



HAL
open science

Connaissances tacites et performance ludique

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Connaissances tacites et performance ludique. Anja Kraus, Jürgen Budde, Maud Hietzge, Christoph Wulf. Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen, Beltz Juventa, pp.425-438, 2017, 978-3-7799-6498-8. hal-03590360

HAL Id: hal-03590360

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03590360>

Submitted on 27 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.

Connaissances tacites et performance ludique

Gilles Brougère

Experice, Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité

[Original français du texte publié en allemand : Brougère G. (2017), « Implizites Wissen und Performanz des Spiels », In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge, C. Wulf (eds) *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*, Francfort, Beltz Juventa, pp. 425-438.]

La pensée du jeu reste encore profondément marquée par le romantisme qui avec des auteurs comme Jean-Paul ont, à la suite de la pensée de Rousseau, valorisé le jeu, mais au prix de la construction d'une véritable mythification de celui-ci, ce dont Fröbel reçu l'héritage pour ériger le jeu en point d'ancrage d'une éducation préscolaire¹. Cette vision du jeu repose sur deux aspects, une naturalisation du jeu et des effets d'apprentissage largement mythiques faute de s'appuyer sur une impossible vérification scientifique à ce niveau de généralité.

En effet, selon cette pensée devenue commune, le jeu ne serait pas l'objet d'un apprentissage, mais révélerait une disposition naturelle du petit humain, assimilant le jeu humain dans son extrême variété au jeu animal variable selon les espèces et doté d'une moins grande diversité, limité le plus souvent au jeu d'exercice. Le jeu apparaît alors comme naturel, inné, il n'y a pas lieu de rechercher comment il peut être appris, sur quelles connaissances il repose.

Par ailleurs dans une vision largement téléologique qui renvoie à l'idée que s'il existe « naturellement » c'est qu'il a une raison d'être, il devrait servir à quelque chose, et le simple bien-être qui peut résulter d'une telle activité ne semble pas suffisant à en justifier l'existence. Il permettrait d'apprendre, s'érigeant en éducateur naturel ou pour reprendre Vygotski qui reprend ici le mythe, inscrivant d'emblée l'enfant dans la zone de proche développement, l'enfant étant dans le jeu au-dessus de son âge moyen².

C'est bien autour de la question de l'apprentissage, ou d'un mythe de l'apprentissage, que se noue la pensée moderne du jeu, largement répandue encore aujourd'hui comme une évidence : d'un côté il n'est pas appris, de l'autre il permet d'apprendre comme par miracle. Il propose une vision naturalisée, déculturalisée, désocialisée de l'apprentissage, d'une part en effaçant ce que le jeu implique d'apprentissage et de connaissance, d'autre part rendant impossible de penser la question d'un apprentissage lié à une activité développée pour le plaisir qu'elle procure. On en arrive à penser que les enfants joueraient pour apprendre, oubliant que le jeu est d'abord un loisir, récupéré parfois par les éducateurs³. Cela conduit par ailleurs à ériger un mur entre le jeu des enfants et celui des adultes, à refuser l'idée qu'il s'agit de la même activité et que varient seules les conditions sociales et psychiques de son exercice. Il faut admettre avec Jacques Henriot⁴ que le jeu est d'abord une idée, une conception qui s'applique à des réalités fort hétérogènes que l'on ne peut considérer comme une même activité. Mais si l'on utilise le mot jeu c'est qu'apparaissent des éléments semblables, un « air de famille » pour reprendre la notion que Wittgenstein applique lui-même au jeu comme exemple fondateur de sa conception du langage⁵.

Rompre avec cette vision du jeu suppose de montrer que loin d'être naturel le jeu s'apprend et implique des connaissances qui renvoient à la construction de ce que l'on peut appeler une culture ludique issue de l'expérience. Nous allons donc commencer par traquer la question d'apprendre le jeu avant de reprendre la question d'apprendre du jeu.

¹ Voir à ce sujet Gilles Brougère, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995

² L. S. Vygotski., *Play and Its Role in the Mental Development of the Child*, *Soviet psychology*, Spring 1967/vol.V, n°3, page 16.

³ Voir à ce sujet Gilles Brougère, *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica, 2005

⁴ Jacques Henriot, *Sous couleur de jouer*, Paris, José Corti, 1989.

