Un jeu situé : contexte et ressources des pratiques ludiques

Gilles Brougère

▶ **To cite this version:**

Gilles Brougère. Un jeu situé : contexte et ressources des pratiques ludiques. Colloque international "Le jeu : entre familles et institutions. Approches pluridisciplinaires des acteurs, des territoires et des enjeux sociaux", Université de Bordeaux, Oct 2020, Bordeaux (en ligne), France. hal-03589980

HAL Id: hal-03589980

https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03589980

Submitted on 26 Feb 2022

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.

Gilles Brougère
Experice - Université Sorbonne Paris Nord

Un jeu situé : contexte et ressources des pratiques ludiques

Conférence inaugurale du colloque international « Le jeu : entre familles et institutions. Approches pluridisciplinaires des acteurs, des territoires et des enjeux sociaux », Bordeaux, 19-20 octobre 2020

Quelques postulats pour commencer

Il n'y a pas de jeu, il n'y a que des jeux situés, il n'y a pas d'essence commune, juste un mot commun (à tous les sens du terme) pour rapprocher des situations singulières. Cela interdit tout énoncé général du type « le jeu est éducatif » ou « contribue au développement ». De quel jeu parle-t-on ? dans quelle situation précise ? J'ai toujours affirmé qu'il n'était pas possible de dire ou d'écrire que le jeu est éducatif ou contribue au développement. Nous n'en avons aucune preuve (toutes les recherches renvoient avec des résultats très contrastés à des jeux singuliers et particuliers) ; de telles assertions qui mobilisent une rhétorique (Sutton-Smith, 1997) issue du mouvement romantique ne peuvent être considérées comme des énoncés scientifiques. Je suis un peu estomaqué quand je vois entre parenthèses à la suite d'un tel énoncé une référence à un de mes ouvrages qui sont pourtant une critique explicite de cette façon de voir le jeu. Bien entendu de façon cohérence les énoncés opposés (« le jeu n'est pas éducatif » ou « ne contribue pas au développement ») sont tout aussi faux et peu scientifiques.
En fait tout jeu doit être pensé comme situé, c'est-à-dire renvoyant à une situation singulière, ce qui renvoie à deux niveaux d'analyse :

La caractérisation de la situation

Le jeu se déploie dans un espace-temps particulier : l'espace ne suffit pas à situer le jeu, la chambre d'un enfant peut être selon le moment un lieu de jeu, de travail, de sommeil. La question du temps laissé, imparti au jeu ou conquis par l'enfant est essentiel. Une cour de récréation peut être un lieu de jeu mais aussi d'exercices physiques scolaires.
L'espace renvoie à l'environnement qui va rendre possible ou impossible tel ou tel jeu, le temps à la structuration des activités et aux différentes contraintes que cela recouvre. Dans cet environnement on trouve des ressources variées (objets qu'ils soient spécifiquement destinés au jeu ou non) qui vont singulariser le jeu.
On y trouve également d'autres personnes – sans évacuer pour autant le jeu solitaire, expérience fondamentale du jeu contemporain et qu'il importe de considérer dans sa singularité, jeu souvent oublié de ceux qui évoquent la dimension sociale du jeu – qui vont participer à la production du jeu de façon directe ou indirecte. Il y a les joueurs potentiels en particulier ce que l'on peut considérer comme des pairs mais dont l'âge, le genre et le nombre a une influence considérable sur le jeu. Ainsi un des éléments essentiels pour saisir la spécificité du jeu dans le cadre scolaire (en particulier la cour de récréation) est le fait qu'elle réunisse un nombre important d'enfants du même âge. A contrario l'espace familial va réunir le cas échéant des enfants d'âges différents. Cela conduit à des expériences différentes. Enfin il ne faut pas oublier les personnages non joueurs, en particulier pour les enfants les adultes qui peuvent encourager, décourager, orienter, inventer le jeu. Ils peuvent bien entendu participer au jeu.
La conjonction entre les ressources disponibles, l'environnement et l'entourage produit des situations singulières dont il est difficile de penser qu'elles aboutiraient aux mêmes effets.

