

L'enfant et la culture ludique ¹

Toute une école de pensée, reprenant les grands thèmes romantiques inaugurés par Jean-Paul Richter et E.T.A. Hoffmann, voit dans le jeu le lieu de la création culturelle par excellence. On doit à Winnicott la réactivation d'une pensée pour laquelle l'espace ludique va permettre au sujet de créer et de nouer une relation ouverte et positive avec la culture : « Si le jeu est essentiel, c'est parce que c'est en jouant que le patient se montre créatif ². » Le jeu y est perçu comme un mécanisme psychologique qui garantit au sujet une distance par rapport au réel, fidèle à la conception de Freud qui voit dans le jeu le modèle du principe de plaisir opposé au principe de réalité ³. Le jeu devient l'archétype de toute activité culturelle qui, tel l'art, ne se limite pas à une relation simple au réel ⁴.

Gilles Brougère, université Paris-Nord.

1. Ce texte a fait l'objet d'une double publication en langue portugaise : G. Brougère, « A criança e a cultura lúdica », dans Tizuko Morchida Kishimoto (org.), *O Brincar e suas teorias*, São Paulo, Pioneira Educação, 1998, ainsi que dans la *Revista da Faculdade de Educação*, USP, v. 24, n° 2, jul./déc. 1998.

2. D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, tr. fr., Paris, Gallimard, 1975, p. 26.

3. « Tout enfant qui joue se comporte en poète, en tant qu'il crée un monde à lui ou, plus exactement, qu'il transpose les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau tout à sa convenance », Sigmund Freud, « La création littéraire et le rêve éveillé » [1908], dans *Essais de psychanalyse appliquée*, tr. fr., Paris, Gallimard, 1973, p. 70.

4. « Le poète fait comme l'enfant qui joue ; il crée un monde imaginaire qu'il prend très au sérieux, c'est-à-dire qu'il dote de grandes qualités d'affects, tout en le distinguant nettement de la réalité », *ibid.*

Mais, dans une telle conception, le paradoxe est que le lieu d'émergence et d'enrichissement de la culture est pensé hors de toute culture, comme l'expression par excellence d'une subjectivité libre de toute contrainte, celle-ci étant référée à la réalité. La culture naîtrait d'une instance et d'un lieu marqués par l'indépendance vis-à-vis de toute autre instance, sous l'égide d'une créativité qui pourrait se déployer sans obstacle. Le portrait est sans doute chargé, mais il traduit bien la psychologisation contemporaine du jeu, qui en fait une instance du sujet isolé des influences du monde, tout au moins quand le jeu réel reste fidèle à cet esprit, en refusant par exemple tout enracinement objectif trop contraignant comme le jouet conçu en dehors du jeu. Nous retrouvons le mythe romantique, si bien illustré dans *L'enfant étranger* d'Hoffmann, où le jouet s'oppose au jeu vrai. Certains auteurs déniaient à toute construction culturelle stable le terme même de jeu. Ce ne sont que récupération du « jouer », de cette dynamique créative qui serait essentielle à l'être humain.

De telles conceptions ont le défaut de ne pas prendre en compte la dimension sociale de l'activité humaine, à laquelle le jeu, pas plus que d'autres comportements, n'échappe. Le jeu n'est pas une dynamique interne au sujet, mais une activité dotée d'une signification sociale précise, qui, entre autres, doit faire l'objet d'un apprentissage. Nous souhaiterions dans ce texte explorer les conséquences de ce point de vue et en tirer un modèle théorique d'analyse de l'activité ludique.