⁵ Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen – Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell, 1953

Apprendre le jeu et connaissances en jeu

C'est bien entendu l'invisibilité des apprentissages et des connaissances afférentes qui favorise une vision naturaliste du jeu. On peut considérer que ce qui caractérise avant tout le jeu c'est d'être un comportement non-littéral, qui ne doit pas être pris au premier degré, qui signifie autre chose que ce qu'il paraît. Cette vision renvoie à l'analyse que fait Gregory Bateson de la métacommunication inhérente au jeu en tant que comportement impliquant le signal « this is play » pour le distinguer du comportement qu'il reprend tout en lui conférant un autre sens :

Now this phenomenon, play, could only occur if the participant organism were capable of some degree of metacommunication, i.e. a communication about communication, of exchanging signals which would carry the message "this is play". Expanded, the statement "this is play" looks something like this : "these actions in which we now engage do not denote what those actions for which they stand would denote"⁶.

Cette question a été reprise par Erving Goffman dans *Frame Analysis*⁷ avec la notion de modalisation, de transformation d'une expérience ordinaire pour lui donner un autre sens. Nous parlons en ce qui nous concerne de second degré. Jouer c'est s'inscrire dans un comportement de second degré qui ne doit pas être pris au pied de la lettre. Savoir jouer c'est comprendre ce type de transformation et pouvoir l'appliquer soi-même. Cela apparaît, tel que le montre Jerome Bruner⁸, dans les jeux de disparition (peekaboo) que l'on pratique avec les enfants. Quand l'enfant comprend que la disparition est fictive, ce que l'on peut vérifier quand lui-même est acteur, se fait disparaître ou fait disparaître, même maladroitement, une partie de son corps, sait utiliser le langage pour faire semblant, cela montre qu'il a intégré cette dimension de second degré.

De quoi s'agit-il ? De l'apprentissage d'un script, d'un schéma, Bruner utilise le terme de « format »⁹, (celui de la disparition/apparition) dans lequel chaque protagoniste, celui qui fait disparaître et celui qui constate la disparition et recherche l'objet disparu, joue un rôle quasi rituel. Jouer le jeu c'est maîtriser le script et ce qui lui est sous-jacent à savoir que cette action est fictive, de l'ordre du non-littéral, du second degré. Jouer c'est connaître le script et son sens ludique ou fictif. Cependant le jeu lui-même n'est pas le script mais la performance, une façon singulière de faire vivre le script et la situation ludique sous-jacente. Ne se donnent à voir que les performances des acteurs, pas les scripts sous-jacents. Pourtant ces scripts sont indispensables à la production de la performance. Nous empruntons les notions de script et de performance à Robin Bernstein¹⁰. Ces notions qui viennent des études littéraires et plus particulièrement des études théâtrales, Robin Bernstein les applique aux objets et tout particulièrement aux jouets. Il s'agit de considérer que les objets « prompted or invited – scripted – actions of humans who were agential and not infrequently resistant. »¹¹ En conséquence « the term *script* denotes not a rigid dictation of performed action but rather a set of invitations that necessarily remain open to resistance, interpretation and improvisation. »¹²

⁶ Gregory Bateson, « A Theory of Play and Fantasy » in *Steps of an Ecology of Mind*, St. Albans, Herts, AL : Paladin, 1973, 152.

⁷ Erving Goffman, *Frame Analysis : an Essay on the Organization of Experience*, New York : Harper & Row, 1974

⁸ Jerome Bruner, *Child's talk : learning to use language*, Oxford, Oxford University Press, 1983

⁹ « A format is a standardised, initially microcosmic, interaction pattern between an adult and an infant that contains demarcated roles that eventually become reversible » *Ibid* p. 120

¹⁰ Robin Bernstein, *Racial Innocence. Performing American Childhood from Slavery to Civil Right*. New York University Press, 2011

¹¹ *Ibid.* p. 8

¹² *Ibid.* p. 11-12

Ce que l'on peut appeler l'*agency*, la capacité d'agir résulte d'un engagement avec les objets dans nos vies¹³.

La performance qui renvoie plus nettement encore aux études théâtrales met en relation l'action présente avec un répertoire et la mémoire de la façon dont celui-ci a pu être agi dans différentes performances. Le script renvoie donc au répertoire tel qu'il est inscrit dans l'histoire, à la réification des performances passées.

On peut considérer que le script qui accompagne l'objet, telle une poupée, propose des performances qui constituent le répertoire de performances associées à l'objet. La performance réelle de l'enfant peut être la reprise de celles-ci, s'inscrire dans le répertoire, ou au contraire s'en distinguer et éventuellement enrichir le répertoire si elle est reprise, d'une certaine façon archivée, réifiée. Comme l'indique Bernstein si les performances ne laissent pas de trace, « the repetition of performance – the repertoire – does habituate and thus deeply inscribe the body »¹⁴.

