

Le jouet, outil du metier d'enfant

Autor(en): **Vonèche, Jacques**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology**

Band (Jahr): **4 (1978)**

Heft 2

PDF erstellt am: **17.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-814292>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

LE JOUET, OUTIL DU METIER D'ENFANT

Jacques Vonèche

RESUME

La conception actuelle du jouet est tributaire d'une bipolarité entretenue par les agents de socialisation entre la privatisation extrême des pratiques familiales et l'universalisation abstraite du discours spécialisé sur l'enfance. Cette bipolarité engendre une situation réelle de l'enfance paradoxale conduisant à une annulation idéologique de l'enfance correspondant à la baisse de natalité sur le plan démographique.

ZUSAMMENFASSUNG

Die heutige Vorstellung des Spielzeuges ist auf die Zweipoligkeit zurückzuführen, die von den Sozialisierungsagenten zwischen der betonten Privatisierung des Familiengeschehen und der abstrakten Universalisierung der spezialisierten Kindeswissenschaften aufrechterhalten wird. Jene Zweipoligkeit erzeugt einen paradoxalen Tatbestand der Kindheit, der zur ideologischen Ausscheidung der Kindheit führt und auf demographischer Ebene zum Rückgang der Geburtenziffern.

*

*

*

Le but de cet article est de montrer comment la conception du jeu et des jouets est tributaire d'une image globale de l'enfance dans notre société. On verra d'abord comment les écoles psychologiques définissent le jeu par opposition au travail, renvoyant ainsi à une opposition, historiquement construite, entre métier d'enfant et métier d'adulte. L'analyse du "bon" jouet montrera ensuite comment, sous la pression des classes dominantes dans l'innovation culturelle, cette opposition se transforme par un double mouvement - dont nous n'étudierons que le premier - d'"adultisation" du métier d'enfant accomplie par le truchement de la pénétration toujours plus profonde de l'art et de la science de pointe dans les nurseries et d'"infantilisation" de l'adulte par le véhicule d'une idéologie de la spontanéité, de la liberté, de la créativité et de la décontraction qui tendent à obscurcir certaines distinctions entre enfant et adulte.

1. DECOUVERTE DE LA PRIME ENFANCE COMME OBJET PEDAGOGIQUE

Comme on le sait depuis les travaux de Philippe Ariès (1973) notamment "l'Enfance sous l'ancien régime", le sentiment de l'enfance est un sentiment récent dans notre société occidentale, puisqu'on peut approximativement le dater au moment des Temps Modernes. Au Moyen-Age et pendant une partie au moins de la Renaissance, la distinction entre l'enfance et le monde des adultes paraît ne pas avoir été fortement marquée. Adultes et enfants jouent aux mêmes jeux de hasard dans les mêmes lieux, portent les mêmes habits, parlent la même langue et travaillent aussi durement (l'interdiction du travail des enfants en Europe date de la fin du XIXe siècle). La famille n'est pas encore devenue le lieu obligé de l'affection, de l'intimité et du secret.

Lorsque le sentiment de l'enfance et de la famille s'est installé, l'idée de besoins spécifiques de l'enfance est apparue: innocence à protéger, ignorance à combler, caractère à former. On a donc enfermé les enfants dans les familles et les écoles pour mieux les conduire de l'innocence morale au jugement moral, de l'analphabétisme à la plus haute culture et de l'absence de moi propre à la forte personnalité. L'éducation cesse de se faire au hasard et sur le tas. Elle devient la préoccupation majeure des parents et la raison de leur vie commune bien souvent. Mais ce faisant, elle va provoquer trois retournements qui sont essentiels pour comprendre la place du jouet dans la découverte de l'enfant comme objet de réflexion.

1.1 Premier retournement: la séparation des compétences et la spécialisation des rôles

Elle est implicite chez Rabelais (1532) qui se situe précisément au moment de la découverte de l'enfance dont il est, par son "Gargantua", l'un des artisans avec Erasme. Il peut dire, tout crûment, que l'enfance se passe dans le jeu et l'étude (qui n'est pas un travail encore pour des gens de son époque) et que le travail est le propre de l'adulte. Cela suffit pour quelques siècles à définir une certaine spécialisation des rôles. Mais lorsque l'idée du travail des enfants devient insupportable à la conscience morale, c'est-à-dire que la pratique du travail infantin tend à disparaître des mœurs, il devient nécessaire d'enraciner le jeu dans la nature même de l'enfant. On va donc biologiser le jeu d'une manière simpliste et empiriste avec Spencer (1858), d'une manière beaucoup plus subtile avec Groos (1896-99). Tout d'abord, comme toujours lorsqu'on naturalise un phénomène social, on va le faire partager par les animaux. Mais, comme les animaux inférieurs ne jouent pas aussi clairement qu'ils manifestent l'"instinct" maternel, par exemple, il faut bien faire du jeu un privilège des espèces les plus évoluées; ce qui permet d'introduire la dimension d'imitation ou de "modeling" comme on dit aujourd'hui, qui met en évidence la fonction socialisatrice du jeu, fonction attendue par une société convaincue non seulement de l'innocence des enfants, comme le dit Ariès, mais aussi et surtout de leur absence de moi propre.