L'enracinement social du jeu

Le jeu suppose, pour commencer, que parmi l'ensemble des activités humaines, certaines soient répertoriées et désignées comme telles à partir d'un processus de désignation et d'interprétation complexe. Ce n'est pas l'objet de ce texte que de montrer que ce processus de désignation varie dans le temps, selon les cultures. Le *ludus* latin n'est pas identique au jeu français. Chaque culture, en fonction d'analogies repérées, construit une sphère qui va délimiter (de façon plus vague que précise) ce qui dans une culture donnée est désignable comme jeu. Le simple fait d'utiliser le terme n'est pas neutre, mais charrie déjà un découpage du réel, une représentation du monde. Avant les nouvelles formes de pensées issues du romantisme, notre culture

semble avoir désigné par jeu une activité qui s'oppose au travail (voir Aristote et saint Thomas à ce sujet), caractérisée par sa futilité et son opposition au sérieux. C'est dans ce cadre-là que l'activité enfantine a pu être désignée du même terme, plus pour en souligner les aspects négatifs (opposition aux tâches sérieuses de la vie) que la dimension positive, qui n'apparaîtra qu'avec la révolution romantique renversant les valeurs accordées aux termes de l'opposition ⁵.

Quoi qu'il en soit, il n'y a jeu que dans un système de désignation, d'interprétation des activités humaines ⁶. En effet, une des caractéristiques du jeu est de ne disposer d'aucun comportement spécifique qui permettrait de séparer nettement le jeu de tout autre comportement ⁷. Ce qui caractérise le jeu, c'est moins ce que l'on fait que la manière de le faire, l'état d'esprit dans lequel on le fait. Cela conduit à donner beaucoup d'importance à la notion d'interprétation dans la prise en compte d'une activité comme ludique. Qui dit interprétation suppose un cadre culturel sous-jacent, lié au langage, qui permet de donner un sens aux activités. Le jeu s'insère dans un système de significations qui fait, par exemple, que l'on interprète comme jeu, en fonction de l'image que l'on en a, le comportement du bébé, celui-ci reprenant le terme et l'intégrant progressivement à son système naissant de représentation. Si cela est vrai de tous les objets du monde, c'est encore plus vrai d'une activité qui pré-suppose une interprétation spécifique de sa relation au monde pour exister. S'il y a bien l'expression d'un sujet dans le jeu, celle-ci s'insère dans un système de significations, autrement dit une culture, qui lui donne sens. Pour qu'une activité soit un jeu, il faut donc qu'elle soit saisie et interprétée comme telle par les acteurs sociaux en fonction de l'image qu'ils ont de cette activité.

5. Nous avons traité ce problème dans Gilles Brougère, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995.

6. Voir à ce sujet Jacques Henriot, *Sous couleur de jouer - La métaphore ludique*, Paris, José Corti, 1989.

7. « Le caractère ludique d'un acte ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait... Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre. Il tire ses configurations de comportements d'autres systèmes affectifs comportementaux », P.C. Reynolds, « Play, language and human evolution », cité par J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant - Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983, p. 223.

Là n'est pas la seule relation du jeu avec une culture préexistante, ce qui invalide l'idée de voir dans le jeu la source de la culture. Le deuxième point que je voudrais souligner est plutôt issu de la littérature psychologique qui, aujourd'hui, souligne le processus d'apprentissage qui rend possible le jeu⁸. Il semblerait que l'enfant, loin de savoir jouer, doit apprendre à jouer et que les jeux dits de nourrice, entre la mère et l'enfant, sont sans doute un des lieux essentiels de cet apprentissage. L'enfant commence par s'insérer dans le jeu préexistant de sa mère, dont il est plus le jouet que le partenaire, avant de prendre un rôle plus actif par les jubilatons qui vont inciter sa mère à recommencer. Ensuite, il va pouvoir devenir partenaire en assumant à son tour le même rôle que la mère, même si c'est de façon maladroite, par exemple dans les jeux de disparition d'une partie de son corps. L'enfant apprend ainsi à maîtriser des caractéristiques essentielles du jeu : l'aspect fictif au sens où le corps ne disparaît pas vraiment mais où l'on fait *comme si*, la réversibilité des rôles, la répétition, qui fait que le jeu n'a pas modifié le réel puisque l'on peut revenir au point de départ, la nécessité d'un accord entre partenaires, même si l'enfant peut difficilement accepter le refus du partenaire de continuer à jouer. Il existe donc des structures préexistantes, qui définissent le jeu en général et tel jeu en particulier, que l'enfant acquiert avant de les utiliser dans de nouveaux contextes : seul dans les jeux solitaires ou bien avec ses pairs. Il ne s'agit pas, ici, de développer la genèse du jeu chez l'enfant, mais de prendre en compte la présence d'une culture préexistante qui définit le jeu, le rend possible pour en faire – y compris sous ses formes solitaires – une activité culturelle qui suppose l'acquisition de structures que l'enfant va reprendre en charge de façon plus ou moins personnalisée pour chaque nouvelle activité ludique.