Il en résulte que la notion de script ne remet pas en cause l'idée d'*agency*, mais que celle-ci émerge à travers des objets scriptés. Cependant le script ne se voit pas, il est incorporé dans les objets, l'espace, l'organisation temporelle mais aussi résulte d'anciennes performances qui constituent un répertoire scriptant les nouvelles performances. Ce sont ces notions qui articulent (sans jamais les opposer) les notions de script, de performance et de répertoire que nous utilisons.

C'est dans l'interaction avec un partenaire (la personne qui prend soin de l'enfant) que l'enfant accède au script (et dans le même temps à ce qui est sous-jacent au script, à savoir la nature fictive de l'action qui fait le jeu en tant que jeu). C'est en jouant qu'il comprend progressivement celui-ci jusqu'à pouvoir jouer le rôle de celui qui fait disparaître, preuve de l'intégration du script. Mais celui-ci ne se donne jamais que dans une performance, il n'est pas l'objet d'un enseignement, d'un faire apprendre explicite (bien qu'il puisse y avoir des exceptions).

Nous considérons que les scripts et ses valeurs ludiques associées (pour de faux, non pas faire disparaître mais le faire croire sans le faire vraiment tout en sachant que l'autre sait que ce n'est pas vrai, qu'il s'agit donc d'une fausse croyance, d'une croyance ludique qui rend possible le jeu) sont les connaissances qui rendent possible le jeu, la performance ludique. On pourrait les considérer comme des compétences ludiques si le terme de compétence trop utilisé n'avait pas perdu toute signification précise. Ces connaissances peuvent être considérées comme largement tacites, qu'il s'agisse de connaissances invisibles, dont on n'a pas conscience et que l'on ne pourrait expliciter ou de connaissances intériorisées, devenues tacites mais que l'on pourrait expliciter si quelqu'un en faisait la demande¹⁵. Quoi qu'il en soit elles supposent un acte de connaître (un knowing lié à la knowledege), un apprentissage.

Ce qui caractérise cet apprentissage est qu'il n'apparaît pas comme tel, il est totalement intégré à l'activité ludique elle-même, peut-être dans un premier temps jeu de l'adulte dans

¹³ *Ibid.* p. 12

¹⁴ *Ibid.* p. 80-81

¹⁵ Nous renvoyons aux textes de Polanyi ainsi qu'à certaines analyses de ceux-ci quant à la présentation de ces notions : Michael Polanyi, *Personal knowledge : Toward a post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press, 1958 & *The Tacit Dimension*, The University of Chicago Press, [1966], 2009, Ted Hedesstron & Edgar A. Whitley, *What is meant by tacit knowledge ? Towards a better understanding of the shape of actions* In: 8th European Conference on Information Systems, 3-5 July 2000, Vienna, Austria.. Kenneth A. Grant, « Tacit Knowledge Revisited. We can still Learn from Polany » *The Electronic Journal od Knowledge Management*, Vol 5(2), 2007, pp 173-180. Hazel Taylor, Tacit Knowledge: conceptualizations and operationalizations *International Journal of Knowledge Management*, Vol 3,(3), 2007, pp. 60-73. Philip Gerrans, « Tacit knowledge, rule following and Pierre Bourdieu's philosophy of social science », *Anthropological Theory*, Vol 5(1), 2005, pp. 53-74. Michael Eraut, « Non-formal learning and tacit knowledge in professional work », *British Journal of Educational Psychology*, n°70, 2000, pp. 113-136.

lequel l'enfant n'est que jouet avant qu'il ne comprenne le jeu. En jouant, en se prêtant à la relation avec l'adulte, il apprend le jeu lui-même, à savoir le principe de tout jeu (le faire-semblant) et le mécanisme de ce jeu, faire disparaître, chercher, faire apparaître. Il est bien entendu difficile de saisir quand l'enfant comprend et la preuve n'est donnée qu'au moment où il devient lui-même acteur et donc actif dans la performance, une connaissance sans doute antérieure qui lui permettait de participer à l'activité en en saisissant la logique même. L'enfant a ainsi appris 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*, chacun contribuant à l'activité ludique (au lieu de l'arrêter en invoquant une « supercherie »), la réversibilité des rôles, la répétition, ce qui fait que le jeu n'a pas modifié le réel dans la mesure où l'on revient au point de départ, la nécessité d'un accord entre partenaires, même s'il est parfois difficile à l'enfant d'accepter le refus du partenaire de continuer à jouer.