Cela produit une grande diversité de jeux, le jeu étant avant tout une expérience, avec ce que cela implique de labilité. Il peut ainsi être difficile à saisir de la part de l'observateur.
A cela s'ajoutent des éléments nettement moins visibles, des ressources portées par chaque personne, joueur potentiel ou intervenant dans le jeu en fonction de son expérience passée – ce que j'ai appelé la culture ludique (Brougère, 2002). Mais le jeu ne s'appuie pas seulement sur les expériences ludiques antérieures, il fait appel à d'autres compétences ou ressources qui peuvent être inégalement distribuées (en fonction de l'âge, du genre ou du milieu social) qui sont des prérequis pour certains jeux. Il faudrait également évoquer la construction sociale du goût (et du goût pour certains jeux)
Derrière le jeu situé on trouverait pour reprendre le terme du sociologue britannique Dereck Layder des *social settings* qui sont « l'agrégation locale de relations sociales, positions et pratiques reproduites. En tant que tels, les *social settings* incarnent les aspects systémiques (structuraux) de la vie sociale – les résultats reproduits des activités passées qui influencent le comportement présent » (Layder, 2006, p. 280, notre traduction). Cela renvoie à la nécessité de produire des analyses multidimensionnelles toujours inachevées et sans doute inachevables des situations ludiques.

Sa dénomination en tant que jeu
Mais avec le jeu un autre élément intervient à partir du moment où il s'agit d'une expérience, la rencontre entre des éléments de contexte et l'interprétation qu'en font les différents protagonistes. Comme l'a souligné jacques Henriot (1989) le jeu est d'abord une idée que l'on applique à une situation. Qu'est-ce qui fait qu'une situation est perçue (interprétée) par certains comme un jeu ? Mais d'abord, question que l'on ne pose pas assez souvent, pour qui est-ce un jeu ? Pour les potentiels joueurs (et les quels, tous, certains) ? Qu'est-ce qui fait qu'ils se considèrent comme des joueurs ou non (joueurs d'un jeu qu'ils apprécient ou non) ? Pour des observateurs extérieurs (dont les chercheurs) ? Le cas échéant pour les concepteurs du dispositif si dispositif il y a, pour les initiateurs s'ils ne sont pas eux-mêmes joueurs (pour l'animateur, pour l'enseignant).
Et à partir de quoi une situation singulière est-elle considérée comme un jeu ? Il m'a semblé que cela renvoyait à l'application de critères (Brougère, 2005), le second degré, la décision comme principaux et en conséquence des mécanismes de décision (ou règles), l'incertitude et la frivolité (ou minimisation des conséquences). Cela permet de dénommer jeux les situations qui possèdent un air de famille (Wittgenstein, 2004 [1953]) sans qu'il s'agisse pour autant d'activités semblables et l'absence de certains critères ne conduisant pas toujours à récuser le fait que le mot jeu s'applique.
Reste que la posture du participant, du joueur potentiel renvoie pour reprendre Henriot (1989) à la possibilité d'une attitude ludique qui conduit à une appropriation de l'activité comme jeu

En conséquence une grande diversité d'activités qui sont autant de situations singulières, peuvent être considérées (ou non) par certains, à partir de caractéristiques hétérogènes, comme des jeux. Comment peut-on alors en déduire qu'il s'agit d'une activité qui possèderait des propriétés et des conséquences déterminables. D'autant plus qu'il y a au-delà une extension du domaine du jeu par modalisation et hybridation sur laquelle nous reviendrons.
On peut en trouver une preuve en lisant les résumés des communications proposées dans ce colloque qui renvoient à une extrême diversité de jeux ou de l'usage du terme jeu qui peut ainsi inclure des ateliers cuisine.
Peut-être que le problème du jeu est qu'il ne faut pas en être spécialiste pour en avoir une idée claire ! Dans les sections suivantes nous allons traiter une partie de la très grande diversité des situations que peuvent être considérées comme des jeux.

La construction d'un jeu : ramer ou jouer

Qu'est-ce qui fait qu'un jeu est un jeu lors même qu'il ne repose pas sur l'initiative du joueur ce qui permettrait de lever une partie des difficultés. Quand un enfant prend l'initiative d'un jeu de façon explicite, même si l'adulte peut avoir des doutes sur la qualité de l'activité (voir à ce sujet Besse-Patin, 2019) on peut reconnaître assez facilement la présence de jeu et de joueurs, d'une attitude ludique.
Mais dans le cadre d'une activité de classe de mer proposée par des éducateurs sportifs qu'est-ce qui fait jeu ? Qu'est-ce qui fait que l'on ne rame plus à ramer mais que l'on joue à ramer ?
Voici pour commencer un compte rendu d'observation

