



HAL
open science

Jouer/Apprendre

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

| Gilles Brougère. Jouer/Apprendre. *Economica*, 2005, 978-2-7178-5119-4. hal-03606723

HAL Id: hal-03606723

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03606723v1>

Submitted on 12 Mar 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.

JOUER/APPRENDRE

Gilles BROUGERE

Cet ouvrage a été publié par Economica en 2005. Ce document est une mise à disposition par l'auteur du manuscrit de cet ouvrage épuisé. Il est précédé d'une préface originale écrite pour l'édition espagnole de l'ouvrage. A l'exception de cette nouvelle préface il s'agit de la reproduction du manuscrit à partir duquel a été établie l'édition publiée en 2005. Les références bibliographiques sont celles disponibles au moment de la rédaction.

© Gilles Brougère, 2022 pour cette édition

Présentation de l'ouvrage

Jouer ou apprendre, jouer et apprendre. Ce livre se refuse de choisir, mais préfère analyser, au regard de la littérature internationale la plus récente (en 2005), les relations complexes qui lient ou séparent ces deux actions. Le mythe d'un jeu pourvoyant naturellement l'enfant en apprentissages est questionné, critiqué et dépassé. Quittant toute vision fonctionnaliste du jeu, l'ouvrage essaie de comprendre l'action même de jouer et l'expérience qui en découle, située au sein du loisir et du divertissement. Avec la notion d'éducation informelle, l'auteur renoue le lien du jeu à l'apprentissage. Le jeu est conçu comme une activité sociale variable selon les contextes. A côté du jeu divertissement qui permet d'apprendre de façon fortuite, d'autres jeux sont construits à partir d'objectifs explicitement pédagogiques. Le jeu est polymorphe et il importe de le suivre dans ses transformations.

Gilles Brougère est professeur de sciences de l'éducation à l'université Sorbonne Paris Nord, membre du centre de recherche EXPERICE.

Préface	4
Introduction	6
Chapitre 1. Peut-on se prendre au jeu ?	8
<i>Derrière le jeu une grande diversité de jeux</i>	8
<i>Unité ou diversité du “ jouer ”</i>	10
<i>Une absence de recherche en langue française</i>	12
Chapitre 2. Comment pense-t-on le jeu ?	16
<i>Les théories du jeu</i>	16
<i>L’ère du soupçon</i>	22
<i>Les rhétoriques du jeu</i>	24
Chapitre 3. Qu’est-ce que le jeu ?	27
<i>Définir, est-ce nécessaire ?</i>	27
<i>Le second degré</i>	29
<i>Jouer c’est décider</i>	33
<i>De la règle</i>	36
<i>La frivolité</i>	37
<i>L’incertitude</i>	38
<i>L’art de ne pas définir</i>	39
<i>Malléabilité du jeu</i>	42
Chapitre 4. Jeu et pédagogie : le même ou l’autre	43
<i>Comment le jeu est-il devenu norme pédagogique ?</i>	43
<i>Diffusion et succès du jeu comme norme pédagogique</i>	45
<i>Le modèle : le jeu au centre de la pédagogie préscolaire</i>	47
<i>De la théorie à la pratique</i>	49
<i>Le paradoxe de l’enseignante</i>	51
<i>Le jeu en préscolaire comme réalité spécifique</i>	53
<i>La résistance d’une éducation préscolaire hors-jeu</i>	55
<i>Le jeu après la maternelle.</i>	59
Chapitre 5 : Expérience et culture ludiques	62
<i>L’expérience ludique</i>	63
<i>Le jeu, activité sociale et produit culturel</i>	65
<i>La culture ludique</i>	67
<i>La sociabilité</i>	71
Chapitre 6 : Le jeu, un loisir parmi d’autres	75
<i>Du jeu au loisir</i>	75
<i>Sport et jeu sportif</i>	78
<i>Le jeu vidéo : du loisir au jeu</i>	82
<i>Loisirs interactifs</i>	84
<i>Loisir et apprentissage</i>	86
<i>De la séparation des enfants et des adultes</i>	88

Chapitre 7 : Jeu et éducation informelle	91
<i>Les formes du jeu</i>	91
<i>L'éducation informelle</i>	93
<i>Le processus de formalisation</i>	96
<i>Le potentiel éducatif du jeu</i>	98
<i>Une nouvelle conception de l'apprendre</i>	100
<i>Jouer et apprendre</i>	102
<i>Jouer ou apprendre</i>	103
Bibliographie	105

Ce livre a été écrit il y a quelques années, des années qui ont vu la question du jeu devenir de plus en plus présente dans la recherche mais aussi au sein des dispositifs éducatifs. Cette évolution semble aller dans le sens des idées qui y sont soutenues. D'une part le développement du jeu vidéo ainsi que de l'intérêt académique pour celui-ci réaffirme que jouer n'est pas propre à l'enfance et n'a aucune raison d'être associé spécifiquement au développement de l'enfant. Il s'agit bien avant tout d'un loisir qui peut se pratiquer tout au long de la vie, sous des formes en partie différentes, en partie similaires. D'autre part le développement du jeu sérieux (*serious game*), l'apparition de la notion de gamification justifie que l'on clarifie les relations entre jeu et apprentissage largement entachées de confusion.

Les lectures de cet ouvrage ayant parfois conduit à des confusions entre ce que pense son auteur et les propos qu'il rapporte pour essayer de comprendre les configurations de pensée relatives au jeu, il importe, pour aider le lecteur, de préciser quels en sont les objectifs. Il s'agit en premier lieu de faire une critique du discours rhétorique qui voit dans le jeu une forme naturelle d'apprentissage. L'objectif est ainsi de casser ce lien mythique afin de bâtir une analyse des relations entre jeu et apprentissage sur d'autres bases

Pour penser le jeu dans sa diversité et sa complexité, en particulier autour de l'idée qu'il n'y a pas de frontière assignable entre ce qui est jeu et ce qui n'est pas jeu, l'ouvrage propose un instrument pour décrire l'usage du terme à partir de cinq critères, ou plutôt depuis 2+3, les trois derniers étant des conséquences des deux premiers : un cadre de l'expérience spécifique marqué par la non-littéralité, ce que j'appelle en français second degré, et un faire qui renvoie à la décision. On utilise en général le terme de jeu pour désigner des situations qui impliquent une décision dans un cadre non-littéral, ce qui suppose des règles, une relative frivolité ou minimisation des conséquences et de l'incertitude quant à la fin du jeu. Depuis cet ouvrage j'ai remplacé la notion de règle par celle de mécanisme de décision plus large, dont la règle est un cas particulier. En effet interagir avec un programme informatique relève plus d'un mécanisme de décision que d'une règle *stricto sensu*, de même la construction du scénario d'un jeu de faire semblant par des enfants renvoie à des négociations, des interactions qui permettent de décider plus ou moins collectivement sans que le terme de règle convienne à toutes les situations

Enfin après avoir critiqué l'idée d'une naturalité de l'apprentissage par le jeu, il convenait de rendre encore possible une relation entre jeu et apprentissage. Je considère qu'il s'agit d'une association que l'on peut trouver au niveau de toute pratique sociale qui permet de réaliser des apprentissages informels ou plutôt des apprentissages en situation informelle, dans la mesure où c'est la situation qui n'est pas formalisée du point de vue éducatif, les apprentissages n'ayant rien d'informels en eux-mêmes. Le jeu n'est pas une exception, mais rentre dans le rang des pratiques et plus particulièrement des pratiques de loisir qui ont pour caractéristique de mettre l'accent sur le processus, l'action plutôt que sur le résultat. En cela il propose un espace d'apprentissage possible à commencer par celui de la pratique elle-même. En jouant on apprend à jouer, au-delà on peut apprendre autre chose en fonction de la diversité des contenus mais aussi en relation avec les expériences antérieures du joueur. Il faut distinguer ces apprentissages en situation informelle de l'usage du jeu dans un cadre éducatif qui consiste à le formaliser du point de vue éducatif pour parfois créer des hybrides entre jeu et ressource éducative. C'est là toute la difficulté de penser les relations entre jeu et apprentissage. On utilise trop souvent le terme "jeu" comme s'il n'y avait pas de différence entre les diverses pratiques qui portent ce nom. Il y a d'abord le jeu comme loisir,

réfèrent de cette pratique. C'est dans ce cadre que l'on peut penser le jeu comme situation informelle d'apprentissage mais en ayant conscience que si ces apprentissages sont liés aux caractéristiques du jeu (décision, second degré, frivolité) elles varient selon les modalités de participation du joueur. Dans la même situation certains apprennent d'autres non, et tous n'apprennent pas la même chose en fonction de l'expérience vécue, aussi bien passée que présente. Mais on peut signaler que parmi les jeux loisirs certains ont des caractéristiques qui les rapprochent de dispositifs éducatifs, c'est le cas des jeux qui invitent à résoudre un problème (puzzle, énigmes). Leur potentiel éducatif est à l'évidence plus important. Le jeu peut être inséré dans un espace éducatif : il a été choisi, parfois modifié, éventuellement suivi d'un débriefing. Il s'agit bien alors de sortir au moins partiellement le jeu d'un contexte de loisir, pour lui donner une vocation éducative. Il importe de remarquer que la situation a changé, modifie le jeu et le rapport du joueur au jeu, ce qui peut avoir des effets éducatifs propres à la situation. Ce n'est plus le jeu en lui-même dans une situation de loisir librement choisie qui est éducatif, mais la situation éducative qui intègre un jeu. On peut également modifier en profondeur un jeu pour introduire des contenus éducatifs ou créer un hybride (telle est la logique du *serious game*) amalgame d'éléments de jeu et d'éléments éducatifs. L'apprentissage renvoie ici à la construction d'une ressource éducative spécifique du fait de sa dimension ludique affirmée (et qui peut être maintenue ou disparaître dans la pratique). Il n'est donc pas étonnant que l'on puisse découvrir qu'une ressource éducative ait des effets d'apprentissage. Enfin la troisième voie qui renvoie à une utilisation répandue du terme "gamification" consiste de partir d'un exercice ou d'une situation éducative pour lui donner quelques aspects ludiques sans pour autant en faire un jeu. Il s'agit d'un continuum avec toutes les étapes intermédiaires possibles.

Il importe donc d'être conscient de ces différentes situations et ne pas les occulter sous l'usage d'un même terme, celui de jeu. Le jeu est une activité située, qui varie selon la situation (le contexte, le cadre, les joueurs, leur attitude). C'est donc la situation qui va conférer, ou non, un potentiel éducatif au jeu.

Il en résulte une position de l'auteur qui ne peut se réduire à l'idée de considérer que le jeu est éducatif ou à celle du refus du jeu dans l'éducation. Il s'agit de comprendre le débat pour le dépasser en proposant l'analyse de chaque situation qui est dénommée jeu – encore faut-il savoir par qui : le concepteur, l'animateur ou enseignant, l'utilisateur ou l'étudiant – pour en saisir la dimension ludique – est-ce un jeu ? pour qui ? – et son potentiel d'apprentissage lié à sa singularité. Bien des observations montrent que le jeu en classe peut être "dégamifié", perdre ses caractéristiques ludiques au moins pour une partie des élèves.

Il est vrai que certains se contentent de justifier le jeu en ce qu'il permettrait de motiver les élèves. Mais c'est croire que tout jeu peut motiver. Or certains peuvent ne pas aimer jouer, ou pas au type de jeu proposé (trop simple ou trop complexe), ou tout simplement ne pas considérer comme relevant du jeu ce qui leur est proposé. L'idée que le jeu motiverait ignore la diversité des cultures ludiques et la construction du goût pour tel ou tel jeu, mais aussi la spécificité d'un jeu inséré dans une situation éducative. Il s'agit bien de saisir la complexité de la pratique sociale dénommée jeu et des tensions qu'elle porte quand elle devient (ou devrait devenir) une pratique éducative.

Ce titre, formé de l'apposition de deux termes séparés ou reliés par un *slash* qui évoque plutôt une adresse Internet, peut surprendre. On peut plaider que les sites ont souvent pour vocation le jeu ou l'apprentissage. Mais cela n'est pas la raison de mon choix. On peut y voir le refus des solutions offertes quand on s'engage dans une réflexion sur les relations entre le jeu et l'éducation. J'ai déjà utilisé dans un livre auquel je me référerai souvent l'association jeu et éducation¹. Il s'agissait de suivre dans l'histoire les relations entre ces deux notions, aussi bien dans un certain nombre de textes fondateurs qui ont tenté de penser cette alliance, que dans des pratiques ou des discours relatifs à l'école maternelle prise comme exemple des difficultés d'association, tout au moins dans le contexte français.

Le propos de ce livre est différent : s'il s'appuie également sur l'histoire de la pensée, son projet est plutôt de proposer une réflexion synthétique sur le jeu dans ses relations à l'éducation ou mieux à l'apprentissage, ou du fait de l'ambiguïté du terme en français, et dans la mesure où je m'intéresse au "*learning*" et non à l'"*apprenticeship*", à l'apprendre.

Cette formulation, cette pure association entre deux actions, celles de jouer et d'apprendre est d'abord le refus de choisir entre "et" et "ou", deux configurations qui me semblent infidèles à mon projet.

Incliner pour "Jouer et apprendre" serait se mettre sous la bannière de ceux qui pensent qu'il y a là une relation évidente puisque "chacun sait que le jeu est un support naturel d'apprentissage". Je montrerai, contre ce qui est devenu discours commun, qu'il n'y a là pas d'évidence, et surtout absence de preuve, mais un discours ancien convenu et surtout répété, une rhétorique comme le dit Brian Sutton-Smith².

Adopter "Jouer ou apprendre", pourrait sembler alors plus ouvert, plus critique, mais il a l'inconvénient de sous-entendre qu'il faut trancher, que l'on ne peut faire les deux, et donc de me ranger dans le camp des conservateurs, qui critiquent d'emblée toute idée que les études pourraient prendre la forme d'un jeu. Et si justement il ne fallait pas choisir, sans pour autant entonner avec le chœur des optimistes les louanges du jeu comme panacée des apprentissages.

Ce qui caractérise ce livre est le refus du choix. Je pourrais proposer ici un bel effet de manche : il ne s'agit pas de choisir mais de penser. J'essayerai.

Le projet est bien d'explorer cette articulation entre jouer et apprendre, en refusant l'idée naïve d'une conjonction miraculeuse, sans pour autant nier que le jeu offre, comme sans doute bien d'autres activités, des occasions d'apprentissage. Mais pour cela il me faudra analyser ce qu'est le jeu, repenser à nouveaux frais les relations qu'il peut entretenir avec l'apprentissage. Il ne s'agit pas de se référer à un jeu éternel ou immémorial. Ainsi je n'hésiterai pas à aborder les formes les plus contemporaines du jeu qui paraissent nous mener plus du côté d'un divertissement facilement considéré comme vil, que du savoir. Et, au-delà du jeu, c'est du loisir ou du divertissement dans ses relations à l'éducation dont il sera question.

Peut-on se divertir jusqu'à en apprendre pour pasticher le "se distraire à en mourir" de Postman³. Le jeu nous apparaîtra comme l'archétype du loisir, ce qui permet peut-être d'en penser

¹ Gilles Brougère, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995.

² Brian Sutton-Smith, *The Anguinity of Play*, Cambridge (Ms), Harvard University Press, 1997.

³ Neil Postman, *Se distraire à en mourir*, Paris, Flammarion, 1986.

certains éléments essentiels. Mais c'est bien dans une analyse du jeu que s'enracinera cette étude, même si nous en tirerons des enseignements pour des activités qui en sont proches sans être identiques.

Il s'agit bien de commencer par clarifier, pour ne pas dire bousculer, les idées sur le jeu et l'éducation, avant de tenter de construire une autre approche de l'apprentissage permettant de penser autrement le potentiel éducatif du jeu et au-delà du loisir, mais sans doute en sortant du discours trop souvent mythique sur l'activité ludique parée de toutes les vertus. Pour cela il nous faudra regarder les pratiques réelles des enfants comme des adultes, et non un jeu idéalisé, reconstruit pour les besoins de la démonstration.

Cette approche s'enracine dans un regard sociologique, une prise en compte du jeu comme activité sociale, construction collective historiquement déterminée. Cette même phrase pourrait s'appliquer à l'apprentissage. Non que je ne fasse référence à l'inévitable psychologie (trop ?) souvent convoquée de façon exclusive quand il s'agit du jeu, ou plutôt aux psychologies, mais je montrerai que cela ne peut suffire pour analyser ce qui est une activité sociale même si elle implique des mécanismes psychiques. Je prendrai de la distance avec ce que la psychologie, voire la psychanalyse, porte dans le contexte français de normativité cherchant souvent plus à énoncer ce que doit être le jeu qu'à comprendre ce qu'il est, mais plus encore se complaisant depuis plus de quarante ans dans un discours répétitif, se gargarisant des mêmes anciennes scènes qui donnent à penser que seul le petit-fils de Freud a jamais joué avec sa bobine, à la reprise constante des énoncés de Winnicott certes sympathiques mais qui n'offrent que peu de prise pour une analyse du jeu réel. Il en résulte que la langue de la psychologie du jeu est pour l'essentiel l'anglais, et que nous devons nous référer à des textes écrits depuis quarante ans hors de France, rarement traduits et jamais cités. Comment la contribution essentielle de Bateson sur le jeu, référence incontournable de la littérature étrangère sur le sujet, peut-elle être aussi absente en France ? Un des objectifs de ce livre est donc d'arrimer la réflexion française sur le jeu, à la recherche internationale contemporaine, tout au moins celle publiée ou traduite en anglais.

Le but de ce livre est sans doute de combler ces lacunes, de donner une ouverture sur ce qui se pense aujourd'hui sur le jeu, tout en y greffant une pensée plus personnelle sur la relation entre une pratique, le jeu, et l'apprentissage comme processus.

Ce livre est le résultat d'un exercice de réflexion qui n'aurait pu se faire sans la stimulation des étudiants du DESS devenu Master professionnel en sciences du jeu de l'université Paris 13. Qu'ils soient ici remerciés. Je tiens également à remercier ceux qui collègues et amis m'ont apporté leurs remarques à la suite de la lecture des premières versions de ce livre : George Reddé, Sylvie Rayna, Annick Ferraud et Vincent Berry. S'ils m'ont aidé à améliorer ce texte, ils ne doivent en rien être tenu responsables des faiblesses que l'on pourra y trouver. Il m'est enfin impossible de citer tous ceux dont les échanges ont nourri ce travail, d'autant plus qu'il est bien difficile d'être lucide sur les influences que l'on peut recevoir.

CHAPITRE 1. PEUT-ON SE PRENDRE AU JEU ?

Étudier le jeu n'a rien d'un jeu d'enfant. Si l'on veut sortir d'un discours moral exaltant ou dénonçant le jeu, pour en comprendre la logique, on se heurte à des difficultés qui conduisent à penser que l'exercice est impossible et permettent de comprendre pourquoi il est si peu pratiqué, tout au moins en langue française. Cette question fut abordée par des défricheurs qui tels Château ou Caillois, dans des styles très différents, ont produit des synthèses magistrales. Aujourd'hui l'exercice est plus difficile et le savoir laborieusement accumulé sur la question semble rendre plus que jamais impossible de renouveler un tel exercice.

J'y vois un signe plutôt positif. C'est sans doute parce que nous en connaissons plus sur le jeu que la synthèse est devenue impossible. Nous nous éloignons d'une vision où l'on croyait qu'avec une idée géniale on pouvait rendre compte de la diversité des activités appelées "jeux".

Derrière le jeu une grande diversité de jeux

La première difficulté est bien la diversité des activités qui sont dénommées "jeu". Que peut-il y avoir de commun entre les Jeux Olympiques, les jeux de casino, les jeux des enfants, les jeux vidéo et quelques autres ? Nous risquons très vite de rencontrer un sens minimum commun sur lequel il sera d'autant plus difficile de produire des analyses qu'il aura exclu tout ce qui fait la richesse et la particularité de chaque activité.

Suivons Wittgenstein à titre de précaution élémentaire de départ et ne supposons pas que parce qu'il y a un nom identique, il y a nécessairement quelque chose de commun entre tout ce qui porte le même nom. Ce qu'il montre très bien⁴, justement à travers la métaphore prédestinée du jeu, c'est que le langage n'implique pas une essence préalable, un noyau commun entre tout ce qui va être dénommé de façon identique. Comme il le présente à travers l'exemple de la diversité des jeux de règles (*games*), il n'est pas besoin de supposer quelque chose de commun à toutes les choses qui répondent au nom de "jeu". Il suffit que l'un ait quelque chose de commun avec un autre et cet autre avec un troisième, sans qu'il y ait nécessairement quoi que ce soit de commun entre le premier et le troisième. Il suffit que s'entremêlent les ressemblances sur le modèle de l'air de famille. L'oncle Léon ressemble au cousin Fernand qui ressemble lui-même à ma sœur Olive, mais il n'y a pas de traits communs entre Léon et Olive. Restent qu'ils sont enserrés dans un ensemble de ressemblances familiales.

Ayons le même principe de départ en ce qui concerne le jeu, ne présumons pas une essence, un concept sous-jacent qui rendrait compte de l'usage du mot. Admettons que les locuteurs fonctionnent comme les vieilles tantes attachées à scruter les ressemblances de famille. Il suffit de très peu (un nez, un œil, une bouche, vaguement semblables) pour associer l'enfant à son père ou à sa mère. Point d'exploration génétique complexe dans cette vision superficielle. On peut penser que nos locuteurs utilisent le mot "jeu" sans se demander si cela est légitimé par l'essence de l'activité ou de l'objet. Il suffit que ça ressemble quelque part à d'autres jeux pour justifier cette association.

⁴ Ludwig Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, tr. fr. à la suite du *Tractatus Logico-philosophicus*, Paris, Gallimard, 1961.

Et l'on sait que ces logiques de dénomination ne fonctionnent pas de la même façon selon les langues où des distinctions se font (en anglais entre “*play*” et “*game*” ou en portugais entre “*brincar*” et “*jogar*” selon des logiques très différentes) là où d'autres langues n'en font pas. Les locuteurs ordinaires n'ont pas préparé le terrain au chercheur sur le jeu pour lui proposer un usage fidèle au concept. Mieux (ou pire) encore, il n'y a pas de concept, mais des logiques de communication. Seul importe que les gens se comprennent et, selon le jeu de langage dans lequel ils s'insèrent, les besoins sont différents. Certes la science apparaît comme un jeu de langage particulier et peut produire à travers les mots des concepts, mais n'érigeons pas le jeu de la science en norme universelle. La pratique langagière ordinaire n'a que faire de concepts et nous ne les trouverons pas derrière celle-ci, au mieux nous les construirons.

Il en résulte qu'il ne faut pas s'attendre à trouver sous l'usage du mot “jeu” un concept qui en rendrait compte. L'usage renvoie plutôt à une logique sociale dont on peut essayer de rendre compte. Je l'ai fait naguère en montrant que selon les langues et les époques ces logiques variaient⁵. En Grèce antique, à Rome, dans la France d'Ancien Régime ou la France contemporaine les logiques sous-jacentes à l'emploi du mot “jeu” et aux métaphores qui en découlent n'obéissent pas aux mêmes logiques. L'archétype, ce à quoi l'on se réfère en priorité quand on pense au jeu, n'est pas identique dans ces divers contextes.

Cette diversité peut être explorée, ce qui ne veut pas dire qu'elle nous livre un concept. Nous devons plutôt en comprendre la logique, et quand cela est possible en réduire la polysémie en explicitant les principes qui organisent l'usage du terme. Ainsi il est aisé de mettre en évidence plusieurs niveaux de réalité pouvant, en français tout au moins, recevoir le vocable jeu.