Si Spencer pense donc pouvoir employer directement le jeu pour l'éducation, Groos interiorise plus complètement le processus de spécialisation du métier d'enfant en faisant du jeu un pré-exercice fonctionnel reprenant ainsi d'une manière moins brutale la théorie de Hall selon laquelle l'ontogenèse psychologique récapitule la phylogenèse. Cette dernière théorie ouvre la voie à toute la psychologie génétique moderne qui identifie l'enfant et le primitif selon des modalités plus ou moins sophistiquées. Elle affirmera, par exemple, que la notion d'impetus développée par la physique médiévale serait au centre des explications physiques des enfants du niveau pré-logique. Nous avons montré ailleurs (Vonèche, 1977) qu'il pourrait bien s'agir d'une illusion du psychologue, illusion utile et même nécessaire dans l'économie d'un savoir voulant conquérir sa place dans le cercle des sciences. En effet, une telle prétention détache l'intérêt pour l'enfant de ses origines puéricultrices modestes pour l'élever à la dignité d'une préoccupation épistémologique. Mais en même temps, elle renforce la coupure entre métier d'enfant, nécessairement pré-logique

et métier d'adulte, nécessairement logico-formel. On observe la même coupure, mais dans le domaine affectif et non pas cognitif cette fois, dans les théories compensatoires du jeu. Si le jeu se caractérise par le primat de la pensée onirique et autistique sur la pensée réaliste soumise au contrôle intersubjectif, il devient évident qu'être adulte c'est le contraire. Par conséquent, Buÿtendijk (1934) a raison de penser que le jeu s'explique par la dynamique infantile. Sa seule erreur est de croire cette psychodynamique naturelle et inévitable, alors qu'elle tire son origine d'un certain sentiment de l'enfance. Avec cet auteur, le retournement commencé avec Rabelais est donc complet. Le cycle est achevé, l'enfant est si entièrement séparé de l'adulte qu'on en vient à croire sérieusement que ses modes d'être, de penser, de sentir et d'exister sont si radicalement autres que son seul équivalent possible c'est l'homme de Neanderthal ou l'aborigène d'Australie.

Nous voici ainsi préparés pour le deuxième retournement:

1.2 La diffusion des nouvelles conquêtes de la psychologie de l'enfant

Les porteurs de cette bonne nouvelle seront par définition les mères. Mais il ne peut s'agir de mères rabelaisiennes aux larges flancs et aux poitrines généreuses, ignares et uniquement soucieuses de restaurer les estomacs pantagruéliques de leur marmaille. Pour répandre la nouvelle Vulgate, il faut des femmes cultivées, détachées de leur fonction ménagère pour se consacrer à leurs fonctions pédagogiques nouvelles suivant les conseils de rationalité des magazines féminins.

Cette tâche est facilitée par l'investissement considérable consenti par les marchands dans le marché de la prime enfance: aliments précuits ou prêts à l'emploi, couches à jeter ou service de langes à domicile, tissus "stretch", crèmes et onguents de toutes sortes. Tout cela pousse à substituer aux aspects matériels du rôle maternel traditionnel des fonctions nouvelles plus strictement symboliques. En effet, si les marchands se chargent des biens matériels, la spécificité maternelle va glisser subrepticement de l'art culinaire vers la pédagogie, bien symbolique par excellence. Ce glissement trouve son occasion et sa justification a posteriori dans l'extension progressive de la scolarisation des femmes ainsi que dans le sous-emploi relatif où celles-ci se retrouvent après avoir acquis des qualifications culturelles suffisantes pour pouvoir mépriser la cuisine et le tricot et aspirer à des tâches plus exaltantes au

sein du foyer comme de voir grandir ses enfants, de les aider à s'épanouir en les comprenant de l'intérieur.

Le retour de ces femmes à la "nouvelle" cuisine ou au tricot est le plus souvent encore dicté par la valeur symbolique des objets ainsi échangés: proximité affective, exemple pédagogique, etc...

La fonction pédagogique sera d'autant plus importante que la famille se rapprochera des couches dominées de la bourgeoisie dont la spécificité est une survalorisation de l'héritage culturel tel qu'il est transmis par la mère dans les couches plus distinguées. D'où une "psychose" de l'école propre aux classes moyennes qui y voient leur chance de promotion sociale. D'où la nécessité de "suivre" l'enfant, de le préparer à se maintenir dans les meilleures filières.

Une telle attitude est favorisée par le fait que, lorsqu'elles travaillent, les femmes les mieux éduquées exercent des métiers d'encadrement et de formation aux horaires souples et aux tâches flexibles qui les préparent à percevoir une continuité entre travail et famille. D'où une réceptivité accrue aux découvertes des sciences humaines.

Parmi celles-ci, la psychologie, telle qu'elle est vulgarisée, occupe une place spéciale à cause de ses prétentions normatives. Elle permet de reconnaître certains comportements familiaux comme adéquats, normaux et licites, tandis qu'elle en rejette d'autres. Cette fonction normative a permis aux psychologues et aux psychothérapeutes de conquérir un espace pédagogique nouveau, auparavant détenu par les pédiatres et les médecins de famille. Il en est sorti toute une vulgate dont deux aspects sont importants ici: la nécessité d'un rapport affectif étroit entre la mère et l'enfant comme condition sine qua non de tout développement harmonieux futur de l'enfant et le grand malheur des enfants passés sous leurs éducateurs. Le premier de ces deux aspects a évidemment rencontré un écho considérable chez les jeunes mères professionnellement inoccupées. Il en a retenu beaucoup au foyer dans un certain état de culpabilité et d'angoisse. Le second a conduit directement à une libération des rapports hiérarchiques et familiaux. Mais ce qui nous paraît surtout révélateur dans ces deux aspects, c'est leur conjugaison au sein d'un même discours. N'y a-t-il pas contradiction entre l'insistance sur le rôle irremplaçable de la mère dans la croissance physique et mentale de son enfant et la révélation de la vanité de toute éducation passée qui n'aurait été que discipline et contrainte? S'agit-il de la fonction uto-

pique du futur présenté comme rupture radicale avec les pratiques passées? Ou, plus subtilement, dénoncer l'asservissement passé des enfants n'est-ce pas leur faire symboliquement violence aujourd'hui en leur refusant une place quelconque dans la famille logiquement incapable d'assurer des exigences contradictoires?