Le 23 avril 2018, Après-midi, Île Tuddy (Bretagne, France)
[…]
Les enfants sont réunis dans une des salles du centre nautique. Il s'agit de donner les rudiments, les éléments nécessaires avant chaque activité, hors contexte de la pratique, dans une classe. Aujourd'hui il s'agit de faire connaissance avec la plate, le bateau typique de la rivière. L'éducateur montre et dessine les différents bateaux par rapport à l'eau, ceux avec coque et quille et ceux à fond plat.
« Plate c'est plat »
Les enfants sont intéressés.
On donne ensuite le vocabulaire technique : safran + barre = gouvernail
La dame de nage pour les rames
Un enfant vient pour mimer la façon dont on tient la rame
Equipages de 5, 4 rameurs et un barreur, en faisant circuler les rôles
Mouvement de la rame : plonger, pousser, tirer
Il s'agit très vite de ne pas trop discourir et de passer à la pratique
5 plates et deux bateaux de sécurité sont utilisés pour cette activité
Les éducateurs décrivent les deux épreuves que les équipages devront réaliser : récupérer le plus rapidement des quilles mises à l'eau ; faire un 360°, faire tourner le bateau sur lui-même le plus rapidement possible (cet exercice ne sera pas réalisé)
On demande aux enfants de mettre les gilets de sauvetage
Les enfants s'équipent, très impliqués. Ils font intervenir la fiction : « un gilet pare-balle », « on dit qu'on part en mission », « c'est nous les sauveteurs en mer »
Beaucoup d'enthousiasme
L'exercice n'est pas facile : difficulté de synchroniser, difficulté à saisir son rôle pour certains barreurs et donc de tourner dans le bon sens.
Les choses changent avec le jeu des quilles, l'investissement plus fort, cela dynamise l'activité : il s'agit de récupérer des quilles qui flottent à la surface de l'eau et qui donnent un nombre de points variable selon la couleur et la forme. .

L'observateur peut percevoir des caractéristiques qui font que cette proposition est appropriée comme un jeu. Si les enfants ne sont pas à l'initiative ils se prennent au jeu. Le paradoxe est que cela se réalise à travers une activité qui semble particulièrement laborieuse (ramer). On peut cependant saisir un paradoxe qui renvoie aux ressources propres, ici genrées. Les enfants viennent d'une ville qui est également une station de ski. Les garçons sont nombreux à faire de la compétition de ski alpin ou nordique, les filles font plus souvent du patinage artistique. L'implication des garçons qui investissent leur comportement compétitif est très fort, mais le paradoxe est que les filles semblent s'impliquer malgré les difficultés rencontrés. En effet si les bateaux des filles échouent lors de la 1ère manche, elles s'impliquent dans les manches suivantes et pour l'un des bateaux avec une certaine réussite.
Mais encore faut-il que du côté des enfants cela soit considéré comme un jeu, ce que confirment les entretiens collectifs effectués après coup.

Vous vous souvenez des plates ?
- oui (plusieurs)
Ça vous a plus ?
- Le jeu des quilles c'était trop bien
- Super
Pourquoi ça vous a plu le jeu des quilles ?
- Parce qu'on a gagné
- Parce que c'était bien par ce qu'en fait non seulement on a gagné mais ils se sont tous ligués contre nous. Ils ont dû trois bateaux pour nous battre
- deux c'était pas assez
- Ramer pour le jeu des quilles c'est mieux
[Raconte l'histoire du bonus à 5 points et des péripéties de la partie, ce qui montre l'investissement dans celle-ci]

Les enfants se prennent au jeu proposé par l'adulte en entrant dans la logique des décisions lors même que pour certains les résultats ne sont pas au rendez-vous. Mais il est à noter que d'emblée les enfants se situent dans une logique potentiellement ludique en fictionnalisant leur activité. Ils construisent un cadre potentiel de jeu alternatif à un cadre purement scolaire d'apprentissage. Mon hypothèse est que cette inscription dans un cadre fictionnel (dans un second degré) facilite l'appropriation de la proposition adulte, ce que renforce un certain ethos de la compétition propre aux garçons mais qui ne décourage pas les filles qui jouent le jeu.
Le jeu est un comportement fragile, rien ne garantit que la proposition adulte rencontrera l'adhésion des enfants (Besse-Patin, 2019). On voit bien tout un ensemble de circonstances : l'environnement classe de mer qui évoque un peu les vacances et pas trop la classe, des éducateurs à l'écoute des enfants et ayant une forte expérience dans leur domaine, des enfants qui se connaissent et qui ont l'habitude de se défier dans le cadre d'exercices physiques techniques, un dispositif ludique simple mais efficace (aisé à comprendre, il est facile d'en saisir la logique de décision sous-jacente, et le feed-back est rapide)
Ce que je veux montrer là c'est comment le jeu est ici lié à une singularité qui pourrait ne pas se reproduire dans un autre contexte. La construction du jeu est une affaire singulière qui implique une multitude d'éléments.

