



# Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité

Ludovic Gausso

## ► To cite this version:

Ludovic Gausso. Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. Spirale, 2016, N° 80 (4), pp.139-151. <10.3917/spi.080.0139>. <hal-04135671>

**HAL Id: hal-04135671**

**<https://hal.science/hal-04135671v1>**

Submitted on 28 Jun 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

# Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité

Ludovic Gausso

DANS SPIRALE 2016/4 (N° 80), PAGES 139 À 151

ÉDITIONS ÉRÈS

ISSN 1278-4699

ISBN 9782749253985

DOI 10.3917/spi.o8o.o139

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-spirale-2016-4-page-139.htm>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Érès.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



3

# Psychologie

# Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité<sup>1</sup>

Ludovic Gausso  
maître de conférences en sociologie,  
université de Poitiers

[ludovic.gausso@univ-poitiers.fr](mailto:ludovic.gausso@univ-poitiers.fr)

## La sociologie, l'enfance, le jeu : repères

### *L'enfance de la sociologie*

La sociologie a-t-elle quelque chose à dire sur l'enfant et l'enfance ? Elle ne s'y intéresse en fait que très peu, y compris les sociologies de l'éducation et de la famille (Duru-Bellat, 1992 ; Montandon, 1997 ; Sirota, 1998). Et, lorsqu'elle le fait, c'est en considérant l'enfant comme cible de l'action éducative, pédagogique, socialisatrice (Sirota, 1993 ; Montandon, 1997). Pour le sociologue (particulièrement en France), l'enfant en tant que tel n'existe pas ; il est un être en devenir, un adulte en gestation : le monde social se produit et se reproduit par l'intermédiaire de ce chaînon traité comme une « boîte noire ». L'enfant relève principalement de la psychologie du développement (Brougère, 1997). Cependant, influencée par les recherches anglo-américaines, la sociologie française (moins soucieuse de se démarquer de

la psychologie) commence à s'y intéresser, en le considérant comme acteur à part entière de sa socialisation (Chombart de Lauwe, 1971, 1990 ; Sirota, 1993, 1998 ; Montandon, 1996, 1997 ; Vulbeau, 1998) : voir par exemple le n° 2 (1998) de la revue *Éducation et sociétés*. Mais la « sociologie de l'enfance » n'est encore que balbutiante (Sirota, 1998), à l'image peut-être de la « parole de l'enfant ». Si le sociologue peut contribuer à la connaissance de l'enfant et de l'enfance, ce n'est sans doute pas en empiétant sur le terrain de la psychologie ; mais ce peut être en étudiant l'univers des normes et des valeurs culturelles d'un côté, des normes identitaires et comportementales de l'autre, que l'enfant a à maîtriser sous la forme de la compétence sociale qu'étudient les psychologues.

Ludovic Gausso



### *Jeux et activités ludiques*

L'univers des jeux et des jouets se prête particulièrement à une sociologie de l'enfance. Il est considéré comme le propre de la jeune enfance contemporaine (Ariès, 1960 ; Hurtig, 1971), âge de la vie où l'Homme n'est pas (encore) un homme (ou une femme), où l'Homme est l'objet d'une intention et d'un projet éducatifs, où enfin l'enfant « doué de parole » se met à exister comme « sujet culturel » sous le regard de l'adulte, objet d'une écoute plus attentive (Chamboredon, 1973 ; Chombart de Lauwe, 1990 ; Vulbeau, 1998). Il existe de nombreuses manières d'appréhender l'univers des jeux et des jouets. On peut en distinguer deux, extrêmes, corrélées aux différents milieux sociaux :

1. Le jeu (frivole, gratuit, voire stérile) s'oppose au sérieux de la vie réelle (Caillois, 1967 ; Ariès, 1982), comme le temps perdu et le temps bien employé, le temps de loisir et le temps de travail, l'imaginaire et la réalité, la liberté et la contrainte, etc. Toujours dans cette perspective, on peut considérer que le temps du jeu repose du sérieux (récréation, récompense, compensation), comme le temps de loisir repose du temps de travail.
2. Le jeu est une activité sérieuse, éducative, pédagogique, qui contribue au développement affectif, sensori-moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant d'une part (c'est l'optique de la psychologie du développement), au développement des plus hautes manifestations de la culture d'autre part (Caillois, 1967). La psychologie du développement appliquée au jeu (Vygotski, 1967 ; Bruner, 1983) pense

justement le jeu comme une activité qui intègre la dimension sociale, interactive, raison de sa contribution au développement de l'enfant. La psychologie ne pourrait donc, seule, saisir un phénomène aux dimensions sociales et culturelles si évidentes (Hurtig, 1969).