Dans "Le Sens de l'avortement", J. Kellerhals apporte un élément de réponse lorsqu'il trace le portrait social de l'enfant moderne. Ce portrait correspond parfaitement à celui que révèle l'histoire de la psychologie du jeu. N'oppose-t-il pas comme le font les idéologues de la psychologie de l'enfant, à l'adulte/capital l'enfance/gratuité (Kellerhals, 1977)? Face à l'adulte marchand ou plus précisément négociant (non-oisif) se dresse l'enfant libre et sans souci dont les jeux crient l'oisiveté. Une fois de plus, la civilisation des moeurs conduit à construire l'enfant comme différence spécifique, c'est-à-dire comme manque. L'enfant est un adulte en creux pour la psychologie qui le définit donc toujours par ce qui lui fait défaut pour être adulte. Ce qui justifie sa socialisation tout en cachant qu'elle résulte de la définition même de l'enfance comme manque.

Ce double mouvement de renforcement et d'occultation concomittants a pour fonction principale la reproduction sociale par la privatisation des enfants dans la famille et leur universalisation dans la science en une entité abstraite et quasi durkheimienne, l'enfance dont parlent les spécialistes. En effet, derrière les relations, rendues intimes et secrètes par la privatisation, de la famille nucléaire moderne, se cache la contrainte universelle de la socialisation de l'enfant dans et par cette même famille en dehors de laquelle il n'a pas d'existence propre, pas d'interlocuteur autorisé, ni de solidarité permise, bref en dehors de laquelle il n'est rien par lui-même, pour lui-même et pour les autres. Ceci est particulièrement clair dans la privation d'identité que constitue le concept de désavantage culturel. Sous ce terme des gens apparemment aussi différents que Oscar Lewis (1973), Basil Bernstein (1975) ou le groupe de Pierre Bourdieu reprennent à leur compte la violence symbolique du conservatisme social sous les apparences d'une dénonciation. En effet, s'ils mettent bien en évidence les pratiques culturelles et cognitives propres aux différentes classes sociales, ces auteurs n'en demeurent pas moins attachés à une conception utopique du système social qu'ils décrivent toujours comme société "parfaite". Une telle lecture des phénomènes sociaux comme tout organique déterminé en tous lieux et en toutes parts par des finalités exactes et concordantes constitue, en définitive, un appel à l'inaction sociale.

En effet, lorsque Lewis parle de la culture de la pauvreté, ne remplace-t-il pas par un concept vaguement moralisateur la véritable explication sociologique d'un phénomène social connu qui s'appelle l'inégalité sociale et non la pauvreté? Ne fait-il pas autre chose que se reprendre à son compte l'opération sociale de privatisation familiale en renvoyant à la famille elle-même ses propres "déficits"?

De même, quand Bernstein nous montre le désavantage culturel des couches populaires qui parlent en utilisant un code restreint par opposition au code élargi des classes aisées dont les pratiques d'échange se différencient de celles des classes moyennes, qu'il s'agisse d'idées, de sentiments ou d'objets, n'accentue-t-il pas la polarisation de l'expérience enfantine entre un aspect familial privé-concret et un aspect scolaire-abstrait dont le premier est à rejeter grâce à une augmentation du second par l'éducation compensatrice. N'est-ce pas toute une classe d'enfants qui apprennent ainsi à détester leur milieu d'origine considéré comme responsable de leurs maux? Imputer les causes de la pauvreté aux pauvres a non seulement pour effet d'imputer à la seule unité familiale son inadéquation à sa fonction institutionnelle, mais surtout d'éviter de se poser des questions sur la structure du marché de l'emploi, l'inégalité des salaires, la distribution des ressources et la formulation des besoins.

Ceci est particulièrement clair dans les articles que Jean-Claude Chamboredon (1973, 1975, 1977) consacre à l'enfance. S'il décrit bien mieux que nous ne le faisons nous-mêmes ici, les différences de classe dans l'investissement pédagogique, il néglige toutefois de replacer cette analyse dans son cadre théorique global. Or ce cadre global théorique est précisément la polarisation de l'enfant entre le privé/familial, d'une part, et l'abstrait/spécialiste de l'autre. Or c'est la prise en considération de ce cadre théorique d'ensemble qui fait, en contradistinction, le mérite du travail de Kellerhals sur l'avortement. En effet, en montrant comment les mères qui idéologisent l'enfant comme gratuité le réduisent, dans la situation extrême que reste l'avortement, à une marchandise parmi d'autres, il fait proprement sauter, par cet exemple remarquable, la contradiction des discours sur l'enfant qui superposent habilement l'universel-abstrait-gratuit du spécialiste et le privé-concret-marchand de la famille qui considère l'élevage des enfants sur le modèle d'une entreprise à rentabiliser.

A l'opposé du cas extrême de l'avortement se situe l'offre et la demande de jouets dans le cadre anodin de la vie familiale quotidienne. Pourtant, comme le montrera l'analyse qui suit, et qui recoupe en de nombreux points celles de Bernstein et surtout de Chamboredon, le même phénomène de passage subreptice de la gratuité à la capitalisation se produit dans les familles privilégiées qui, comme le remarquait déjà Jean-Jacques Rousseau (1754) dans un célèbre discours, aiment à faire correspondre aux inégalités naturelles entre les hommes des inégalités institutionnelles.