Une boîte à jouer dans la cour : des ressources pour jouer

Je ne vais pas trop développer cette section dans la mesure où il sera question à plusieurs reprises de ce dispositif lors du colloque[1]. Ce que des observations ont montré est qu'il transforme la cour en stimulant le jeu des enfants. C'est bien la question des ressources qui est centrale. On offre une ressource, des objets certes recyclés mais sélectionnés par les adultes en fonction de leur potentiel ludique. On peut évoquer la notion d'affordance – ou d'invite (Gibson, 2014) pour reprendre la traduction qui en a été faite – renvoyant ici à ce qu'offrent ces objets pour jouer selon différentes modalités. On peut également souligner la présence d'une forte dimension d'interprétation dans ses deux sens du terme : les enfants confèrent un sens aux objets – en donnent une interprétation – et interprètent des rôles en s'appuyant sur des objets. Ainsi un filet peut tour à tour être interprété comme le filet de pêcheur ou celui du gladiateur, ce qui peut conduire à des rôles différents qui s'appuient sur la manipulation de l'objet. Ce qui frappe est la spécificité, la singularité des jeux qui varient des autres

[1] On peut consulter le rapport relatif à cette recherche à l'adresse : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01361254/document

propositions que l'on trouve lors de la pause méridienne dans cette même école : foot, balle au prisonnier, ludothèque, dessin.
La boîte et ses objets vont ainsi permettre des jeux singuliers que l'on ne voit pas habituellement dans la cour de récréation, liés à la spécificité des objets mis à la disposition des enfants mais aussi au nouveau regard des adultes responsables qui limitent les interdits et ont pour fonction de favoriser le jeu. Nous pouvons citer les catégories de jeu les plus remarquables qui sont ainsi apparues :
- Attraper tout, prendre et accumuler les objets de la boîte : l'accumulation devient un jeu, le « vol » des objets accumulés par d'autres groupes une modalité d'action ludique
- Explorer les affordances ou « qu'est-ce que je vais faire avec ça ? » (Rouler apparaît comme une affordance essentielle ou celle qui obtient le succès le plus vif)
- Installer, assembler, construire, trois niveaux à la complexité croissante pour combiner les objets mais dont la finalité peut être de disposer d'un environnement permettant un jeu symbolique.
Mais on peut également saisir une certains dynamique liée à la cour de récréation qui se traduit par la mobilité des objets et des utilisateurs, une circulation ou un flux continu qui semble être une caractéristique du lieu à laquelle la boîte à jouer malgré ses apports spécifiques ne déroge pas.

Les jeux de la petite section

Nous reprenons dans cette sections des analyses menées à partir de l'observation d'enfants dits tout petits (arrivés à l'école maternelle à 2ans ½) et scolarisés dans une petite section (enfant de 3 à 4 ans) dont ils constituent le tiers de l'effectif (Brougère, 2016). Une des clés de lecture y est la relation entre la performance des enfants et les scripts institutionnels, ou ce que les institutions attendent en matière de comportement de la part de l'enfant. Ces notions sont empruntées à Robin Bernstein (2011)

La peur et les requins

A plusieurs reprises, lors de la visite d'un aquarium, Malicia, 3 ans au moment de l'observation en mars, montrera qu'elle a peur et sera portée par Aline : « On porte ceux qui ont très peur. C'est pour ça que je porte Malicia car elle a très peur, sinon je ne la porterais pas ». Elle va cependant participer au grand moment de la visite, le jeu avec les requins, pendant que l'enseignante est à la recherche de deux enfants égarés.