Ce qui caractérise une telle séquence est l'indissociation de l'apprentissage et de la participation à la pratique : c'est en pratiquant que l'on apprend sans qu'il y ait décomposition didactique, séparation de l'apprendre du faire. Apprendre en participant c'est ici apprendre en observant et en imitant. Ce que l'observateur extérieur saisit difficilement c'est le sens donné à l'imitation qui dans un premier temps consiste à « faire comme » avant même de donner le même sens à ce faire. Reste que la performance est d'abord reprise de la performance de l'autre y compris parfois sans en saisir le sens. C'est par l'imitation de la performance de l'autre que la performance se construit dans sa singularité tout en donnant accès au script. En effet le script n'existe nulle part, n'est pas transmis mais apparaît comme la résultante des performances, le schème sous-jacent à celles-ci. C'est par la performance que l'on apprend le script sans nécessairement s'en rendre compte celui-ci restant de l'ordre d'une connaissance tacite que l'on n'a pas besoin d'explicitier pour jouer et que dans certains cas l'on ne saurait pas explicitier.

Comme le souligne Stephen Billett¹⁶ dans un tout autre contexte, participer implique deux dimensions indissociables, l'une, l'engagement qui renvoie au rapport du sujet à la situation et l'autre, l'*affordance*, qui renvoie à ce qu'offre la situation au sujet pour participer. Si nous reprenons notre situation l'enfant apprend parce qu'il s'engage mais il apprendra d'autant plus que la situation sera construite pour qu'il y participe ; c'est tout le travail de l'adulte qui facilite l'observation et l'imitation de l'enfant. L'apprentissage est ici tacite, de l'ordre de la socialisation dirait-on mais ce terme tend à dissimuler la présence d'apprentissages précis quoique non conscients et non visibles¹⁷. Le résultat est la production de connaissances relatives au jeu, le point de départ d'une culture ludique car la condition même de participer au jeu.

Connaissances tacites et culture ludique

De quelle connaissance s'agit-il ici ? D'une connaissance certes partagée mais essentielle, celle qui consiste à saisir que des activités ne sont pas telles qu'elles paraissent être, sont des faux semblant. Cette connaissance est à la base du jeu sans qu'il soit besoin de l'explicitier. Elle se construit sans doute dans ces jeux de nourrice, de disparition qui permettent de maîtriser une telle connaissance à travers le corps lui-même. Faire disparaître son corps dont on continue à ressentir la présence est bien le faire semblant par excellence. Une telle

¹⁶ Stephen Billett, « Working participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments », *Journal of Workplace Learning*, 16, 5/6, 2004, pp. 312-324.

¹⁷ Sur les différents types d'apprentissages informels on se reportera à Daniel Schugurensky, *The forms of informal learning : Towards a conceptualization of the field*, NALL working paper, 2000, consultable sur : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm>

connaissance tacite sera investie dans de multiples manipulations ludiques, jeux de poupée ou autre, aussi bien dans des activités solitaires que dans des interactions ludiques avec d'autres où la compréhension du faire semblant est essentielle. Au-delà cette connaissance du second degré pourra permettre de saisir le monde de la fiction. Jean-Marie Schaeffer a montré comment la fiction s'enracine dans le jeu sans éviter une certaine vision naturaliste repeinte en cognitivisme : « Je suis convaincu qu'on ne peut comprendre ce qu'est la fiction si on ne part pas des mécanismes fondamentaux du "faire-comme-si" – de la feintise ludique – de la simulation imaginative dont la genèse s'observe dans les jeux de rôles et les rêveries de la petite enfance. »¹⁸ L'expérience de la fiction, du second degré renvoie à des connaissances acquises dans le jeu.

Le second degré ne suffit cependant pas à faire le jeu, même s'il est essentiel. Jouer c'est faire, c'est agir, cela relève d'une agentivité, de décisions prises. Là encore l'apprentissage se fait dans le jeu : c'est en jouant que j'apprends à prendre des décisions, éventuellement négociées avec les autres joueurs, dans un cadre plus ou moins précis, mais qui va se préciser au fur et à mesure que l'enfant est confronté à des jeux de règles, à des mécanismes plus structurés quoi que restant ouvertes à la négociation entre joueurs. Là encore on retrouve le couple apprentissage tacite et connaissances tacites. C'est en jouant que l'on apprend à jouer (ici à décider) et que l'on met en place des compétences (renvoyant à des connaissances très largement tacites). Ce sont les expériences de jeu qui permettent de maîtriser le jeu. Cela implique au-delà de cette articulation essentielle entre second degré et décision qui constitue le jeu, de saisir les mécanismes de décision dans leur variété, de faire avec l'incertitude inhérente au jeu.