Le jeu peut tout d'abord être un objet qui n'est justement pas un jouet en ce qu'il est directement lié à une activité ludique qu'il rend possible de façon parfois stricte et unidimensionnelle, comme le jeu vidéo, le jeu de société, le jeu de cartes, le jeu de construction ou le jeu d'adresse. Le jeu peut également être un ensemble de règles et de principes, un objet immatériel en quelque sorte, comme le jeu d'échec (distinct de l'ensemble des objets nécessaires pour jouer). Le jeu est enfin (et sans doute le plus souvent) une activité, liée au fait de jouer.

Employer le verbe “jouer”, réduit les confusions et conduit à se limiter à ce troisième niveau qui sera celui auquel je me situerai dans cet ouvrage. J'emploierai “jeu” et “jouer” de façon interchangeable sauf indication contraire. Mon intérêt concerne ici le jeu en tant qu'il est un “jouer” ou une activité ludique, laissant de côté les objets que j'ai explorés dans un autre ouvrage⁶ et une réflexion sur les règles et principes que j'abandonne à d'autres auteurs. Aucun privilège ne sera accordé au jeu de règles explicites ainsi que le fait Duflo⁷ dans ses analyses philosophiques éclairantes, toute présence d'un jeu ou d'une action de jouer, visiblement soumis à des règles ou non, entrant dans le champ de mon exploration.

Je me concentre sur ce qu'il en est quand quelqu'un (ou quelques uns) joue(nt). Qu'est-ce que le jeu en tant que jouer ? Il est vrai qu'il y a une multitude d'objets et de situations que l'on appelle “jeu”, mais notre regard va porter sur ce qu'il en est quand on joue. Et peut-être jouer renvoie à une diversité moindre, une activité dont le spectre serait moins large même s'il s'applique à des situations, des jeux d'une grande diversité. On peut jouer à la poupée, jouer aux billes, jouer au football, jouer aux bandits manchots : est-ce qu'au-delà de la diversité des jeux visés, il n'y aurait pas une activité, un comportement identique et identifiable, justifiant de faire référence à ce terme,

⁵ Voir Gilles Brougère, *Jeu et éducation, op. cit.*, Chapitre 2.

⁶ Voir Gilles Brougère, *Jouets et compagnie*, Paris, Stock, 2003.

⁷ Colas Duflo, *Jouer et philosopher*, Paris, P.U.F., 1997.

quelque chose de présent dans l'activité elle-même ou que l'on suppose être là, à tort ou à raison. Car comprendre le jeu, c'est aussi être capable de saisir pourquoi des activités qui ne semblent pas relever de ce domaine sont malgré tout dénommées par ce vocable. Analyser le jeu c'est dans le même temps rendre compte des activités ludiques et de toutes celles que l'on peut y associer par l'usage du même terme. Il faut saisir à la fois des logiques réelles et des logiques de sens, admettre, en suivant Henriot⁸, que l'on ne peut aisément séparer le jeu de la représentation que l'on s'en fait.

Mais n'allons pas trop vite dans cette direction. Il faut garder à l'esprit les arguments de Wittgenstein aussi bien en ce qui concerne le terme "jouer" et pas seulement pour le jeu (au sens de *game*). Peut-être ne s'agit-il que de vagues ressemblances, d'air de famille : il n'y a pas nécessairement quelque chose de commun. Mais ne serait-il pas déjà intéressant d'explorer cet air de famille, de comprendre pourquoi on peut avoir tendance à utiliser le même verbe pour des activités qui auraient plus de différences que de ressemblances ?

Nous ne pouvons faire fi de la diversité et laisser croire que jouer pourrait aisément être identifié comme une activité unique quel qu'en soit le domaine. Une des limites de nombre de travaux sur le jeu c'est la réduction considérable du domaine exploré, mais d'une façon discrète qui permet de faire croire que la partie vaut pour le tout. Il importe de prendre en compte cette diversité, de constater la référence au "jouer" dans une multitude de situations fort hétérogènes.

Unité ou diversité du "jouer"

Brian Sutton-Smith en dresse une liste impressionnante en intégrant les usages multiples, sans distinguer ce qui relèverait de la métaphore académique et de l'usage populaire. Si l'on suit cet auteur, la diversité devient d'autant plus impressionnante qu'elle intègre tout ce qui a été associé au jeu comme l'ensemble des fêtes et célébrations, les concours ou les performances musicales et théâtrales⁹. L'intérêt de cette liste est de décoller le jeu de l'enfance, très souvent à l'arrière-plan de nombreuses conceptions. Les enfants ne sont pas seuls à jouer et un enjeu d'une réflexion sera de penser leur jeu indépendamment d'une limitation à un âge de la vie, alors que les théories les plus présentes sur le marché tentent d'expliquer le jeu en le réduisant à l'enfance.

Reste que même à se limiter au moment de l'enfance, la diversité règne. Pour reprendre la catégorisation de Piaget¹⁰ qui a le mérite de la clarté et de la commodité, on peut voir des jeux sensori-moteurs, des jeux symboliques (ou jeux de faire semblant) et des jeux de règles. Piaget souligne la profonde différence, du point de vue du développement cognitif, de ces activités. On peut souligner les différences du point de vue affectif ou également en ce qui concerne le développement social¹¹. Il n'est pas certain que cette liste soit exhaustive. Piaget exclut l'imitation, mais elle est souvent perçue comme un jeu. Certains ont ajouté les jeux d'assemblage¹². Et l'on peut se demander s'il n'existe pas d'autres dimensions du ludique. Les activités d'exploration ne sont-elles pas une dimension du jeu ?

⁸ Jacques Henriot, *Sous couleur de jouer*, Paris, José Corti, 1989.

⁹ Brian Sutton-Smith, *The Ambiguity of play*, *op. cit.* pp. 3-6.

¹⁰ Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, [1945] Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1976.

¹¹ C'est ce que fait Georges Herbert Mead dans son célèbre ouvrage posthume, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, P.U.F., 1963.

¹² Denise Garon, *Le système ESAR. Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie et Montréal, Éditions ASTED, 2002.

A cet égard les distinctions apportées par Corinne Hutt¹³ sont intéressantes dans leur tentative de repérer différentes catégories d'activités ludiques. Elle met en évidence trois sous-catégories internes à l'usage du mot jeu (*play*) qui renvoient à trois types d'activités : les comportements relatifs à la connaissance (*Epistemic behaviour*), les comportements ludiques (*ludic behaviour*) et les jeux avec règles (*games with rules*).

La première catégorie comprend des jeux de résolution de problème (comme la réalisation de puzzles), des jeux d'exploration et des jeux de production (tant matérielle que relative à l'acquisition de compétences) qui produisent des changements comme construire un château de sable ou savoir diriger une planche à roulette. Il s'agit d'activités dont la stimulation et les contraintes sont externes, moins dépendantes des sentiments ressentis par l'enfant. Les comportements ludiques à la finalité distractive, sont quant à eux tournés vers leur propre développement, et marqués par les sentiments ressentis ou partagés par les enfants. Ils sont subdivisés en jeux symboliques (qui sont eux-mêmes divisés selon la place de l'objet et le rôle du joueur), définis par la fantaisie et le faire semblant, et jeux répétitifs, centrés sur l'exercice moteur et distingués selon la place prise par l'innovation. Enfin, de façon plus classique, les jeux avec règles comprennent des jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition.

L'intérêt de cette approche consiste à trouver une façon de rendre compte de la diversité sous un même vocable. En effet si deux parmi les trois catégories relèvent strictement du jeu, ce qui est repris dans le vocabulaire utilisé par Hutt ("*games*", "*ludic*"), la première catégorie visant des activités telles que le puzzle, la poterie ou l'exploration des objets par un jeune enfant, renvoie à une logique différente, ce qui justifie l'emploi d'un vocabulaire sans référence au jeu. On peut considérer soit que sous le vocable ordinaire "*play*" on trouve des activités qui n'ont rien de ludique, qui ne renvoient pas à une définition scientifique du comportement de jeu, soit que le jeu est divers et comprend des activités hétérogènes qui ne peuvent être analysées de façon identique. Ainsi il paraît évident dès les dénominations proposées que les rapports supposés à l'apprentissage ne sont pas *a priori* les mêmes quand il s'agit de comportement épistémique ou de comportement ludique. Le principe de cette classification est d'isoler un ensemble de comportements dont l'intérêt éducatif est évident sans considérer qu'il entraîne d'autres types de jeu dans cette association. Le risque, justement évité dans cette analyse, est de considérer que ce qui vaut pour une activité vaudrait pour toutes.

On voit bien ainsi que selon la façon dont on va approcher le "jouer", comme une activité qui forme un tout indissociable pour l'essentiel ou comme une multiplicité d'activités différenciées, ses relations avec la notion d'apprentissage vont considérablement varier.

La question de la diversité est un défi pour l'analyse du jeu qui est ainsi appelée à faire des distinctions, à ne pas extrapoler sur l'ensemble des activités dénommées "jeu" ce qui peut être déduit d'un type d'activité. Mais c'est aussi s'interroger sur le rapport entre vocabulaire scientifique et usage profane des termes. Faut-il rompre avec ce dernier et dans mon exemple faire fi de la dénomination globale de jeu (*play*) pour traiter de façon spécifique trois types d'activités sans s'intéresser au fait qu'elles sont, dans la langue ordinaire, affublées du même mot ? Ou bien faut-il considérer que le terme générique de jeu continue à faire sens, qu'il faut simplement savoir analyser ses différentes modalités ? Mais alors qu'y a-t-il de commun entre ces trois types d'activités ? Peut-être faut-il aller vers une troisième position qui essaie de tenir les deux précédentes aussi opposées

¹³ On se reportera à Corinne Hutt, *Exploration and Play*, In B. Sutton-Smith (ed.) *Play and Learning*, New York, Gardner Perss, 1979, 175-194 et S. John Hutt, Stephen Tyler, Corinne Hutt, Helen Christopherson, *Play, Exploration and Learning, A Natural History of the Preschool*, London, Routledge, 1989.

semblent-elles être. L'approche scientifique ne serait alors définie ni par une rupture avec un usage des mots qui fait sens et dont il faut rendre compte, ni par une soumission à cet usage dont il faut s'éloigner pour construire des outils conceptuels indispensables au travail scientifique¹⁴.

Derrière cette question qui peut sembler bien abstraite, on trouve celle de la relation entre les jeux de l'adulte et ceux de l'enfant. S'agit-il de la même chose, ou encore du même mot pour des réalités différentes ? Les adultes sont-ils cantonnés aux jeux de règles, est-ce que leur " jouer " relève de cette unique dimension ? Mais déjà les jeux de règles du fait de leur diversité proposent des comportements fort différents : est-ce la même chose de jouer au football, aux jeux de casino, au loto, au PMU, aux jeux vidéo, aux jeux de société traditionnels ? Est-ce que des formes symboliques ou répétitives attribuées à l'enfance ne subsistent pas ici ou là, dans les rêves, dans les temps morts des activités considérées comme sérieuses ?

Il semble difficile de dire quelque chose qui vaudrait pour toutes les activités, tous les comportements appelés jeux par les chercheurs ou les gens ordinaires. Pourquoi ces différentes activités utilisent-elles le même vocable ? Où est l'air de famille ? Y a-t-il une spécificité du jeu ?

Une absence de recherche en langue française

Pouvons-nous répondre à ces questions ? En avons-nous les moyens, les outils ? Je dois maintenant évoquer un second obstacle, certes relatif, mais qui permet de comprendre la difficulté de l'exercice. Face à cette richesse, à cette diversité, notre connaissance est bien limitée, tout particulièrement en langue française. Dans notre pays, et au-delà au sein des communautés de chercheurs francophones, la recherche est rare pour ne pas dire absente. Ce qui pose problème dans la mesure où le rapport au langage est important pour analyser la question du jeu. Le point de départ étant un emploi spécifique d'un mot, l'absence de littérature scientifique contemporaine en français n'est pas sans poser problème. Certes, j'y reviendrais, la littérature anglophone est foisonnante, même si depuis une quinzaine d'années elle marque le pas par rapport à ce qu'elle fut auparavant. Mais cette absence française signifie que le transfert des travaux anglophones ne se fait plus (alors que les anglophones ont eux largement assimilé et pour partie dépassé les apports de Piaget ou de Caillois), que les nouvelles perspectives ouvertes ne nourrissent plus les discours en français, mais également que l'approche qui pourrait être spécifique à une langue ou une culture ne vient plus alimenter le débat international.

Il semble que le jeu ait déserté la psychologie de langue française, à quelques exceptions près, celles des travaux qui s'intéressent moins au jeu en tant que tel qu'au moyen d'accéder par celui-ci à d'autres processus considérés comme plus essentiels. Le constat lucide fait par Marie-Claude Hurtig en 1969 en est peut-être une des causes. Dans un article magistral¹⁵, elle montre que le jeu n'est pas aussi central qu'on peut le penser en psychologie de l'enfant dans la mesure où, à côté des psychologues qui à la suite de Claparède, ont mis le jeu dans une position centrale ce qui fut encore le cas de Piaget, d'autres semblent ignorer ce comportement considéré comme secondaire par rapport aux objets de la psychologie. Elle met ensuite en évidence la dimension sociale de l'activité ludique et invite pour son étude à l'association entre sociologues et

¹⁴ Il faudra patienter jusqu'au chapitre 3 pour avoir des éléments de réponse.

¹⁵ Marie-Claude Hurtig et alii, Peut-on étudier le jeu de l'enfant ? *Psychologie Française*, 1969, 14 (4), 333-342

psychologues, programme qui, s'il semble commencer à se développer en langue anglaise, est resté lettre morte chez nous.

Quelle qu'en soit la raison, la psychologie n'a que peu investi le jeu, l'éthologie humaine un peu plus, et les livres de vulgarisation continuent à reprendre Piaget, les manuels lui accordent une place moderne, loin des développements les plus contemporains de la discipline¹⁶. Le champ a été laissé dans notre pays à la psychanalyse qui semble s'être érigée en discours légitime sur le jeu. De Freud à Klein, mais surtout à Winnicott repris par Gutton¹⁷ en France, le jeu relève aujourd'hui d'un discours de la psychanalyse alors même que cette discipline est peu présente dans la recherche anglophone sur le jeu¹⁸. Le problème d'un tel discours ne renvoie pas à son illégitimité car les différents auteurs évoqués ont apporté une vision de jeu qui reste intéressante et qui ouvre des pistes qu'il n'y a aucune raison d'invalider, mais à la répétition constante des mêmes auteurs sans que cela nourrisse une recherche nouvelle. Il s'agit le plus souvent d'illustrer des théories par de nouveaux cas cliniques, bien rarement de faire progresser cette théorie. Ce qui est peut-être légitime pour la pratique analytique¹⁹ pose problème du point de vue de la recherche d'autant plus que les propositions de Freud ou de Winnicott restent très générales et demanderaient à être travaillées. Il ne faut pas succomber à l'idée que la vérité est dite en la matière, qu'il n'y aurait plus à chercher, à explorer, mais seulement à répéter.

Si le champ est ainsi libre pour le discours répétitif de la psychanalyse, c'est surtout par l'absence de discours alternatif sur le jeu de l'enfant. Je parle moins ici du jeu de l'adulte, champ de recherche limité y compris dans l'espace anglophone. En revanche dans la recherche sur le jeu de l'enfant, on découvre une situation très contrastée entre les rares publications francophones et celles importantes en anglais, mais également en allemand, en espagnol ou en portugais.

L'explication renvoie, selon moi, à deux facteurs qui se conjuguent si l'on compare la situation américaine (que l'on peut en partie extrapoler à d'autres pays) et la situation française. La recherche américaine sur le jeu se fait pour une très grande part en relation avec les départements universitaires qui s'occupent, sous des noms divers, de l'éducation de la petite enfance (*Early childhood education*) et de ceux qui depuis différentes disciplines comme la psychologie y collaborent. Cela renvoie à deux aspects, d'une part l'importance du jeu dans l'éducation préscolaire, d'autre part la formation universitaire des éducateurs et enseignants de la petite enfance, ce qui génère des enseignants universitaires (donc des chercheurs dans le domaine). En contraste la France est marquée par une école maternelle réfractaire au jeu comme centre de la pédagogie, et une formation des maîtres qui n'est que récemment universitaire et encore dans des instituts en marge de l'université et de sa logique scientifique. De plus cette formation commune avec l'école élémentaire ne valorise pas des problématiques d'enseignement et donc des recherches spécifiques à la maternelle. Les personnels de crèches ne sont pas formés dans des structures universitaires.

Ce qui vient stimuler le travail scientifique sur le jeu dans d'autres pays est donc absent de France où l'on va valoriser des recherches plutôt didactiques et transversales entre école maternelle

¹⁶ On peut, exemple parmi d'autres se référer à Michel Deleau (coord.) *Psychologie du développement*, Rosny, Bréal, 1999.

¹⁷ Philippe Gutton, *Le jeu chez l'enfant* [1978], Paris, GREUPP, 1988.

¹⁸ Joseph Tobin dans *The Missing Discourse of Sexuality in Contemporary American Early Childhood Education*, *The Annual of Psychoanalysis* Volume 23, 2001, 179-200, montre comment la psychanalyse a progressivement disparu du champ éducatif relatif à la petite enfance en étudiant les manuels universitaires destinés aux futurs éducateurs.

¹⁹ Sur cet aspect, on se reportera à Annie Anzieu, Christine Anzieu-Premmeur, Simone Daymas, *Le jeu en psychothérapie de l'enfant*, Paris, Dunod, 2000.

et école élémentaire. En contrepartie, la France ne vit pas la situation anglophone qui semble soumettre la question du jeu à des interrogations relatives à l'éducation du jeune enfant.

Malheureusement ce potentiel pour une recherche différente est, à l'exception de l'auteur de ces lignes, peu exploité en France. L'ignorance quant aux nouvelles recherches sur le jeu est d'autant plus importante que les perspectives de recherche pourraient être perçues comme une remise en cause des directions pédagogiques valorisées pour le préscolaire français. Mieux vaut un discours psychanalytique qui ne vient pas faire ombrage aux logiques pédagogiques. Le jeu est ainsi exclu largement de la réflexion pédagogique pour ne plus concerner que les à-côtés²⁰.

Autre champ qui se développe en langue anglaise et qui reste limité en France, la recherche sur le jeu vidéo dont une partie renvoie au thème du jeu. Elle devrait à terme conduire au développement de nouvelles réflexions dans la mesure où les questions d'implication du joueur, de jouabilité, de design ludique, d'interactivité y sont centrales.

En revanche c'est bien au plan international qu'il faut évoquer la faiblesse des approches sociologiques malgré le développement récent d'une sociologie de l'enfance²¹. Si celle-ci cherche à reconquérir le terrain de l'enfant à une psychologie qui l'a accaparé, cela ne semble pas encore le cas pour le jeu dont on verra pourtant qu'il peut apparaître comme un objet sociologique ou anthropologique légitime.

Quelle qu'en soit l'approche, les travaux sur le jeu adulte restent, de leur côté, limités, ce qui restreint la possibilité d'une réflexion générale sur le jeu ou le jouer. Ainsi le "jouer" dans la formation des adultes est réfléchi dans une voie pragmatique sans qu'il y ait volonté de produire une théorie adéquate²². Les autres pistes semblent être plus isolées, du côté de jeu et littérature, de jeu et sociétés traditionnelles, jeu et sport et jeu et psychologie de l'adulte, avec la contribution essentielle sur laquelle nous reviendrons de Csikszentmihalyi. Reste qu'aussi limitées soient-elles, je recourrais le plus possible à ces différentes ressources tant il me semble dommageable pour la réflexion d'enfermer le jeu dans l'enfance. Il y a peut-être des spécificités du jeu enfantin, mais l'activité elle-même semble bien ne pas être spécifique à un âge de la vie, et comprendre le jeu cela signifie rendre compte de la continuité entre des activités certes parfois différentes qui se déroulent à divers moments de la vie. Rappelons-nous que pour Wallon le terme de jeu a été appliqué à l'enfant par assimilation avec l'activité ainsi désignée chez les adultes²³. Mais comme toujours il y a peu de vérité absolue en matière de jeu. Si cela est fort stimulant et vrai en français ou en anglais, cela ne se vérifie plus en grec ancien ou en portugais, deux langues qui utilisent un mot spécifique pour le jeu comme activité enfantine. Il faudra bien s'intéresser au-delà des mots aux logiques des activités, peut-être considérer des ensembles d'activités qui ne sont pas désignés du même terme comme relevant cependant de la même logique.

Les difficultés qui attendent ceux qui veulent réfléchir sur le jeu semblent innombrables. D'autant plus que la diversité et les ambiguïtés que l'on relève dans l'usage même du terme et dans l'activité se retrouvent dans les théories proposées pour penser et comprendre le jeu. Pour reprendre le titre de l'ouvrage et l'analyse de Sutton-Smith, le jeu semble bien regrouper les

²⁰ Cette question a été traitée du point de vue de l'histoire de l'école maternelle dans G. Brougère, *jeu et éducation*, *op. cit.*

²¹ Régine Sirota, L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard, *Education et Sociétés*, vol. 2, 1998, 9-33

²² Voir à ce sujet, Gilles Brougère, Some Elements relating to Children's Play and Adult Simulation/Gaming, *Simulation & Gaming – An international Journal of Theory, Practice and Research*, vol.30, n°2, June 1999, 134-146.

²³ Henri Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant* [1968], Paris, Armand Colin, 1981, p. 58.

différents types d'ambiguïtés que l'on peut trouver. Est ambigu le référent lui-même, le fait qu'on l'appelle jeu, l'intention de celui qui le dénomme ainsi, le sens même du terme, etc.²⁴

Quand les théories disponibles, par leur profusion et leur diversité, augmentent l'ambiguïté, la situation du chercheur semble désespérée et l'on comprend alors pourquoi si peu de d'entre eux s'intéressent à ce domaine.

²⁴ B. Sutton-Smith, *The Anguinity of Play*, *op. cit.* p. 2.

CHAPITRE 2. COMMENT PENSE-T-ON LE JEU ?

Les théories du jeu

Si nous voulons savoir comment le jeu est pensé, quelles théories avons-nous à notre disposition ? Avons-nous une théorie générale du jeu ? C'est loin d'être certain. Il semble plutôt que nous ayons des théories locales dont certaines peuvent avoir une prétention générale ou simplement oublier dans leur énonciation qu'elles ne renvoient qu'à une partie de ce qui relève du jeu. A moins qu'elles aient comme objectif inavoué de considérer que ce dont elles ne rendent pas compte n'est pas du jeu.

C'est du côté du jeu des enfants que les théories sont le plus prolifiques depuis deux siècles au risque d'oublier le jeu des adultes. Si celui-ci est étudié, il ne semble pas pour autant faire l'objet d'un investissement théorique, c'est-à-dire d'une volonté de considérer que le jeu est un élément central dans une logique explicative. En effet selon le regard que l'on porte le jeu peut disparaître sous une conceptualisation jugée plus importante ou au contraire être ce dont l'architecture théorique doit rendre compte. Ainsi pour les enfants, il semble être nécessaire de justifier théoriquement pourquoi ils jouent et comment ils peuvent apprendre en jouant dans la mesure où il est entendu qu'il y a développement ou apprentissage dans le jeu. En revanche les théories concernant les adultes peuvent faire disparaître le jeu sous d'autres notions considérées comme centrales : la fête, le sport, le loisir. Le jeu est une sous-catégorie purement empirique, la tentative d'explication portant sur l'objet considéré comme significatif et capable de subsumer une diversité. Bien entendu des auteurs ont pu revendiquer la nécessité d'une prise en compte du jeu, ainsi de Parlebas²⁵, déconstruisant le sport et donnant une légitimité à l'analyse du jeu sportif. La théorie du sport devient théorie du jeu, mais il s'agit d'une approche qui est loin d'être majoritaire, comme si les chercheurs avaient des difficultés à se détacher des logiques sociales qui justement valorisent sport, loisir ou festivités, termes dont certains sont peut-être mis en avant pour les distinguer du jeu des enfants.