C'est dans ce contexte normatif nouveau que s'opère le troisième retournement:

1.3 L'idée d'une science et d'un art naïfs

Il ne s'agit plus d'introduire les enfants à la lecture et l'écriture dans une stricte discipline autoritaire. Il s'agit de les initier le plus tôt possible aux disciplines de pointe: logique, mathématique et linguistique. C'est ainsi que l'on assiste à un retour en force de l'épistémologie conçue comme fondement génétique du savoir plutôt que comme sa validation, de la logique pensée comme origine et non comme assiette de principes et de la psychologie génétique non plus comme simple observation de la croissance mentale mais comme fondement expérimental de l'accroissement des connaissances selon les règles développées dans l'épistémologie génétique et l'histoire des sciences conçue elle-même comme développement logique, comme nous l'avons vu plus haut.

Le matériel scolaire lui-même s'en trouve modifié. Ce n'est plus le tableau noir et le boulier compteur de jadis, les ardoises et les touches pour les exercices d'écriture et de calcul. Ce sont les petites tables en rond autour desquelles on fait des jeux éducatifs destinés à développer les sens: la vue, l'ouïe, l'odorat et le toucher parfois le goût. Ce sont les blocs logiques, les baguettes Cuisenaire, les tiges de sériation, etc.

Tout ce matériel rencontré dans les écoles enfantines et que les parents aisés achètent dans les magasins de "bons" jouets, renvoie, de manière plus ou moins directe, à l'épistémologie génétique de Piaget, à la pédagogie "moderne", à Bourbaki et la mathématique nouvelle, à Chomski et la linguistique générative.

Plus significatif encore: de grands savants et de grands artistes qui se donnent comme l'avant-garde de leur domaine se lancent dans l'animation de jeunesse. C'est ainsi que le mathématicien Seymour Papert après être passé

par le Centre international d'épistémologie génétique de Genève et le projet MAC (intelligence artificielle sur ordinateurs) du M.I.T. s'occupe aujourd'hui de faire jouer les enfants de la région de Boston avec des petits ordinateurs.

Mais il n'y a pas que la science de pointe qui pénètre à l'école infantine et dans les bonnes familles à titre de jouet éducatif. L'art moderne investit lui aussi ces mêmes lieux. En effet, sans le surréalisme et sa rupture avec les académismes, sans la découverte de l'art brut et des collages, sans la revalorisation des matières simples et quotidiennes dans l'architecture actuelle d'intérieur, sans la mort de l'art, est-ce que nous ne lirions pas très différemment les dessins de nos enfants? N'est-ce pas parce qu'ils peuvent s'autoriser de Miró que les quelques traits de couleur sur un carton dessinés par un petit de deux ans ou trois ans prennent soudain de l'intérêt? L'art moderne nous donne à la fois des modèles pour apprécier les gribouillis enfantins et une grille de lecture (1) permettant la découverte de l'artiste en l'enfant tout comme l'épistémologie génétique permet, de son côté, la découverte du savant dans le bébé qui se déplace dans l'appartement familial selon le groupe des déplacements de Poincaré.

De même, on ne compte pas le nombre de jeunes animateurs de théâtre d'avant-garde qui se lancent dans des exécutions pour enfants puis dans les enfants eux-mêmes. De grands peintres s'intéressent aux dessins d'enfants au point de participer ou d'animer des laboratoires de dessin et de peinture pour tous-petits "avant qu'ils ne soient déformés par les académismes". En musique, Suzuki prône aujourd'hui une initiation musicale périnatale.

Ce sont enfin les enfants de Mai 68 qui retournent en classe pour lancer la révolution scolaire; l'enfant est l'ultime prolétaire.

De partout donc, on investit l'enfance, terre vierge sur laquelle imprimer toutes les utopies libertaires.

Lorsqu'on examine l'histoire de l'école maternelle qui paraît le lieu privilégié des transformations que nous venons de voir, on est tenté de ne pas voir dans ce mouvement une reconversion des savants, des artistes et des politiques en pédagogues mais bien - ce qui peut paraître paradoxal - un effacement des frontières entre le pédagogique et les champs respectifs de spécialisation des savants. En effet, l'école maternelle est née des besoins de main-d'oeuvre plus qualifiée de la société manufacturière dans un monde qui, ne pouvant encore faire

appel à la main-d'oeuvre étrangère, dut faire appel à la main-d'oeuvre féminine. Ce qui a conduit à la nécessité de faire garder les enfants des classes populaires. Dans le sentiment de l'enfance propre au XVIIIe siècle, cette fonction gardienne de l'école maternelle ne pouvait se concevoir que comme un dressage des classes inférieures par la moralisation. Ce dressage avait lieu dans un environnement matériel nécessairement pauvre. Les enfants n'avaient à disposition que des objets assez frustes et quotidiens : des cailloux, des graines, des bâtons et de la terre glaise, un bassin d'eau servant à de multiples usages. Or c'est ce matériel simple qui est devenu le matériau pédagogique par excellence de la nouvelle pédagogie. La raison de cette métamorphose est purement "fortuite". En effet, lors des premiers développements de la psychologie de l'enfant qui se situaient dans le cadre aujourd'hui contesté de l'idéologie des dons pour laquelle il naît des talents comme il pleut, les recherches sur les aptitudes intellectuelles des enfants se faisaient, "cela va de soi", principalement sinon exclusivement, sur les enfants les plus pauvres ainsi parqués dans leurs écoles maternelles où la venue du psychologue était une diversion : "ce monsieur nous fait rigoler au moins" comme le rapporte Piaget (2) de son expérience comme jeune chercheur à l'école de la Grange-aux-Belles chez Binet. Il est donc bien naturel que le psychologue ait employé le matériel à disposition sur place, un matériel avec lequel on ne peut guère faire autre chose que sérier, dénombrer, verser d'un bocal à l'autre et aplatir, déformer en galette et boulettes. Ce matériel ayant fait la gloire desdits psychologues revient aujourd'hui sous la forme noble du bon jouet triplement investi par la science, l'art et le bon goût modernes.