La définition des activités ludiques (et artistiques) comme contribuant au développement de l'enfant se comprend dans le cadre plus large de l'investissement de la prime enfance comme objet pédagogique (Ariès, 1960 ; Chamboredon, 1973 ; Luc, 1997). Il s'agirait, dès lors, d'apprendre en se distrayant et de se distraire en apprenant : si l'école forme par le jeu, alors on peut aussi avoir à la maison des jeux formateurs, bref, introduire l'école à la maison. La diffusion et la régression des « jeux éducatifs » vers les âges les plus jeunes, que Chamboredon et Prévot apercevaient dans les années 1960, est devenu un lieu commun du discours sur l'enfant, le jeu, le jeu dans le développement de l'enfant. Parallèlement aux recherches inspirées de Piaget, et aux applications décomposant hiérarchiquement et génétiquement les compétences fonctionnelles, cognitives, sociales développées dans tel ou tel type de jeux (d'exercice, d'assemblage, symbolique, de règles simples ou complexes) (Garon, 1985), le savoir scientifique se diffuse, les guides et manuels d'« élevage » de l'enfant consacrent des chapitres à la place du jeu dans le développement de l'enfant. Le guide pratique distribué par le Comité national de l'enfance et la CPAM aux futures mères réserve ainsi une place particulière à « l'importance du jeu dans le développement de l'enfant », en précisant que « le jeu est chez l'enfant une activité essentielle, nécessaire à son équilibre et à son développement global, psychomoteur,

affectif et social ». Dans ce contexte, les ludothèques, prises entre leur « vocation » ludique et la contrainte pédagogique, semblent avoir beaucoup de mal à inscrire leur action dans le domaine non contraint, non finalisé, gratuit du ludisme, elles s'insèrent prioritairement dans le domaine de l'action éducative (Roucous et Brougère, 1998). C'est pourquoi l'on peut parler de « jouet éducatif », de « pédagogie du jeu » (Chamboredon, 1973) ou d'« éducation ludique » (Brougère, 1992) : tout se passe comme si les jouets et les jeux, outils d'exploration du monde, étaient pensés comme devant contribuer au développement de l'enfant et à son appropriation individuelle de la culture. Les connaissances psychologiques, psychomotriciennes, psychopédagogiques, etc., sont mobilisées pour inventer des jeux éducatifs performants qu'on veut adaptés aux différentes compétences requises socialement (Brougère, 1995). Au souci proprement éducatif s'ajoute celui de l'autonomie personnelle (Vulbeau, 1998) et de la sociabilité (Sirota, 1998), compétences comme les autres que les jeux (de société) peuvent développer et proposer à l'apprentissage des enfants.

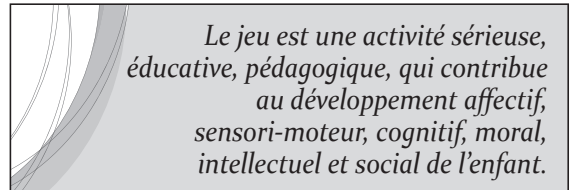
Il ne s'agit ni de contester ni d'approuver cette conception, très inégalement partagée selon les milieux sociaux, mais de la prendre au sérieux : ce qui est conçu comme éducatif peut nous instruire sur les valeurs offertes à l'apprentissage des enfants.

Les jeux peuvent donc être considérés comme des activités par lesquelles les enfants se construisent personnellement en développant leurs capacités et leurs compétences (Piaget, 1932, 1945 ; Vygotski, 1967 ; Winnicott, 1975 ; Bruner, 1983 ; Johnsen, 1991 ; Goldstein, 1994), tout en

expérimentant le monde social, les systèmes de valeurs, normes, règles (réciprocité, justice, coopération, compétition, etc.) et les rapports sociaux (d'âge, de sexe, de classe, de rôle, etc.).

### *La socialisation*

Cette conception de l'enfance et du jeu implique d'accorder une attention particulière aux processus de la socialisation autant qu'à leurs résultantes, et de la concevoir comme activité pratique menée, et par le socialisateur, et par le socialisé, dans un rapport dissymétrique certes, mais nécessitant la participation active des deux membres.



Dans cette perspective, l'enfant n'a pas – seulement – à intérioriser les normes et les valeurs de sa société et de son milieu : il n'est pas considéré comme une pâte souple pétrie par les structures sociales ; il a tout aussi fortement à acquérir, à expérimenter et à mettre en œuvre diverses compétences et intelligences sociales devant faire de lui un acteur social relativement autonome, maître de lui et de sa relation aux autres, sachant construire des projets, et susceptible de mobiliser stratégiquement ses ressources selon les jeux sociaux et leurs enjeux (d'argent, de pouvoir, de prestige, etc.). Socialiser un enfant, c'est à la fois l'intégrer dans les différents cercles sociaux auxquels il appartient, et en même temps lui apprendre l'autonomie personnelle. La socialisation est tout à la fois insertion

dans la vie sociale et culturelle, acquisition de compétences, de connaissances et de savoir-faire, épanouissement de l'enfant : l'être humain est fait socialement, mais le « fait social » s'individualise dans chaque être (Elias, 1939).