Qu'essaient de prouver ces exemples, sinon l'idée qu'avant d'être un lieu de création culturelle, le jeu est lui-même un produit culturel, doté d'une certaine autonomie ? En conséquence, l'effet premier du jeu est non pas d'entrer dans la culture d'une façon générale, mais d'apprendre cette culture particulière qui

8. On peut bien sûr citer à nouveau Jerome Bruner, en particulier son très bel ouvrage : *Comment les enfants apprennent à parler* [1983], tr. fr. Paris, Retz, 1987, que j'ai utilisé du point de vue d'une analyse du jeu dans Gilles Brougère, « How to change words into play », *Communication & Cognition*, vol. 27, n° 3, 1994, p. 273-286.

est celle du jeu. On oublie trop qu'en jouant on apprend avant tout à jouer, à maîtriser un univers symbolique particulier. C'est pourtant évident si l'on prend en compte les échecs ou le sport, où le jeu est un lieu de progression dans les habiletés requises dans le jeu lui-même. Cela ne signifie pas qu'on ne puisse pas les transposer dans d'autres domaines, mais on apprend d'abord ce qui concerne le jeu et on utilise sans doute des compétences acquises dans d'autres domaines, non ludiques, de la vie. Ainsi faut-il avoir appris à compter pour pouvoir jouer à des jeux qui utilisent le nombre. Le jeu suppose une culture propre au jeu, mais également ce que nous pourrions appeler une culture générale, des prérequis.

L'idée que nous voudrions mettre en avant et tester à titre d'hypothèse, c'est l'existence d'une culture ludique, d'un ensemble de règles et de significations propres au jeu, que le joueur acquiert et maîtrise dans le cadre de son jeu. Avant de voir dans le jeu le lieu de développement de la culture, il faut plus simplement et évidemment y voir le lieu d'émergence et d'enrichissement de cette culture ludique, celle qui permet de jouer et d'enrichir progressivement son activité ludique. Le joueur doit partager une partie de cette culture pour pouvoir jouer.

Essai de description de la culture ludique

Nous essaierons de définir les caractéristiques de cette culture ludique avant de voir les relations qu'elle entretient avec l'ensemble de la culture, puis les conséquences que cela peut avoir sur la relation de l'enfant à la culture dans une perspective qui se veut non plus psychologique, mais anthropologique.

La culture ludique, c'est d'abord un ensemble de procédures qui permettent de rendre possible le jeu. En effet, avec Bateson et Goffman ⁹, nous considérons le jeu comme une activité de second degré, c'est-à-dire qui suppose la reprise de significations de la vie ordinaire pour leur donner un autre sens, ce qui renvoie à l'idée de faire-semblant, de rupture avec les significations de la

9. Gregory Bateson, « Une théorie du jeu et du fantasme » [1955], dans *Vers une écologie de l'esprit* [1971], tr. fr., Paris, Le Seuil, 1977. Erving Goffman, *Les cadres de l'expérience* [1974], tr. fr., Paris, Éditions de Minuit, 1991.

vie quotidienne. Disposer d'une culture ludique, c'est disposer d'un certain nombre de repères qui permettent d'abord d'interpréter comme jeu des activités qui pourraient à d'autres ne pas paraître telles. Ainsi, rares sont les enfants qui se trompent quand il s'agit de discriminer dans une cour de récréation une vraie bagarre et un jeu de bagarre. Ce n'est pas aussi vrai pour les adultes, surtout pour ceux qui sont le plus éloignés, dans leur activité quotidienne, des enfants. Ne pas disposer de ces repères, c'est ne pas pouvoir jouer. Ce serait par exemple répondre par de vrais coups à une invitation à une bagarre ludique. Si le jeu est affaire d'interprétation, la culture ludique donne des repères intersubjectifs à cette interprétation, ce qui, bien entendu, n'empêche pas pour autant les erreurs d'interprétation.