> Les enfants s'agenouillent devant la vitre des requins. Ils crient quand les requins frôlent la vitre. Aline se rend compte qu'il manque des enfants. Malicia qui était avec elle rejoint le groupe des enfants devant la vitre qui scandent « viens me toucher » Et quand le requin arrive, certains continuent, d'autres reculent en hurlant. Cela est répété plusieurs fois. Les enfants sont très impliqués, fascinés. Le jeu se structure quand tous font la même chose (parole puis cri et recul) en même temps. On trouve aussi bien des petits que des tout-petits.
> Aline revient : « On n'est pas obligé de hurler, vous les entendez crier ? ». Mais le cri est essentiel dans le jeu, il marque la dimension collective de la peur ou de la fausse peur, il est contagieux, il produit la peur plus que le requin. Malicia va au devant du requin, totalement prise dans l'activité. Les enfants effectuent très vite une projection familiale sur les requins : « c'est la maman, c'est pas la maman c'est le papa. ». « Viens me toucher » adressé aux requins devient « viens me toucher papa », scandé sans fin. Certains ajoutent « viens me toucher maman ». Ils sont debout, en caressant la vitre et scandant les mêmes phrases mais ils ne reculent plus, ne crient plus.

Un moment de liberté lié à l'absence de l'enseignante, un contexte différent de celui de l'école, l'attraction provoquée par le mouvement de poissons imposants dans l'aquarium, dont la vitre grossit la taille, conduit à la mise en place d'un jeu coopératif spontané (au sens de non organisé par un scénario préétabli, le scénario se construisant au fur et à mesure), jeu qui implique la plupart des enfants. Ces derniers montrent ainsi comment ils peuvent s'accorder, reprendre les suggestions et faire ensemble, mais pour une activité totalement extérieure au répertoire de la classe et dont l'enseignante souligne l'illégitimité du fait du bruit occasionné (tout en le tolérant). Il s'agit d'intégrer les requins dans un schème de jeu classique (Corsaro, 2010), de poursuite et de peur avec les cris associés. L'invention se fait sur le script du jeu d'approche-évitement, l'originalité étant de projeter ce jeu sur le requin. On a pu noter l'intensité du jeu, l'implication des enfants, mais aussi l'importance de la projection familiale pour dénommer les êtres (les requins). On retrouve cette projection dans le discours que les enfants tiennent sur les autres animaux (comme les tortues) lors de la visite de l'aquarium. Beaucoup de choses sont ramenées à la structure de la société que connaissent et maîtrisent les enfants, la famille. On peut considérer que la famille fonctionne comme schéma de compréhension et d'interprétation du monde.
Ce jeu de provocation/évitement avec les requins témoigne d'un faire ensemble, d'un ajustement des actions dans un cadre émotionnel fort. Les enfants regardent les autres, s'ajustent, produisent une véritable action collective. Ils vivent le groupe qu'ils constituent d'une façon peu présente dans la vie ordinaire de la classe. Il est sans doute important de noter que cela se fait dans un autre lieu et à travers l'objet symbolique, le requin, qui permet de donner à la peur domptée progressivement un rôle important.

La pâte à modeler : de la classe au centre de loisir

Le centre de loisirs fonctionne sur un script très différent de la classe : d'une part il implique plus l'initiative de l'enfant, d'autre part il donne une place importante au jeu. Dans ce cadre avec un script plus libre, l'objet est déterminant, l'animatrice s'inscrivant dans la logique de l'objet. Dans le cadre des activités organisées dans la classe, l'objet disparaît sous les consignes, le script de l'objet laisse la place à celui de l'institution ou de l'enseignante, comme dans l'exemple de l'atelier pâte à modeler. Il s'agissait alors pour les enfants de faire une boule, ceux qui manipulaient la pâte à modeler dans un autre objectif étant rappelés à l'ordre. Il ne s'agissait dont pas d'explorer l'objet, de saisir ce qu'il permettait de faire, mais de répondre à une consigne selon la modalité dominante de la pédagogie observée dans cette classe comme dans d'autres. Au contraire au centre de loisirs toute structuration de l'activité est abandonnée à l'objet surveillé par l'animatrice pour éviter le mélange des couleurs, chaque enfant n'ayant droit qu'à une couleur en même temps.
On est dans une logique de jeu libre, scripté par l'objet, avec une surveillance limitée de l'animatrice. Il s'agit plutôt de laisser l'objet guider l'action, sans ajouter d'autres contraintes, tout au plus montrer, soutenir. On voit les conditions dans lesquelles l'objet joue un rôle important, à la différence du script de l'école maternelle qui dépossède les objets d'une certains façon au profit du script institutionnel, qui lui-même est éloigné du jeu au profit de l'exercice à l'initiative de l'adulte et non de l'enfant.