## L'enfance, le jeu et le monde social : perspectives

Plutôt qu'un examen exhaustif, nous voudrions esquisser maintenant un aperçu panoramique de certains travaux (parfois anciens et bien connus) qui, sans s'être toujours inscrits explicitement dans cette problématique, et partant de prémisses très différentes, convergent à notre avis pour montrer tout l'intérêt d'un questionnement croisant l'enfance, le jeu et le monde social. Nous voulons suggérer, ce faisant, que l'étude des jeux et des jouets est une entrée heuristique pour accéder aux processus de construction sociale de la réalité et des identités.

### *La perspective socio-historique*

Elle a tout particulièrement développé l'idée que le sens du jeu et le rapport aux jeux (et à l'enfance) n'ont pas toujours été ce qu'ils sont. Ariès, dans sa contribution à l'histoire des jeux (1960, 1973, 1982), observe les grandes transformations de la vie sociale, éthique, affective, suivant l'évolution du sentiment de l'enfance et des rapports enfant/adulte qui s'y donnent à voir.

Ainsi, tandis que s'allonge, parallèlement à l'effort de l'homme contemporain pour se distinguer de l'animal puis de l'enfant, le chemin à parcourir par l'enfant pour devenir l'adulte

sophistiqué que produit le « processus de civilisation » (Elias, 1939), le temps de l'enfance qui émerge fait l'objet d'un travail spécifique d'inculcation et de socialisation.

Les jeux, et plus particulièrement les jouets, se différencient selon les âges de la vie ; le souci de préserver la moralité de l'enfance, et aussi de l'éduquer, de le « civiliser », frappe d'interdit des jeux (de hasard, d'argent) pratiqués auparavant indistinctement. Mais, à la suite des humanistes et surtout des jésuites, on se met à « percevoir » les possibilités éducatives des jeux, à « comprendre » qu'il est préférable de les assimiler, mais sélectionnés, réglés, contrôlés, disciplinés, en un mot « rationalisés ». Les jeux d'« exercices physiques », notamment, reçoivent une justification hygiénique, médicale, pédagogique, patriotique. D'autres jeux deviennent des jeux d'enfant, des enfantillages réservés aux jeunes enfants frivoles ; mais ils sont pensés progressivement comme supports éducatifs, aussi estimables que les études ; après leur spécialisation enfantine, ils connaissent une spécialisation en fonction des « âges » de l'enfance (prime enfance et seconde enfance notamment ; Luc, 1990, 1997), puis en fonction des compétences requises socialement (Chamboredon, 1973). Il faudrait cependant examiner la contre-tendance consistant à « redécouvrir » ou rappeler la vertu « ludique » du jeu, opposée à sa conception « fonctionnaliste ».

Même si les travaux d'Ariès ont été critiqués, il reste que sa mise en perspective mériterait d'être poursuivie, en reprenant notamment le travail d'Elias (1939) sur le contrôle toujours plus rigoureux des affects, des pulsions, de soi et des

autres, impliqué par la civilisation des mœurs et de la haute technologie, où la complexité, le concept, l'abstraction et le virtuel jouent un rôle croissant : le succès des jeux vidéo, de rôles, de simulation, virtuels, qui génère tant d'inquiétude, pourrait se comprendre dans cette perspective (Bruno, 1993 ; Trémel, 1998). Plus largement, c'est le monde et l'« âge » du jouet qui s'éclipsent, face aux nouvelles pratiques et technologies en prise avec l'évolution de la société. Le jouet est renvoyé chez les plus jeunes, comme si, depuis le boom du marché du premier âge, l'image « bébé » associée au jouet s'était trouvée renforcée. Ainsi, si le jeu de règles est l'activité ludique de l'être socialisé (Piaget, 1945), aujourd'hui, pour un enfant, grandir, c'est d'abord en finir avec le jouet (Tap, 1985 ; Brougère, 1995).