La culture ludique est ainsi composée d'un certain nombre de schèmes qui permettent de commencer le jeu, puisqu'il s'agit de produire une réalité différente de celle de la vie quotidienne : le conditionnel ludique, les comptines, des gestes stéréotypés de début de jeu composent ainsi ce vocabulaire dont l'acquisition est indispensable au jeu.

La culture ludique comprend des structures de jeu qui ne sont pas que les jeux de règles. L'ensemble des règles de jeu disponibles pour les joueurs dans une société donnée compose la culture ludique de cette société, et celles qu'un individu connaît, sa propre culture ludique. Qu'il s'agisse de jeux traditionnels ou de jeux récents ne change rien à l'affaire, mais il faut savoir que cette culture des règles s'individualise, se particularise. Dans certains groupes de joueurs, on adopte des règles spécifiques. La culture ludique n'est pas un bloc monolithique, mais un ensemble vivant, diversifié selon les individus et les groupes, en fonction des habitudes de jeu, des conditions climatiques ou spatiales.

La culture ludique comprend également ce que l'on pourrait appeler des schèmes de jeu, pour les distinguer des règles *stricto sensu*. Il s'agit de règles vagues, de structures générales et floues qui permettent d'organiser des jeux d'imitation ou de fiction. On trouve des jeux du type « papa et maman » où les enfants disposent de schèmes qui sont la combinaison complexe de l'observation de la réalité sociale, des habitudes de jeu et des supports matériels disponibles. De même, des systèmes d'oppositions entre les bons et les méchants constituent des schèmes très généraux utilisables pour des jeux très différents. La culture ludique

évolue au fil des transpositions d'un schème d'un thème à un autre.

Enfin, la culture ludique comprend des contenus plus précis qui viennent habiller ces structures générales sous la forme d'un personnage (Superman ou autre) et qui génèrent des jeux particuliers en fonction des intérêts des enfants, des modes, de l'actualité. En effet, la culture ludique s'empare d'éléments de la culture environnante de l'enfant pour l'acclimater au jeu.

Cette culture se diversifie selon nombre de critères. D'abord, bien sûr, selon la culture où s'insèrent l'enfant et sa culture ludique. Les cultures ludiques ne sont pas (encore ?) identiques au Japon et aux États-Unis. Elles se diversifient selon les milieux sociaux, l'âge et, plus encore, le sexe de l'enfant. S'il est évident que l'on ne peut pas ne pas avoir la même culture ludique à 4 et à 12 ans, il est intéressant de noter que la culture ludique des filles et des garçons est, aujourd'hui encore, marquée par de grandes différences, même s'ils peuvent partager quelques éléments ¹⁰.

On peut analyser notre époque en soulignant les spécificités de la culture ludique contemporaine, liées aux caractéristiques de l'expérience ludique en relation, entre autres, avec l'environnement et les supports dont l'enfant dispose. Ainsi a-t-on vu se développer les formes solitaires du jeu, en fait des interactions sociales différées avec des objets porteurs d'actions et de significations. Une des caractéristiques de notre temps est le développement du jouet ¹¹. On peut évoquer quelques exemples comme l'importance prise par des figurines, souvent liées à des univers imaginaires, valorisant le jeu de projection dans un monde miniature. Si ce type de jeu n'est pas nouveau, la culture ludique contemporaine a beaucoup enrichi et augmenté l'importance de cette structure ludique. On ne peut pas non plus éviter de signaler les jeux vidéo : une nouvelle technique crée de nouvelles expériences ludiques qui transforment la culture ludique de nombre

10. Voir à ce sujet Gilles Brougère, « Les expériences ludiques des filles et des garçons », dans Yannick Lemel et Bernard Roudet (sous la direction de), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, 1999.