Par exemple quand deux enfants jouent à se bagarrer cela implique une connaissance de la différence entre activité de premier degré et faire semblant. Pour entrer dans une telle relation il faut maîtriser des codes, interpréter des comportements, savoir y répondre. Cela implique ainsi un savoir sur le déroulement du jeu, les actes possibles, les décisions à prendre, avec un équilibre à trouver entre une sortie du jeu (passer au vrai combat) et un délitement de celui-ci qui à force d'être faux n'a plus d'intérêt. C'est le fruit de l'expérience que de savoir trouver le bon équilibre entre les deux postures qui détruisent ici le jeu. Savoir comment s'ajuster à l'autre joueur, tenir compte de sa perception des choses. Derrière cela on trouve le partage d'une culture ludique commune, c'est-à-dire des connaissances issues de l'expérience, en grande partie tacites et que les protagonistes auraient bien du mal à expliciter, d'autant plus qu'en général il n'est pas requis d'expliquer quoi que ce soit, il s'agit seulement de rendre possible la pratique ludique. On peut là encore parler de scripts disponibles qui sont à la fois ce qui rend possible les performances mais qui également résultent de la condensation de multiples performances qui constituent le répertoire des façons de jouer à la bagarre dans un contexte donné. La culture ludique renvoie à ce répertoire des performances.

Un exemple montre comment cela fonctionne car du fait d'une distance culturelle forte la culture n'est plus partagée, les répertoires diffèrent. Lors de l'exposition universelle de Hanovre, il m'a été donné la possibilité par le DFJW d'observer la visite de cette exposition par deux classes françaises et allemandes de primaire partenaires et gagnantes du concours organisé à cette occasion. Dans la mesure où la classe française avait fait le projet franco-allemand en associant une classe sénégalaise, celle-ci avait également été invitée. Or ces enfants sénégalais parfois un peu plus âgés que leurs partenaires, étaient de façon générale plus grands et plus musclés. Les engagements sous forme de combats ludiques se terminaient très souvent en combats effectifs, les jeunes Français et Allemands accusant les Sénégalais de ne pas savoir jouer, de confondre combat réel et fictif, ces derniers assurant qu'ils ne faisaient que jouer. On voit bien ici comment une différence culturelle dans le jeu est interprétée

¹⁸ Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, Paris Seuil, 1999, p. 11.

comme « ne pas savoir jouer », ce qui souligne comment ces connaissances tacites font partie de la culture ludique de chacun. Cette culture ludique est largement incorporée et se traduit par des gestes, des façons d'agir qui varient selon les caractéristiques physiques et culturelles des joueurs. Ce qui restait un jeu pour un enfant sénégalais ne l'était plus pour les enfants allemands et français. Nous retrouvons l'idée que cette culture ludique peut être définie comme une compétence ludique, un ensemble de ressources qui rendent possible le jeu et qui s'apprennent dans le cadre de l'expérience, nombre d'entre elles n'étant pas explicites et sans doute pour certaines pas explicites¹⁹.

Cette culture ludique qu'il ne faut considérer que comme un artefact conceptuel n'est qu'un moyen commode de désigner ce qui permet de jouer, ce qui est mobilisé, de façon consciente ou non, pour rendre possible un jeu. Il s'agit du résultat de l'expérience, des performances ludique observées, imitées, créées, renvoyant à la mise en œuvre de scripts plus ou moins respectés. Prise entre script et performance la culture ludique est à la fois un corps potentiel de prescriptions connues même si ce n'est pas de façon explicite, de schèmes qui permettent de jouer, en particulier avec d'autres qui partagent en partie la même culture ludique et un répertoire ouvert de performances qui ne s'enferment jamais dans le respect du script. Sans doute cela est-il vrai de toute pratique qui implique des scripts, des façons de faire ancrées culturellement et des performances qui peuvent s'en éloigner. Mais ce qui caractérise le jeu c'est sans doute la valorisation de l'écart au script autour de l'idée de créativité, d'inventivité du joueur. C'est sans doute pour cela que sont le plus influant les scripts non visibles qui peuvent agir sans être reconnus. Ainsi paradoxalement achète-t-on un jouet sophistiqué qui propose des scripts explicites (liés à l'histoire de référence et au fonctionnement de l'objet) et admire-t-on le fait que l'enfant prenne de la distance avec ce script pour développer sa propre histoire et détourner les fonctions. C'est sans doute une des rares pratiques dans laquelle la performance est d'autant plus valorisée (tout au moins pour les enfants) qu'elle s'écarte de la prescription (la règle, l'objet). Cependant il s'agit d'une vision naïve dans la mesure où cet écart revient souvent à remplacer le script lié à l'objet acheté par un autre lié à la culture ludique de l'enfant. Ainsi en est-il d'un enfant, un garçon, qui s'empare d'une poussette avec sa poupée pour développer un jeu de course, allant le plus vite possible avec la poussette et imitant le bruit d'une auto. En fait de détournement, la performance substitue au script associé usuellement à l'objet un autre script lié à une culture ludique masculine.