### *La perspective socioculturelle*

Elle consiste à rappeler notamment que la société est divisée sexuellement et que cette division (ou domination) se lit tout particulièrement dans les jeux, et surtout dans les jouets offerts aux enfants, soulignant l'investissement des activités ludiques opéré dans le cadre plus large de la structuration sexuelle des pratiques éducatives (Tap, 1985 ; Vouillot, 1986). Après Beauvoir notamment (1949), Gianini Belotti (1974) a inauguré l'étude culturelle de la contribution spécifique des jeux, des jouets et de la littérature enfantine à l'identification et la différenciation des rôles sexués : les jouets sont souvent conçus pour les garçons ou pour les filles, en rapport étroit avec les différents rôles qu'on attend d'eux, la « vocation » ou le « destin » qu'on leur assigne, de sorte que la dichotomie masculin/féminin s'y trouverait institutionnalisée (Tap, 1985).

Par la distinction du « bon » et du « mauvais » jouet, les garçons seraient orientés vers un type de jeu agressif et compétitif qui leur permettrait d'extérioriser et d'exercer leur agressivité et leur domination (et de les socialiser, tout en les naturalisant), tandis que le développement féminin est défini comme « une frustration permanente » – les filles ayant à réprimer et intérioriser leur propre agressivité – pouvant déboucher sur une « ritualisation obsessionnelle » (jeux compliqués de la corde à sauter, de l'élastique, de la marelle ou de la balle au mur, par exemple, définis par d'autres comme « exercices de virtuosité ») (Hurtig, 1971). S'appuyant sur la littérature sur la question, Duru-Bellat (1992) fait à peu près le même constat : les jeux tiennent encore, de toute évidence, une place essentielle en favorisant l'intégration à la société enfantine et à la société tout court. À travers eux, et au travers des interactions, des ségrégations et des différenciations sexuelles qu'ils autorisent, à la maison ou dans la cour de récréation par exemple, filles et garçons se socialisent entre eux et aux rapports entre les sexes : les filles, plus « calmes », ont globalement des jeux plus restrictifs, plus conventionnels (liés aux activités « maternelles » ou « domestiques ») et moins compétitifs que les garçons ; ceux-ci s'expriment davantage dans les jeux sportifs collectifs, qui impliquent un rapport au corps, à la règle, à l'espace et à l'expressivité (entre autres) différencié (Hurtig, 1971 ; Tap, 1985 ; Maccoby, 1988 ; Duru-Bellat, 1992 ; Schneider, 1993 ; Geay, 1997 ; Gaussois et Geay, 1998).

Ainsi, au travers des jeux et des jouets et de leur univers féminin ou masculin reproduisant en miniature des « scènes de la vie quotidienne », comme au travers du sport (Augustini, 1994)



et plus généralement des activités « de loisir » (Bozon, 1990), garçons et filles apprendraient à connaître et à consolider leur identité et leurs différences sexuelles, encouragés qu'ils sont à cette acquisition des rôles de sexe conformes aux stéréotypes par la mère (Battagliola, 1986) et peut-être plus encore par le père (Tap, 1985 ; Zaouche-Gaudron, 1997). Ainsi a-t-on pu dire : « L'enfant se confirme (comme fille ou garçon) en se conformant » (Tap, 1985), c'est-à-dire qu'il se confirme comme être social et sexué et qu'il cherche à être reconnu comme tel (Zazzo, 1985).

La thèse dite culturaliste de Belotti, impliquant un conditionnement passif, a été critiquée, mais force est de reconnaître que peu de recherches sociologiques françaises, y compris parmi celles portant sur les rapports sociaux de sexe (Battagliola, 1986), ont été conduites sur la construction sociale du genre au travers des activités ludiques (Lever, 1978 ; Passeron et Singly, 1984 ; Bozon, 1990 ; Almqvist, 1998), à la différence de la psychologie, même française (Hurtig, 1982). Plus simplement, c'est l'enfance qui semble paradoxalement soustraite à l'analyse des rapports sociaux de sexe. Tout se passe comme si l'univers des jouets participait plus directement de la différenciation et de la structuration identitaires. C'est du moins l'hypothèse qui peut rendre compte de ce processus. Le sexe organise très fortement la différenciation. Cette différenciation sexuelle confirme à la fois le bon sens et la connaissance sur la question. Les préférences sont sexuellement différenciées, tout comme les cadeaux faits aux enfants (Herpin, 1996), tout comme la définition des articles en question.

### *La perspective socio-économique*

Des recherches ont voulu montrer que les sociétés contemporaines sont des sociétés de consommation dont les valeurs, les idéaux et les règles du jeu se reflètent dans les jeux. Freitag, par exemple (1997), dans son étude des jeux comme instruments de socialisation des enfants à leurs rôles adultes, a essayé de montrer que, dans notre société de consommation, les jeux se sont mis à refléter et à encourager un nouveau style de vie : acheter et vendre, piliers de la société, sont devenus des activités naturelles hautement désirables ; agents efficaces d'acculturation, les jeux influenceraient les croyances des enfants, les préparant à leur vie adulte en facilitant leur transition vers leur futur rôle de consommateurs.