Au contraire chez ceux-ci, le jeu apparaît à beaucoup comme incontournable et semble précéder aussi bien d'un point de vue chronologique qu'ontologique le sport, le loisir ou la fête. L'enfant jouerait tout le temps et ce serait une de ses activités à la fois centrales et essentielles. Certains y ont vu un trait de l'enfance en général, animale et non seulement humaine. Comme le soutint Karl Groos²⁶, on ne joue pas alors parce qu'on est jeune, on est jeune parce que l'on doit jouer. Ici le jeu explique la jeunesse et non l'inverse.

Ceci nous renvoie à l'histoire des théorisations sur le jeu : à l'origine des premières explications scientifiques, on trouve des théories fonctionnelles et biologiques. Le jeu est une nécessité liée à la sélection naturelle. Ainsi certains ont pu y voir une vérification empirique de la théorie de la recapitulation, là où d'autres ne voyaient que le moyen de consommer un surplus d'énergie²⁷. C'est sans doute Groos qui au sein de ces théories anciennes a apporté la contribution la plus durable en y voyant le moyen nécessaire d'entraînement des instincts, donc de préparation

²⁵ Pierre Parlebas, *Éléments de sociologie du sport*, Paris, P.U.F., 1986.

²⁶ Karl Groos, *Les jeux des animaux* [1895], tr. fr., Paris, Alcan, 1902.

²⁷ Voir à ce sujet, G. Brougère, *Jeu et éducation*, *op. cit.*

à la vie adulte. Claparède²⁸ sera séduit par cette vision qui fait du jeu, selon sa propre vision, un éducateur naturel de l'enfant, que l'enseignant a tout intérêt à suivre.

Aujourd'hui les théories semblent avoir rompu avec les fondements biologiques et se développer pour l'essentiel dans un cadre psychologique, avec une séparation de plus en plus nette entre le jeu des animaux qui continuerait à relever de la biologie et le jeu des enfants qui renvoie à une psychologie de plus en plus attentive au contexte culturel. Mais il semble bien que la présence supposée du jeu chez les animaux continue à fonder la légitimité de l'intérêt pour une activité qui peut alors paraître essentielle à l'évolution.

Les principes explicatifs en concurrence (ou parfois en complémentarité) dérivent de cette histoire qui accorda un primat à la biologie pour frapper du sceau de la nécessité l'ensemble du comportement de l'enfant. La force de la pensée finaliste et fonctionnaliste est telle que tout comportement doit avoir des raisons dont il faut rendre compte. Le jeu est ainsi devenu un comportement essentiel, qui ne pouvait exister que parce qu'il est nécessaire à l'équilibre ou au développement de l'enfant. Mais à quoi sert-il ? C'est là que les théories peuvent diverger et proposent une diversité d'explications parmi lesquelles il est difficile de trancher.

L'interprétation psychanalytique proposée par Freud²⁹, sera développée par Mélanie Klein³⁰ à partir du développement de l'analyse des enfants, et repensée par Winnicott³¹ pour ne citer que les auteurs fondateurs de ce courant. C'est du côté des émotions et de leur gestion qu'est analysé le jeu. Il apparaît comme une sortie du réel au profit du principe du plaisir, mais pouvant avoir des effets sur le réel, en particulier dans la maîtrise des éléments traumatiques de l'expérience enfantine comme le montre bien l'exemple de la bobine. Certes la théorisation du jeu est infiniment plus complexe, mais elle conduit à inscrire l'apport de la psychanalyse, dans les manuels par exemple³², du côté de l'effet cathartique et du développement de la personnalité, surtout si l'on se réfère aux propositions d'Erikson largement orientés dans cette direction. L'apport de la psychanalyse renvoie à deux dimensions. La première apparaît comme une théorie générale, souvent coupée de toute référence à la cure analytique : Proche d'une conceptualisation philosophique, elle associe au jeu ou au "*playing*" pour reprendre l'expression de Winnicott, tout une dimension de l'expérience humaine. Sur le modèle de Schiller ou de la pensée romantique, le jeu symbolise ce qui échappe à la contrainte de la raison ou du réel, et devient la catégorie générique où l'art se trouve rangé. L'activité du poète est alors rapprochée du jeu de l'enfant. Pour la seconde, le jeu est révélateur d'autre chose que lui-même, qui dans une approche clinique est donné à lire au praticien, domaine largement étayé et enrichi aujourd'hui

Si l'on se limite aux contributions liées à cette pratique, j'aurais tendance à penser que la psychanalyse ne peut nous fournir une théorie du jeu car son intérêt pour cette activité est très

²⁸ Voir à ce sujet Edouard Claparède, *Autobiographie*, In Ed. Claparède, P. Bovet & J. Piaget, *Edouard Claparède*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, s. d.

²⁹ On se reportera pour Freud aux trois ouvrages ou textes suivants : Sigmund Freud, *Le mot d'esprit dans ses rapports avec l'inconscient*. [1905], tr. fr., Paris, Gallimard, 1930 ; Sigmund Freud, *Au-delà du principe de plaisir* [1920], In *Essais de psychanalyse*, tr. fr. Paris, Gallimard, 1973 ; Sigmund Freud, *La création littéraire et le rêve éveillé* [1908], In *Essais de Psychanalyse Appliquée*, tr. fr., Paris, Gallimard, 1973.

³⁰ Mélanie Klein, *La psychanalyse des enfants* [1932 - 1949], tr. fr., Paris, P.U.F, 1959 ; Mélanie Klein, *Essais de psychanalyse* [1921-1945], tr. fr., Paris, Payot, 1967.

³¹ Donald W. Winnicott, *Jeu et réalité* [1971], tr. fr., Paris, Gallimard, 1975.

³² James E. Johnson, James F. Christie & Thomas D Yawkey., *Play and early childhood development* , 2nd ed., New York, Longman, 1999.

largement pragmatique, lié aux contraintes de la clinique et conduit, plus qu'à expliquer le jeu de l'enfant, à produire un univers spécifique qui permet aux enfants d'utiliser le jeu pour communiquer avec le psychanalyste. Ce jeu est spécifique, permet aux analystes de comprendre des logiques propres aux sujets, mais pas d'expliquer le jeu en lui-même. Cela ne veut pas dire pour autant qu'à travers ces textes qui ont rarement la prétention de rendre compte du jeu, nous ne pouvons trouver des éléments contribuant à ce qui serait une théorie du jeu. L'importance accordée par Freud au désir d'être grand dans le jeu de l'enfant, l'accent mis sur la répétition, la question du principe de plaisir et son opposition à la réalité sont des contributions qu'il n'y a pas lieu de rejeter. Si elles éclairent certains aspects du jeu, elles ont une caractéristique que nous trouverons souvent, un enfermement dans l'enfance. Une fois le petit d'homme devenu grand, le jeu se transforme en rêve éveillé ou activité artistique et le jeu adulte n'a plus de raison d'être. Par ailleurs la psychanalyse ne justifie pas, contrairement à la plupart des autres théories psychologiques, une relation directe et simple entre jouer et apprendre, mais montre plutôt la contribution du jouer à la construction de la personnalité, en particulier, selon Winnicott, à sa dimension la plus créative. Elle va autoriser un discours assez général sur la nécessité du jeu eu égard à l'importance du plaisir et de la créativité dans la vie de l'enfant. Il s'agit bien de valeurs positives, de contribution au développement, sans pour autant traquer un lien fort avec l'apprentissage.

Il ne faudrait pas cependant isoler la psychanalyse des autres contributions théoriques contemporaines. Ainsi l'analyse de Piaget, la théorie la plus communément utilisée en ce qui concerne le jeu dans le développement de l'enfant, n'en est pas si éloignée quand elle voit dans le jeu le primat de l'assimilation sur l'accommodation. La première, définie comme "l'incorporation des objets dans les schèmes de conduite"³³, n'est pas sans similitude avec le principe de plaisir et la seconde, entendue comme le processus inverse, une action de l'extérieur transformant ces schèmes, avec le principe de réalité. Ceci conduit le jeu à être perçu non comme apprentissage de nouvelles compétences ou habiletés, ce qui supposerait adaptation c'est-à-dire équilibre entre les deux processus, mais comme consolidation des acquisitions antérieures. Si le jeu ne permet pas de nouveaux apprentissages, sa contribution au développement paraît essentielle en ce qu'il aide à enraciner ceux-ci : "Le jeu est un levier de l'apprentissage chez l'enfant."³⁴ L'idée semble séduisante, le problème est qu'elle ne rend pas compte de tout le jeu, mais de certaines de ses modalités, les jeux d'exercices sensori-moteurs et symboliques en les isolant des autres types d'activités ludiques. En particulier le jeu de règles suppose, à l'évidence, un équilibre complexe entre assimilation et accommodation, ce que reconnaît Piaget dès le jeu de construction, mais je pense que ceci est vrai de tout jeu, à tout le moins quand l'enfant a un partenaire (serait-il imaginaire). Cette vocation du jeu à l'assimilation me semble être plus un moyen de donner au jeu une place dans une logique préalablement construite, qu'une description fidèle d'un comportement qui, pour parler la langue de Piaget, requiert autant d'accommodation que d'assimilation. On peut se demander, en revenant sur la théorie freudienne, si, de la même façon, le jeu (ou certains jeux) ne suppose pas une composition entre principe de plaisir et principe de réalité. La volonté d'intégrer le jeu dans des logiques théoriques conduit à ignorer les caractéristiques du jeu ou à isoler certains comportements parmi tous ceux qui renvoient à ce vocable, sans pour autant que les auteurs nous aient averti de l'extension exacte de ce qu'ils dénomment jeu.

Pour Piaget, le jeu apparaît ainsi comme un élément important dans une vision d'un auto-développement centré sur l'enfant en interaction avec le monde, les autres et lui-même. Plus qu'une

³³ Jean Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1967, p. 14.

³⁴ Jean Piaget, *Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques*, écrit en 1935 pour l'Encyclopédie Française, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969, p. 211.

théorie du jeu qui de fait ne rend pas compte de la diversité des activités, Piaget semble rechercher un processus qui justifie la thèse d'une certaine naturalité, selon lui construite et non innée, du développement. Nous pouvons y voir un héritage de Claparède et des biologistes qui l'ont précédé, l'idée de trouver dans le jeu un processus d'éducation ou ici de développement " naturel ", non médiatisé par la société. D'ailleurs Piaget n'est pas sans reconnaître l'apport des théories antérieures comme celle de la récapitulation à sa théorie. Il leur reproche d'avoir mis l'accent sur des contenus là où lui met en évidence des structures. A travers des contenus variés, et variables selon les contextes, le jeu permet d'enraciner (d'assimiler) les structures de l'intelligence (de la cognition pour parler la langue d'aujourd'hui). On peut se demander si le jeu dans sa forme symbolique n'est pas un moment du développement à la fois nécessaire et à dépasser. "D'où le jeu symbolique, ou le jeu d'imagination, forme la plus pure de la pensée égocentrique et symbolique, assimilation du réel aux intérêts propres et expression du réel grâce à l'emploi d'images façonnées par le moi"³⁵. Une fois son action exercée, le jeu doit être dépassé par d'autres activités moins égocentriques : "Si l'assimilation est nécessaire à l'adaptation, elle n'en constitue qu'un aspect. L'adaptation complète, que doit réaliser l'enfance, consiste en une synthèse progressive de l'assimilation avec l'accommodation. C'est pourquoi, par leur évolution interne elle-même, les jeux des petits se transforment peu à peu en constructions adaptées exigeant toujours plus de travail effectif, au point que, dans les petites classes d'une école active, toutes les transitions spontanées s'observent entre le jeu et le travail"³⁶. Il est symptomatique que le jeu se transforme en exercice scolaire, en travail et non en jeu ou loisir d'adulte. Il semble y avoir plus de relations entre le jeu des enfants et le travail des adultes, qu'avec le jeu de ceux-ci. Paradoxe qui exclut de la pensée psychologique l'activité ludique déployée par les adultes. Celle-ci ne semble plus avoir de rapport avec l'apprentissage et encore moins avec le développement souvent considéré comme achevé.

Outre la limite d'une vision d'un jeu qui ne considère pas la complexe négociation avec autrui que l'on y trouve souvent, il s'agit d'une logique centrée sur les besoins psychologiques de l'individu qui ne prend pas en compte la mise en forme sociale de ces besoins.

On voit combien les théories pédagogiques qui vont mettre l'accent sur la contribution d'un jeu libre de l'enfant à l'apprentissage sont redevables à Piaget, même si elles vont plus loin que celui-ci. Il y a un âge où le jeu serait nécessaire au développement. Qu'en est-il alors des enfants qui n'ont pas d'activité symbolique, contre-exemple à la vision de Piaget³⁷ ?

Parmi les théories sur le jeu, c'est sans doute celle de Vygotski qui lui confère le plus grand rôle dans le processus indissociable d'apprentissage et de développement. Contrairement à Piaget, il ne s'agit plus d'exercer cette nouvelle compétence symbolique dans un égocentrisme dont il a critiqué le concept en montrant un enfant en interaction constante avec les autres dans le contexte d'une société qui fournit les outils culturels (mais aussi matériels) au développement. Par ailleurs Vygotski, dans sa vision globale du développement, se refuse de séparer le cognitif des dimensions émotionnelles et sociales qui importent tout autant. La question de la motivation à l'activité y est essentielle et le jeu apparaît comme un support de motivation, même s'il récuse l'idée d'une association trop étroite entre jeu et plaisir.

On peut noter deux idées essentielles proposées par Vygotski dans un texte important dont on regrettera l'absence de traduction en français et qui traite du "jeu et son rôle dans le

³⁵ J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, op. cit. p. 137.

³⁶ J. Piaget, *Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques*, op. cit. p. 213.

³⁷ On peut se reporter, entre autres, à Suzanne Gaskins, *Children's Daily Lives in a Mayan Village: A Case Study of Culturally Constructed Roles and Activities In Artin Göncü* (Ed.), *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press, 1999

développement mental de l'enfant"³⁸. La première est la contribution du jeu au développement de l'imagination, de la fonction symbolique. Le jeu n'est pas la mise en œuvre d'une compétence préalable, mais la construction de celle-ci avec la médiation d'un outil. C'est en allant de l'action à la signification que l'enfant entre dans l'univers du sens qui rendra possible la pensée abstraite. Il passe de la satisfaction de son désir à une satisfaction imaginaire en remplaçant l'objet visé par un autre qui le représente. En opérant l'action il produit ainsi le sens. Tel est le cas du bâton qui dans l'action ludique devient un cheval qu'il représente. Dans un premier temps, l'enfant reproduit l'action, mais il confère la signification de cheval. Le bâton, l'objet substitut, est le pivot qui permet cette opération. Au moment préscolaire, avant que l'enseignement ne propose d'autres modalités d'apprentissage, le jeu bien que n'étant pas selon Vygotski l'activité principale de l'enfant, est la source principale du développement pendant ces années. Il lui apparaît comme un moyen du développement "énorme"³⁹ par les apprentissages sémiotiques qu'il propose. En effet "dans le jeu, l'enfant crée la structure signification/objet, où l'aspect sémantique – la signification du mot, la signification de la chose – domine et détermine le comportement"⁴⁰. Le jeu est, ici comme chez Piaget, une transition entre "les contraintes purement liées à la situation de la prime enfance et la pensée qui est totalement libre des situations réelles"⁴¹. Ensuite le jeu semble disparaître, "converti en un processus interne à l'âge scolaire, vers la parole intérieure, la mémoire logique et la pensée abstraite."⁴². Comme chez Piaget il y a solution de continuité entre jeu enfantin et jeu adulte, ainsi qu'une transformation de celui-là en travail sur soi, opéré, entre autres, dans les activités scolaires. Le jeu a tendance à être pensé chez nos deux auteurs comme une anticipation de l'exercice scolaire. Il n'est pas semblable, mais il a, à un autre âge, la même fonction. Il y a continuité fonctionnelle entre jeu préscolaire et travail scolaire et discontinuité fonctionnelle entre jeu enfantin et jeu adulte.

Le deuxième aspect, corrélatif, qui donne une grande importance au jeu chez Vygotski, c'est l'idée que "le jeu crée aussi la Zone de Proche Développement de l'enfant. Dans le jeu, l'enfant est *toujours* au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement quotidien ; dans le jeu c'est comme s'il avait une tête de plus que lui-même. Comme vu à travers des verres grossissants, le jeu contient toutes les tendances du développement sous une forme condensée ; dans le jeu c'est comme si l'enfant essayait de sauter au-dessus du niveau de son comportement normal"⁴³.

On ne sera pas étonné que cette valorisation extrême du jeu à l'âge préscolaire conduit inévitablement à sa dévalorisation, sa disparition de l'agenda du développement dans les années suivantes. Selon Vygotski, le jeu paraît bien limité pour l'enfant d'âge scolaire. Ici encore le jeu est valorisé autour d'une centration sur une de ses formes qui semble valoir pour toutes sans que cela soit explicite. Si l'analyse de Vygotski me semble plus fidèle aux caractéristiques du jeu, j'y reviendrais, elle conduit, plus encore que celle de Piaget, à conférer au jeu une valeur éducative et développementale considérable.

Cette importance du jeu nous la retrouvons chez un psychologue qui lui doit beaucoup mais qui propose une autre logique de valorisation qui semble un peu moins enfermer le jeu dans une expression et un âge. Il s'agit de Bruner. Cet auteur souligne tout d'abord que le jeu permet d'essayer ce que l'on n'ose faire dans les circonstances ordinaires de la vie : "[Le jeu] est un moyen

³⁸ Lev S. Vygotski, *Play and Its Role in the Mental Development of the Child*, *Soviet psychology*, Spring 1967, vol.V, n°3. On peut sans doute référer cette absence de traduction à la faible place déjà évoquée de la question du jeu dans le contexte français.

³⁹ *Ibid.* p. 11.

⁴⁰ *Ibid.* p. 13 (ma traduction).

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.* p. 16, (ma traduction, soulignée par moi.)

de minimiser les conséquences de ses propres actes et, par conséquent, d'apprendre dans une situation comportant moins de risque⁴⁴. Cette vision qui s'appuie sur les caractéristiques du jeu, rencontre une spécificité du développement humain, la néoténie, l'inachèvement du petit humain, son immaturité qui donne une place importante à ce moment d'expérience. Ainsi "le jeu fournit l'occasion excellente, d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous les pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées"⁴⁵. En conséquence les apports essentiels du jeu concernent la flexibilité et la créativité : "Le jeu, qui suppose une indépendance à l'égard des renforcements et un environnement relativement exempt de contraintes, peut amener la flexibilité qu'exige l'utilisation d'outils"⁴⁶. Cela ne signifie pas que d'autres niveaux explicatifs doivent être abandonnés, mais la référence fonctionnelle domine et justifie un rôle du jeu aussi bien au niveau de l'évolution des espèces qu'à celle de chaque individu : "Le jeu symbolique, quelque fonction qu'il remplisse pour chaque enfant résolvant ses propres problèmes ou satisfaisant ses désirs au niveau fantasmagique, joue un rôle encore plus déterminant en ce qu'il enseigne comment maîtriser règles et conventions."⁴⁷

Le jeu apparaît bien comme une préparation indispensable à la mise en place des savoir-faire, des routines, dans une vision qui semble à certains égards ajouter les perspectives de Piaget et de Vygotski : "Le jeu a donc pour effet de permettre la maturation de certaines routines modulaires en prévision de leur intégration ultérieure à des programmes d'action plus larges."⁴⁸ C'est parce qu'une activité a été précédée du jeu qu'elle peut avoir un niveau élevé de flexibilité. Le jeu apparaît comme un "apprentissage latent"⁴⁹ à travers des exercices visant des sous-routines qui seront ensuite associées dans la construction de tâches. Bruner l'a particulièrement étudié dans la genèse du langage : "Dans le mode ludique, les segments de conduite sont convertis à des fins non-utilitaires – surtout à des fins de signalisation, substitution, variation, etc. Les rituels de jeu deviennent objets d'attention au lieu de servir d'instrument pour autre chose."⁵⁰ De façon moins technique et plus radicale, Bruner peut ainsi écrire que "le jeu libre donne à l'enfant une première possibilité absolument déterminante d'avoir le courage de penser, de parler et peut-être d'être vraiment lui-même"⁵¹.

Au-delà de la diversité des auteurs de référence qui peuvent être souvent convoqués de façon collective, on découvre l'image d'un jeu contribuant au développement, moyen d'apprentissage, ceci uniquement au moment de l'enfance, plus particulièrement l'âge préscolaire et à travers le jeu symbolique.

Il y a donc un fort investissement théorique pour lequel nous n'avons cité que les auteurs les plus célèbres. On pourrait évoquer les réflexions de Singer⁵² mettant en évidence la contribution du jeu au développement de l'imagination et de la créativité, et de bien d'autres qui reprennent ces mêmes prémices, se situant sous la houlette d'un de ces auteurs ou proposant des associations de plusieurs d'entre eux. Il en résulte une image du jeu comme outil du développement, ou selon le

⁴⁴ Jerome Bruner, Nature et usages de l'immaturité, In *Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F., 1983, p. 52.

⁴⁵ *Ibid* p. 53.

⁴⁶ *Ibid* p. 58.

⁴⁷ *Ibid*. p. 67.

⁴⁸ J. Bruner, L'organisation des premiers savoir faire, *op. cit.* p. 101.

⁴⁹ *Ibid*. p. 105.

⁵⁰ J. Bruner, L'ontogenèse des actes de langage, *op. cit.* p. 224.

⁵¹ Jerome Bruner, Jeu, pensée et langage, *Perspectives*, 57, vol. XVI, n°8, 1986, p. 90.

⁵² Jerome L. Singer, Imaginative Play and Adaptive Development, In Jeffrey Goldstein (Ed.), *Toys, Play and Child Development*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press, 1994.

type de relation que l'on conçoit entre développement et apprentissage, support d'apprentissage dans différents domaines. Le jeu est perçu comme ayant une fin, des implications fonctionnelles qui pour l'essentiel échappent à la conscience, à l'intention de son auteur, voire de son entourage. Il y a sans doute de multiples raisons de jouer, des contextes de jeu fort différents, mais ces questions ne sont pas vraiment traitées par ce courant de pensée. Au-delà de la réalité empirique du jeu, il s'agit d'en rendre raison, au sens le plus fort d'en justifier l'existence même, et ceci dans une association tellement fondamentale à l'enfance qu'elle le sépare de l'activité ludique des adultes, voire des adolescents ou même des enfants d'âge scolaire. Tout se passe comme s'il fallait rendre compte de l'existence d'une activité préscolaire qui n'existerait que pour permettre à l'enfant d'apprendre ou de se développer avant qu'il puisse entrer à l'école. Nous devons nous interroger ultérieurement sur la perturbation que vient apporter à ce schéma la généralisation progressive de structures éducatives préscolaires pour des enfants de plus en plus jeunes.

Si les théories évoquées sont concurrentes dans leurs modalités explicatives, elles s'accordent remarquablement dans cette exaltation du jeu qui a une place importante dans l'édifice théorique. Disposons-nous des démonstrations qui valident le rôle accordé à l'activité ludique ?

L'ère du soupçon

Ainsi le jeu qui aurait été sélectionnée à travers le processus mis en évidence par Darwin doit servir à quelque chose. Ce qui existe ne peut qu'avoir une fonction. Est éliminée ici une vision neutraliste de la sélection naturelle qui permettrait de conserver des caractéristiques qui n'ont pas d'avantages positifs pour les espèces pour autant qu'elles n'aient pas d'effets négatifs.