Cette culture ne se déploie pas seulement dans les connaissances des joueurs, elle est l'objet de réifications qui sont autant de supports extérieurs : les règles et institutionnalisation des jeux, les objets de jeu et jouets. On peut considérer que les supports matériels du jeu réifient les pratiques, les matérialisent et de fait permettent la diffusion de la culture ludique. Entrer en contact avec un objet c'est entrer en contact avec un script comme Robin Berstein le montre bien à travers les poupées noires²⁰. Mais le script est complexe, il y a celui propre à l'objet (une poupée particulière dotée le cas échéant d'une histoire, d'une personnalité plus ou moins développée, mais aussi de fonctions, d'actions possibles ou d'*affordances* qui impliquent des actions), celui qui renvoie à la catégorie de l'objet (jouer à la poupée qui conduit par exemple à développer des actions sans qu'elles soient spécifiques à l'objet comme coiffer, habiller, prendre un bain, etc.), enfin celui qui renvoie à des valeurs sous-jacentes et nettement plus difficiles à expliciter, par exemple pour les poupées noires la relation avec l'esclavage (la poupée est ainsi représentation de la soumission ce qui permet de comprendre qu'une enfant noire préfère une poupée blanche, celle qui échappe à cette logique de l'esclave). La performance, le jeu effectif avec la poupée va faire avec ces scripts dont la

¹⁹ Nous avons évoqué cette notion dans Gilles Brougère, « Das Spiel und die Objekte des Spiels » In J. Bilstein, M. Winzen, C. Wulf (Hrsg.) *Anthropologie und Pädagogik des Spiel*, Weinheim/Basel : Beltz, 2005, 249-258.

²⁰ Robin Berstein, *Op. cit.*

connaissance (tacite ou explicite) est variable selon l'expérience ludique (et au-delà) de l'enfant. Il y a de l'agency dans la performance ne serait-ce que parce que tout ce que script l'objet et ce qu'il offre, *afforde* ne vont pas être activées.

Le jouet n'est cependant pas sorti de nulle part, il est lui-même d'une certaine manière la réification des pratiques, des performances ludiques, reprenant à partir du répertoire plus ou moins connu par les concepteurs, les scripts ludiques, pouvant proposer d'autres scripts, par exemple à travers les narrations qui accompagnent aujourd'hui plus que jamais les jouets. Mais ces narrations elles-mêmes comme nous l'avons montré peuvent être des scripts ludiques, des reprises de jeu transformées en histoire (comme *Famous Five*, *Pokémon* ou *Beyblade* de façon différente et plus ou moins explicite)²¹.

Cette expérience ludique nous montre les traces d'un apprentissage informel (par la pratique) : c'est en jouant, en participant au jeu que l'on apprend, à travers des apprentissages tacites, fortuits, auto-apprentissages et parfois, mais rarement car cela tend à détruire le plaisir du jeu, des moments d'apprentissage plus organisés mais pas tout à fait formels, en relation par exemple avec une personne qui va assumer la fonction de l'expert. Gee montre bien ce fonctionnement dans le cas du jeu vidéo où l'apprentissage est totalement intégré à l'activité elle-même²².

Cette culture rend possible l'entrée dans le jeu, la compréhension des situations de jeu. Mais au-delà elle renvoie à la possibilité de progresser dans le jeu, de le maîtriser, avoir le sens du jeu, être efficace dans le jeu. Là encore cela suppose intériorisation, incorporation pour prendre des décisions rapides qui semblent intuitives. Ainsi en est-il de la capacité d'anticiper, de saisir très vite la situation aux Echecs ou au Poker, dans certains jeux vidéo tel Tetris.

Pour partie cette connaissance tacite relève d'une intériorisation, incorporation de l'expérience et des apprentissages, mais aussi d'une expérience directe qui ne passe pas par la conscience d'autant plus qu'il n'y a pas nécessité à passer par l'explicitation à moins de vouloir se faire éducateur, apprendre aux autres le jeu et la bonne façon de jouer.

C'est bien ce modèle qu'il faudra appliquer également aux éventuels apprentissages du jeu, au sens où en jouant on peut apprendre autre chose qu'à jouer.