2. DECOUVERTE DU "BON" JOUET

Comme on le voit, trois conditions doivent être réunies pour le bon usage des jouets sur le plan psychologique. Il y a d'abord la condition sociale déterminante. On choisit un jouet de manière différente suivant la classe sociale à laquelle on appartient, suivant son âge et son sexe. Plus on sera proche des cercles où s'élabore la vulgate psychologique à l'usage des parents, que ce soit par la lecture d'un magazine comme "Parents" ou par une formation universitaire en sciences humaines, plus on sera disposé à accepter la détermination "scientifique" du choix des jouets. On verra ainsi apparaître des listes de jouets possibles pour les différents âges de l'enfant, comme on a vu, sur le plan diététique, l'apparition de l'allaitement sur demande et non plus sur horaire, le

remplacement de l'allaitement au biberon par l'allaitement au sein considéré comme "scientifiquement" supérieur aux produits artificiels et, surtout, la psychanalyse et la psychologie de la perception (le toucher) aidant, présenté comme un moment crucial du rapport mère-enfant.

De même, le bon jouet sera le jouet éducatif, ce qui veut dire le jouet qui renvoie directement à toutes les idées modernes sur les enfants que nous venons d'examiner plus haut. Là encore, le clivage social sera déterminant. Matériellement d'abord, le bon jouet est construit dans les matériaux simples de l'école maternelle à laquelle il doit préparer l'enfant et ensuite servir de complément domestique. Ces "matériaux simples aux lignes pures et naturelles" correspondent au bon goût actuel de la fraction dominée de la bourgeoisie. Ils ne renvoient pas cette classe à l'histoire pénible de ces garderies pour enfants d'ouvrières. Ils ne marquent pas davantage l'absence d'accès au luxe pour cette classe pour laquelle le luxe est précisément de dépasser les signes extérieurs visibles du luxe. Dans A l'ombre des jeunes filles en fleurs, Marcel Proust fait remarquer au narrateur que la femme d'Elstir était habillée avec un tel raffinement que ses toilettes ne frappaient que "l'oeil le plus exercé". Tout est là : un tel exercice suppose le loisir d'un temps d'apprentissage, la présence d'une grille de décodage de l'élégance et l'existence dans l'entourage de modèles de cette élégance.

Il en va de même pour les jouets. Les beaux jouets ne peuvent correspondre au goût populaire (3) qui ne suit pas la vulgate psychologique et ne cherche pas à éduquer mais à divertir, qui rejette les lignes "fonctionnelles" au profit des fioritures les plus compliquées, la surcharge étant toujours préférée à la "pureté", qui choisit le clinquant des couleurs vives et multiples plutôt que la matière brute. Le jouet de l'esthétique populaire correspond donc en gros au jouet bourgeois de la dernière moitié du XIXe siècle tel qu'il trônait sur les étals de la foire de Nuremberg. Il y a donc bien une appropriation de la créativité, même dans un domaine mineur en apparence comme le jouet, par les couches favorisées.

Une telle appropriation n'est rendue possible que par l'existence dans les couches aisées d'une certaine expérience cultivée qui permet de relier le jouet à cette science et à cet art naïfs étudiés plus haut. En effet, sans cette expérience cultivée comment trouver un caractère esthétique au "bon jouet". Celui-ci, par la pauvreté même des moyens mis en oeuvre pour s'exprimer, par le caractère commun du matériel utilisé, ne se distingue en rien du quotidien. Il se situe donc à l'opposé du goût

populaire pour qui le beau est lié au non-quotidien, parce qu'il fait référence à des expériences impossibles, irréelles ou festives. Par conséquent, ce qui apparaît au psychopédagogue, à cause de son appartenance de classe, comme un beau jouet est précisément le type même du jouet qui laisse indifférent celui qui n'appartient pas à cette classe. Pour aimer ces jouets et les offrir il faut avoir eu d'une manière ou d'une autre l'expérience des théories modernes sur les enfants.

En outre, à supposer même que les parents de classes populaires passent sur le caractère esthétique des "bons" jouets, ceux-ci présentent une autre difficulté pour eux et qui est de taille : ils remplissent une fonction éducative. Or, comme l'a montré Bernstein, la stratégie d'utilisation des jouets propres au milieu populaire diffère considérablement de la stratégie typique de la bourgeoisie. Si les classes bourgeoises attendent du jouet qu'il ne soit pas "bête" mais au contraire "enrichissant", les classes populaires considèrent le jouet avant tout comme une récompense. On donne et on reçoit des jouets parce qu'on a été sage. Cette sagesse a coûté des efforts. On ne va donc pas la récompenser en offrant quelque chose qui rappelle l'effort et qui renvoie de manière plus ou moins directe à l'expérience scolaire ou au travail quotidien. Ce serait au pire une insulte, au mieux une mystification. En effet, la pédagogie nouvelle obscurcit des distinctions importantes pour la classe dominée : la distinction travail-loisir, la séparation jeu-école qui recoupe la première, l'opposition discipline-détente et enfin les rapports entre spontanéité et contrainte.

Un ouvrier ou une ouvrière peut distinguer sans équivoque son temps de travail de son temps de loisir, son lieu de travail de son lieu de loisir. Un intellectuel ne peut faire aussi clairement ces distinctions, comme l'avaient bien senti les théologiens du Moyen-Age qui ne considéraient pas les tâches intellectuelles comme un travail. Offrir à son enfant un jeu éducatif exige la transgression de toute une série d'habitudes mentales tendant à préserver la distinction travail-loisir. De même, pour les parents de classes populaires, la séparation entre le jeu considéré comme l'utilisation festive d'un trop-plein d'énergie et l'école comme le lieu de l'apprentissage d'habitudes mentales et sociales visant à la maîtrise des aspects les plus pragmatiques de la langue maternelle et du calcul se trouve gommée par le jouet éducatif qui n'est pas tout à fait festif ni tout à fait ennuyeux, qui n'est ni un exercice scolaire, ni un pur divertissement et surtout qui entretient un rapport ambigu avec la réussite scolaire.