Comme des lapins

Le regroupement se termine par l'évocation de la séance d'éducation physique :

> Enseignante : Nous allons aller dans le préau pour faire du sport, nous allons apprendre à sauter
> Un enfant : comme des lapins
> Enseignante : pas exactement comme des lapins (…) cela ne veut pas dire qu'il peut se passer n'importe quoi et toutes les trois vous n'allez plus être assises à côté

Le contraire du script c'est le « n'importe quoi » contre lequel il faut lutter, l'initiative enfantine tendant vers ce n'importe quoi, du point de vue des professionnelles. La dimension ludique et fictionnelle proposée par un enfant, sauter comme des lapins, est écartée au profit du sérieux pédagogique. En effet, initiative enfantine et jeu vont de pair, refuser l'une c'est écarter l'autre. On peut traduire ainsi la réaction de l'enseignante : les enfants ne sont pas des lapins, l'éducation physique n'est pas un jeu, ce n'est pas aux enfants mais à l'adulte de définir la situation.

On ne joue pas avec la nourriture

La cantine apparaît comme un espace-temps qui n'est pas voué au jeu, voir où le jeu peut être interdit. Cependant comme le montre Géraldine Comoretto (2014) le jeu se constitue à partir des ressources spécifiques (nourriture, objets de la cantine) et des autres élèves.

> L'usage transgressif des jeux avec la nourriture d'une part montre comment les enfants contournent les contraintes du restaurant scolaire pour allier les plaisirs du manger, du jouer et de l'interdit. Les jeux avec le matériel de la cantine d'autre part révèlent la faculté dont disposent les enfants pour détourner de façon ludique ce qui est mis à leur disposition par les adultes afin de se réapproprier l'espace-temps que constitue ce temps périscolaire (Comoretto, 2014, p.)

A cela s'ajoute le fait que les enfants peuvent y introduire leurs propres jouets. Il s'agit d'un exemple particulièrement pertinent de jeu situé : « Nous voyons que le jeu renvoie à une pluralité d'activités, de comportements, de situations considérées comme "amusantes" et "drôles" par les enfants à un moment donné. » (Comoretto, 2014, p.)

Nous avons nous mêmes en école maternelle (et non en élémentaire comme dans l'exemple précédent) fait des constats semblables sur la construction du jeu avec les ressources disponibles et l'appui des camarades (essentiels en la matière).

Manger suppose des actes complexes, différents, utilisant la main, les couverts, développant des stratégies de division, de répartition, de combinaison. Là encore si le cadre et les adultes, la nourriture proposée et le matériel (couverts par exemple) définissent en partie le script, la performance produit des détournements, des modalités pour manger, des jeux :

> Un enfant au bout de la table a mis un morceau de pain sur sa tête et rit. Une ATSEM arrive avec les oranges et réprimande un autre enfant : « le pain c'est fait pour manger. On ne joue pas avec la nourriture ».

Cette question du jeu avec la nourriture que nous avons étudiée dans une précédente recherche (Brougère, De la Ville, 2011) prend ici une nouvelle dimension. Jouer c'est sortir du script, prendre l'initiative, inventer, développer une performance originale ou tout au moins éloignée du cadre imposé et rappelé par les ATSEM. On ne joue pas avec la nourriture est une invitation à ce que la performance de l'enfant soit conforme au script, même si le jeu avec la nourriture peut correspondre à d'autres scripts propres à la culture enfantine. Ainsi Corentin s'amuse avec le pain qu'il met dans la bouche sans utiliser la main. Plusieurs enfants dont Hamin qui attire l'attention de Corentin et suscite l'intervention d'une adulte, tiennent leur verre complètement posé sur le visage avec le nez dans le verre. Cela conduit Corentin à observer attentivement puis à imiter.
De longs moments d'attente incitent les enfants à jouer, à faire quelque chose alors que l'on attend d'eux qu'ils se contentent de patienter. Mais comment des enfants, dont les possibilités

d'expression verbale, de tenir conversation, comme peuvent le faire de plus âgés dans une telle situation, sont encore limitées, peuvent-ils occuper le temps sinon en jouant ? Ainsi, les différentes façons de manger permettent une performance complexe, des explorations, des expérimentations diverses. C'est un moment où l'on voit Corentin expérimenter, explorer et apprendre, ce qui est peu visible dans la classe.