Et si le jeu n'était pas aussi essentiel aux organismes que certains le postulent ? Des éthologues ont pu réévaluer à la baisse la place du jeu. C'est le cas de Martin et Caro⁵³. Des études empiriques (sur les chats, les chacals, les souris) n'ont pu démontrer aucun désavantage, en particulier dans les comportements de prédation, chez les sujets privés de jeu, aucun gain chez les sujets pour lesquels le jeu était stimulé. L'analyse de la littérature effectuée par ces deux auteurs fait apparaître l'impossibilité de montrer de façon rigoureuse un bénéfice certain à long terme des comportements de jeu qui par définition apparaissent déjà dénués de bénéfice immédiat. On peut se demander si la prégnance d'une pensée finaliste qui présuppose qu'un comportement implique un bénéfice ou disparaît dans le processus de sélection naturelle, n'a pas conduit face à la caractéristique essentielle du jeu, sa "gratuité" apparente que beaucoup d'auteurs ont considérée comme centrale dans sa définition, à surévaluer en contrepartie de possibles profits à long terme qui ont l'inconvénient d'être bien difficiles à démontrer. Le raisonnement sous-jacent serait donc : si le jeu ne sert apparemment à rien c'est qu'il s'agit d'un comportement extrêmement utile mais de façon différée. La nature a toujours peur du vide, entendu aujourd'hui comme absence d'utilité. C'est bien l'utilitarisme qui guide l'interprétation du jeu.

Plus radicaux encore nos deux auteurs dans une rapide revue de la littérature consacrée au jeu des enfants éveillent bien des doutes sur les bénéfices visibles de ce comportement chez les humains. Cela ne signifie pas pour autant que le gain est inexistant, mais qu'il n'est pas possible de faire apparaître de façon incontestable son évidence. Cependant pour autant que l'on regarde les choses avec objectivité, ce que font nos auteurs, ce résultat n'est pas si étonnant que cela. En effet,

⁵³ Paul Martin & T.M. Caro, On the Functions of Play and its Role in Behavioral Development, *Advances in the Study of Behaviour*, vol.15, 1985, 59-103.

les études sur le coût du jeu en temps et en énergie chez les animaux permettent de découvrir son faible coût contre toutes les théories qui postulaient son importance quantitative ; on obtient ainsi des résultats situés entre 2% et 10% de l'énergie et du temps dépensé par un individu. Si le coût est faible, le bénéfice peut l'être également sans remettre en cause les lois de l'évolution. De plus c'est un comportement absent chez des espèces voisines d'espèces "joueuses", un comportement qui disparaît facilement quand le contexte change. Enfin, comme je l'ai évoqué à plusieurs reprises, les adultes jouent sans que l'on puisse justifier leur comportement par l'apprentissage. Il en résulte, selon Martin et Caro, qu'il faut réévaluer la conception du jeu, dans un contexte scientifique où il semble ne plus faire recette auprès des éthologues. Il faut admettre que son bénéfice puisse être faible, peut-être immédiat et non différé. C'est cette faiblesse qui peut expliquer qu'il n'ait pas été perçu par les chercheurs. On peut également envisager qu'il s'agisse d'un comportement non nécessaire dans la mesure où d'autres comportements peuvent se substituer à lui pour garantir au futur adulte le même apport. Peut-être s'agit-il plus modestement d'un facilitateur comportemental d'importance mineure, d'un moyen d'adaptation immédiat pour le jeune sans effets importants à long terme.

Fagen⁵⁴, auteur qui a travaillé sur le jeu des animaux en soulignant l'importance, entonne également la perspective critique à la suite du même Caro, en reconnaissant que rien ne prouve que le jeu ait une fonction biologique eu égard au développement des compétences nécessaires à l'exécution des actions vitales. Et c'est dans le même ouvrage, synthèse de la critique des perspectives traditionnelles sur le jeu, que le soupçon passe de l'animal au petit humain. Ainsi Peter Smith⁵⁵ y retrace son itinéraire de chercheur : parti de la pensée dominante concernant l'évidence de l'apport du jeu au développement de l'enfant, il a évolué vers une perspective critique au fur et à mesure de l'avancement de son travail scientifique. Il a ainsi reproduit certaines expérimentations données comme prouvant l'apport du jeu, en obtenant des résultats différents et non positifs, la différence étant alors imputable à la neutralité de l'expérimentateur. C'est la volonté de prouver l'effet positif du jeu qui aurait permis d'obtenir de tels résultats. Il ne s'agit pas pour autant de dire que le jeu n'a pas de fonction, mais elle reste encore à élucider.

Il résulte de cela l'idée d'une faiblesse des preuves apportées par les défenseurs de la thèse du jeu comme contribution significative au développement de l'enfant. Un (très gros) livre plus récent que les articles précédemment cités vient, s'il en était besoin, encore enfoncer le clou à partir d'une étude quasi exhaustive sur la question, aussi bien chez les animaux que chez les humains. Son auteur Thomas Power remarque ainsi qu'en dépit de la fréquence avec laquelle les théoriciens ont affirmé que le jeu contribue au développement de l'enfant, les recherches ne nous donnent pas de conclusions précises sur la question⁵⁶. Ainsi les corrélations entre niveau élevé d'implication et de complexité dans le jeu et les scores importants sur des tests de développement cognitif et social ne permettent pas de dire quel est le sens de la causalité. Il en conclut qu'il ne s'agit pas de dire que le jeu n'est pas important pour le développement, mais que simplement nous n'en savons rien : " Les enfants et les jeunes de nombreuses autres espèces passent un temps considérable à jouer et il est vraisemblable que des apprentissages importants se déroulent dans ce contexte. Toutefois n'apparaît pas clairement ce qui est appris et comment cet apprentissage se produit "⁵⁷.

⁵⁴ Robert Fagen, *Animal Play, Games of Angels, Biology, and Brian*, In Anthony D. Pellegrini, (Ed.), *The Future of Play Theory - A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*, Albany, N.Y., State University of New York Press, 1995, pp. 23-44.

⁵⁵ Peter K. Smith, *Play, Ethologie and Education : A Personal Account*, *Ibid*, pp. 3-21.

⁵⁶ Thomas G. Power, *Play and Exploration in Children and Animals*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum, 2000, p. 394.

⁵⁷ *Ibid.* (ma traduction).

L'évidence de la contribution du jeu au développement est tellement admise qu'elle ne semble pas à justifier. En effet, il s'agit plus que de preuves de mise en évidence d'une logique sous-jacente, d'une mise en relation avec une explication générale du développement de l'enfant. N'y aurait-il ici que rhétorique pour reprendre l'idée de Brian Sutton-Smith ? Nous aurions des discours persuasifs sur le jeu, ou bien le jeu produirait plus aisément des discours de justification, d'argumentation rhétoriques que des formes classiques d'administration de la preuve.

Les rhétoriques du jeu

Ainsi que nous l'avons vu, les difficultés de définition et de repérage face à la diversité des jeux n'ont pas rebuté les nombreux auteurs qui ont proposé des discours sur le jeu. S'appuyant souvent sur un aspect au sein de cette diversité, ils ont pu développer un discours sur le jeu en général. Tout se passe comme si au sein de la variété des activités ludiques chaque auteur érigeait en référence privilégiée, en modèle du jouer, un type de jeu. La théorie est construite sur ce qui a été transformé en prototype et souvent présenté comme valant bien au-delà, voire pour l'ensemble de ce qui est appelé jeu.

Il en résulte que la diversité de l'activité ludique est redoublée ici par celle des discours à prétention scientifique qui tentent d'en rendre compte. En effet, les "sciences du jeu" au lieu de réduire la confusion, de limiter l'ambiguïté, de trouver une unité au sein de la diversité ont plutôt augmenté cette confusion et si chacun peut avoir pour prétention de réduire la variété autour d'un principe explicatif, la profusion de ceux-ci ne fait qu'augmenter la cacophonie.

Il faut bien admettre qu'il n'y a pas un savoir unifié sur le jeu, qu'au sein même des différentes disciplines, les discours restent pluriels. Même en réduisant notre exploration des théories à celles qui concernent le jeu du jeune enfant, nous avons découvert des théories substantiellement différentes qui ne s'accordent finalement que sur l'utilité ou l'importance du jeu, le justifie en l'intégrant dans des architectures conceptuelles spécifiques.

Dans ces conditions peut-on considérer que le jeu soit l'objet d'un discours scientifique ? Est-ce que celui-ci ne suppose pas l'abandon d'un vocable qui réunit des comportements et des situations par trop hétérogènes ?

Les discours sur le jeu sont loin d'avoir transformé ce terme en véritable concept. C'est pourquoi il est intéressant de suivre Brian Sutton-Smith, sans doute le plus célèbre des auteurs contemporains sur le jeu, en montrant après lui qu'il s'agit là de rhétoriques⁵⁸. Ce mot "est employé ici dans son sens moderne, en tant que discours persuasif ou narration implicite, plus ou moins volontairement adapté par les membres d'un groupe pour persuader les autres de la véracité et de l'intérêt de leurs croyances"⁵⁹. Cela ne dit rien de la valeur scientifique réelle des idées ainsi diffusées, mais souligne que les discours quittent le domaine de la recherche pour proposer des ensembles de propositions qui vont se diffuser dans le corps de la société, y compris les chercheurs qui ne sont pas imperméables à ces logiques de persuasion. La stratégie, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, a plutôt consisté à quitter ce terrain instable pour s'intéresser à d'autres objets et ne plus évoquer le jeu, ce qui ne peut que renforcer la dimension rhétorique qui se développe ainsi sur la base d'une faiblesse de recherches empiriques. Les praticiens parmi lesquels les

⁵⁸ Brian Sutton-Smith, *The Ambiguity of play, op. cit.*

⁵⁹ *Ibid.* page 8 (ma traduction).

pédagogues risquent d'être particulièrement sensibles à certaines de ces rhétoriques dont ils contribuent à la diffusion.

Si les rhétoriques du jeu sont particulièrement importantes c'est qu'elles répondent au besoin d'un discours sur le jeu en l'absence de développements scientifiques qui pourraient partiellement s'y substituer. On peut se demander si le manque ou peut-être l'impossibilité d'un discours scientifique ne laisse pas une place plus importante pour des développements rhétoriques sur lesquels la critique ne se porte que fort peu, faute de l'existence d'un débat légitimé par les recherches.

Sutton-Smith repère sept rhétoriques à l'œuvre aujourd'hui : la première et la plus importante, celle qui nous a déjà arrêté plus que les autres car elle justifie l'association positive entre jeu et apprentissage, est la rhétorique du jeu comme progrès (*Play as progress*).⁶⁰ Elle concerne en priorité le jeu des enfants. Elle défend l'idée que les animaux et les enfants, mais pas les adultes, s'adaptent et se développent à travers le jeu. Nous savons qu'une telle vision est plutôt supposée que démontrée, mais la rhétorique est puissante car elle est, en nombre de lieux, considérée comme une vérité intangible sur laquelle on s'appuie pour diriger l'action. "De nombreux éducateurs durant les deux derniers siècles semblent avoir eu besoin de se représenter les imitations ludiques comme une forme de la socialisation et de la croissance morale, sociale et cognitive à tel point qu'ils ont perçu le jeu comme étant d'abord lié au développement plutôt qu'au plaisir."⁶¹

Les autres rhétoriques concernent le jeu comme destin qui s'applique aux jeux de hasard, le jeu comme pouvoir qui concerne le domaine du sport et des concours, le jeu comme identité qui renvoie au jeu traditionnel et aux cérémonies, le jeu comme imaginaire qui, lui, s'applique aussi bien à la créativité enfantine qu'aux activités sociales de création, le jeu comme soi (self) en relation avec les performances solitaires de dépassement de soi, enfin le jeu comme frivolité lié aux idées anciennes de son association avec la folie et reprise aujourd'hui dans une critique de la vision moderne du jeu.

Le jeu paraît en conséquence différent selon le type de discours dans lequel il s'insère. Celui-ci est largement dépendant d'une association avec une discipline ou un ensemble de disciplines, un type de jeu et en conséquence les défenseurs qu'il trouve au sein du monde scientifique comme à l'extérieur. En cela l'alliance de la psychologie avec la pédagogie, tout particulièrement au début de XX^e siècle aux États-Unis, a considérablement renforcé la position des ceux qui ont vu dans le jeu un support éducatif pour le jeune enfant.

Ces discours renvoient également à des généalogies. Ainsi le discours du progrès est en fait lié à la pensée romantique⁶². La science de l'enfant qu'est devenue la psychologie semble avoir de nombreuses racines dans le discours romantique, de même que l'association entre éducation préscolaire et jeu renvoie à Fröbel avant d'avoir été reprise dans le cadre de la psychologie de l'enfant naissante.

Cette association loin d'être le résultat d'une connaissance empirique du jeu, s'enracine dans des discours métaphysiques. Ici la rhétorique précède le travail scientifique qui semble se donner comme programme de justifier cette vision, ne serait-ce que parce que les éducateurs ont besoin de rationaliser la pratique ludique des jardins d'enfants et autres structures préscolaires, hérités de la diffusion internationale des conceptions et des pratiques de Fröbel. Avec le paradigme nouveau

⁶⁰ *Ibid.* page 9.

⁶¹ *Ibid.* page 9-10 (ma traduction).

⁶² On trouvera une analyse de cela dans Gilles Brougère, *Jeu et éducation*, *op. cit.*

proposé par Rousseau, mais sans doute inscrit dans les profondeurs sociales du développement du sentiment de l'enfance⁶³, l'enfant n'est plus perçu comme un être marqué par le péché originel ou une table rase où tout serait à écrire à partir de rien. Il est vu au contraire comme le produit encore vierge d'une action naturelle et (ou) divine. Il renvoie à la vérité, à l'innocence, comme tout ce qui, proche de l'origine, n'a pas été perverti par l'action humaine.

C'est dans ce contexte que les activités spontanées de l'enfant, dont le jeu, peuvent être valorisées, apparaître comme les traces d'un développement entendu comme déploiement d'un germe inscrit dans l'être dès sa naissance... ou avant. C'est bien une nouvelle vision métaphysique qui transforme en profondeur la vision du jeu, propose un domaine d'exploration aux psychologues et aux pédagogues. Les romantiques, à commencer par Jean-Paul Richter dans *Levana*⁶⁴, ont-ils eu une intuition géniale ou ont-ils produit les premiers éléments d'une rhétorique dont l'intérêt pratique a permis de convaincre des générations de théoriciens et de praticiens ? Le jeu apparaît comme lié à la poésie, à la créativité, idée reprise par Winnicott mais aussi Singer. La force de cette conception du jeu ne viendrait-elle pas du fait que l'on y trouverait une alternative aux aspects négatifs d'une société rationnelle et industrielle.

Le jeu est devenu ainsi une valeur avant d'être un thème de recherche. Il s'agissait non de l'approcher de façon neutre, mais de trouver les théories qui pourraient en montrer l'intérêt, la force toute positive. Dans ces conditions, les rhétoriques du progrès ou du développement, de la poésie et de la créativité vont être très répandues dans le discours. L'idée d'une relation entre jouer et apprendre trouve ici sa place centrale non questionnée en profondeur.

Göncü souligne que "durant les deux dernières décennies, la priorité des théoriciens du développement devenu la valeur de tout chercheur a été que comprendre les fonctions développementales du jeu est plus important que comprendre le jeu en lui-même"⁶⁵. Le paradoxe est en effet que cette profusion théorique ne contribue que peu à éclairer ce qu'est le jeu. Que fait-on quand on joue ?

⁶³ Il s'agit d'un emprunt à Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Le Seuil, 1973.

⁶⁴ Jean-Paul Richter, *Levana ou traité d'éducation* [1811], tr. fr., Lausanne, L'âge d'homme, 1983. On en trouvera une analyse dans Gilles Brougère, *Jeu et éducation*, *op. cit.* pp. 79-84.

⁶⁵ Artin Göncü., U. Tuermer., J. Jain. and D. Johnson ., Children's Play as Cultural Activity, In Artin Göncü (Ed.), *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives*, *op. cit.*, p. 152 (ma traduction).

CHAPITRE 3. QU'EST-CE QUE LE JEU ?

Définir, est-ce nécessaire ?

Avant de savoir à quoi sert le jeu, il convient de se demander ce qu'est le jeu. Mais je risque alors de retomber sur ce que j'ai déjà largement évoqué, cette diversité des activités ludiques. Peut-on trouver à tous ces usages du mot des éléments communs sans recourir à ce que je me suis, à la suite de Wittgenstein, interdit, une essence ? Il faut accepter l'idée qu'il n'y a peut-être rien de commun mais tout au plus un air de famille. Si je me lance avec beaucoup de précautions et de réserves dans une logique de définition ce n'est pas bien entendu pour traquer une essence à laquelle je ne crois pas. Ce n'est pas, non plus, pour énoncer une prescription qui aurait pour but d'arrêter la terminologie légitime dans l'usage du mot jeu sur le principe "j'appelle jeu...". Pour comprendre le jeu il faut bien se référer aux usages, à ce qui est dénommé ainsi. La seule définition légitime ne peut être que descriptive, celle, qui à l'image des dictionnaires, recense "l'ensemble des emplois observables du mot à une époque donnée"⁶⁶. Mais cette description peut-elle nous faire comprendre, au-delà des usages du mot, ce qu'est le jeu ? Comment décrire, rendre compte de cet air de famille ?

Il semble bien que les définitions en usage chez les auteurs qui s'intéressent au jeu soient plutôt bâtarde. Elles ne se contentent pas de recenser des usages. Cette approche conduit à saisir l'image du jeu, la façon dont il est perçu dans différents contextes, mais pas d'atteindre la pensée du jeu ; elle ne nous dit rien sur la logique propre à l'activité, sur ce qu'il peut y avoir de commun entre différentes activités qui sont perçues comme pouvant être désignées par le même terme.

De fait les définitions semblent s'enraciner dans l'usage commun dont elles décrivent certaines dimensions, dans la mesure où elles ne prétendent pas rompre avec lui, mais s'appuyer sur lui, le plus souvent implicitement, pour atteindre leur objet. Elles prétendent alors approcher sinon une essence, tout au moins un ensemble de caractéristiques qui permettent de distinguer le jeu de ce qui n'est pas lui, débouchant sur une prescription, un choix de délimitation de ce qui peut s'appeler légitimement "jeu" au moins dans les travaux de l'auteur et de ceux qui le suivront. Il est à noter que chez nombre d'auteurs, à commencer par Piaget, ce travail de définition n'est pas explicité en tant que tel. C'est une autre notion, celle d'assimilation, qui donne la clé de l'usage rigoureux du terme.

Ainsi Caillois commence par critiquer la définition d'Huizinga en ce qu'elle éliminerait une partie des activités, jeux de hasard, qui lui semblent avoir une place légitime dans le jeu tel qu'il le comprend, mais aussi tel que le français use du terme. Il lui reproche d'avoir trop centré son approche sur la compétition qui ne lui semble pas être un trait qui pourrait concerner l'ensemble de l'activité ludique. Il arrive donc à une définition que l'on peut certes critiquer, mais qui me semble, s'il faut absolument une définition, aussi légitime qu'une autre : "Le jeu est une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive"⁶⁷. Comme toute définition aussitôt émise elle peut être dénoncée trait par trait en relevant ce qui pourrait la contredire. On trouvera toujours un exemple mettant en danger une définition, car il y a inadéquation entre l'exercice qui conduit à poser des frontières, à enserrer un usage dans des limites, et la réalité de l'usage d'un terme qui conduit à toujours dépasser ces limites pour désigner une activité qui y ressemble sous un certain

⁶⁶ Alain Rey, Polysémie du terme définition, In Centre d'étude du lexique, *La définition*, Paris, Larousse, 1990, p. 13.

⁶⁷ Roger Caillois, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967, pp. 42-43.

aspect. Ce décalage entre définition et fluidité des usages est redoublé par un autre qui cette fois oppose la discontinuité propre au langage en relation avec le principe de non-contradiction, une activité devant être ceci ou cela (travail ou jeu, productive ou improductive) et la continuité propre à l'action avec des hybridations, des mixités, des métissages.

Ce sur quoi achoppe la définition telle qu'elle se développe sur la question du jeu, en refusant de se limiter à un pur relativisme qui consisterait à recenser les emplois d'un mot sans trancher, c'est l'idée de délimitation. Elle cherche à travers une multitude de traits à isoler ce qui serait jeu de ce qui ne serait pas jeu. Prise au piège du langage, oubliant que la carte n'est pas le territoire pour reprendre un adage cher à Bateson⁶⁸, elle cherche à confiner le jouer. Mais ce qui peut se faire aisément dans certains usages de la langue ne correspond pas nécessairement à la logique même de la réalité. Il faut accepter le flou de limites et de frontières incertaines. Le monde n'est pas construit sur des barrières étanches entre les activités. Vouloir isoler le jeu d'autres activités qui lui sont proches, et confier cette tâche à la définition est un exercice voué à l'échec. Acceptons qu'un travail de définition sur le jeu, comme sur d'autres réalités, ne puisse tracer des barrières mais se contenter de déterminer les caractéristiques d'une activité aux frontières floues.

Cette incertitude est sans doute renforcée par le type de réalité que constitue le jeu. Selon une formule lumineuse de Reynolds citée par Bruner, "le caractère ludique d'un acte ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait... Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre. Il tire ses configurations de comportements d'autres systèmes affectifs comportementaux"⁶⁹. Je reviendrais sur d'autres aspects de cette remarque et ses conséquences, mais la première qui s'impose conduit à l'impossibilité d'une description objective de l'activité ludique. En effet celle-ci ne renvoie pas à un ensemble de comportements identifiables dont on pourrait examiner objectivement, c'est-à-dire indépendamment du ressenti de l'être qui s'y livre, les caractéristiques. Le jeu recycle des comportements issus d'autres domaines sans en avoir qui lui soient propres, ce qui a été particulièrement mis en évidence dans le jeu des animaux, mais se retrouve chez les humains, dès les premières formes du jeu, le jeu d'exercice ou dans le jeu de faire semblant. Il importe donc de prendre en compte le sens de ce comportement pour qu'il soit qualifié de jeu, ce pourquoi a plaidé Henriot, mettant en évidence la dimension d'interprétation dans l'utilisation du vocable jeu⁷⁰. La description du jeu achoppe sur la dimension subjective ou plus encore intersubjective du jeu. Jouer ne relève pas de caractéristiques objectives de l'activité qui ne sont pas spécifiques, mais de la façon dont cette activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre deux ou plusieurs individus. Dans ces conditions, les frontières deviennent d'autant plus floues qu'elles renvoient à une négociation sur le sens d'une activité. Ce qui est un jeu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre, les modalités d'interprétation de l'activité variant selon les individus.

Il faut donc refuser l'idée même de définition autre que la description d'emplois du mot. Si l'on s'intéresse, au-delà du mot, à l'activité ou aux activités qu'il désigne, il faut accepter la limite de l'exercice. Il est alors possible non pas de délimiter le jeu par distinction, mais de proposer des points de repère afin de disposer de caractéristiques du jeu, en concédant qu'elles puissent être plus ou moins présentes.

⁶⁸ Gregory Bateson, *La nature et la pensée*, tr. fr., Paris, Seuil, 1979.

⁶⁹ P. C. Reynolds, *Play, Language and Human Evolution*, 1972, cité par J. S. Bruner, *L'ontogenèse des actes de langage*, In *Le développement de l'enfant, - Savoir faire, savoir dire*, *op.cit.*, pp. 223-224.

⁷⁰ Sur ces analyses on se reportera à Jacques Henriot, *Op. cit.*, et à ma présentation dans G. Brougère, *Jeu et éducation*, *op. cit.* pp. 17-22.

Reprenant les divers auteurs qui ont apporté une contribution à la connaissance du jeu, je vais tenter de proposer de telles caractéristiques du jeu. En commençant par nous interroger sur quel type de réalité que constitue le jeu sur la base de la remarque de Reynolds citée ci-dessus.