Les apprentissages du jeu au-delà du mythe

Nous avons vu que l'apprentissage est au cœur du jeu mais pas à la façon dont le discours le plus commun le présente. Nous avons mis l'accent sur le fait qu'en pratiquant on apprend la pratique ce qui n'est pas propre au jeu, mais peut renvoyer à toute pratique, en particulier aux pratiques de loisir²³ qui ont comme caractéristiques d'être orientées vers ce que cela fait au pratiquant plutôt que vers les résultats de la pratique comme c'est le cas dans le travail. Ce qui fait qu'il y a dans le jeu une concentration sur la pratique est que l'objectif est justement la pratique et non ses conséquences. On peut considérer que le jeu a pour objectif de minimiser les conséquences pour maximiser le profit, le plaisir que l'on peut tirer de l'action elle-même. Cela conduit à considérer que l'apprentissage vise plutôt la pratique et son amélioration. Les

²¹ Gilles Brougère « Toys or the rhetoric of children's goods » In D. Machin (ed.), *Visual Communication*, Berlin: DeGruyter Verlag, 2014 pp. 243-25 et « Culture de masse et culture enfantine » In A. Arleo et J. Delalande (dir.) *Cultures enfantines – Universalité et diversité*, Rennes : PUR, 2010, pp. 31-44.

²² James Paul Gee, *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy?* New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

²³ Nous avons étudié cette question à propos des pratiques touristiques : Gilles Brougère « Learning the practice, learning from the practice: tourist practices and lifelong education », *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 32, n°1, 2013, 93-106 et, Gilles Brougère et Giulia Fabbiano (dir.), *Apprentissages en situation touristique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2014

effets d'apprentissage détourneraient le jeu de l'action elles-mêmes au profit des résultats et rapprocheraient le jeu du travail (du travail scolaire par exemple). Si apprentissage il y a il faut donc les considérer comme non-intentionnels. Mais intentionnels ou non, comment penser ces apprentissages ?

Faut-il penser malgré l'absence de preuve²⁴ que le jeu permet d'apprendre, question délicate et largement mythique du fait que l'on ne peut traiter de l'ensemble des jeux mais qu'il faut sans doute regarder les situations ludiques dans leur diversité d'autant qu'ici intervient la question de la modalisation, de ce que nous avons appelé le second degré. L'apprentissage est-il lié au fait de pratiquer une activité même si pour de faux, mais l'apprentissage renvoie alors non pas au fait de jouer mais au fait qu'en jouant je fais quelque chose. Si je joue un jeu en anglais, l'apprentissage ne renverrait pas au fait qu'il s'agit d'un jeu mais au fait qu'il est pratiqué en anglais. Le jeu sportif ne serait que le vecteur d'une éducation du corps. Le jeu rendrait possible des actions impossibles (logique de la simulation), permettrait une motivation. A moins que l'on ne considère que c'est parce que c'est un jeu qu'il y a apprentissage, du fait du second degré (une distance), de la décision, de la frivolité (absence de conséquence). Il faut bien entendu considérer les deux dimensions.

Ne peuvent être analysées de la même façon les pratiques, inspirées plus ou moins du jeu (jeu éducatif, serious game, gamification), mais qui d'emblée affichent un objectif éducatif, une inscription dans une logique éducative formelle. Il s'agit de pratique hybrides qui articulent dimension ludique et dimension éducative, qui à la logique de la pratique orientée vers elle-même pour le plaisir du pratiquant, ajoutent celle du résultat, des conséquences sérieuses qui relève plus de travail avec ses objectifs de transformation du monde et/ou du sujet.

Si l'on s'intéresse au jeu dans sa logique de pur divertissement, l'apprentissage doit alors être considéré comme informel, tacite ou fortuit, résultant de la pratique du jeu et ne visant pas l'apprendre. C'est à travers les performances ludiques que peuvent se développer de façon fortuite des apprentissages. Comment peut-on décrire l'éventuel potentiel éducatif du jeu, le fait que l'on pourrait y apprendre autre chose qu'à jouer dans la logique d'une pratique de loisir et non pas à travers la formalisation éducative de certaines pratiques ludiques.

Nous considérons ici le jeu comme une forme de loisir parmi d'autres. Les critères communs sont nombreux avec la théorie du loisir selon Elias²⁵, jeu comme loisir ayant un caractère mimétique, permettant de produire de l'excitation et de l'émotion, souvent dans un contexte de sociabilité. Il recycle des éléments issus de la vie quotidienne, mais avec plus d'intensité, pour leur donner une autre fonction. On peut définir les ressources utilisées dans les loisirs comme des éléments à forte dimension culturelle, porteurs de significations retravaillées par rapport aux finalités du loisir. Les contenus des activités de loisir entretiennent un dialogue complexe avec les éléments issus du monde ordinaire, en sont des transformations, des imitations, des commentaires. Au-delà du plaisir immédiat, l'expérience d'un film, d'un livre, d'un jeu peut avoir des effets éducatifs liés à la nature même de l'objet qui implique manipulation symbolique des significations.