Cette thèse était déjà soutenue par Denieul (1979), qui indiquait que le jeu de société moderne (pensons, pour les enfants d'un autre âge, au succès mondial du Monopoly dont Caillois [1967] disait qu'il « reproduisait » le fonctionnement du capitalisme) était aussi le lieu d'un rapport spécifique à l'argent et d'une initiation à l'économie marchande, clef de voûte de notre civilisation : au travers des jeux de société, il s'agirait de faire l'apprentissage de la réalité et d'entrer dans le jeu de la vie quotidienne, en simulant les actions quotidiennes et en s'initiant à leur pratique, le monde adulte se mettant ainsi à la portée de l'enfance. S'agit-il, au travers des jeux de finance, de transmettre et d'acquérir un ethos : l'esprit du capitalisme (Weber), l'esprit d'entreprise ?

Selon Denieul (1979) et Freitag (1997), dans les jeux de société, il s'agirait en fait moins de jouer que d'apprendre en se divertissant. Le jeu a vocation pédagogique, pédagogie de la société de consommation qui met le jeu de société au rang des médias, relais entre l'individu consommateur et la société en évolution. Les normes et les valeurs mises en jeu dans les jeux de finance sont en effet : propriété privée, argent, capital, profit ; stratégie, anticipation, calcul, optimisation ; gagner, perdre, gagner ou perdre ; règles, compétition, coopération, compétition coopérative. Le livre de tous les jeux (1989) rappelle à cet égard le but ludique du Monopoly : « Devenir le joueur le plus riche et acculer tous ses adversaires à la faillite. » Mais cette lecture reste sans doute superficielle : on peut se demander à quoi l'on joue vraiment lorsqu'on joue à une partie de Monopoly.

### *L'interactionnisme symbolique*

Plus largement, la sociologie cognitive, cette notion inaugurée par Mead (1934), apporte enfin des outils théoriques pour appréhender l'articulation entre le jeu, la construction de soi et la construction sociale de la réalité, et faire se rencontrer la sociologie et la psychologie. Parallèlement aux travaux de Piaget et de Wallon (et très proche de la théorie de Wallon sur la genèse du Moi), Mead, dans sa théorie interactionniste de la socialisation, accorde une place éminente au jeu. Le jeu libre (*play*) et le jeu réglementé (*game*), métaphores du « vrai » jeu social, sont définis comme facteurs dans l'infrastructure du Soi : dans le jeu libre, consistant à jouer à quelque chose ou à quelqu'un (la petite fille parlant à sa poupée à la manière dont lui

parle sa mère, jouer au professeur, au policier, etc.), l'enfant assume différents rôles, les domestique, les comprend, les intègre ; ce faisant, il se construit un Soi tout en prenant place au sein du monde social ; le jeu libre de Mead renvoie à ce qu'on appelle aujourd'hui les jeux symboliques de faire-semblant (*social pretend play*) (Garon, 1985 ; Göncü, 1993 ; Kane et Firth, 1993). Dans le jeu réglementé (les jeux de cartes, d'échecs, le Monopoly), l'enfant doit être capable de prendre l'attitude de tout individu qui participe à la partie (et assumer tous les rôles simultanément), et ces différents rôles doivent avoir une relation définie les uns par rapport aux autres, être coordonnés, interdépendants. Le jeu réglementé représente le passage d'une phase où l'on assume le rôle des autres (l'autrui significatif, la mère, le père, etc.), à la phase du rôle organisé dans un tout unifié (l'autrui généralisé, c'est-à-dire « on », le « fantôme d'autrui que chacun porte en soi » [Wallon, 1946]) qui est essentiel à la conscience de soi d'une part, à l'élaboration de la norme collective d'autre part. L'enfant, au travers du jeu, prend les attitudes des autres envers lui, envers eux-mêmes, envers l'activité sociale : bases essentielles au développement le plus large de soi. La conscience émerge de la vie en société (Wallon, 1946). Les processus mentaux se construisent dans les interactions sociales (Vygotski, 1969). Ainsi, au travers des jeux, des jeux de rôles et du jeu avec les rôles, les enfants développent un monde intersubjectif significatif (Göncü, 1993) qui participe de la construction sociale de l'identité (subjective) et de la réalité (objective) (Kane et Firth, 1993).