Le second degré

En effet non seulement comme l'évoque Reynolds, il n'y a pas de comportement dont on pourrait dire qu'il s'agit d'un jeu, mais encore en reprenant des comportements issus d'autres types d'activité le jeu va en modifier le sens. Quand des animaux ou des êtres humains reprennent dans le jeu une séquence de combat, cela ressemble sur le plan du comportement au combat, mais ce n'est pas réellement un combat. Pour reprendre l'expression très suggestive des enfants "c'est pour de faux". Il s'agit de la caractéristique première de jeu, celle qui en définit la nature quasi "ontologique". Mais comment l'analyser ?

La contribution de Bateson me semble essentielle pour comprendre cette spécificité. Elle s'appuie sur l'idée que toute communication entre des êtres suppose de façon implicite ou explicite une métacommunication qui en définit la nature. L'analyse de la communication se déploie pour Bateson⁷¹ selon deux niveaux, le niveau métalinguistique quand "l'objet du discours est le langage" et le niveau metacommunicatif quand "l'objet du discours est la relation entre les locuteurs"⁷². La métacommunication transforme des signes en signaux, leur donne une signification spécifique qui n'est pas leur dénotation habituelle. Les signes du combat doivent être pris pour des signaux, la présence d'une communication sur la communication en changeant la signification alors que les signes sont les mêmes. Ainsi des jeunes singes que Bateson a vu jouer dans un zoo : "deux singes engagés dans une séquence interactive dont les unités d'action ou signaux, étaient analogues, mais pas identiques à ceux du combat. Il était évident, même pour un observateur humain, que la séquence dans sa totalité n'était pas un combat, il est évident aussi que pour les singes eux-mêmes ceci était « un non-combat »"⁷³. C'est ce qui conduit Bateson à proposer son interprétation du jeu dans une phrase clef de l'ensemble de la littérature contemporaine sur le jeu : "Ce phénomène – le jeu – n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de métacommunication, c'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message : « ceci est un jeu »"⁷⁴.

Cet énoncé conduit à transformer le sens des actions : "Les actions auxquelles nous nous livrons maintenant ne désignent pas la même chose que désigneraient les actions *dont elles sont des valant pour*."⁷⁵.

Ce qui caractérise le jeu c'est un détournement, une transformation de dénotation, pour reprendre le terme de Bateson. La séquence de combat ne dénote plus le combat, mais continue à évoquer le combat. Il y a un côté de communication paradoxale dans le jeu qui ne peut qu'intéresser Bateson : les messages, ou signaux, échangés sont faux. On se bat, mais on ne se bat pas : on ne

⁷¹ Gregory Bateson, Une théorie du jeu et du fantasme, In *Vers une écologie de l'esprit 1*, tr. fr. Paris, Seuil, 1977, p. 209. La première édition anglaise de ce texte date de 1955.

⁷² *Ibid.*, p. 210.

⁷³ *Ibid.* p. 211.

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ *Ibid.* Souligné par l'auteur.

fait que jouer. Le combat qui est dénoté par le jeu n'existe pas. Il s'agit d'un cadre paradoxal proche du paradoxe d'Epiménide, le Crétois qui assure que tous les crétois sont des menteurs⁷⁶.

Ce qui caractérise le jeu n'est pas propre au jeu, mais se retrouve dans d'autres activités qui supposent une métacommunication spécifique qui définit le type particulier de communication, ainsi de la menace qui évoque l'acte sans que ce soit l'acte de combat (comme serrer le poing), du rituel, du théâtre. Mais le jeu a sans doute un statut particulier, d'une part dans la théorie de Bateson où il apparaît pour construire son analyse, d'autre part dans la phylogenèse comme dans l'ontogenèse : "il semble donc que l'évolution du jeu ait pu être une étape importante dans l'évolution de la communication"⁷⁷

Derrière l'analyse du jeu apparaît celle des cadres psychologiques. La métacommunication est un message de cadrage qui conduit à dépasser le cadre primaire pour introduire un cadre secondaire qui transforme les énoncés de celui-là et leur confère de nouvelles valeurs. Cela permet de distinguer le jeu du rêve qui est caractérisé par l'absence de cadre métacommunicatif (comme la communication du schizophrène)⁷⁸. C'est en effet dans une thérapie qui est pensée comme un jeu tel qu'analysé ici, que va se déployer la théorie de Bateson : il faut par le jeu rendre au patient une compétence métacommunicative.

L'intérêt du jeu pour Bateson n'est pas seulement lié au passage du cadre primaire au cadre secondaire, mais à la coprésence des deux cadres et à leur distinction. Le jeu est à la fois ce qu'il paraît être (un combat pour continuer sur cet exemple) et autre chose (un jeu), ce qu'il est à travers la métacommunication qui redéfinit le sens sans abandonner pour autant le premier niveau. Le rêve est un pur processus secondaire, ce n'est pas le cas du jeu. Ainsi le jeu apparaît comme "une étape cruciale pour la découverte des relations entre carte et territoire. Dans le processus primaire, carte et territoire sont assimilés l'un à l'autre ; dans le processus secondaire ; ils peuvent être distingués. Et, enfin, dans le jeu, ils sont à la fois assimilés et distingués."⁷⁹

Les apports de ce texte sont essentiels pour proposer la caractéristique première du jeu, liée à ce cadrage qui transforme le sens des communications présentes tout en maintenant leur dénotation. Il s'agit bien de se référer au combat mais dans une activité qui n'est plus le combat. Seule une communication sur la communication permet de gérer ce paradoxe d'un message qui est à la fois lui-même et autre chose. Je serais tenté d'appeler cela le second degré du jeu, comme on parle de second degré dans l'humour. Le sens ordinaire du trait d'humour n'est pas effacé, il est complété d'une nouvelle signification qui implique une transformation liée à la métacommunication. Le jeu apparaît ainsi comme une activité de second degré.

Cette caractéristique n'a pas été notée que par Bateson. On peut la trouver chez Caillois quand il définit l'aspect fictif du jeu : "*fictive* : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante"⁸⁰ On peut lui reprocher une définition confuse et peu opérationnelle : comment traduire dans l'analyse du jeu ce trait ? On peut également contester la position finale de cette caractéristique (6^e de la sa liste de traits pertinents) qui apparaît comme un élément essentiel de la nature du jeu et dont les autres aspects en découlent en partie. Mais plus encore Bateson ne se contente pas de décrire ce que bien d'autres avaient déjà vu, il en

⁷⁶ *Ibid.* pp. 214-215.

⁷⁷ *Ibid.* p. 212.

⁷⁸ *Ibid.* p. 221.

⁷⁹ *Ibid.* p. 216.

⁸⁰ R. Caillois, *les jeux et les hommes*, op. cit. p. 43.

donne une explication, une analyse qui conduit à penser qu'il ne s'agit pas simplement d'un aspect du jeu, mais d'un élément qui permet d'en comprendre le fonctionnement.

Cette importance du cadre va être reprise et développée par Erving Goffman dans son ouvrage de 1974 intitulé en anglais *Frame analysis*, traduit par *Les cadres de l'expérience* dans l'édition française de 1991. Il renvoie d'ailleurs explicitement à Bateson auquel il dit emprunter cette notion⁸¹. Analyser le cadre c'est faire "l'étude de l'organisation de l'expérience", ce qui "structure les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif"⁸². Cette notion permet d'expliquer la relation du jeu à ce qu'il évoque. La différence est celle du cadre, le passage d'un cadre primaire qu'il soit naturel ou social, celui de l'activité ordinaire, quotidienne ou littérale, selon les différentes expressions utilisées par l'auteur, à un cadre second issu d'"une transcription, une transposition, une *transformation*"⁸³ de celui-ci. Cadrer l'expérience c'est la modifier, lui donner un autre sens et cela implique une interprétation qui peut être différente selon les acteurs. En effet, ce changement de cadre renvoie aussi bien à la dimension objective ou perceptible, au moins par ses effets, de cette transformation qu'au fait qu'il s'agisse d'une expérience subjective.

Le jeu apparaît ainsi comme une modalisation d'une activité ordinaire, ce qui implique des modifications dont Goffman dresse la liste⁸⁴ : "La fonction normale de l'action n'est pas réalisée" ; "certains actes sont exagérés" ; la séquence qui sert de modèle n'est pas suivie fidèlement, mais est l'objet de répétitions, de coupures, d'insertions d'autres séquences ; "le caractère répétitif est très marqué" ; le jeu collectif l'emporte sur le jeu solitaire ; "des signaux existent vraisemblablement pour indiquer le début et la fin du jeu".

Le jeu traduit la présence d'un mode⁸⁵ (*key*) à l'œuvre dans le processus de transformation : "Par mode j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première comme modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente"⁸⁶. Ce qui caractérise le jeu et les autres activités issues d'une modalisation, c'est qu'elles sont secondes, qu'elles n'existent qu'en référence à une activité qui est dotée d'un sens à un premier niveau, qu'il s'agisse d'un cadre primaire ou d'une activité déjà modalisée, comme une fiction qui fera l'objet d'un jeu donc d'une seconde transformation. C'est le cadre spécifique et donc le travail de transformation, de transposition, je dirais volontiers de traduction, qui leur confère leur spécificité. D'où les risques de confusion si le cadre n'est pas perçu, est mal interprété, comme la confusion entre le vrai combat et le jeu.

Corneille, dans *l'Illusion Comique*, en donne un exemple particulièrement parlant. Un père, à la recherche de son fils, obtient d'un magicien la possibilité de voir ce que fait celui-ci malgré la distance. Il voit défiler une vie pleine d'aventures, de joies et de peines jusqu'au combat final qui le laisse mort sur le sol : Lamentation baroque du père, mais la projection magique n'étant pas interrompue, on voit le fils partager les bénéfices de ce qui apparaît comme une pièce de théâtre. Ce que cet exemple montre bien, c'est la mésinterprétation faite de voir le cadrage de l'activité. Le père fait une lecture littérale de la scène car il ne dispose pas des éléments qui lui permettraient de

⁸¹ Erving Goffman, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les éditions de Minuit, 1991, p. 19.

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Ibid.*, p. 49, souligné par l'auteur.

⁸⁴ *Ibid.* pp. 50-51

⁸⁵ Goffman reprend ici délibérément le terme musical comme on parle d'un mode en fa mineur que la clef de la partition indique.

⁸⁶ *Ibid.* p. 52.

découvrir qu'elle est une modalisation d'une rixe. Mais cela reste une rixe quelque part, et le sens réel n'est pas donné par l'action ou pas seulement par l'action mais par d'autres éléments fortement ritualisés dans le cadre du théâtre traditionnel : la séparation entre la scène et la salle, le rideau, les trois coups, éventuellement l'exagération des émotions, etc. Et tout ceci nous est livré au troisième degré, puisqu'il s'agit de la mise en abyme très baroque du théâtre. Il y a deux niveaux de modalisation pour le spectateur. Une première transformation de la vie aventureuse en théâtre, puis la transformation du théâtre en théâtre.

Ce qui caractérise la modalisation, qu'elle soit à l'œuvre dans le jeu ou d'autres activités⁸⁷, c'est la transformation d'un matériau qui a déjà un sens et sur lequel elle s'appuie. Il est essentiel que les "participants à l'activité [sachent] et reconnaissent ouvertement qu'une altération systématique a lieu et que cette altération leur fera définir tout autrement ce qui se passe". C'est justement ce que ne savait pas notre père baroque. "Des indices [permettent] d'établir le début et la fin de la transposition ; il s'agit de parenthèses temporelles qui [établissent] strictement ses limites. De la même manière, des parenthèses spatiales indiqueront l'espace réservé à la modalisation pour la circonstance, son extension et ses limites". La modalisation peut porter sur tous les types de cadres, mais les cadres sociaux sont plus susceptibles de telles transformations que les cadres naturels.

Le paradoxe c'est que ce glissement limité a des effets importants pour les participants : "Si la transformation systématique opérée par la modalisation n'altère que légèrement l'activité en question, elle modifie en revanche radicalement la définition qu'un participant pourra donner de ce qui se passe".

La conséquence est une séparation nette entre l'activité transformée et celle qu'elle évoque qui apparaît, par opposition, comme l'activité sérieuse ou réelle, ces termes ne devant pas être pris comme des absolus mais comme relatifs à la situation d'élévation au second degré. Cela n'empêche pas cette activité non-littérale d'être littéralement accomplie. L'acteur ou le joueur marchent réellement, même s'ils ne sont pas en train de faire la guerre comme le soldat marchant dans la jungle qu'ils évoquent. Une action de second degré est aussi une activité de premier degré soumise aux contraintes de toute activité, soumise aux lois naturelles et aux sanctions qui peuvent résulter du non respect de lois civiles. Si je joue à Superman, je vérifie très vite que cela ne me fait pas voler dans les airs, pas plus que ne le fait l'acteur qui l'incarne au cinéma. Mais je peux faire comme si, faire semblant de voler, et les moyens du jeu ne sont pas ceux d'une superproduction américaine.

Le jeu n'est pas seul dans ces activités de second degré. Goffman les regroupe en cinq rubriques : "les faire semblant, les compétitions sportives, les cérémonies, les répétitions techniques et les reformulations"⁸⁸.

Au centre de la première catégorie, on trouve le domaine du ludique. Par faire semblant, l'auteur entend "une activité qui apparaît à ses participants comme une imitation ou une répétition erronée, ostensible, d'une activité moins transformée, et dont on sait que rien de concret ne résultera."⁸⁹ Mais cette catégorie contient d'autres activités que le jeu : le fantasme ou le rêve éveillé, les scénarios (les séquences d'expérience personnelle présentées devant un auditoire ou rapportées par un journal, un film, un roman...).

⁸⁷ *Ibid.* p. 54.

⁸⁸ *Ibid.* p. 57.

⁸⁹ *Ibid.*

Parmi les autres catégories repérées par Goffman, je me contenterais d'évoquer et inviterais le lecteur à ne pas oublier pour la suite, celle qui concerne les répétitions techniques parmi lesquelles on trouve l'apprentissage d'une tâche : "Il s'agit de permettre au néophyte d'accomplir son activité dans des conditions telles qu'il ne sera pas réellement confronté au monde et que son activité sera découplée de ses conséquences habituelles."⁹⁰ Il est intéressant de noter cette similarité entre le jeu et certaines situations d'apprentissage, dans les deux cas la présence de la modalisation d'une activité littérale qui est reprise sans être totalement accomplie.

Cette dimension du second degré, on peut la découvrir dans les actions effectuées par les joueurs pour installer le jeu, mais également pour le soutenir, le maintenir puis l'interrompre ou le terminer. Ainsi des enfants qui, employant le conditionnel ludique ("on dirait qu'on est des héros perdus dans la forêt"), définissent en même temps le thème du jeu et le fait qu'il s'agit d'un faire semblant. La métacommunication accompagne le jeu dans son déroulement, en soulignant la fragilité, mais garantissant en même temps son accomplissement. Il n'est pas pour autant à l'abri des confusions, tel le jeu de bagarre sombrant dans le combat réel. C'est en cela, parce qu'on peut le voir à l'œuvre, parce qu'il est opérationnalisable, que j'ai retenu ce critère et non seulement pour son importance.

De ces analyses, il résulte que ce qui unifie les différentes activités considérées comme jeu est un type de transformation. Je pourrais dire plus justement des types de transformation, tant il importe de ne pas oublier la diversité : jeux symboliques, jeux de règles, jeux moteurs ne transforment pas les activités littérales et ne s'y rapportent pas de la même façon. Le jeu est avant tout un cadrage spécifique issu de la transformation d'un cadre antérieur. Ce dernier peut être aussi bien un cadre primaire que le résultat d'une première transformation. On saisit mieux le principe de diversité. Le spectre du possible est très large. Cette vision du jeu n'engage en rien le contenu, mais pas plus la fonction du jeu. Il n'est pas dit que les types de transformations si elles visent une finalité visent la même. Il n'est pas dit non plus qu'elles reposent sur les mêmes mécanismes psychologiques.

Reste que cela ne suffit pas à caractériser le jeu. En effet, il se retrouve dans un ensemble d'activités large, dont certaines ont parfois été confondues avec lui (les cérémonies ou le théâtre). Il nous faudra tenter de traquer d'autres caractéristiques qui pourraient permettre de séparer le jeu de ces activités proches mais différentes.

Cette dimension du second degré apparaît cependant essentielle dans la mesure où elle permet de comprendre le type d'activité qu'est le jeu, permettant d'éviter de vouloir le saisir à travers des contenus. Cela permet également de comprendre pourquoi il est souvent opposé au réel, au sérieux. C'est l'effet logique de cette dimension seconde, qui n'en est pour autant pas moins réelle. Enfin si jouer se développe dans un monde de transformation, c'est aussi vrai de l'apprentissage ou, tout au moins, de certaines de ses modalités.

Jouer c'est décider

Il est commun d'évoquer la liberté du joueur comme caractéristique du jeu. Toute contrainte de jouer est antinomique du jeu ou comme l'écrit Colas Duflo, "l'homme doit avoir au

⁹⁰ *Ibid.* p. 68.

moins l'impression d'être libre de jouer ou de ne pas jouer"⁹¹. Le problème est que déterminer si le joueur est véritablement libre de jouer, de le faire de telle façon, à tel moment, avec tel partenaire risque de nous renvoyer à des abîmes de perplexité. On peut toujours récuser la liberté ressentie par le joueur en se référant à un déterminisme social ou métaphysique qui fera la démonstration d'une absence de liberté. Est-on vraiment libre de faire ce que l'on fait ? Le critère de la liberté me semble avoir le défaut d'être peu opérationnalisable et de renvoyer à des débats philosophiques sans fin. Par exemple accepter une vision finaliste du jeu de l'enfant comme indispensable à son développement, thèse courante ainsi que nous l'avons vu, conduirait à remettre en cause le critère de la liberté. L'enfant n'est pas libre de jouer, s'il est nécessaire biologiquement ou psychologiquement qu'il joue.

Je propose donc de quitter les rivages perturbés de la liberté pour se replier sur une notion plus concrète et repérable, la décision. Peu importe que, derrière la décision du joueur, le philosophe découvre un destin à l'œuvre, le médecin une addiction, le biologiste une contrainte quasi génétique : il n'en reste pas moins que le jeu renvoie à une décision de jouer, une décision de participer à une activité avec la possibilité au moins virtuelle de ne pas se livrer à cette activité.

Face aux contraintes multiples de la vie, le jeu apparaît comme une activité qui rend possible l'exercice d'une décision et là où l'activité est obligatoire, là où il n'y a pas d'échappatoire, on peut mettre en doute qu'il s'agisse de jeu, ou tout au moins une des caractéristiques essentielles du jeu semble disparaître. Cela n'est pas sans renvoyer aux effets du second degré et de la métacommunication qui impliquent cette dimension. Pour qu'il y ait jeu, il faut qu'il y ait accord sur un cadre spécifique qui différencie le jeu du combat. C'est bien l'accord sur le cadrage de l'activité qui la définit comme jeu contrairement aux activités de premier degré où le cadrage s'impose. Je ne décide pas nécessairement de me battre, je suis entraîné par d'autres dans une bagarre. En revanche jouer à se battre suppose mon accord au moins tacite, d'entrer dans le jeu, in-ludere⁹², de participer à la construction de l'illusion du monde du second degré. Nous ne sommes pas embarqués dans le jeu, nous nous y embarquons d'une façon ou d'une autre

Cette dimension de la libre entrée dans le jeu à travers une décision constitue un critère d'autant plus important qu'il est très discriminant, permettant de distinguer le jeu des activités où la décision préalable n'existe pas, où l'acteur est emporté dans l'action sans avoir pu s'en retirer s'il ne souhaite pas y participer. Elle n'en forme pas cependant l'aspect le plus intéressant de la décision dans le jeu.

“Selon l'acceptation courante, un jeu est une situation où des individus (les joueurs) sont conduits à faire des choix parmi un certain nombre d'actions possibles, et dans un cadre défini à l'avance (les règles du jeu), le résultat de ces choix constituant une issue du jeu, à laquelle est associé un gain, positif ou négatif, pour chacun des participants.”⁹³ C'est cette importance de la décision qui a permis les développements de la théorie des jeux qui consiste à analyser les choix rationnels, la logique de la décision dans des situations diverses. Le jeu apparaît ici comme une situation de décision pure, où celle-ci domine d'autant plus que tout n'y ait que décision. Ce qui conduit à admettre que jouer c'est décider. Certes décider, comme nous l'avons vu, d'entrer dans le jeu, mais ensuite prendre une succession de décisions, en relation avec celles des autres joueurs le cas échéant, parfois réduite à l'acceptation de ce que font ces autres. C'est une évidence pour un jeu

⁹¹ Colas Duflo, *Op. cit.*, p. 70.

⁹² J. Henriot, *Op. cit.*

⁹³ Bernard Guerrien, *La théorie des jeux*, Paris, Economica, 1993, p. 5.

d'échecs ou au-delà un jeu de société qui peut s'analyser comme une suite de décisions. Il en est de même d'un jeu de hasard où je vais décider de parier sur tel ou tel numéro. Mais le jeu symbolique fonctionne de façon identique : les enfants qui s'y livrent décident qu'il est temps de faire manger ou coucher la poupée, que ce nouveau joueur sera le papa, etc. La réalité produite par le jeu ne résulte que des décisions prises.

Cette importance de la décision, du début à la fin du jeu, résulte des caractéristiques même du second degré. Le jeu n'a de réalité que pour autant qu'elle soit produite par ceux qui y participent. C'est la décision qui produit les transformations du cadre et de l'activité qui en résulte, qui permet de se référer à d'autres actions pour les reproduire, leur donner de nouvelles significations, les associer. Tout peut ainsi devenir jeu, sous réserve que les joueurs le décident ainsi. Le jeu est un monde immense car il est le monde du possible, du virtuel aurait-on envie de dire, de façon plus légitime que dans ses nouvelles acceptions contemporaines.

Le jeu apparaît comme l'univers du performatif en relation avec la notion proposée par Austin⁹⁴ pour désigner certains usages du langage qui consistent à "faire des choses avec les mots" pour paraphraser le titre anglais original de son ouvrage. Dans son usage performatif, le mot ne renvoie pas à une réalité extérieure, il crée cette réalité pour autant que le locuteur ait les attributs qui assurent la performativité de ses actes de langage : ainsi de la personne qui peut dire "je déclare cette séance ouverte" ou du prêtre quand il dit "je te baptise". De façon analogique, le jeu apparaît comme performatif dans la mesure où la décision suffit à faire exister un monde autre. Il suffit d'agir (la parole étant un de ces actes) pour faire émerger un univers de jeu symbolique ou un espace de compétition. Ce jeu ne tient que pour autant que les joueurs décident de continuer à y participer. On peut dire tout ce que l'on veut sur l'engagement ou l'obligation morale du joueur, elle n'est qu'un mythe. Nul n'est obligé par le jeu, l'importance de la décision conduisant le joueur à pouvoir se retirer, à arrêter sa décision de jouer ou ne plus participer à son déroulement. L'expérience nous montre bien combien refuser de prendre des décisions dans le jeu (faire n'importe quoi avec les pièces du jeu d'échec ou avec les jouets) détruit le jeu et revient à prendre la décision de ne plus jouer. On fait, tout au plus, semblant de jouer, ce qui n'est pas ici jouer à jouer, mais supprimer la logique du jeu en tant qu'il est généré par des décisions.

Un jeu peut ainsi être perçu comme une succession de décisions dans un univers où le second degré confère une puissance exceptionnelle à celles-ci. La décision y est d'autant plus forte qu'elle s'exerce sur un monde qui n'a pas d'existence au premier degré. Reste que, comme nous l'avons vu, le jeu est aussi une activité de premier degré auquel on ne peut échapper, et la décision en est limitée, limitée par ce que peut ou ne peut pas le joueur physiquement et psychologiquement, ce que les lois de la nature rendent possible, ce que les lois civiles acceptent. La décision produit le jeu, mais ne change pas le monde.