D'autre part, les couches les plus dominées, à cause de leur distance même par rapport aux lieux où s'élabore la nouvelle pédagogie, ne peuvent assimiler ce code élaboré de discipline qui est le propre des classes dominantes. Or le jeu et le jouet éducatifs n'ont de sens qu'à l'intérieur du code bourgeois de la discipline caractérisée par sa souplesse feutrée. La discipline bourgeoise tend à suggérer plus qu'à imposer, à proposer plus qu'à disposer, à sous-entendre plus qu'à dire et à s'opposer sans pour autant disconvenir. L'autorité y repose sur des considérations si "naturelles" qu'elles ne requièrent presque pas la démonstration de la force ou de la violence pour s'imposer. Toute transgression est en effet pénalisée par la perte de statut.

Au contraire, la discipline populaire repose sur la force, force physique, de travail ou économique. Elle s'exprime sans nuance, ni ambiguïté disposant de toutes les ressources de la contrainte chaque fois que cela est nécessaire.

Mais ce sont sans doute les rapports entre spontanéité et respect contraignant qui marquent le plus fortement les clivages de classe. Le jouet éducatif exige une spontanéité dans son utilisation, puisque c'est un jouet. Mais, puisqu'il s'agit d'un jouet éducatif, il requiert une spontanéité éduquée. Or cette éducation est, une fois de plus, fonction d'une expérience cultivée des développements récents concernant la psychologie de l'enfant et la pédagogie nouvelle. Il faut savoir que les psychologues dominants de l'enfant, les "grands psychologues", considèrent la spontanéité comme essentielle au développement harmonieux de l'enfant. Pour eux, il ne faut rien apprendre aux enfants, car on les empêche ainsi de découvrir le monde par eux-mêmes. Ce qu'une telle attitude présuppose c'est bien évidemment un milieu social dans lequel le temps de loisir lui-même est occupé par des distractions intéressantes de type culturel. Or, dans les classes sociales astreintes à un travail pénible et contraignant, le contraste entre la spontanéité et la contrainte est extrême.

Proposer, dans ces conditions, des activités spontanées et éducatives à la fois apparaît comme mystificateur. Cette attitude de défense contre l'école spontanéiste, si souvent incomprise des pédagogues, s'explique objectivement. Dans un appartement trop petit et surpeuplé, il est pratiquement impossible de donner les conditions minimales d'une pédagogie spontanéiste qui a pour principe de laisser ouvertes de nombreuses activités : peindre, dessiner, construire, jouer, qui répliquent les "ateliers" de

l'école enfantine et des jardins Robinson. Laisser toucher, manipuler, essayer, cela suppose des espaces personnels suffisants. Toutes ces activités, qui ne sont pas tellement spontanées, puisqu'elles sont toutes au moins inspirées sinon dirigées par l'adulte, exigent des chambres personnelles pour les enfants, de l'espace. Dans cet espace, on suppose, en outre, des déplacements, à la fois, libres et réglés qui excluent et la timidité de l'enfant des classes populaires obligé de se tenir dans son coin dans les espaces intérieurs, et l'activité "brouillonne" qui caractérise les jeux de rue ou de campagne. D'autre part, la spontanéité bourgeoise du jeu exige une planification minimum des activités qui contraste avec l'absence générale de planification propre à la vie quotidienne (4) des défavorisés.

Le jouet éducatif suppose donc une maîtrise subtile de l'environnement par l'enfant et par la personne qui se charge de lui (ce qui suppose en outre une disponibilité et des loisirs) maîtrise qui se manifeste par une attitude générale d'observation réfléchie, de curiosité, d'exploration "ludique". Or cette attitude générale de curiosité sans finalité spécifique que le jouet éducatif exige de l'enfant ne peut apparaître que dans un contexte social et culturel prêt à l'accueillir, parce qu'il possède l'expérience cultivée nécessaire.

Comme on le voit donc, derrière son apparente naïveté, le jouet éducatif est un jouet savant qui ne s'adresse qu'à ceux qui possèdent cette naïveté savante qui n'est pas une science naïve, mais son contraire. Les idées de libre épanouissement, d'expressivité et de créativité par le jeu et les jouets ne sont pas socialement neutres. Elles renvoient à une certaine forme de traitement et de perception de l'enfance que nous allons rapidement examiner maintenant.

3. PLACE DE L'ENFANCE AUJOURD'HUI

Le débat est au fond simple. Il y a, d'une part, des psychologues qui font comme si le jeu et les jouets étaient l'occasion pour l'enfant de la pure spontanéité et, d'autre part, il existe des pressions sociales telles que cette spontanéité apparaisse à l'analyse comme le résultat d'une éducation subtile et insidieuse pour ne pas dire un conditionnement de classe.

On observe donc ce curieux phénomène que nous tentons de décrire ici et qui consiste en ce que le jouet et le jeu même, considérés par les spécialistes les plus autorisés (5) de l'enfance comme essentiellement festifs, gratuits et même autistiques, soient devenus pour les parents qui appartiennent aux classes s'arrogeant le privilège de la créativité culturelle, l'occasion d'un investissement éducatif considérable, alors qu'ils sont restés le lieu de la détente, de la fête et de la féerie pour les classes dominées. Que, dans le même temps, ces mêmes classes privilégiées présentent cette éducation et ce conditionnement de classe comme quelque chose de créateur, de libérateur et surtout de spontané n'a plus rien pour nous surprendre, puisqu'une telle attitude vérifie une fois de plus le double discours tenu sur l'enfance.