> Corentin utilise la fourchette pour les frites, puis roule le jambon pour le manger. L'ATSEM coupe le jambon en morceaux, C. mange les morceaux avec les doigts. Puis il utilise à nouveau la fourchette mais en mettant les morceaux avec sa main sur la fourchette. Il imite les coups de fourchette de la fille en face de lui. Il essaie d'utiliser son couteau (comme une fourchette) pour manger. Il y arrive avec les frites. Il reprend sa fourchette (pour imiter sa voisine en face), en mettant les morceaux de jambon sur sa fourchette avec les mains. Puis il utilise sa fourchette pour toucher l'assiette de sa voisine, elle lui donne un morceau de nourriture avec sa fourchette. Il lui montre une frite qu'elle lui donne avec sa fourchette (à noter que C. est loin d'avoir fini ses propres frites). Il renouvelle le même geste pour une autre frite. C. avec ses mains fait un tas du jambon restant. Puis il en déplace trois, morceau par morceau, qu'il met sur sa fourchette pour les manger. Il accélère la prise de nourriture avec la fourchette à plat et tape de la main gauche sur la table, en regardant l'autre bout de la table.

Avec la fourchette à plat, Corentin est efficace pour manger assez vite, cela ne l'a pas empêché de tester d'autres façons de manger. Le fromage puis les oranges seront l'occasion de nouveaux jeux, par exemple s'amuser à faire et à boire un mini jus d'orange.
On peut considérer que le jeu avec la nourriture et les instruments utilisés pour le repas (couverts, assiette, verre) est constant pendant tout le repas, à ceci près qu'il est difficile de distinguer ce qui est jeu de ce qui est exploration/expérimentation. Le repas apparaît comme une performance qui s'éloigne très souvent du script, permet initiative et détournements malgré les rappels à l'ordre répétés. Cette performance implique des interactions réduites mais très régulières avec les enfants les plus proches.

Modalisation et hybridation

En référence à Goffman (1991) on peut considérer le jeu comme une activité modalisée qui implique un cadre spécifique, une transformation du cadre ordinaire ce qui conduit à la non littéralité ou second degré. Ce n'est pas le contenu qui fait le jeu mais le rapport à celui-ci. Ce n'est pas ramer qui fait jeu (au contraire) mais le sens conféré au fait de ramer. Cependant la présence d'une culture ludique individuelle ou collective, le fait qu'il existe des jeux au sens d'une réification d'expériences ludiques, attribue à des contenus une dimension ludique reconnue. Nos exemples ont privilégié des jeux émergeants, construits par les acteurs à partir de situations ou d'objets qui ne sont pas a priori des jeux ou des jouets. Sur le modèle de la pâte à modeler ou de la balle au prisonnier il existe des objets et des situations dont la reconnaissance de la dimension ludique ne pose pas problème. Mais là encore c'est la situation, la convergence entre un lieu, un moment et des acteurs qui les actualisent comme jeu. Et nous avons vu comment la pâte à modeler peut ne plus être un support de jeu.
Reste un dernier paradoxe à évoquer concernant le jeu, le fait que la notion soit employée de façon modalisée : jeu sérieux, jeu éducatif, jeux dangereux. Cela signifie que c'est un jeu et pas tout-à-fait un jeu sinon il suffirait de dire « jeu » ? Dans ce cas, sans modalisation, l'idée serait que tout jeu est éducatif, tout jeu est sérieux, qu'aucun jeu n'est dangereux, ce qui conduirait à penser que ce qui n'est pas sérieux, éducatif ou est dangereux ne serait pas un jeu. Mais ce n'est pas là la position dominante car on emploie des termes pour spécifier le jeu. Un jeu éducatif est-il un jeu ? Ce n'est pas la bonne question, mais la bonne question est : que veut-on signifier en employant cette expression ou celle de jeu sérieux. C'est un jeu mais avec