La combinaison entre second degré et décision conduit à dessiner étroitement l'univers du jeu. A certains égards ces deux critères suffiraient à définir le jeu en sa spécificité, même si certaines activités semblent posséder les mêmes caractéristiques comme la production d'une fiction littéraire ou cinématographique. Les trois critères suivant permettront de préciser des caractéristiques qui ne sont pas aussi fondamentales que les deux premières.

⁹⁴ John L. Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

De la règle

Ce qui organise la décision dans le second degré c'est la règle. En effet, la décision pour être productrice du jeu se donne des règles : "On aurait bien dû s'apercevoir, enfin, que cette légalité ludique avait ceci de particulier qu'elle est légalité productrice, et ce qu'elle produit, c'est la liberté du joueur. Et si l'on s'était posé alors la question de la spécificité de la liberté du joueur, sans doute se serait-on aperçu aussi que cette liberté était une liberté produite par les règles du jeu."⁹⁵ Nous pouvons suivre Duflo dans l'idée d'une indissociabilité entre décision et règle. Ce sont les deux faces d'une même réalité. Ce qui pourrait conduire à penser qu'il ne s'agit pas réellement d'un critère opératoire dans la mesure où il découle de façon quasi nécessaire des deux précédents. Et effectivement il s'agit d'un critère plus descriptif que discriminant. Il permet plutôt de comprendre les conséquences des deux premiers critères, comment se construit un univers du second degré et s'exerce la décision. Mais son intérêt est peut-être de refuser que l'univers du jeu puisse se diviser comme il est coutume en jeu de règles et jeux dénués de règle.

Vygotski montre en effet que le jeu symbolique n'est pas dénué de règles, et il n'existe pas "une chose telle qu'un jeu sans règles."⁹⁶ En effet, "la situation imaginaire contient déjà des règles de comportement, bien qu'il ne s'agisse pas d'un jeu (*game*) avec des règles explicites et formulées à l'avance. L'enfant imagine être la mère et la poupée l'enfant, en conséquence elle doit obéir aux règles du comportement maternel."⁹⁷ Réciproquement, tous les jeux avec des règles préétablies produisent une situation imaginaire. Il en résulte une relation étroite entre jeu et règle.

Encore faut-il bien s'entendre sur ce qu'est la règle. Cette notion très large couvre différents types de conventions ou normes. Mais si toutes les règles renvoient à "ce qui est imposé ou adopté comme ligne directrice de conduite"⁹⁸, les modalités en sont variables et les règles du jeu doivent être considérées comme un type spécifique de règle, nettement distinct d'une loi que l'on peut définir comme une "règle impérative imposée de l'extérieur"⁹⁹.

Ce qui caractérise la règle du jeu c'est qu'elle ne s'impose que pour autant que les joueurs l'acceptent de façon implicite ou explicite. Le fait que l'accord soit le plus souvent tacite ne change rien à l'affaire. Jouer c'est décider d'agir conformément à une règle et c'est dans le même temps décider d'accepter cette règle comme support de mon action. Il n'y a pas d'obligation de la règle au sens où ne pas participer au jeu permet d'échapper à la règle, ce qui, bien entendu, la distingue de la loi. Il peut paraître paradoxal de vouloir apprendre la loi en référence aux règles du jeu. C'est sans doute prendre le risque de transformer la règle en loi, à moins qu'il ne s'agisse de l'inverse. Ainsi le critère se précise et le jeu est caractérisé par la présence de principes qui n'ont pas force de loi, mais qui sont liés à l'acceptation collective.

Bien entendu les règles sont, au sein du jeu, de plusieurs types. Il existe des règles codifiées au préalable et que les joueurs, le plus souvent tacitement, acceptent quand ils jouent ensemble. Il est plus économique d'utiliser des règles préexistantes, les transformer coûte de l'énergie, mais est parfois nécessaire pour s'adapter à l'espace ou au matériel, tel un match de football joué dans la rue. D'autres jeux, en particulier les jeux traditionnels, sont faiblement codifiés ou le sont de façon variable selon les communautés de joueurs. Jouer suppose alors un accord entre les joueurs

⁹⁵ C. Duflo, *op. cit.* p. 61

⁹⁶ L. S. Vygotski, *Play and its role...* *op. cit.* p. 9 (ma traduction).

⁹⁷ *Ibid.* (ma traduction).

⁹⁸ *Le Petit Robert 1*, Paris, Le Robert, 1991, p. 1664 b.

⁹⁹ *Ibid.* p.1108 b.

concernant la référence : de quelle façon joue-t-on aux billes ? Mais, là encore, l'existence d'une communauté stable de joueurs évite de négocier les règles. Enfin, d'autres jeux sont caractérisés par une production de la règle au fur et à mesure du jeu. C'est le cas des jeux symboliques où le scénario conduit à produire la règle qui apparaît alors comme la conséquence de la situation imaginaire sur le comportement ludique des enfants. Il en est de même dans certains jeux aux règles arbitraires, par exemple des jeux moteurs où les enfants inventent des défis à relever au fur et à mesure.

Ces catégories sont perméables, et les comportements réels peuvent emprunter aux différents types de règles. Il importe de voir qu'en tant que suite de décisions, le jeu suppose que l'action soit organisée par des conventions qui permettent de donner un sens à celle-ci, de coordonner les partenaires pour contribuer à l'activité commune.

Il en résulte que la règle est négociable, modifiable, ne relève que de la communauté de joueurs, à moins que cette communauté ne s'inscrive dans une logique, telle celle des compétitions organisées, qui les dépasse et leur interdit de changer par eux-mêmes la règle. N'est-ce pas la situation où l'usage du mot "sport" y compris pour les échecs, vient suggérer une éventuelle sortie de l'univers du jeu. Quand la loi remplace la règle, peut-être sommes-nous aux limites du jeu.

La frivolité

De façon comparable à la règle, la frivolité apparaît comme une conséquence de la dimension de second degré liée à la décision. C'est un critère qui permettra également de distinguer le jeu des quelques activités qui développent une autre logique. Il s'agit d'un critère volontairement polémique, tant le discours depuis les romantiques a consisté à récuser la futilité du jeu volontiers reconnue auparavant au profit de l'idée que le jeu était affaire sérieuse, tout particulièrement en relation avec des enjeux éducatifs.

Il s'agit ici de retrouver l'idée de gratuité, mais de la penser de façon différente à travers la notion d'activité sans conséquence : "Dans le jeu, le comportement se trouve dissocié de (et protégé contre) ses séquences normales. C'est là que résident à la fois la flexibilité et la frivolité du jeu"¹⁰⁰.

C'est bien comme activité de second degré, activité de faire semblant, que le jeu apparaît sans conséquence. Ainsi selon Bruner "le jeu fournit l'occasion d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous des pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées"¹⁰¹.

Le jeu, activité entreprise pour soi et non pour les autres, est construit de façon à minimiser les conséquences, ce qui permet l'implication du joueur comme décideur. Cela ne signifie pas que le jeu n'ait pas de conséquence. Le critère est à la fois très discriminant, éliminant toutes les activités qui sont définies *a priori* par leur finalité en termes de production ou de transformation de soi, et relatif. En effet, le jeu est également une activité primaire comme je l'ai évoqué à plusieurs reprises et, en ce sens il a des conséquences : le joueur est soumis aux lois physiques et peut se casser une jambe, aux lois civiles et peut être sanctionné pour non-respect du code de la route alors qu'il allait récupérer son ballon au milieu de la chaussée. Mais en tant que jeu, il produit des dispositifs pour s'éloigner du quotidien et de ses conséquences.

¹⁰⁰ P.C. Reynolds, cité par J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant...*, *op. cit.* p. 224.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 53.

Ainsi je peux échapper aux conséquences négatives d'un jeu en refusant de jouer, et aller vers des conséquences positives en décidant de jouer là où je semble plus à mon avantage. Contrairement au jugement scolaire auquel je dois me soumettre, à travers des exercices que je ne choisis qu'à la marge, c'est à moi d'élire les espaces de jeu où je vais accepter d'être comparé à d'autres. Et si le jugement ne me convient pas je peux toujours décréter comme savent le faire les enfants, que tout cela est " nul ". Et c'est vrai au sens où cela n'a pas d'importance : à défaut des échecs, je peux choisir les dames ou refuser tout jeu de société. Une fois la partie terminée, rien n'a changé et je peux juger que la situation est identique à ce qu'elle fut avant en considérant ce qui s'est passé, parce que jeu, sans importance. C'est nettement plus difficile à faire face à un résultat scolaire ou un échec professionnel.

C'est en cela que la situation de jeu apparaît comme organisée autour de la mise à distance des conséquences et particulièrement de celles qui sont considérées comme négatives. On peut ainsi distinguer trois situations à l'apparence semblable : conduire un Airbus, s'entraîner sur un simulateur de vol, jouer avec un jeu vidéo simulant la conduite d'un Airbus. La présence de l'écran semblable dans les trois cas pourrait faire croire qu'il s'agit là d'une situation de second degré, bien que cela ne soit pas vrai de la première situation. L'activité peut être, dans les trois cas, définie comme ensemble de décisions, et il existe des règles, des principes pour décider. Mais, dans les deux premières situations, les conséquences de mon action sont présentes de façon importante : responsabilité de l'avion et des passagers, risque d'échouer dans un apprentissage et ne pas se voir confier le travail. Dans le troisième cas, celui du jeu, les conséquences ont disparu. Il est certes plus satisfaisant pour le joueur de gagner, mais il peut, en cas de perte, considérer que cela n'est que jeu ou que le jeu n'a pas d'intérêt parce que seul importent ici l'engagement et le choix du joueur, non une contrainte extérieure relative à un autre objectif.

Accepter un critère relatif, j'y reviendrai, c'est ne pas chercher une définition absolue du jeu, mais construire un instrument d'analyse. On peut alors s'interroger sur chaque jeu pour mesurer les conséquences et les stratégies de minimisation.

L'incertitude

Dernier de nos critères, l'incertitude est un critère facile d'usage, fortement discriminant, même s'il découle en partie de la logique de décision. Selon Jacques Henriot que nous suivons, "l'incertitude objective, la structure aléatoire représentent l'un des caractères distinctifs de tout jeu"¹⁰²

On peut traduire cette idée de façon simple en notant qu'on ne sait pas comment finit un jeu qu'il s'agisse de la " glorieuse incertitude du sport " et au-delà de toute compétition régulière, ou du jeu symbolique de l'enfant qui par opposition au théâtre n'a pas arrêté la fin du jeu à l'avance. Son scénario, même s'il est doté d'une trame préexistante, se construit au fur et à mesure du déroulement.

C'est là que gît l'intérêt du jeu, ce qui l'oppose à la cérémonie, au rituel, à la pièce de théâtre classique. En revanche l'application de ce critère rapproche fortement du jeu, le théâtre d'improvisation qui semble avoir toutes les caractéristiques du jeu.

¹⁰² J. Henriot, *Op. cit.*, p. 242.

L'art de ne pas définir

On pourrait bien sûr reprendre ces critères et les aligner sous forme de définition. Le jeu serait alors une activité de second degré constituée d'une suite de décisions, dotée de règles, incertaine quant à sa fin et frivole car limitée dans ses conséquences. On pourrait la comparer à d'autres définition et relever les proximités. Ainsi pour Johnson, Christie et Yawkey¹⁰³, le jeu est une activité non littérale, intrinsèquement motivée, orientée vers le processus, issue d'un libre choix et marquée par des affects positifs. Certaines caractéristiques sont très proches de celles que j'ai retenues, d'autres diffèrent. Si je ne les ai pas retenues ce n'est pas que je les récuse, mais que je considère leur capacité opératoire trop faible. Ainsi des affects positifs ou du plaisir très souvent évoqués qui me semblent peu discriminants, nombre d'activités produisant du plaisir sans être de l'ordre du jeu, difficiles à vérifier et peut-être inutiles dans la mesure où il peut s'agir d'une conséquence de la décision d'un joueur qui tendra à maximiser les bénéfices de son action. Mais dans le cas contraire, quand il y a rencontre d'un déplaisir, il n'est pas certain que l'on sorte pour autant du jeu. Si l'on peut accepter l'idée que le jeu relève d'une motivation intrinsèque, cela est bien difficile à prouver. Il en résulte qu'une définition peut être juste sans offrir pour autant un instrument opérationnel d'analyse.

C'est pourquoi je récuse l'idée de traiter les critères que j'ai dégagés avant tout pour leur pouvoir d'analyse, sous forme de définition. Il ne s'agit pas de délimiter ce qui est jeu de ce qui ne l'est pas. Il me semble que plus que trancher, distinguer entre le jeu et les autres activités, ces critères permettent de comprendre les logiques des activités qui peuvent être dénommées jeu ou qui sans l'être peuvent en être proches.

Ainsi nous pouvons opposer nettement l'exploration au jeu, aucun des critères de ce dernier ne se retrouvant dans celle-là. L'exploration est une activité de premier degré qui renvoie à une nécessité vitale précédant l'action face à un élément inconnu. Il n'y a pas lieu de métacommuniquer et le cadre est primaire. Loin d'être toujours liée à une décision, l'activité est imposée, dictée par la nature des objets et des lieux à découvrir. Plutôt que suivre des règles on y découvre les lois ou contraintes propres à la nature ou plus généralement au monde extérieur. Ce n'est pas une activité frivole mais une démarche souvent nécessaire à la survie en milieu hostile. Enfin, l'objectif en est de réduire l'incertain au connu. Explorer n'est pas jouer, même s'il s'agit d'un préalable au jeu et si l'on peut toujours faire semblant d'explorer.

On peut saisir comment certaines activités humaines ont des points communs avec le jeu, dans la mesure où un ou plusieurs des critères sont présents. Des activités qui renvoient à la nécessité de décider dans l'incertitude comme la bourse invitent à des métaphores ludiques. Mais, dans ce cas, il s'agit d'une activité de premier degré qui renvoie à des lois économiques plus qu'à des règles d'un jeu et dont la frivolité est toute relative.

Réciproquement on peut analyser ce qui se passe quand un critère disparaît. Supprimer l'incertitude en trichant ne détruit le jeu que pour celui qui s'y livre et pour les autres qu'au moment où ils s'en rendent compte. Nous sommes aux frontières du jeu, là où une activité bascule d'un côté ou de l'autre selon le contexte. Ainsi les règles tacites des joueurs peuvent-elles inclure un certain niveau de tricherie. De même obliger à jouer peut transformer le jeu en exercice pesant, mais le joueur peut se prendre au jeu, investir l'activité en décidant et oublier le moment inaugural non conforme à la logique du jeu. Le non jeu potentiel a alors basculé pour devenir jeu.

¹⁰³ J.E. Johnson, J.F. Christie et T.D. Yawkey, *Op. cit.* p. 16.

Une autre façon d'appliquer ces critères est de les mettre en relation avec la distinction faite par Henriot entre situation et attitude ludique¹⁰⁴. Le jouer est alors perçu comme la rencontre entre un jeu et un joueur. Mais un jeu sans joueur reste peut-être un jeu, et un joueur sans jeu est associé au ludique.

On peut ainsi se poser la question du joueur professionnel de football. Côté situation nous sommes bien dans un jeu sportif : l'activité est non littérale, de l'ordre de la transformation d'un cadre primaire, de gestes traduits dans une autre logique ; la décision structure bien l'activité qui ne se développe que selon l'action concertée des joueurs de la même équipe en relation avec celle des adversaires. Si la décision s'arrête, le jeu n'existe plus. Cette action est liée à des règles qui ne sont pas réductibles à des lois. Même si la médiatisation du sport peut nous faire croire le contraire, il est difficile de ne pas considérer comme frivole le fait de vouloir envoyer un ballon dans un cadre en bois doté de filets. Enfin l'incertitude est un élément qui justifie l'intérêt de l'exercice. En revanche, on peut se demander si le joueur professionnel a une attitude ludique. Il s'agit de son métier, du moyen de gagner sa vie, ce qui renvoie au cadre primaire. Son contrat de travail limite son espace de décision. Derrière les règles, des lois bien plus contraignantes pouvant conduire à sa suspension, encadre son activité. La frivolité disparaît sous les conséquences liées aux gains et aux pertes de matchs. Si l'incertitude est présente, elle l'est comme dans toutes les actions de la vie où l'acteur cherche à la réduire. Le football professionnel pourrait ainsi apparaître comme un jeu sans joueur, ce qui renvoie à un jouer problématique, mais la force de la situation peut conduire le mercenaire du sport à redevenir un joueur pris par la force ludique de la situation.

A l'inverse on peut s'interroger sur le comportement d'un automobiliste qui joue avec son automobile, transformant le cadre primaire en défi personnel, prenant des décisions en fonction de l'objectif (relier deux villes distantes de 150 kilomètres en moins d'une heure par exemple), substituant sa propre règle au code de la route, produisant de la frivolité là où d'autres voient les conséquences, et prenant plaisir à l'incertitude. Bien entendu la situation, surtout du point de vue des autres conducteurs transformés en objets, n'a rien d'un jeu, aucun des critères ne pouvant s'y appliquer. Il suffit de transformer tout cela en jeu vidéo pour que le jouer soit de retour sans aucune ambiguïté. Mais si le jeu est utilisé comme apprentissage préalable à l'examen du permis de conduire c'est au tour du joueur de disparaître.

Tout cela nous confirme combien le jeu est affaire de sens donné à la situation. Au-delà de ces positions limites, les critères permettent d'analyser les modalités de transformations. Que se passe-t-il quand un ou deux critères disparaissent, quand le jeu perdant de sa frivolité est inséré dans une situation éducative. Si j'ai proposé ces critères ce n'est pas pour partir d'une délimitation du monde du jeu, mais pour me doter d'un instrument qui permettra d'analyser les frontières complexes entre jouer et apprendre. Pour cela il faut se doter non d'une définition qui résout une fois pour toute le problème, mais d'un instrument qui permette de comprendre la complexité des situations réelles dont le nom ne peut suffire à en saisir la logique.

Une autre voie, proposée par Eric Lardinois¹⁰⁵, consiste à dynamiser les critères, à considérer qu'ils sont plus ou moins présents selon les situations et ainsi se donner les moyens de décrire une activité selon un potentiel ludique plus ou moins important. Nous avons vu que cela était déjà sous-jacent au critère de frivolité, un jeu minimisant plus ou moins les conséquences, on peut également voir des règles plus ou moins longues, faciles et ouvertes, une incertitude limitée

¹⁰⁴ J. Henriot, *op. cit.*

¹⁰⁵ Eric Lardinois, *Le jeu outil de communication commerciale. Conception de produits et formation des clients*, thèse de doctorat, Université Paris 13, 2000, pp.280-281.

ou non en ce qui concerne la fin et le déroulement, des décisions plus ou moins présentes, marquées ou non par leur variété et une mise en scène plus ou moins prégnante du second degré en relation avec le matériel offert et la durée. L'optimum ludique ne se situe pas nécessairement du côté du plus, mais le plus souvent dans un équilibre entre les différents critères permettant de maximiser l'intérêt du jeu et le plaisir que l'on en retire.

Les situations seraient ainsi plus ou moins ludiques. Ce qui conduit à donner un fondement à l'emploi vague de ce mot. En effet on dit souvent d'une activité comme un exercice scolaire, une activité sérieuse qu'elle est ludique, sans pour autant laisser entendre qu'il s'agit d'un jeu *stricto sensu*. L'application des critères permet de donner un sens à l'intensité de la dimension ludique. C'est en cela que Lardinois parle d'indice de ludicité. On l'aura compris, il s'agit de récuser l'usage vague de l'adjectif ludique pour proposer à travers les critères et l'indice dont ils peuvent être affectés, un usage effectivement descriptif du terme. Une activité peut-être plus ou moins ludique et il est possible de le mettre en évidence dans les cinq dimensions que j'ai retenues.

Malléabilité du jeu

L'approche que je propose permet de saisir la variété du jeu à travers l'idée qu'une activité est plus ou moins du jeu, que le jeu connaît des frontières floues où se développent des pratiques qui ont des caractéristiques ludiques partielles, que l'on peut, selon le point de vue, rapprocher ou éloigner du jeu.

Il en résulte que le jeu est non seulement divers dans ses expressions particulières, mais malléable, changeant. Il apparaît pour cela comme un support de projection qui incite certains à y voir ce que d'autres n'y voient pas nécessairement. On peut donc y projeter des valeurs, des intérêts, tels ceux qui sont liés à sa valeur éducative. Le jeu est malléable : il prend des formes différentes, peut se transformer, mais il est fragile, dépendant du maintien du cadre à travers une métacommunication. On peut donc le transformer y ajoutant des éléments qui peuvent, par exemple, le tirer vers une logique de l'apprentissage. Pour cette raison, il a pu être perçu comme pédagogique par essence au point d'apparaître à certains comme le lieu d'apprentissage par excellence au moins à certains âges.

Mais il ne faut pas pour autant méconnaître les similitudes entre apprendre et jouer permettant de justifier ces associations. Si nous appliquons nos critères à la situation d'apprentissage nous devons reconnaître que sans s'y limiter (on peut en effet utiliser des situations réelles pour apprendre), elle relève souvent du second degré, du faire semblant, de la simulation, de la reformulation (le *ludus* latin). On apprend souvent dans un exercice qui renvoie à la réalité mais en l'adaptant. Elle se donne volontiers des règles propres à l'exercice scolaire, ce que l'on appelle consignes ou instructions. Si la décision d'entrer dans la situation d'apprentissage est souvent contrainte, certains pensent qu'elle peut renvoyer à la liberté de l'apprenant et qu'apprendre implique une maîtrise de la situation qui peut renvoyer à la décision car on apprend par soi-même. En revanche il n'est pas usuel de renvoyer l'apprentissage à la frivolité, c'est justement ce que l'on reproche à ceux qui utilisent le jeu, et si l'on peut considérer que l'incertitude peut être un stimulant pour apprendre, il semble y avoir antinomie avec l'enseignement. Il n'y a donc pas recouvrement entre jeu et situation d'apprentissage, mais la présence potentielle de critères communs, une zone de recouvrement, permet de comprendre les assimilations possibles. Peut-être y a-t-il là un air de famille ?

Allons voir de plus près comment au-delà de ces oppositions et proximités qui rendent compte du double discours du refus et de l'acceptation du jeu comme espace d'apprentissage légitime, le jeu a pu être justifié comme norme pédagogique ici et récusé comme tel ailleurs.

CHAPITRE 4. JEU ET PEDAGOGIE : LE MEME OU L'AUTRE

Selon que l'on soit ici ou là, à l'Est ou à l'Ouest du Rhin, sur une rive de l'Atlantique ou sur l'autre, dans le Pas-de-Calais ou de l'autre côté de la Manche, le jeu change de nature. Parle-t-on de la même chose ? Dans une majorité de pays, qu'ils soient anglo-saxons, nordiques ou germaniques, et quelques autres qui en suivent les conceptions, le jeu apparaît comme une activité centrale dans la pédagogie des jeunes enfants avant l'âge de l'école obligatoire, que celle-ci se situe à 5, 6 ou 7 ans. Dans les autres, sans nier l'intérêt du jeu pour l'enfant et son bien-être, il semble impossible d'en faire le support d'une pédagogie qui appelle une structuration visible des apprentissages. On peut même voir se développer un discours critique qui récuse toute vision de l'éducation qui pourrait se rapprocher de la récréation et du jeu, au risque d'associer apprendre et souffrir.