11. Sur l'analyse du jouet contemporain, on peut se reporter à Gilles Brougère (dir.), « Le jouet », *Autrement*, n° 133, novembre 1992 ; Brian Sutton-Smith, *Toys as Culture*, New York, Gardner Press, 1986 ; Stephen Kline, *Out of the Garden - Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*, Toronto, Garamond Press, London, 1993.

d'enfants. Tout cela témoigne de l'importance prise par l'objet dans la constitution de cette culture ludique contemporaine.

La production de la culture ludique

Il est intéressant d'essayer de poser des hypothèses sur la production de cette culture ludique. En effet, comme toute culture, elle n'existe pas au-dessus de nos têtes mais elle est produite et reproduite par les individus qui la partagent. Elle n'existe que parce qu'elle est activée dans les opérations concrètes que sont les activités ludiques elles-mêmes. On peut dire qu'elle est produite par un double mouvement interne et externe. L'enfant acquiert, construit sa culture ludique en jouant. C'est l'ensemble de son expérience ludique accumulée, en commençant par les premiers jeux de nourrice que nous avons évoqués, qui constitue sa culture ludique. Cette expérience est acquise en partageant des jeux avec des partenaires, en observant des joueurs en action (on voit bien les jeunes enfants dans les cours de récréation observer leurs aînés avant de se lancer à leur tour), en manipulant, de plus en plus, des objets de jeu. Cette expérience permet l'enrichissement du jeu en fonction, bien entendu, des compétences de l'enfant, et c'est à ce niveau que le substrat biologique et psychologique intervient pour déterminer ce dont l'enfant est capable. Les jeux de fiction supposent que soient acquises les capacités de symbolisation. Le développement de l'enfant détermine les expériences possibles, mais ne produit pas la culture ludique en tant que telle. Celle-ci, on l'aura compris, provient des interactions sociales, qu'elles soient en face à face ou différées (manipulation du jouet : le concepteur n'est pas face à l'enfant mais il s'agit bien d'une interaction sociale). La culture, comme toute culture, est le produit de l'interaction sociale ¹² qui s'enracine, nous l'avons déjà dit, dans l'interaction précoce entre la mère et son enfant.

Cela signifie que cette expérience n'est pas subie par l'individu. Il en est le coconstructeur. Toute interaction suppose en effet une interprétation des significations données aux objets de

12. Nous nous référons de façon implicite au courant de l'interactionnisme symbolique tel qu'il est défini dans Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism - Perspective and Method* [1969], Berkeley, University of California Press, 1986.

cette interaction (individus, actions, objets matériels) et l'enfant va agir en fonction de la signification qu'il va donner à ces objets, s'adaptant aux réactions des autres éléments de l'interaction qu'il interprète pour réagir et produire ainsi de nouvelles significations qui vont être décryptées par les autres. La culture ludique, en tant qu'elle résulte d'une expérience ludique, est donc produite par le sujet social. Le terme de construction est plus légitimement employé en sociologie, mais on perçoit ici une dimension de création, à condition de s'accorder sur la définition de ce terme.

La culture ludique, même si cet isolement conceptuel est plus une commodité d'exposition qu'une réalité, est aussi l'objet d'une production externe. En effet, cette expérience est continuellement nourrie d'éléments qui viennent de l'extérieur, qui ne sont pas issus du jeu. La culture ludique n'est pas isolée de la culture générale. Cette influence est multiforme et commence avec l'environnement, les conditions matérielles. Les interdits des parents, des enseignants, l'espace mis à la disposition à l'école, dans la ville, à la maison, vont peser sur l'expérience ludique. Mais le processus est indirect puisque, là aussi, il s'agit d'une interaction symbolique au sens où l'enfant, le joueur interprète ces éléments qui vont être insérés sur la base de cette interprétation, et non directement.