quelque chose de particulier. C'est une nouvelle singularité qui apparaît ici, celle qui renvoie à des jeux qui n'en sont pas tout-à-fait.
Il me semble que ce qui construit cette relation paradoxale au jeu (un jeu mais sérieux) est la mise à distance de la frivolité. Si le frivole renvoie à l'absence (ou la minimisation) des conséquences, le jeu est alors considéré comme ayant des conséquences qu'il s'agisse du côté négatif du jeu dangereux avec les risques relatifs à la santé, du jeu d'argent et la perte voire la ruine ou du côté positif, le jeu éducatif avec la possibilité d'apprendre. Nous avons dans un texte à paraître (Brougère, 2020) essayé de comprendre ce qu'implique cette modalisation du jeu : s'agit-il d'un jeu qui ne serait plus un jeu, qui abandonnerait le second degré, un retour au cadre ordinaire, au premier degré ; ou bien peut-on parler d'un troisième degré, le jeu étant modalisé pour devenir autre chose, un jeu sérieux ; ou bien enfin s'agit-il toujours d'un jeu, mais simplement différent. Modaliser une réalité qui est déjà une modalisation nous conduit à des idées complexes avec le risque de ne plus maîtriser de telles dimensions. Il est peut-être plus juste d'évoquer l'idée d'hybride et d'hybridation avec le mélange de caractéristiques que l'on trouve dans le jeu et dans un exercice ou une autre activité. Bien entendu les joueurs peuvent ou non se saisir de la dimension de jeu, qui peut être moindre du fait de cette hybridation, mais qui n'a sans doute pas complètement disparu. Cela vient simplement augmenter la variété des situations ludiques. Reste à savoir pour qui c'est un jeu et pour qui ce n'est pas un jeu, et pourquoi.

Conclusion

Nous n'avons évoqué qu'un nombre restreint de situations et de types de jeux et nous en voyons la grande diversité. Comment tenir un propos général sur les effets et les caractéristiques de ces diverses activités qui partagent sans doute un air de famille mais guère plus.
Chaque jeu doit être analysé selon les deux dimensions évoquées : que propose-t-il ? Comment est-il perçu, dénommé ? Pourquoi ?
C'est sans doute parce qu'il s'agit non d'un comportement mais d'un cadre que le jeu est aussi riche et complexe. Cela renvoie chaque fois à deux éléments, la perception du cadre ; le jeu peut être vécu comme un exercice ou réciproquement (Martin, 2017) et le contenu, le faire et les actions effectuées. Il s'agit d'une expérience qui articule nécessairement ces deux dimensions de cadrage et de contenu pour parler simplement. Mais la variété des contenus et le rapport différencié de chacun au cadre conduit à percevoir la singularité de situations ; cela renvoie à l'impossibilité de pouvoir parler du jeu de façon trop générale sans évoquer dans le même temps ce qui fait du jeu un jeu et pour qui.

Références bibliographiques

Besse-Patin B., 2019, *Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants*, thèse de doctorat, Université Paris 13.

Brougère G., 2002, « L'enfant et la culture ludique » *Spirale*, n°24, pp. 25-38

Brougère G., 2005, *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica

Brougère G., 2016, « La danse des "tout-petits" à l'école maternelle ». In P. Garnier, G. Brougère, S. Rayna, P. Rupin, *A 2 ans vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*, Toulouse, Erès, pp. 23-104

Brougère G., 2020, à paraître, « Les paradoxes de la gamification ». In E. Savignac (dir.), *La gamification de la société*, Isle.

Brougère G., De la Ville V.-I. (dir.), 2011, *On ne joue pas avec la nourriture ! Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs, Cahiers de l'Ocha* n°16
Comoretto, G., 2014, « Des usages du jeu à la cantine », *Ethnologie française*, Vol 44, n°4, p. 707-717
Corsaro, W., 2010, « Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression ». In A. Arleo et J. Delalande (dir.) *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes : PUR, 2010, pp. 59-75
Gibson J.J., 2014, *Approche écologique de la perception visuelle*, trad. Fr. Editions Dehors
Goffman, E., 1991, *Les cadres de l'expérience,* Paris, Les éditions de Minuit.
Henriot, J.,1989, *Sous couleur de jouer*, Paris, José Corti,
Layder D., 2006, *Understanding social theory*, London, Sage
Martin L., 2019, « Entraves à l'attitude ludique avec un jeu sérieux intégré dans une formation managériale : un exercice plus qu'un jeu ? », *Sciences du jeu*, n°7, https://journals.openedition.org/sdj/796.
Bernstein R., 2011, *Racial Innocence. Performing American Childhood from Slavery to Civil Right*, New York, New York University Press.
Sutton-Smith B., 1997, *The Ambiguity of play*, Cambridge, Havard university Press
Wittgenstein L., 2004 [1953], *Recherches Philosophiques*, Paris, Gallimard.