Ce qui caractérise cette sphère du divertissement c'est le second degré, c'est-à-dire la reprise de significations issues du contexte de la vie quotidienne ou du premier degré pour leur donner une nouvelle signification dans un contexte fictif (au sens le plus large du terme). Ce processus implique une distance, voire une dimension d'analyse par rapport à la réalité utilisée et rend possibles, mais jamais certains, des effets éducatifs. Parce que le jeu manipule des comportements et des significations extérieurs, il peut être un lieu d'apprentissage par rapport à ces mêmes contenus même si cela n'est pas visé par le joueur. Ce qui caractérise le jeu ce

²⁴ Voir à ce sujet T. G. Power, *Play and Exploration in Children and Animals*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum, 2000.

²⁵ Norbert Elias & Eric Dunning, *Quest for Excitement: Sport and Leisure in the Civilizing Process*. Oxford, Basil Blackwell, 1986

n'est pas une vocation particulière à l'éducation, mais une richesse potentielle des contenus culturels et des processus de construction, de transformation de ces mêmes contenus. Comme tout loisir, il peut apparaître comme une situation complexe du point de vue culturel car il instaure un espace fictif ou mimétique plus ou moins riche de significations culturelles. Accéder au plaisir promis par les loisirs suppose la manipulation symbolique de ces contenus qui peut soit s'accompagner d'apprentissages informels, soit impliquer des apprentissages antérieurs pour maîtriser ces contenus. Certains de ces apprentissages sont intentionnels voire formalisés. Tel est le cas des joueurs qui, aussi bien dans le cadre du sport, des jeux de réflexion ou des jeux informatiques, développent des apprentissages parallèles pour améliorer leurs performances au sein du jeu.

Toutes les activités de loisir, toutes les activités de jeu n'ont pas le même potentiel informel éducatif. Tous les acteurs ne s'investissent pas de la même façon et ne vivent pas la même expérience. Mais le divertissement témoigne d'un potentiel éducatif informel fort, lié aux caractéristiques mêmes de ces activités. Le jeu, comme toute autre activité de la vie, avec des caractéristiques pour nombre d'entre elles partagées avec les loisirs, peut être considéré comme une expérience polymorphe. S'il est poursuivi pour le plaisir que l'on y prend, cela ne signifie pas que d'autres effets ne peuvent s'y greffer.

On peut ici souligner une des caractéristiques fortes du jeu au sein des loisirs, c'est la place qu'y occupe l'action du joueur, autour de la position centrale de la décision sans laquelle le jeu ne peut se développer. C'est ce qui peut conduire à une spécificité de l'expérience vécue dans le jeu, expérience de l'agir et de la décision. Le jeu apparaît comme un construit original qui suppose des références à des éléments extérieurs au jeu qui y sont repris et dotés de nouvelles significations. C'est donc une situation comportant un potentiel symbolique fort qui peut être facteur d'apprentissage, mais de façon tout à fait aléatoire, difficilement prédictible :

L'expérience ludique comme modèle réduit permet de faire l'économie de l'expérience vécue, elle exorcise, elle fait vivre par procuration des émotions et des pulsions que la vie quotidienne réprime : meurtre, mort, violence, au théâtre incestes, adultères. Mais le modèle réduit est aussi outil de connaissance : le théâtre pour comprendre le monde, le cirque pour le maîtriser, le dominer (tout au moins au niveau du monde naturel). C'est un exercice de maîtrise sans risque, sans danger ; un outil de découverte et de dévoilement, un moyen de maîtrise des signes ²⁶.

C'est l'idée d'un potentiel éducatif des activités de second degré qui apparaît ici et que le jeu partage avec d'autres loisirs. Il y ajoute sa dimension d'action décisionnelle qui le spécifie au sein du loisir. Dans ces conditions des performances ludiques peuvent être l'occasion d'apprentissages informels qu'il s'agisse d'enrichir la pratique ludique, la culture ludique (et donc le répertoire et en conséquences les scripts disponibles) ou de produire des connaissances qui ne sont pas liées à la pratique ludique elle-même.

²⁶ Monique Clavel-Levêque, *L'empire du jeu – espace symbolique et pratique sociale dans le monde romain*, Paris, CNRS, 1984, p. 84.