Certains éléments semblent avoir une incidence toute particulière sur la culture ludique. Il s'agit aujourd'hui de la culture délivrée par les médias avec lesquels les enfants sont en contact : télévision et jouet. La télévision comme le jouet transmettent aujourd'hui des contenus et parfois des schèmes qui contribuent à la modification d'une culture ludique devenue plus internationale. Mais, au risque de nous répéter, nous dirions que le processus est le même. Barbie intervient dans le jeu sur la base de l'interprétation que l'enfant fait des significations qu'elle porte¹³. D'une certaine façon, ces nouveaux modes de transmission ont remplacé les modes anciens de transmission orale au sein d'une classe d'âge, proposant des modèles d'activités ludiques ou d'objets ludiques à construire. Il n'est pas dit que le système ancien ait été moins contraignant, loin de là.

13. Voir à ce sujet Gilles Brougère, « Désirs actuels et images d'avenir dans le jeu », *L'éducation par le jeu et l'environnement*, n° 47, 3^e trimestre 1992.

De fait, il y a jeu là où l'enfant dispose de significations, de schèmes ou de structures qu'il construit dans le cadre d'interactions sociales qui lui en donnent l'accès. Il coproduit ainsi sa culture ludique, qui se diversifie selon l'individu, le sexe, l'âge, le milieu social. En effet, selon ces catégories, les expériences et les interactions vont différer. Filles et garçons ne feront pas les mêmes expériences et les interactions (à travers les jouets offerts, par exemple) ne seront pas les mêmes. Ainsi, porteurs d'une expérience ludique accumulée, leur usage des mêmes jouets va différer. Nous avons observé des filles et des garçons jouant avec des figurines fantastiques identiques (de la série He-Man, Les Maîtres de l'Univers). Si les garçons produisaient des jeux guerriers assez proches d'autres jeux avec d'autres objets, les filles, dans nombre de cas, utilisaient les figurines pour mimer les actes essentiels de la vie quotidienne (manger, dormir...), reproduisant les schèmes d'action utilisés avec des poupées. On découvre ainsi un compromis, une négociation entre les significations portées par les objets ludiques et celles dont les enfants disposent en raison de leur expérience ludique antérieure.

Il faut cependant se méfier des mots que nous utilisons et se garder d'hypostasier la culture ludique : elle n'existe que potentiellement, au sens où il s'agit de l'ensemble des éléments qu'un enfant peut convoquer pour ses jeux. Il s'agit des ressources mobilisables en situation de jeu. De même que le langage, avec ses règles et ses mots, n'existe que comme une virtualité, cette culture est un potentiel disponible, que l'enfant peut actualiser selon des occasions, en relation avec les situations, les objets, les partenaires. La singularité de chaque moment invite alors à puiser dans tel ou tel secteur de la culture ludique. Mais le jeu laisse moins de traces que le langage, et certains pensent qu'il ne serait à référer qu'à la subjectivité d'un individu obéissant au principe du plaisir. Il s'agit bien d'un acte social qui, à la fois, produit une culture (un ensemble de significations) spécifique et est produit par une culture.

Si l'on se limite à la culture ludique enfantine – mais il existe aussi une culture ludique adulte –, il faut également la situer au sein de la culture enfantine, c'est-à-dire d'un ensemble de significations produites pour – mais aussi par – l'enfant. La société propose nombre de produits (livres, films, jouets) aux enfants. Ces produits intègrent les représentations que les adultes se font des enfants, ainsi que les savoirs sur l'enfant disponibles à une

époque donnée. Mais ce qui caractérise la culture ludique, c'est qu'elle n'est que partiellement la production de la société adulte, par les contraintes matérielles imposées à l'enfant. Elle est tout autant la réaction de l'enfant à l'ensemble des propositions culturelles, des interactions qui lui sont plus ou moins imposées. D'où la richesse, mais aussi la complexité, d'une culture où l'on retrouve aussi bien les traces des conceptions adultes que la façon dont l'enfant s'y adapte. Les analystes vont alors mettre l'accent soit sur le conditionnement, soit sur l'invention, la création enfantine. Mais l'intérêt est justement de pouvoir prendre en compte les deux aspects dans un processus complexe de production de significations par les enfants. Certes, le jeu est contrôlé par les adultes selon de multiples voies, mais il y a dans l'interaction ludique, qu'elle soit solitaire ou collective, quelque chose d'irréductible aux contraintes et supports de départ : c'est leur reformulation dans l'interprétation qu'en fait l'enfant, ouverture vers la production de significations inassimilables aux conditions de départ.