C'est dans cette même perspective que, par exemple, les observations de Reis (1994) l'ont conduit à poser que c'est par le jeu, traditionnellement

analysé comme loisir, et en jouant, que « le monde enfantin s'essaie à la vie adulte ». Le jeu représenterait alors plus qu'une « pédagogie parallèle » : « C'est loin de l'école que les enfants apprennent. En vérité, ce qui est parallèle, dans l'apprentissage de la vie, c'est l'école et la catéchèse. » Par-delà sa fonction de loisir, le jeu serait le lieu privilégié dans lequel les enfants décomposent la conduite complexe et hétérogène des adultes en une série de concepts qui, au moyen de l'action, leur deviennent compréhensibles. Reis essaie de montrer, après d'autres, que l'une des caractéristiques du jeu enfantin est la création de situations fictives où les enfants adoptent le rôle, exécutent les actions et établissent les relations typiques des adultes : « Ils regardent le monde conceptuel des adultes, le démontent, l'assimilent, le pratiquent. » Comme disait Caillois (1967), le jeu ne prépare pas à un métier défini, il introduit à la vie dans son ensemble en accroissant toute capacité de surmonter les obstacles ou de faire face aux difficultés.

## Le jeu comme laboratoire de la vie sociale

À travers la diversité des recherches survolées, nous n'avions pour objectif que de suggérer l'intérêt de l'étude du rôle des jeux et des jouets dans la construction, l'expérimentation et l'incorporation du monde social (extériorité objective) et de l'identité (intériorité subjective). En conclusion, nous pouvons, à la manière de Caillois, essayer une définition sociologique du jeu, dont l'intérêt réside surtout dans la recherche empirique qu'elle est susceptible d'encourager : l'activité ludique, ou disposition ludique, en référence à la disposition esthétique, peut être conçue comme une réalité seconde

(Caillois, 1967) ou une activité de second degré (Brougère, 1997), une situation fictive dans le sens de « ceci est un jeu » (Bateson, 1955), qui suspend, neutralise momentanément l'espace-temps ordinaire, ouvrant une aire intermédiaire (Winnicott, 1975), un espace d'expériences (Bruner, 1983) permettant une exploration et une expérimentation libre et réglée, frivole (les conséquences ne sont pas « pour de vrai ») et sérieuse (on joue néanmoins « pour de bon ») des dimensions du jeu social.

Par expérimentation, en référence au concept d'expérience utilisé diversement en sociologie, nous voulons surtout souligner son caractère cognitif et dynamique : c'est une manière d'éprouver et de construire le réel, de le découvrir et de l'inventer, de le tester et de le « vérifier ». Comme dit Reis (1994) : « Si l'enfant apprend, c'est parce qu'il expérimente. » Les concepts, principes, règles qui organisent la vie sociale dans une société de plus en plus abstraite et virtuelle ne sont pas assimilables en bloc ; ils doivent être déconstruits mentalement, décomposés en unités plus simples, recombinaisonnés, réagencés, reconstruits, et, cela, l'activité ludique semble le permettre ; de même, les catégories du Je et du Moi, du Soi et de l'Autre définies par Mead ne se donnent pas d'elles-mêmes, elles s'élaborent et se construisent, en adoptant les attitudes des autres à notre égard, à l'égard des autres et à l'égard des activités.

C'est pourquoi il semble pertinent de décomposer analytiquement des dimensions de l'expérimentation, pour souligner que la socialisation ne s'effectue pas en une fois et que le monde social ne se décompose et ne s'expérimente

pas d'une pièce. À des principes, règles et rôles sociaux hétérogènes, multiples, voire contradictoires, correspondent sans doute des expérimentations hétérogènes, multiples, contradictoires, etc. Les règles de la vie sociale, économique, éthique, affective, pulsionnelle peuvent être expérimentées, « éprouvées », plutôt dans tel type de jeu ou tel type de jouet ; et ce qu'on expérimente ici peut n'avoir que peu de rapport avec ce qu'on expérimente là. On peut parler de « segmentation des cadres de socialisation selon les domaines de la pratique » (Passeron et Singly, 1984).

Par exemple, on peut se demander si, comme leur nom l'indique, les jeux de société (qu'on joue en famille, entre amis) ne permettent pas de décomposer conceptuellement, de se familiariser, de jouer avec un certain nombre de valeurs, de principes, de règles au cœur de la vie sociale : règles de la vie collective, régulation des sentiments et des attitudes, savoir-vivre, système de rôles, distance au rôle (bonne distance à soi qui permet le lien aux autres), mais aussi les compétences (habiletés et savoir-faire, sens du jeu, coopération, compétition, compétition coopérative, stratégie, négociation) à mobiliser et à investir dans les jeux sociaux ultérieurs.

De même, on peut se demander si les jouets, plus intimes, plus individuels, plus affectifs peut-être, ne permettent pas d'explorer et de se construire en tant que sujet pour autrui et en tant qu'objet pour soi, en tant que garçon ou fille, enfant ou pré-adolescent, future maman-puéricultrice ou futur (papa) footballeur-astro-naute, etc., c'est-à-dire en tant qu'individu situé dans les jeux sociaux.