Il est peut-être plus intéressant de noter à ce propos qu'un tel investissement a pour conséquence une professionnalisation accrue des tâches de l'enfance qui, comme toutes les activités faisant l'objet d'un rapport marchand, sont soumises à des lois de compétitivité et de spécificité qui ne peuvent être respectées que dans l'exercice préalable le plus assidu. Que cette professionnalisation de l'enfance apparaisse en même temps que la professionnalisation généralisée du sport (qui voulait dire délice en anglais) n'est pas non plus pure coïncidence. L'éthique promotionnelle du calvinisme ayant tout investi, les délices ne sont plus ce qu'elles étaient à Capoue au temps de la jeunesse d'Hannibal; on nous présente aujourd'hui le résultat d'un long apprentissage comme une structure spontanée trop longtemps brimée par une éducation répressive.

Tout se passe donc comme si l'enfance, qui a peut-être été dans le passé un simple âge de la vie, était devenue un métier avec tout ce que cela comporte dans notre société post-industrielle de normes de rendement. L'enfant est devenu un travailleur comme un autre astreint à des rythmes de production sévères : il doit marcher à un certain âge, parler à un autre, etc. sous peine de consultation psychopédiatrique. On sait ce qu'il advient des enfants qui ne respectent pas les cadences que la science psychologique leur impose et on se prend à rêver d'une époque où les enfants, étant plus nombreux et moins consciemment désirés, n'étaient pas investis par leurs parents de tous leurs désirs inassouvis.

Or le désir des désirs inassouvis des parents de l'âge post-industriel c'est le désir du naturel par opposition à l'artificiel dont ils sont saturés. C'est ainsi que s'instaure un rapport nouveau à la nature dont on vénère

les lieux extrêmes : la montagne nue et la plage déserte. Rapport nouveau au corps libéré des corsets et des empestages de jadis et naguère, nourri d'une cuisine simple et naturelle, assoupli par l'exercice du sport. Rapport plus "naturel" aux autres : franchise des propos et absence de conventions, politesse abrégée et ton de camaraderie immédiate.

Toutefois, ce désir de simplicité de bon aloi (cela va sans dire) s'exprime inégalement selon les classes sociales. Il est intense au niveau des couches dominantes et pratiquement nul au niveau des classes dominées qui tiennent au protocole, aux têtes couronnées et à l'artificial, de l'indéfrisable à la fleur en plastic. Ce qui explique la variété du marché des biens symboliques et parmi eux des jouets offerts par les marchands qui jouent habilement sur les différents registres du goût actuel.

Devant cette anarchie du marché des jouets, certains ont réagi avec courage en créant des ludothèques (6) véritables bibliothèques de jouets, qui permettraient une éducation des parents et des enfants. Ces ludothèques représentent une tentative ambiguë, puisque, d'une part elles peuvent favoriser une utilisation expérimentale et critique du jouet par l'enfant et les parents dans le meilleur des cas, mais d'autre part, elles peuvent se contenter de renforcer les inégalités sociales existantes en face du jouet en dégoûtant la partie du public qu'elles désirent le plus attirer et éduquer, reproduisant ainsi la fonction d'exclusion des musées, des conservatoires et des galeries. On sait, en effet, que les pratiques de consommation des jouets qui représentent, en Suisse, de 200 à 300 millions de francs, selon les marchands eux-mêmes, sont clivées selon les classes sociales : les "bons" jouets au sens que nous avons défini ici sont achetés par les parents bourgeois, les "mauvais" jouets par les autres (7).

L'idéologie compensatoire qui préside à la création de ces ludothèques risque donc bien de renforcer la normalisation des jeux de l'enfance. Si bien que l'on en arrive à cette situation paradoxale que, sous le couvert de la libération de l'enfant par l'école active, la spontanéité, la décontraction et le naturel, des cuirasses psychiques beaucoup plus contraignantes que par le passé, puisqu'intériorisées, sont imposées à l'enfant. Ces cuirasses étant mieux manufacturées dans certaines classes sociales que dans d'autres, il en résulterait nécessairement que les unes domineraient parfaitement le système, tandis que les autres seraient rejetées par lui et, par conséquent devraient être l'objet d'un contrôle accru.

Or c'est bien ce qui se produit dans la réalité des faits : le naturel libre et spontané n'est si souvent évoqué et provoqué que parce qu'il a disparu. La preuve en est que les adultes sont obligés de l'apprendre dans ces lieux privilégiés que sont les groupes de rencontre à travers des techniques de dynamique de groupe ou de mise en rapport du corps avec le monde par la relaxation ou la décontraction. Souple à l'aise dans les baskets, l'adulte idéal n'en finit pas de se détendre dans la société libérale avancée complètement décrispée des spécialistes.

Tout se passe donc comme si l'on vivait dans une société sans âges autres que l'éternelle adolescence des manières, des vêtements et du langage, sinon du jouet. Car l'écart entre le jeu éducatif et le gadget se réduit sans cesse par l'infantilisation de l'adulte comme choc en retour de la colonisation de l'enfant.