Quelques conséquences de notre analyse

Quelles conséquences tirer de cette rapide analyse qui avait pour objet de donner un cadre de référence à une interprétation socio-anthropologique du jeu ?

Le jeu est avant tout le lieu de construction (ou de création, mais le mot est parfois dangereux !) d'une culture ludique. Y voir l'invention de la culture en général demanderait à être prouvé. Il y a bien une relation profonde entre jeu et culture, jeu et production de significations, mais au sens où le jeu produit la culture que requiert le jeu lui-même pour exister ; c'est une culture riche, complexe et diversifiée.

Mais ce jeu, loin d'être l'expression libre d'une subjectivité, est le produit de multiples interactions sociales, et cela dès son émergence chez l'enfant. Il faut qu'il y ait au préalable du social, des significations partageables, de l'interprétation, donc de la culture, pour qu'il y ait jeu. Cela suppose que nous donnions une définition plus restrictive qu'il est usuel au mot jeu et que nous le séparions, comme le font de plus en plus de cher-

cheurs ¹⁴, de l'exploration, comportement que l'on trouve chez l'animal et chez l'homme et qui paraît être antérieur à l'émergence d'une interaction sociale. Pour nous, suivant en cela Bateson, le jeu suppose un accord sur le statut de la communication, et il n'est pas impossible que certaines espèces animales soient capables de ce comportement social élémentaire. Mais, au-delà de son substrat naturel, biologique, le jeu, comme toute activité humaine, ne se développe et ne prend sens que dans le cadre des interactions symboliques, de la culture.

Qu'en est-il alors de la créativité attribuée depuis la révolution romantique au jeu ? Si l'on définit la notion de créativité à partir des thèses de Chomsky ¹⁵, on peut reprendre le problème en ce qui concerne le jeu. À partir de mots et de structures grammaticales connus, le locuteur peut prononcer des énoncés qu'il n'a jamais entendus, qui sont nouveaux pour lui, bien que des milliers d'autres personnes aient pu les prononcer avant lui. Cet exemple nous permet de redéfinir la notion, devenue usuelle, de créativité. Elle est compatible avec la notion de règle, puisqu'elle naît du respect d'un corps de règles. Elle est essentielle et courante dans le langage. La créativité, c'est la possibilité d'utiliser le langage pour dire des énoncés personnels, spécifiques, nouveaux, et non de répéter des énoncés entendus ou appris, quelle que soit par ailleurs la valeur intrinsèque de ces énoncés. La créativité

14. Voir, par exemple, S. John Hutt *et al.*, *Play, Exploration and Learning - A Natural History of the Pre-School*, London, Routledge, 1989.

15. N. Chomsky, *La linguistique cartésienne* [1966], tr. fr., Paris, Le Seuil, 1969. Il y a, selon cet auteur, deux types de créativité, celle qui modifie les règles, trop souvent considérée à l'exclusion de l'autre, et celle qui est engendrée par les règles mêmes. Chomsky a montré comment, de Descartes à Humboldt, la linguistique du XVII^e au XIX^e siècle a perçu cette dimension créative que la linguistique moderne n'a pas toujours prise en compte. L'aspect créateur du langage témoigne, selon Chomsky, suivant en cela Descartes et ses disciples, de la capacité humaine d'innover. Pour la philosophie classique, c'est ce trait qui distingue l'homme de l'automate ou de l'animal. La conséquence en est que le langage n'est pas réduit à une fonction de communication (réaction adéquate à des stimuli) mais est également « un instrument pour exprimer librement la pensée et pour réagir adéquatement à des situations nouvelles » (p. 36). C'est ce trait du langage qui fait que l'homme s'évade à la fois de la situation présente et des modèles d'usage du langage auxquels il a été confronté. Il peut personnaliser ses messages, évoquer ce qui n'existe pas, inventer, innover, mais en restant dans le cadre d'une communication possible, c'est-à-dire d'une compréhension par autrui, ce qui suppose le respect des règles linguistiques et grammaticales. Création et respect de la règle vont de pair.