Enfin, l'apprentissage du jeu, tout simplement, n'est-il pas essentiel à la vie sociale, vie sociale à laquelle le modèle ludique, ou dramaturgique, s'applique d'ailleurs si bien (Goffman, Bourdieu, Crozier, etc.) ?

## Bibliographie

- ALMQVIST, B. 1998. « The role of toys in children gender socialization », dans *Jouets et objets ludiques. Les champs de la recherche*, (actes du Colloque international sur le jouet, Angoulême, 1997), p. 92-98, GREC-Université Paris-Nord, Centre universitaire de la Charente.
- ARIÈS, P. 1960, 1973. « Petite contribution à l'histoire des jeux », dans *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, p. 90-140.
- ARIÈS, P. 1982. « Du sérieux au frivole », dans *Les jeux à la Renaissance*, Paris, Vrin, p. 7-15.
- AUGUSTINI, M. et coll. 1994. « Pratiques sportives des enfants et rôle socialisateur du sport », *Enfance*, 2-3, p. 171-185.
- BATESON, G. 1955. « Une théorie du jeu et du fantasme », dans *Vers une écologie de l'esprit*, 1977, Paris, Le Seuil, p. 209-224.
- BATTAGLIOLA, F. et coll. 1986. *À propos des rapports sociaux de sexe. Parcours épistémologiques*, Centre de sociologie urbaine.
- BERGER, P. ; LUCKMANN, TH. 1966, 1986. *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- BOZON, M. 1990. « Les loisirs forment la jeunesse », *Données sociales*, Paris, INSEE.
- BROUGÈRE, G. 1997. « Jeu et éducation », *Perspectives documentaires en éducation*, 40, p. 79-93.
- BROUGÈRE, G. 1997. « Jeu et objectif pédagogique », *Revue française de pédagogie*, 119, p. 47-56.

- BROUGÈRE, G. (sous la direction de). 1998. « Jouets et objets ludiques », dans *Jouets et objets ludiques. Les champs de la recherche*, op. cit.
- BRUNER, J.-S. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, Puf.
- BRUNO, P. 1993. *Les jeux vidéo*, Paris, Syros.
- CAILLOIS, R. 1958, 1967. *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- CASTARÈDE, M.-F. 1995. « L'éveil sonore et musical du jeune enfant : perspectives clinique et cognitive », *Enfance*, 3, p. 357-371.
- CHAMBOREDON, J.-C. ; PRÉVOT, J. 1973. « Le "métier d'enfant" : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, p. 295-335.
- CHOMBAT DE LAUWE, M.-J. 1971. *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Paris, Payot.
- CHOMBAT DE LAUWE, M.-J. 1980. « Intégration et intériorisation des modèles sociaux par les enfants », *Enfance*, 4-5, p. 161-166.
- CHOMBAT DE LAUWE, M.-J. 1990. « L'enfant, acteur social et partenaire des adultes. Nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut », *Enfance*, 43, 1, p. 135-140.
- DURU-BELLAT, M. ; HENRIOT-VAN ZANTEN, A. 1992. « Le métier d'élève », dans *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, p. 179-196.
- ELIAS, N. 1939, 1973. *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy.
- FREITAG, P. 1997. « Buying and selling : an analysis of G-games manufactured in the United States », communication au Colloque international sur le jouet, Angoulême.
- GARON, D. 1985. *La classification des jeux et des jouets : le système ESAR*, Québec, Documentor.
- GAUSSOT, L. ; GEAY, B. 1997. « Children, child's play and experiment of the social world. Sociological problems », *Sofia*, 29, 3, p. 124-140.
- GAUSSOT, L. ; GEAY, B. 1998. « Les variations sociales du rapport aux jeux et aux jouets chez les enfants de 9 à 11 ans », dans *Jouets et objets ludiques. Les champs de la recherche*, op. cit.
- GEAY, B. 1997. « Processus de socialisation, groupes de pairs et cultures enfantines », colloque Sociétés et cultures enfantines, nov.
- GIANINI BELOTTI, E. 1974. *Du côté des petites filles*, Paris, éd. des Femmes.
- GOLDSTEIN, J.H. (sous la direction de). 1994. *Toys, Play and Child Development*, Cambridge University Press.
- GÖNCÜ, A. 1993. « Development of intersubjectivity in social pretend play », *Human Development*, 36, 4, p. 185-198.
- HERPIN, N. ; VERGER, D. 1996. « Cadeaux de fin d'année. Fête de l'enfance ou de la famille ? », *INSEE Première*, n° 426.
- HURTIG, M., et coll. 1969. « Peut-on étudier le jeu de l'enfant ? », *Psychologie française*, 14, 4, p. 333-342.
- HURTIG, M.-C. 1982. « L'élaboration socialisée de la différence des sexes : rôles, identités et représentations de sexe », *Enfance*, t. 35, n° 4, p. 283-301.
- HURTIG, M.-C. et coll. 1971. « Jeux et activités ludiques des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation », *Enfance*, t. 24, n° 4-5, p. 433-518.
- JAULIN, R. (sous la direction de). 1979. *Jeux et jouets : essai d'ethnotechnologie*, Paris, Aubier.
- JOHNSON, E.P. 1991. « Searching for the social and cognitive outcomes of children's play: a selective second look », *Play and Culture*, 4, p. 201-213.
- KANE, S.R. ; FURTH, H.G. 1993. « Children constructing social reality: A frame analysis of social pretend play », *Human Development*, 36, 4, p. 199-214.
- LAROSE, F. 1988. « Le jeu traditionnel algonquin au sein du processus d'intégration socio-économique dans une société semi-nomade et son utilité pédagogique », *Enfance*, t. 41, n° 3-4, p. 25-43.