Comment peut-on avoir des oppositions aussi fortes autour de la même activité, comment celle-ci peut-elle être perçue ici comme le centre du programme préscolaire et là comme une activité périphérique qui ne peut constituer le cœur de l'apprentissage même avant 6 ans ?

Comment le jeu est-il devenu norme pédagogique ?

Le jeu comme centre de l'éducation préscolaire renvoie à une histoire ancienne, presque aussi ancienne que l'éducation préscolaire elle-même. Pas tout à fait cependant. Les structures que les historiens reconnaissent comme les premières formes d'une garderie à finalité plus ou moins éducative pour des enfants trop jeunes pour apprendre à lire ou à écrire ne semblent pas accorder une place particulière au jeu. *Poêle à Tricoter* d'Oberlin, *Infant School* anglaise ou *Salle d'Asile* développent un modèle spécifique qui organise la garderie de jeunes enfants à partir d'activités variées mais largement dirigées par les adultes¹⁰⁶. Les jeux relèvent de la marge ou ne sont que des exercices contrôlés par les adultes. Ces formes préscolaires adaptent un modèle scolaire à l'âge des enfants, encadrent et gèrent la spontanéité enfantine, centrent leur apport sur un contrôle de l'hygiène et un enseignement de la religion et/ou de la morale qui ne laissent que peu de place au jeu, sinon dans les interstices d'une pratique adulte qui ne peut contrôler l'ensemble de l'activité enfantine.

Le projet fröbélien¹⁰⁷ est d'une tout autre nature, ne serait-ce que parce qu'il n'était à l'origine qu'une rationalisation de l'éducation maternelle avant de s'appliquer à des groupes d'enfants pris en charge par des professionnelles. Il ne s'agit pas de garder les enfants ou de les moraliser, mais de donner les moyens aux mères puis à des éducatrices de faciliter le développement de ceux-ci. Si dans les systèmes plus anciens du type *Infant School*, la garde précédait l'éducation qui n'en fut pas moins un objectif réel, dans le jardin d'enfant de Fröbel c'est l'éducation qui précède la garde. Dans le premier cas puisque l'on réunit des enfants " abandonnés " par l'indisponibilité des mères, il paraît logique de leur offrir une éducation, de profiter de leur présence pour proposer des apprentissages qui seront de plus en plus ambitieux au fur et à mesure du développement de ces institutions. Dans le second cas, le projet éducatif est premier et impose très vite l'idée, non plus de maintenir l'enfant dans l'espace familial avec la mère, mais d'en réunir plusieurs autour d'une mère de famille motivée par cette activité éducative, puis autour de professionnelles, les

¹⁰⁶ Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle, De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.

¹⁰⁷ Pour plus de précision sur Fröbel dont nous ne présentons pas ici la conception, on se reportera à Michel Soëtard, *Friedrich Fröbel. Pédagogie et vie*, Paris, Armand Colin, 1990 et Gilles Brougère, *Jeu et éducation, op. cit.*, pp. 86-92.

jardinières d'enfant. Pour Fröbel éduquer l'enfant avant la maîtrise de la lecture, ou plutôt lui permettre le développement que la nature rend possible comme en un jardin, suppose que l'on s'appuie sur les moyens d'expression dont dispose le jeune enfant. Il s'agit avant tout du jeu, mais également de la conversation et du travail manuel. Si ces trois éléments sont présents dans le programme fröbélien, il semble bien que le jeu en soit l'activité la plus significative et en conséquence la plus valorisée. Elle s'appuie sur une conception qui reprend l'apport des romantiques pour l'inscrire dans une métaphysique originale qui accorde au jeu une valeur centrale, symbolique de la relation immédiate de l'enfant au divin. Le jeu est le support d'une compréhension du monde par l'enfant où Fröbel pense retrouver les principes même de sa théosophie, la valeur accordée au tout, la relation entre chaque élément, chaque être humain et la totalité.

Le jeu dans la pratique fröbélienne n'est pas exclusif, mais il est central, il donne sa tonalité à cette pédagogie qui est axée sur l'activité de l'enfant, le faire et non le discours de l'adulte. L'enfant jouant sous le regard bienveillant de celui-ci devient un modèle d'action pédagogique spécifique aux jeunes élèves. La jardinière doit aider (comme tout jardinier) au développement naturel de l'enfant. Il s'agit de rendre possible le développement de ce qui est déjà là, non d'y substituer quelque chose qui serait extérieur à sa vie. Le jeu est bien l'emblème d'une activité qui est gérée par l'enfant lui-même. Mais il ne s'agit pas pour autant de laisser faire sans encadrer. Le modèle du jardin laisse bien entendre le travail de l'adulte. Certes les plantes se développent selon leur propre dynamique, mais le jardinier organise tout cela. Pour l'éducation préscolaire, il s'agit de fournir le matériel adapté, ce que Fröbel a appelé des dons, qui stimule voire encadre l'activité spontanée de l'enfant.

Au-delà de l'appréciation controversée aujourd'hui comme hier de la réalité du jeu dans l'institution de Fröbel, c'est bien une nouvelle norme qui est ainsi produite, norme étonnamment puissante dans la mesure où elle persiste largement encore aujourd'hui.

A la poursuite d'une spécificité de l'éducation préscolaire institutionnelle recherchée également par la salle d'asile qui trouvera, pour cela, d'autres voies, le jardin d'enfant est une réponse structurée et forte qui propose le jeu comme centre et source de légitimation. Il s'agit ni plus ni moins que d'imiter la nature, chère aux romantiques. Celle-ci a donné à l'enfant le jeu pour s'exprimer, se développer, apprendre. L'éducation naturelle, et quoi de plus naturel qu'un jardin, doit donc s'appuyer sur le jeu. L'innovation de Fröbel offre aux éducateurs de jeunes enfants à la fois une pratique spécifique et une théorie qui la fonde. On peut noter que celle-ci relève de la philosophie et pas encore d'une recherche empirique liée à un savoir positif. Mais les concurrents ont-ils plus à proposer ? Sans doute moins, dans la mesure où la salle d'asile est une pratique structurée mais sans fondement théorique reconnu. Fröbel fournit à la fois le matériel, support de diffusion de la pratique et les ouvrages, supports de diffusion de la théorie. La complétude du système explique son succès. Plus d'un siècle et demi après, le débat international sur l'éducation préscolaire reste fortement dépendant des propositions du penseur allemand. Dans nombre de pays, les structures pour les jeunes enfants se nomment *Kindergarden*, ou d'un mot traduisant ce terme. L'empreinte fröbélienne est forte et a survécu à la disparition du matériel et des ouvrages comme référence.

L'intérêt de Fröbel va sans doute bien au-delà de cet apport pourtant considérable : il a défini les termes du débat sur le jeu. Son œuvre nous montre que c'est la liberté de l'enfant qui y est centrale¹⁰⁸. Il ne peut s'agir que de jeu libre, à ceci près que pour Fröbel cette expression n'a pas

¹⁰⁸ "Le jeu est le plus haut degré du développement de l'enfant de cet âge, car il est la manifestation *libre et spontanée* de l'intérieur exigée par l'intérieur lui-même", Friedrich Fröbel, *L'éducation de l'homme*, tr. fr. Paris, Hachette, 1861, p. 47.

de sens : jeu est liberté ; par le jeu, l'enfant s'exprime, avec des moyens qu'il maîtrise, de façon libre, et c'est pour cela qu'il peut se développer. Mais si l'on regarde la pratique, et plus encore celle préconisée par nombre de continuateurs (plus exactement de continuatrices), il peut sembler que l'on ait affaire à des activités ludiques largement encadrées, pour ne pas dire dirigées. Non seulement l'activité est cadrée par les jouets donnés à l'enfant (balle, cylindre, cubes de diverses tailles) mais les ouvrages évoquent de façon très précise la façon dont l'enfant en use (ou doit en user). S'agit-il d'exemples ou de normes ? Et même s'il ne s'agissait que d'illustrations chez Fröbel, combien de continuatrices en ont-elles fait une norme. Jeu libre, jeu dirigé, exercice : au-delà de la valorisation rhétorique du jeu, le jardin d'enfant inaugure le débat toujours présent sur la nature de l'activité ludique au niveau préscolaire et le rôle de l'adulte. Ainsi avec Fröbel, est inaugurée la question propre au préscolaire : Comment associer une valorisation du jouer comme liberté à des pratiques toujours suspectes de manipuler le jeu de l'enfant ?

Diffusion et succès du jeu comme norme pédagogique

Le jardin d'enfant va se diffuser dans le monde entier, apparaître comme une norme face à laquelle il faut se situer, et il porte avec lui cette contradiction ou plutôt il doit faire avec le paradoxe d'un jouer multiple qui peut prendre des formes très variées. Ainsi le succès international contraint les autorités françaises à tester ce qui est entendu comme "exercices fröbéliens". Définis ainsi, ils ne peuvent entrer en contradiction avec un système basé sur l'initiative adulte. Il ne s'agit plus d'une pratique différente voire opposée à la salle d'asile ou l'école maternelle, mais d'un ensemble d'exercices que l'on doit tester pour vérifier s'ils peuvent enrichir la palette des activités offertes à l'enfant¹⁰⁹.

Ailleurs et particulièrement aux États-Unis le débat va être important et particulièrement productif quant à l'avenir de l'éducation préscolaire. L'interprétation plutôt dirigiste du jeu fröbélien que développaient certaines éducatrices d'origine allemande va se heurter, aux États-Unis, à un mouvement de transformation pédagogique important. On doit en effet à l'importance de la communauté allemande l'importation et le succès des premiers jardins d'enfants aux États-Unis¹¹⁰. Qu'il s'agisse pour certains de retourner à l'esprit de Fröbel en allant voir ce qui se passe en Allemagne, pour d'autres de s'opposer à la pratique dominante à travers la notion de jeu libre¹¹¹, on s'oriente vers l'abandon du dirigisme et du matériel canonique, au profit de nouvelles pratiques qui se veulent délibérément centrées sur l'enfant, avec une exaltation de la liberté qui trouve un terrain fertile aux États-Unis. Il ne s'agit plus pour l'enfant de représenter un symbolisme issu de la conception fröbélienne mais de re-crée spontanément le sens de sa propre expérience et de pouvoir ainsi la comprendre¹¹².

Souligné par moi. M. Soëtard, *op. cit.*, met en évidence l'importance de l'autonomie et de la liberté dans la conception théorique de Fröbel (p. 138).

¹⁰⁹ Voir à ce sujet Gilles Brougère, *Jeu et éducation, op. cit.* pp.140-143.

¹¹⁰ Voir à ce sujet Barbara Beatty, *Preschool Education in America – The Culture of Young Children from the Colonial Era to the Present*, New Haven, Yale University Press, 1995.

¹¹¹ David Kusher, The dangerously radical concept of free play, In Stuard Reifel & Mac H. Brown (Ed.), *Early education and care, and reconceptualizing play*, Oxford, Elsevier science, 2001 *Advances in early and day care*, vol.11, pp. 275-293.

¹¹² *Ibid.* p. 289.

La diffusion du *Kindergarten* apparaît comme un processus complexe d'hybridation, avec des logiques culturelles, nationales, locales qui transforment l'institution¹¹³. Mais le jeu reste toujours au centre, ce qui varie ce sont les pratiques concrètes et le discours qui les accompagne. L'abandon de l'orthodoxie fröbélienne tant en ce qui concerne le matériel que la théorie va donner au préscolaire centré sur le jeu les moyens de traverser le XXe siècle. On oubliera tout ou presque de Fröbel, excepté l'importance du jeu.

On peut admirer la dynamique de cette conception qui a porté une image du jeu comme norme pédagogique, même si les applications varient selon deux dimensions : d'une part un jeu plus ou moins libre, une intrusion de l'enseignante¹¹⁴ plus ou moins forte, d'autre part une place du jeu plus ou moins importante, une présence plus ou moins affirmée d'autres activités.

Mais c'est le passage d'une théorie philosophique à une justification psychologique qui va conférer une pérennité à l'idée du jeu au centre de la pédagogie préscolaire. La métaphysique de Fröbel, trop marquée par son temps, éloignée de toute logique scientifique positiviste, et, pourquoi ne pas l'évoquer, difficilement compréhensible, ne pouvait durablement accompagner une pédagogie fondée sur le jeu. C'est la substitution d'une nouvelle approche, liée au développement de l'enfant, qui va enraciner le projet fröbélien, défini ici comme faire du jeu le centre et la spécificité d'une pédagogie préscolaire, dans la modernité.

La biologie puis la psychologie naissante se sont emparé du jeu pour y voir une éducation naturelle. Le jeu s'explique par l'apprentissage ainsi que nous l'avons aperçu dans les précédents chapitres. Peu importe que le discours scientifique relève plus de la rhétorique, de la traduction de l'intuition fröbélienne dans un nouveau langage valorisé, que d'une administration de la preuve. Les sciences positives ne font pas nécessairement ce qu'elles disent faire. Je ne reviendrai pas sur cette question. Quelle que soit la réalité du lien entre jeu et éducation, l'essentiel est que les éducatrices ont considéré que cette valeur éducative relevait de l'évidence fondée scientifiquement. La croyance en matière sociale et donc pédagogique engage plus que la vérité, si tant est que cette notion puisse avoir du sens en la matière.

On peut voir les choses autrement et mettre en évidence l'alliance qui se construit ainsi, tout particulièrement entre psychologie et pédagogie préscolaire, autour du jeu. Les pédagogues ont besoin d'une justification pour une pratique qui risque d'être récusée faute de fondement scientifique. Ils ont tout intérêt à s'allier à la psychologie qui valorise l'activité en en faisant non plus une activité spontanée à la portée de tout le monde, mais une pratique fondée sur un savoir, qui demande donc la maîtrise de connaissances du développement l'enfant. La praticienne devient celle qui propose une pratique appropriée de ce point de vue¹¹⁵. De leur côté Bloch et Popkewitz¹¹⁶ soulignent la relation entre le succès de la psychologie et les nouvelles formes libérales de

¹¹³ Voir à ce sujet Roberta Wollons (Ed.), *Kindergartens and Cultures – The Global Diffusion of an Idea*, New Haven, Yale University Press, 2000.

¹¹⁴ J'emploie systématiquement le féminin pour désigner les personnels des structures préscolaires, qu'il s'agisse d'éducatrices, de jardinières d'enfants ou d'enseignantes. Il s'agit à la fois d'éviter la surcharge liée à la notation simultanée du féminin et du masculin pour chaque occurrence, et de rendre compte de la majorité féminine de ces professions. Ce féminin est inclusif et renvoie tout autant aux hommes qu'aux femmes, de façon parallèle à l'emploi usuel du masculin qui est censé inclure le féminin.

¹¹⁵ Je me réfère à une notion centrale dans la pratique éducative des Etats-Unis, présentées dans : Sue Bredekamp (Ed.), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, Washington, NAEYC, 1987.

¹¹⁶ Marianne N. Bloch & Thomas S. Popkewitz, *Constructing the Parent, Teacher, and Child : Discourses of Development*, In Lourdes Diaz Soto (Ed.) *The Politics of Early Childhood Education*, New York, Peter Lang, 2000, pp. 7-32.

gouvernance, mettant au centre la responsabilité, la capacité d'autodiscipline de l'individu, nouvelle figure de la modernité dont la psychologie du développement décrit l'émergence et le préscolaire produit l'avènement à travers la construction normative de l'enfant. Le jeu devient essentiel dans la visée d'un individu libre et responsable, dont la genèse suit les étapes que la psychologie commence à décrire.

L'activité est justifiée et celle qui la met en pratique valorisée comme une vraie professionnelle au sens de l'articulation entre savoir et pratique. Le jeu porte avec lui le risque de dénier toute compétence à celle qui se contenterait de laisser jouer. La référence psychologique transforme l'activité, son sens et en conséquence le rôle de l'éducatrice, lors même qu'elle ne serait qu'observatrice. On voit le gain de cette alliance qui fonde très largement le succès américain du modèle ludique de l'enseignement préscolaire.

Mais cette alliance est aussi intéressante pour la psychologie. Outre des gains assez terre-à-terre en termes d'influence, de présence au-delà des départements de psychologie, tout particulièrement ceux qui sont voués à la formation des éducatrices, on en trouve un fondamental, c'est produire la preuve qui manquait. Si le jeu est bien présent en structure préscolaire, c'est parce qu'il est éducatif, CQFD. Cette preuve est très visible, à la portée de tout visiteur d'un jardin d'enfants. De plus les psychologues disposent d'un terrain pour étudier le jeu plus aisément que dans les familles, et proposer des expérimentations à même de prouver " objectivement " la vérité de l'association.

C'est en cela qu'il s'agit d'une alliance au sens le plus fort, où la science est produite en même temps que les lieux qui permettent de réunir les preuves et les soutiens sans lesquels elle ne pourrait subsister¹¹⁷. La dynamique contemporaine est aujourd'hui largement tributaire de cette alliance.

Elle ne rend pas compte de toute l'histoire des liens entre pédagogie préscolaire et jeu. D'autres systèmes ont sans doute été obsédés moins par les apprentissages et plus par une logique du *care*, du soin ou de l'accueil de l'enfant qui supposait bien-être. Le jeu est alors le support d'une activité qui n'est pas prioritairement définie par les bénéfices éducatifs, mais par des intérêts immédiats. Reste que l'argument de la valeur d'apprentissage, fondé scientifiquement, permet de défendre cette pratique et d'en maintenir la prédominance face à des attentes d'apprentissages portés par des décideurs ou des parents.

Le modèle : le jeu au centre de la pédagogie préscolaire

Au-delà de la genèse que nous n'avons qu'esquissée, il importe de saisir la logique contemporaine de l'érection du jeu en norme pédagogique. Il est sans doute artificiel de réunir en un discours unique de justification du jeu, des discours variés, parfois contradictoires, souvent nuancés. Mais, tout en considérant qu'il y a peut-être de la caricature dans l'exercice, il s'agit bien de retrouver la logique sous-jacente au fait de placer le jeu au centre de la pédagogie. Il s'agit là plus de discours, que de pratiques dans la mesure où les décalages ont souvent été remarqués.

¹¹⁷ Cette analyse s'inspire très librement des travaux de Bruno Latour, par exemple, B. Latour, *La science en action*, Paris, La Découverte, 1989.

La première dimension est liée à la naturalité et la spontanéité prêtées au jeu : le jeu est une activité à l'initiative de l'enfant, basée sur ses besoins et intérêts¹¹⁸. Il permet de donner la possibilité à l'enfant de définir ce qu'il souhaite faire, de s'assurer que ses motivations sont prises en compte. C'est la centration sur l'enfant qui justifie aujourd'hui la place du jeu. Il s'oppose aux activités initiées par l'adulte, à une pédagogie centrée sur la définition par l'adulte des besoins de l'enfant. Il implique une stratégie pédagogique qui ne se limite pas au jeu mais prend en compte une diversité d'activités (comme le fait de "lire" des albums ou d'expérimenter) qui auront toutes comme caractéristique d'être produites à l'initiative de l'enfant. On pourra se demander si les pédagogies qui rejettent le jeu ne rejettent pas avant tout l'idée même d'initiative enfantine. C'est là toute la force du jeu : un moyen de prendre en compte l'enfant, de lui conférer pouvoir et décision.

Cette valorisation de l'initiative enfantine renvoie à de multiples justifications. Il peut s'agir de motivation et d'intérêt. Au-delà apparaît l'idée que l'enfant est le seul à pouvoir dire (ou montrer) ce dont il a besoin pour se développer, sur tous les plans (social, affectif, moteur, cognitif) ou sur certains de ces plans seulement selon que le jeu est considéré comme lié à toutes les dimensions du développement ou associé de façon privilégiée à certaines d'entre elles. La vision la plus radicale considère non seulement que le jeu concerne tous les plans mais cela de façon holiste ou intégrée contrairement à des exercices qui isoleraient une dimension.

Dans ces conditions le jeu apparaît comme support privilégié d'une pratique appropriée au développement de l'enfant : Il constitue le moyen de laisser la logique développementale conduire l'apprentissage selon une approche qui doit beaucoup à Piaget¹¹⁹. L'association est forte, ce qui ne nous étonnera pas, entre une approche basée sur la psychologie et l'importance accordée au jeu. Tout se passe comme si se révélait ainsi une opposition simpliste entre une démarche plus "pédagogique" ou didactique centrée sur l'action de l'enseignant et une démarche plus "psychologique" centrée sur l'enfant et son jeu. Celui-ci est le moyen de laisser l'enfant guider l'action pédagogique. On comprend alors l'importance de la défense du jeu, qui n'est pas simple valorisation d'une activité parmi d'autres, mais d'une attitude pédagogique, voire de valeurs concernant une autonomie conférée à l'enfant comme agent de son développement.

L'apprentissage relève ici de l'initiative enfantine, la contrainte adulte, tout particulièrement à cet âge (avant 4, 5 ou 6 ans selon la tranche d'âge concernée par cette vision), apparaissant comme vaine et vouée à l'échec. C'est dans le jeu que l'enfant apprend et apprend à apprendre. C'est un moyen d'essayer et d'explorer, par lequel il ne peut se tromper. Il n'y a pas d'erreur et de bonne réponse, mais la dynamique d'un enfant découvrant le monde et les autres.

D'autres valorisations du jeu peuvent être moins englobantes, ne pas viser l'ensemble des apprentissages, mais se concentrer sur le développement social. Le jeu est alors perçu avant tout comme un moyen de gérer ses relations aux autres, préalable à un apprentissage cognitif structuré renvoyé au futur. On peut enfin n'y voir que le bien-être, le plaisir, condition d'un apprentissage également différé dans cette perspective.

C'est là une des complexités du jeu, que d'être valorisé, qu'il soit un moment central ou simplement important du curriculum préscolaire, selon des modalités différentes, du catalyseur de

¹¹⁸ Neville Bennett, Liz Wood & Sue Rogers, *Teaching through Play – Teachers' Thinking and Classroom Practice*, Buckingham, Open University Press, 1997 p. 33.

¹¹⁹ "Play enables children to progress along the developmental sequence from the sensorimotor intelligence of infancy to preoperational thought in the preschool years to the concrete operational thinking exhibited by primary children. [...] Child-initiated, child-directed, teacher – supported play is an essential component of developmentally appropriate practice." S. Bredekamp, *op. cit.* p. 3.

tous les apprentissages à la simple condition préalable à ceux-ci. On pourra soit considérer que le jeu suffit ou qu'il faut le compléter par d'autres activités.

Il n'y a pas une pédagogie du jeu, c'est là un mythe forgé par ceux qui rejettent cette approche, mais une variété de pratiques pédagogiques qui accordent un rôle essentiel au jeu dans des contextes différents. Il me semble que la justification du jeu oscille, sans que cela soit clairement exprimé, entre une vision de vecteur de l'apprentissage (c'est par le jeu que l'on apprend), de contexte de l'apprentissage (c'est dans le jeu que l'on apprend), de condition favorable à celui-ci (c'est autour du jeu que l'on apprend, le jeu permettant d'être disponible à l'apprentissage). Mais ces différents points de vue sont loin d'être présentés dans leur particularité et apparaissent mêlés à travers l'idée d'une vocation éducative du jeu qui permet une diversité de pratiques utilisant non plus le jeu qui n'existe pas en tant que tel, mais des jeux. Et, nous l'avons vu avec l'analyse de Hutt et sa notion de comportement épistémique, certains d'entre eux apparaissent de façon évidente comme lieux d'apprentissages.

Le discours théorique fait fi de la diversité pour construire un principe général ; celui-ci apparaît comme mise en exergue d'un aspect du jeu, par exemple la décision. La valeur du jeu renvoie peut-être au fait qu'il s'agit du comportement le plus évident pour mettre l'enfant en situation de décider. Les pédagogies hostiles au jeu seraient donc avant tout des pédagogies hostiles à la reconnaissance d'un pouvoir de décision de l'enfant, sauf à certains moments limités ou encadrés comme la récréation.