n'est pas l'originalité. Dire pour la première fois, sans l'avoir entendu, un énoncé dit par ailleurs des milliers de fois, c'est user de la dimension créative du langage sans pour autant être original. Chaque être crée à son niveau, sans qu'il s'agisse bien sûr d'une création du point de vue de l'humanité prise globalement. Mais réserver la créativité à l'apparition d'un énoncé absolument nouveau dans l'histoire de l'humanité, c'est la réduire à l'exception. Le romantisme a survalorisé la notion de créativité en l'associant étroitement à l'art, et cela dans le cadre d'une nouvelle vision de l'activité artistique dont nous sommes les héritiers. L'art devient l'exemple privilégié de la créativité et, en retour, il n'y a de vraie créativité que dans l'art. Ainsi, le pouvoir créateur du langage ne s'exprimerait réellement que dans la poésie. Pour Schlegel, le langage ordinaire est une forme d'art primordial, mais seule la poésie révèle les potentialités créatrices du langage. Il n'y a véritablement création et imagination que s'il y a poésie. De plus, l'enfant et le poète sont en relation étroite. En ce qui concerne l'analyse du jeu, il faut en revenir à une notion non romantisée de la créativité. Il s'agit d'approcher la dimension créative du jeu en enracinant cette notion dans l'usage chomskien, en acceptant les similitudes entre jeu et langage. Acceptons la banalité de la créativité. Sur ce modèle-là, on peut parler de créativité quand le joueur prend des éléments culturels hétérogènes pour construire sa propre culture ludique, un ensemble de significations individualisées.

Reste le dernier point, à savoir si le jeu pourrait être privilégié comme accès à la culture. Il est indéniable que la culture ludique participe au procès de socialisation de l'enfant. Doit-on considérer que sa contribution est essentielle ? Cela semble difficile à prouver. Ceux qui le soutiennent témoignent plutôt de l'intérêt qu'ils ont pour le jeu que de la présentation de résultats scientifiques. Mais dire que le jeu et la culture ludique contribuent à la socialisation n'est sans doute rien dire, dans la mesure où cela doit être le cas de toutes les expériences de l'enfant. À titre d'hypothèse, on peut aller plus loin. L'importance des différences sexuelles dans la culture ludique peut nous indiquer le rôle qu'elle peut jouer dans la construction de l'identité sexuelle ¹⁶. Mais il

16. Sur ce sujet, on se reportera à Pierre Tap, *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse, Privat, 1985.

peut paraître intéressant de souligner un autre aspect plus structurel. Le processus à l'œuvre dans la construction de la culture ludique a tous les aspects les plus complexes de la construction de significations par l'être humain (rôle de l'expérience, apprentissage progressif, éléments hétérogènes provenant de sources diverses, importance de l'interaction, de l'interprétation, diversification de la culture selon différents critères, importance de la créativité au sens chomskyen), et ce n'est pas par hasard si le jeu a souvent été pris comme modèle du fonctionnement social par les sociologues. On peut donc considérer qu'à travers le jeu, l'enfant fait l'expérience du processus culturel, de l'interaction symbolique dans toute sa complexité. D'où la tentation de le considérer sous diverses formes comme origine de la culture. On peut imaginer que cela ne doit pas être sans produire des apprentissages en la matière, ce qui pose le problème délicat de la transférabilité. Quoi qu'il en soit, l'expérience ludique génératrice d'une culture ludique apparaît comme un processus culturel suffisamment riche en lui-même pour mériter d'être analysé lors même qu'il n'aurait pas d'effet sur d'autres processus culturels plus généraux.