- LEVER, J. 1978. « Sex differences in the complexity of children's play and games », *American Sociological Review*, 43, p. 471-483.
- LUC, J.-N. 1990. « Une étape importante dans la valorisation de l'enfance: la "découverte" du jeune enfant aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles », *Enfance*, t. 43, n° 1, p. 69-73.
- LUC, J.-N. 1997. *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Belin.
- MACCOBY, E.E. 1988. « Gender as a social category », *Developmental Psychology*, 24, 6, p. 755-765.
- MEAD, G.-H. 1934. *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Puf, 2006.
- MERLIÈRE, S. ; VERGEAU, E. 1995. « Le Père Noël n'offre pas que des jouets », *Décimal*, n° 161.
- MONTANDON, C. 1996. « Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants », *Revue française de sociologie*, 37, p. 263-285.
- MONTANDON, C. 1997. *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.
- MOYLES, J.R. 1989. *Just Playing? The Role and Status of Play in Early Childhood Education*, Buckingham, Open University Press.
- PASSERON, J.-C.; SINGLY, F. 1984. « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de sciences politiques*, 34, 1, p. 48-78.
- PIAGET, J. 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan.
- PIAGET, J. 1945. *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- PRY, R. et coll. 1996. « Adaptation sociale et compétences sociocognitives chez l'enfant de 4-5 ans », *Enfance*, 3, p. 315-329.
- REIS, F. 1994. « Le jeu, ou comment passer de la subordination à l'entendement », dans D. Becker et coll., *Échec scolaire ou école en échec ?*, Paris, L'Harmattan, p. 61-87.
- ROUCOUS, N. ; BROUGÈRE, G. 1998. « Loisir et éducation : l'apport d'une nouvelle institution, la ludothèque », *Revue française de pédagogie*, 124, p. 91-98.
- SCHNEIDER, B. H. et coll. 1993. « Interaction sociale des garçons et des filles de 5 ans en fonction du contexte de jeu », *Enfance*, t. 47, n° 3, p. 229-240.
- SIROTA, R. 1993. « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, 104, p. 85-108.
- SIROTA, R. 1998. « Nouvelles sociabilités enfantines », *Informations sociales*, 65, p. 104-111.
- TAP, P. 1985. *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse, Privat.
- TRÉMEL, L. 1998. « Univers virtuels et compétences critiques : approche de la pratique des jeux de simulation », dans Brougère (sous la coordination de), *Jouets et objets ludiques*, ITRA, université Paris-Nord, Centre universitaire de la Charente, p. 103-118.
- VOUILLOT, F. 1986. « Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant », *Enfance*, t. 39, n° 4, p. 351-366.
- VULBEAU, A. 1998. « L'enfance qui parle », *Informations sociales*, 65, p. 4-15.
- VYGOTSKI, L.S. 1967. « Play and its role in the mental development of child », *Soviet Psychology*, 5, 3, p. 6-18.
- WALLON, H. 1946. « Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi" », *Enfance*, 3- 4, 1959, p. 279-286.
- WALLON, H. 1947. « L'étude psychologique et sociologique de l'enfant », *Enfance*, n° 3-4, 1959, p. 297-308.
- WINNICOTT, D.W. 1975. *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.
- ZAOUCHE-GAUDRON, C. 1997. « Influence de la différenciation paternelle sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant de 20 mois », *Enfance*, 3, p. 425-434.

---

1. Ce texte est paru dans le n°24 de *Spirale*, 2002, p. 39-51.