Mais il faut bien souligner les limites de ce double mouvement d'adultisation et d'infantilisation réciproques. En effet, il ne s'agit nullement d'un retour à l'indifférenciation médiévale. Dans le présent, les adultes et les enfants ne se rencontrent pas souvent ailleurs que dans le cadre de la famille ou de la spécialisation professionnelle des lieux de travail de l'enfance : écoles, prisons, cabinets psycho-médico-sociaux, centres de jeunes. Il ne s'agit donc pas d'un renversement de perspective, mais bien plutôt d'une centration sur cette espèce d'adolescence utopique qui tiendrait le milieu entre l'enfant et l'adulte d'hier. Seule une telle centration permettrait d'expliquer l'ambiguïté du statut de l'enfant déchiré entre le marchand et le gratuit, l'universel/abstrait et le privé/concret, le discours du spécialiste et la pratique familiale, milieu entre tout et rien dont la fonction reste la rentabilisation d'un âge trop longtemps abandonné aux fées de l'âge d'or, mais qui une fois perdu fait l'objet d'une recherche qui occupe le reste de la vie, alors qu'il serait si simple de ménager des lieux de rencontre entre enfants et adultes indépendants des besoins éducatifs et des liens familiaux. Mais auparavant, il faudrait analyser en profondeur les idées modernes sur l'impuissance de l'enfance. Ce qui renvoie à cette chaîne de paradoxes que nous avons tous entendus : tous les enfants sont doués, pourvu qu'ils soient correctement stimulés, bien que, remarquez-le, l'éducation compensatrice ne donne aucun résultat positif à cause de la mauvaise volonté des sujets; on a des enfants pour le plaisir qu'ils nous donnent, mais dès qu'ils ne donnent plus satisfaction, on les traite comme des marchandises avariées à mettre au rebut; les enfants doivent s'exercer à l'esprit

critique, mais constructivement seulement; ils doivent de même s'amuser, mais utilement. Si bien que le discours sur l'enfance prend un singulier double sens où le redoublement n'a sans doute pour fonction que l'annulation.

Jacques Vonèche
Faculté de psychologie et des
sciences de l'éducation
Université de Genève
1211 Genève 4

NOTES

1. Pour s'en convaincre, il suffira de comparer ce que dit en 1927 Luquet (que certains psychologues considèrent encore toujours comme l'autorité dans le domaine) du dessin enfantin avec ce que dit Anna Oliverio Ferraris en 1973. Pour Luquet, le but du dessin c'est le réalisme au sens du terme en histoire de l'art. L'écart séparant un gribouillis enfantin de l'art réaliste serait dû à une insuffisance de moyens. Il distingue ainsi une série de phases dont la première est celle du réalisme fortuit: "pour l'enfant au début, le dessin n'est pas un tracé exécuté pour faire une image, mais un tracé exécuté simplement pour tracer ces lignes" (Le dessin enfantin, Paris, Alaan, 1927). Pour Ferraris, le stade du gribouillis se décrit ainsi: "... le bambin est fasciné par son gribouillis désordonné et le pratique sans exigences de socialisation, au sens entendu par Paul Klee (1959) quand il parle de 'prendre une ligne pour se promener'..." (Il significato del disegno infantile, Torino, Boringhieri, 1973). C'est la même observation du même comportement dans l'un et l'autre cas. Seule la grille esthétique de lecture a changé. Luquet s'inscrivait dans le mouvement génétique récapitulatif (d'où son livre sur L'art Primitif, Paris, Doin, 1939) qui recherchait des analogies constantes entre l'enfant et le primitif et qui groupait des personnalités telles que le pédagogue munichois Kerchensteiner, l'historien des civilisations leipzigois Lamprecht et le psychologue de l'enfant américain Arnold Gesell. Au Centre pédagogique du jouet à Lyon, l'équipe dirigeante compte une conseillère en esthétique mais pas de psychologue, par exemple.
2. Piaget J.: Autobiographie. In: Piaget et les Sciences humaines. Genève, Droz, 1977.
3. Ni au goût des enfants le plus souvent. Ces goûts se confondent: l'art populaire et l'art enfantin sont inéduqués.
4. Voir les travaux de J. Kellerhals sur la pratique contraceptive selon les classes sociales, spécialement les migrants.

5. Une telle cécité par rapport aux enjeux réels explique en partie la position dominée dans le champ scientifique des sciences de l'éducation et de la psychologie malgré les efforts désespérés des psychopédagogues pour se donner une légitimité.
6. On lira utilement à cet égard le livre d'Anne Libbrecht-Gourdet: *Créer une ludothèque*. Vevey, Editions Delta, 1978, 160p. qui fait le point de ce qui se fait en Europe à cet égard.
7. Séminaire sur les **ludothèques**: intervention d'un marchand de jouets. Commission nationale suisse pour l'Unesco, Berne, 1977.

BIBLIOGRAPHIE

- Aries P. (1973): *L'enfance et la vie familiale sous l'ancien régime*. Seuil, Paris.
- Bernstein B. (1975): *Langage et classes sociales*. Minuit, Paris.
- Buytendyk F.J.J. (1934): *Wesen und Sinn des Spiels*. Berlin, K. Wolff.
- Chamboredon J.C. et Prevot J. (1973): *Le Métier d'enfant*. In: *Revue franç. Sociol.*, XIV, 295-332.
- Chamboredon J.C. (1975): *Le Métier d'enfant*. Documents O.C.D.E., Paris.
- Chamboredon J.C. et Fabiani J.L. (1977): *Les Albums pour enfants*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, 70-79 et 14, 55-74.
- Groos K. (1896): *Die Spiele der Thiere*. Jena.
- Groos K. (1899): *Die Spiele der Menschen*. Jena.
- Kellerhals J. et Pasini W. (1977): *Perchè l'aborto?* Mondadori, Milan.
- Lewis O. (1973): *La Cultura della poverta ed altri saggi*. Mulino, Bologna.
- Rabelais F. (1532): *Les Grandes et inestimables Cronicques du grant et énorme géant Gargantua, contenant sa généalogie, la grandeur et la force de son corps, aussi les merueilleux faictz d'armes qu'il fit pour le Roy Artus*. Lyon, François Juste.
- Rousseau J.J. (1754): *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Académie de Dijon.
- Spencer H. (1858): *Principles of Psychology*. II.
- Vonèche J. (1977): *Some Implications of Genetic Rationalism as a Model of Cognitive Development*. Roma, Accademia nazionale dei Lincei.