Et cette valorisation de la décision ne serait pas sans relation, selon la vision de Marianne Bloch¹²⁰, avec ce que l'on attend aujourd'hui de l'individu et de l'intériorisation des modes de gouvernances

De la théorie à la pratique

Quand nous quittons le confort du discours pour aller du côté de la pratique, nous découvrons un paysage très contrasté, qui renvoie d'une part à la pondération entre le jeu et les autres activités, d'autre part aux modalités pratiques de mise en œuvre de celui-ci.

Le jeu est rarement la seule activité proposée aux enfants, même s'il s'agit d'un moment phare, emblématique. À côté des temps de jeu, d'autres activités sont offertes en fonction de l'organisation de la classe : des moments de regroupement, des lectures d'histoires, des travaux divers, des activités artistiques, des sorties, des projets voire des exercices de type scolaire. Le jeu est alors un moment parfois inaugural, souvent privilégié, que viennent compléter des activités qui peuvent être marquées par l'initiative de l'adulte. Dans d'autres cas, le jeu semble recouvrir l'essentiel du temps. Mais, sous ce vocable, on peut trouver une multiplicité d'activités proposées au libre choix de l'enfant : exploration dans le "*learning corner*", découverte de livres, travaux manuels, activités partagées avec l'éducatrice. Toutes ces activités sont marquées par la logique ludique du libre choix, de la décision, mais relèvent de modalités qui ne peuvent être considérées comme identiquement ludiques.

De la théorie à la pratique, le passage le plus complexe concerne la posture de l'enseignante : Comment se situer face au jeu ? Celui-ci reste-t-il cet espace d'initiative de l'enfant ? Le premier

¹²⁰ Marianne N. Bloch, *Governing Teachers, Parents, and Children through Child Development Knowledge*, *Human Development*, 43, 4/5, Jul-Oct 2000, 257-265.

rôle de l'enseignante est son statut de pourvoyeur de matériel. Selon ce qu'il offre aux enfants, le jeu va se développer dans des directions différentes. Des études ont montré l'influence de l'aménagement et du choix du matériel dans la forme et le déroulement du jeu¹²¹. Apparaît d'ores et déjà une caractéristique essentielle du jeu dans les structures préscolaires, souvent ignorée, parfois soulignée comme légitime, la co-construction entre adultes et enfants. Le jeu des enfants s'inscrit dans un cadre qui pour une large part est déterminé par les adultes. Derrière l'initiative infantile peut apparaître le projet adulte, à travers le matériel choisi, celui qui est mis en évidence, les stimulations à jouer, le discours de valorisation et d'encouragement. Mais les routines en matière d'équipement, l'absence de réflexion sur le matériel, ne viennent-elles pas limiter cette dimension¹²² ?

Le deuxième rôle largement évoqué par la littérature, condition *sine qua non* d'une pédagogie du jeu, est l'observation. L'enseignante est avant tout une observatrice du jeu de l'enfant. En relation avec la première posture, elle doit valider ses choix ou se donner les moyens de les modifier. Conformément à l'idée d'apprentissage dans le jeu, elle doit (ou devrait tant cela semble difficile) s'assurer qu'il y a bien, à travers le jeu, développement de l'enfant. Au-delà le jeu apparaît, et c'est pour certains son rôle essentiel, comme un moyen d'évaluer les compétences d'un enfant, de situer son niveau de développement de façon à pouvoir par la suite construire une intervention pédagogique adaptée, qu'elle passe par le jeu ou non. Mais là encore on note souvent un déficit d'observation, l'enseignante s'occupant d'autres enfants qui nécessitent un appui, ou initiant des activités plus structurées. Le ratio enseignantes/enfants est un élément important de cette logique.

Le troisième rôle, celui qui peut faire problème et sur lequel la littérature est partagée, renvoie à l'enseignante comme participante, comme joueuse parmi les joueurs. Faut-il participer ? C'est un moyen de stimuler le jeu, tout en maintenant sa logique, d'autant plus que l'enseignante peut être sollicitée y compris dans les jeux symboliques. Certains pensent que l'enseignante ne peut entrer dans le jeu, soit parce qu'il lui serait difficile de trouver sa place, soit parce qu'elle détruirait la logique infantile. Il y a sans doute des modalités différentes d'intervention, certaines plus intrusives, d'autres plus respectueuses.

C'est cependant là que se joue la réalité du jeu, et si de nombreux ouvrages évoquent l'apprentissage par le jeu, il est plus rare de voir traiter l'enseignement par le jeu, c'est-à-dire l'inscription de l'action de l'enseignante dans la logique du jeu.

Nous retrouvons à travers la question de la posture et de la pratique, celle du jeu dirigé. Derrière le mot jeu, j'avais peut-être trop vite supposé qu'il s'agissait là de jeu libre, expression à l'étonnante redondance, créée pour marquer la distance avec les exercices très formels issus de la tradition fröbélienne. En effet, la théorie que j'ai présentée, en mettant l'accent sur l'initiative infantile, souligne la liberté du joueur et semblait renvoyer *a priori* à ce qu'il est convenu d'appeler " jeu libre ".

Mais les pratiques de jeu sont, pour partie, des jeux dirigés, soit que l'on dirige des enfants vers tel ou tel jeu sans leur laisser la possibilité de choisir, soit que l'on propose un jeu construit ou

¹²¹ Par exemple Jacqueline Thériault et alii, L'exploitation du matériel dans l'aire de jeu symbolique, Editions du Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, 1987.

¹²² Voir à ce sujet G. Brougère, *Jouets et compagnie*, op. cit. pp. 269-286, Birgitta Almqvist & Gilles Brougère, Matériel ludique et cultures pédagogiques dans le préscolaire : les exemples de la Suède et de la France, In Sylvie Rayna & Gilles Brougère (coord), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales*, Paris, INRP, 2000, pp. 465-485, Waltraut Hartmann & Gilles Brougère, Toy Culture in Preschool Education and Children's Toy Preferences, In Jeffrey Goldstein, David Buckingham, Gilles Brougère (Eds.), *Toys, Games and Media*, Mahwah (N.J.) Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 37-53.

adapté par l'enseignante, soit encore que celle-ci anime de part en part l'activité ludique de l'enfant¹²³.

Ici s'inscrit un débat sans fin entre ceux qui veulent préserver la liberté du jeu sans laquelle la pratique s'éloigne des justifications théoriques et ceux qui ne conçoivent une logique d'enseignement qu'à travers la direction impulsée au jeu par l'enseignante. Les premiers vont dénoncer le détournement du jeu qui conduit à revenir à une initiative adulte, à des activités structurées. Les seconds plus pragmatiques et parfois adhérents aux valeurs reconnues au jeu ne voient pas d'autre solution pour associer jeu et enseignement.

Cette opposition apparemment simpliste cache une logique bien plus complexe. On peut soutenir, en mettant en exergue la co-construction du jeu entre adultes et enfants dans les structures préscolaires, que tout jeu est, d'une certaine façon, dirigé, pour ne pas écrire manipulé, par l'adulte. Le jeu libre devient un mythe rarement atteint. Il y faudrait des efforts considérables pour construire un espace qui donne effectivement le pouvoir aux enfants sur le jeu. Sans être impossible, cette situation ne semble pas être dominante, tant la marque des enseignantes est forte dans les espaces préscolaires, tant les enfants intègrent les règles et spécificités de cet espace.

On peut également récuser l'opposition simpliste entre jeu libre et jeu dirigé au profit d'une distribution de l'ensemble des activités proposées aux enfants sur un axe avec d'un côté un jeu libre (que l'on pourrait dire jeu semblable au jeu familial, peu marqué par l'espace préscolaire) et de l'autre l'exercice scolaire proche de l'école élémentaire. L'ensemble des jeux plus ou moins dirigés, plus ou moins proches d'un exercice pourrait se distribuer sur cet axe, il serait alors vain de chercher où s'arrête le jeu libre et où commence le jeu dirigé, ou s'arrête le jeu et où commence l'exercice. Dans un tel continuum, la dénomination relève de l'arbitraire. Il s'agit de la réalité complexe du jeu dans le préscolaire pris entre deux exigences contradictoires : d'une part respecter l'initiative, la dynamique enfantine, d'autre part repérer des objectifs d'apprentissage.

Le paradoxe de l'enseignante

Nous sommes ici au cœur du paradoxe du jeu quand il pénètre l'espace préscolaire. Il doit être une chose et peut-être son contraire : respecter l'enfant et permettre à l'enseignante d'atteindre ses objectifs. Les caractéristiques mêmes du jeu telles que je les ai présentées montrent que cette tension est sans doute inévitable. L'investissement de l'enseignante peut conduire à éliminer, ou atténuer trois caractéristiques fondamentales du jeu : son incertitude, levée par la volonté de l'enseignante d'en déterminer le but, la frivolité disparaissant dans l'investissement du sérieux éducatif, la décision remplacée par l'intervention adulte. Un exercice scolaire peut être une activité de second degré doté de règles. Ce sont les deux critères qui nous restent : sous le jeu l'école, ou le *ludus* qui désignait chez les latins jeu et école.

Les théoriciens soulignent cependant que l'intérêt du jeu réside dans l'initiative enfantine et l'absence de pression liée à sa futilité. C'est donc, paradoxalement, l'intérêt du jeu qui risque d'être détruit dans l'intervention enseignante. Ce dilemme permet de saisir la difficulté à intégrer dans une logique scolaire une telle activité. D'où sans doute la relation entre l'acceptation du jeu et l'importance donnée à des objectifs de type scolaire. S'éloigner du modèle scolaire offre un espace

¹²³ Je suis les analyses de N. Bennett, L. Wood & S. Rogers, *op. cit.*

pour le jeu. Il n'est pas étonnant que les défenseurs d'une approche psychologique centrée sur le jeu soient dans le même temps des pourfendeurs de toute importation du modèle scolaire. L'idée développée par l'association américaine des éducateurs du préscolaire d'une pratique appropriée au développement¹²⁴ apparaît comme une machine de guerre contre toute "régression" à un préscolaire sur le modèle scolaire, mais aussi à toute pression de l'école pour que leur travail spécifique d'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fasse en amont. Etre prêt pour apprendre à lire et à écrire, n'est pas, dans cette conception, une anticipation de ces apprentissages.

A l'opposé ceux qui sont favorables à une approche quasi-scolaire, structurée des apprentissages ne peuvent qu'être réticents face à une pédagogie centrée sur le jeu dans laquelle on ne retrouve que difficilement des objectifs identifiables.

Beaucoup d'enseignantes se situent dans un entre-deux difficile à gérer, qui conduit à une confrontation au dilemme et non à sa suppression par le choix du scolaire ou du jeu. D'où des pratiques complexes qui associent ces différentes dimensions et cela d'autant plus que nombre de pays vivent aujourd'hui l'association complexe entre une tradition marquée par le jeu et une attente de plus grande structuration des interventions pédagogiques¹²⁵ dans le cadre d'une expansion du préscolaire.

Des chercheurs anglais¹²⁶ ont bien décrit ces dilemmes rencontrés par les enseignants. Ceux-ci souhaiteraient que les objectifs fixés soient atteints de façon spontanée par l'activité ludique des enfants, ce qui ne semble pas toujours le cas ; cela peut les conduire soit à revenir sur les objectifs soit à intervenir dans le jeu. Faut-il adapter les objectifs au jeu ou le jeu aux objectifs ? C'est, formulée autrement, l'opposition entre jeu libre et jeu dirigé qui resurgit. On peut échapper au dilemme en choisissant une option, mais la tension est sans doute relative à la volonté de mettre ensemble jeu et éducation, jouer et apprendre. L'on retrouve ici la conséquence de l'absence d'évidence de cette relation que j'ai soulignée. L'enseignante se trouve directement confrontée à cette difficulté, acceptant le discours sur la valeur éducative du jeu, mais se trouvant dans le même temps comptable des apprentissages non plus mythiques mais réels des enfants.

Face aux difficultés liées à la complexité de la mise en œuvre du jeu, aux contradictions inhérentes à celle-ci, la tentation est grande de couper les ponts avec une tradition ancienne au profit d'une valorisation d'activités structurées où l'enseignante reprend l'initiative que le jeu tend à lui ôter ou la contraint à des ruses pas toujours avouables pour la conserver.

La pensée de Vygotski vient ici "sauver le jeu" en proposant une (apparente ?) réconciliation des contraires. L'accent mis sur la médiation, la dimension socioculturelle du développement, le rôle du soutien de l'expert dans les logiques d'apprentissage du novice revalorise l'action de l'enseignant sous réserve qu'elle s'appuie sur une connaissance des besoins développementaux de l'enfant. Cette action doit en effet prendre en compte le niveau de développement de l'enfant pour lui proposer des tâches qui le conduisent plus loin, mais à travers une aide. Apparaissent des stratégies d'association de l'action de l'enseignante et du maintien de la place du jeu. C'est par le jeu que l'enseignante peut évaluer le niveau de l'élève. Intervenant dans

¹²⁴ Developmentally Appropriate Practice (DAP) présentée dans S. Bredekamp, *Op. cit.*

¹²⁵ C'est, par exemple le cas de l'Allemagne remettant en cause sa tradition face aux résultats de l'enquête internationale PISA, de l'Angleterre tentée par une rupture pédagogique, des Etats-Unis avec le programme fédéral "No Child Left behind" et son volet préscolaire "Early reading first".

¹²⁶ Neville Bennett, Liz Wood & Sue Rogers, *op. cit.*

celui-ci, elle s'appuie sur les intérêts des enfants pour les conduire au-delà de ce qu'ils ou elles envisageraient par eux-mêmes¹²⁷.

Mais l'approche vygotkienne ne reste-t-elle pas prise dans le même dilemme : "l'enfant d'âge préscolaire est capable d'apprendre dans la mesure où le programme du maître devient son propre programme"¹²⁸. Le programme doit être à la fois scolaire, construit par l'adulte, et lié à la dynamique de l'enfant, correspondre à "ses intérêts émotionnels et aux particularités de sa pensée."¹²⁹. S'il propose d'autres activités que le jeu pour l'éducation préscolaire en insistant sur le rôle de l'enseignant, il reste dans la tension entre centration sur l'enfant et intervention de l'adulte.

Le jeu en préscolaire comme réalité spécifique

Comme je l'ai évoqué, là même où il se veut libre, le jeu est une co-construction avec l'adulte. Contrairement à une image naïve et simpliste du jeu naturel et spontané, le jeu réel de l'enfant apparaît comme le produit du contexte. Il est sans doute des sociétés où les enfants partagent les jeux des adultes, et où les différences entre jeux adultes et jeux des enfants sont minimales. Il est d'autres sociétés où les enfants disposent d'un espace d'autonomie qui leur permet de développer un jeu qui ne soit pas sous le regard des adultes : il est alors fortement lié à la logique de groupes de pairs. Nos sociétés ne laissent qu'une liberté surveillée à l'enfant dont la situation de dépendance entraîne des conséquences en matière d'activité ludique selon l'espace, le temps et le matériel disponible. Et sur ces trois aspects, même si l'enfant peut essayer d'avoir le maximum de pouvoir, il est dépendant des adultes qui définissent largement le monde dans lequel il vit, même s'ils peuvent lui laisser, à la marge, de l'autonomie. C'est en cela que le jeu, fortement lié au contexte, est une co-construction entre enfants et adultes. Dans la famille, cette coopération est sans doute aujourd'hui fortement basée sur l'idée que le jeu est affaire de plaisir et que l'enfant a droit à plus d'autonomie qu'en d'autres lieux¹³⁰.

La structure préscolaire constitue un autre contexte défini par la présence d'enfants de même âge en nombre important et d'adultes voués au soin et à l'éducation de ceux-ci. Ces adultes ont des idées sur le jeu, les parents aussi, mais ces idées sont ici liées à la vocation éducative du lieu. Sur cette base, mais à travers une histoire qui définit des traditions, des habitudes, des routines, l'institution va définir le jeu, valoriser certaines activités, produire un jeu spécifique qu'il soit, à l'apparence, libre ou dirigé. Le jeu peut dépendre des intérêts de l'enfant, mais ils sont liés à la définition de la situation dont il sait qu'elle diffère de l'espace familial, et de l'intervention de l'adulte, variable selon sa conception et sa façon de faire avec les tensions que j'ai évoquées ci-dessus.

Libre ou dirigé, le jeu obéit à un contrôle adulte, lié à l'exercice d'une activité professionnelle. L'approche américaine définie à l'apparence comme une soumission à la logique

¹²⁷ Pour un exemple de cette pratique, on se reportera à Bert van Oers & al. La pédagogie une activité conjointe, In Sylvie Rayna, Ferre Laevers, Michel Deleau (Coord.) *L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques ?* Paris, Nathan – INRP, 1996, pp. 235-254.

¹²⁸ Lev S. Vygotski, Apprentissage et développement à l'âge préscolaire [1935], *Société française* n°2 (52), 1994, p. 36. Sur les limites de l'approche du jeu par Vygotski et son modèle plus centré sur l'instruction et l'adulte que sur l'enfant, on se reportera à E. Beverley Lambert & Margaret Clyde, Putting Vygotsky to the Test, Donald E. Lytle (Ed.) *Play and Educational Theory and Practice*, Westport (Connecticut) : Praeger, 2004, pp. 59-98.

¹²⁹ *Ibid.* p. 42.

¹³⁰ Voir à ce sujet, G. Brougère, *Jouets et compagnie*, *op. cit.*

développementale, peut être également lue comme une façon de gérer la prise de décision de l'enseignante et donc de construire une posture professionnelle spécifique¹³¹. C'est bien à travers l'existence de cette implication adulte que le jeu se construit : Ainsi en est-il du refus actuel de tout jeu sexuel considéré comme inacceptable (lors même qu'il le serait pour l'enseignante dans son rôle de parent), liée à la nécessité de repérer d'éventuels abus sexuels¹³². La sécurité, le nombre d'enfants, la configuration des lieux, la présence d'adultes définissent les conditions du jeu, peut-être libre mais "sous contrôle". A cela s'ajoutent les différents éléments déjà évoqués, présents de façon plus ou moins forte : le choix et la disposition du matériel, le regard de l'enseignante, sa participation éventuelle, sa présence, son intervention ou ses consignes.

L'enfant ne peut que percevoir, prendre en compte la situation ou la façon, peut-être personnelle, dont il l'interprète et qui conduit à la construction d'un jeu spécifique, le jeu dans l'espace préscolaire. C'est une illusion de penser qu'il s'agit de la même chose que le jeu dans d'autres espaces. Il est spécifique, il est le résultat d'une double construction, construction historique complexe qui a changé le jeu sur deux siècles, construction quotidienne, *in situ*, dans chaque *Kindergarten* ou autre structure préscolaire.

Il n'y a pas de jeu libre, tout au plus une construction sociale qui ménage plus ou moins un espace de décision, d'autonomie à l'enfant. La notion de jeu libre est une notion polémique qui a conduit à redéfinir les pratiques pédagogiques en s'opposant à des pratiques perçues comme contraintes, artificielles, stériles.

Ainsi Cannella¹³³ met en évidence la dimension d'artefact du jeu. Bien qu'il s'agisse d'une construction sociale, il est considéré comme naturel. On évacue la construction. Mais ce faisant on en fait un universel lié au développement. La critique souligne combien le jeu est marqué par son origine, apparaît comme une "Euro-Américain middle class construction, l'artefact d'une vue particulière du monde"¹³⁴. Celle-ci est caractérisée par des stades évolutifs prédéterminés, l'apprentissage est vu comme une exploration d'objets et le fonctionnement des êtres humains perçu de façon dichotomique à travers des comportements opposés.

Au-delà du jeu c'est la pédagogie centrée sur l'enfant qui est perçue comme une pratique éducative créée au sein d'une culture singulière avec des valeurs particulières et des biais¹³⁵.

Ce qui avait, appuyé par la psychologie, une vocation universelle, est renvoyée aux conditions locales de sa construction. La DAP¹³⁶, loin d'être un modèle, est considérée comme le produit d'une culture qui s'ignore comme tel et ne peut être appliquée sans que l'on se pose des questions de pertinence. Le renversement critique est alors complet, ce qui est pensé comme naturel est en fait un artefact culturel, ce qui se veut universel est local, ce qui se veut liberté est contrôle. Déconstruit, ce modèle d'éducation préscolaire apparaît comme une pratique parmi d'autres. Une lecture relativiste s'impose : les pratiques pédagogiques sont liées aux cultures et tel est le cas également des représentations que l'on se fait du jeu et de la place qu'on lui donne. Il n'y

¹³¹ Judith Ross-Bernstein, Toward a Practical Understanding of Play in Developmentally Appropriate Practice Engaging Perspectives : Keeping the Dialogue Moving, In *Researching Early Childhood*, Göteborg University, Vol. 5, 2003, 143-160.

¹³² Joseph Tobin (Ed.), *Making a Place for pleasure in Early Childhood Education*, New Haven, Yale University Press, 1997, Gilles Brougère & Joseph Tobin, Culture et sexualité enfantine à l'école maternelle – Etude Comparée entre les Etats-Unis et la France, *Education et Sociétés*, n°6, 2000, 167-185.

¹³³ Gaile S.Cannella, *Deconstructing Early Childhood Education. Social justice & Revolution*. New York : Peter Lang, 1997.

¹³⁴ *Ibid.* p. 125.

¹³⁵ *Ibid.* p. 128.

¹³⁶ Developmentally Appropriate Practice, déjà évoquée ci-dessus.

a plus de modèles, et pourtant il continue à parcourir le monde en influençant les réformes en Chine par exemple.

La question du contexte est ainsi doublement présente. Non seulement la structure préscolaire est un contexte qui redéfinit le jeu, mais en plus chaque structure préscolaire renvoie à une culture spécifique. Cette mise à distance me conduit donc à considérer que sous le vocable “ jeu ” apparaissent des constructions, des artefacts liés à des cultures pédagogiques. Jouer au préscolaire apparaît comme une activité dont le nom ne donne sans doute pas aussi facilement que ses détracteurs le croient la clé. Non seulement le jeu en préscolaire est un artefact qui s’ignore comme tel, une co-construction complexe entre enfants et adultes, intégrant en particulier les conceptions pédagogiques de ces dernières, mais l’usage d’un même terme recouvre et, d’une certaine façon cache, des pratiques fort diverses. Les modalités réelles de coproduction du jeu dans l’espace préscolaire impliquent des opérations fort variables des acteurs que sont les élèves et les éducatrices. Utiliser un même vocable cache cette diversité, laisse entendre qu’il s’agit de la même chose, lors même que les pratiques varient selon un nombre important de facteurs.

C’est ici que nous pouvons reprendre la critique de l’universalité. Il s’agit moins de voir universaliser une pratique que de recouvrir sous un vocable qui valorise l’universalité, une diversité réelle de pratiques qui restent à analyser dans leur variété réelle. Dire que le jeu est présent dans un programme préscolaire ne dit finalement rien sur la réalité de la pratique.

Reste que cette situation complexe, difficile parfois à tenir, justifiée par des arguments qui en masquent plus qu’ils n’en révèlent la réalité, peut conduire certains à refuser d’entrer dans le jeu.

La résistance d’une éducation préscolaire hors-jeu

Cette universalité peut être mise à défaut par l’absence d’une centration sur l’enfant et le jeu dans certains systèmes préscolaires. Tel est le cas de la France, et j’ai déjà, à plusieurs occasions, présenté cette logique qui apparaît comme une exception qui ne se pense pas comme telle¹³⁷. Mettre en évidence cette spécificité n’est pas facile et ceci pour deux raisons. D’une part, un discours convenu sur la présence du jeu à l’école maternelle conduit à réduire la différence avec le modèle dominant que nous avons évoqué. Il est souvent dit que le jeu est très présent à l’école maternelle ou que tout passe par le jeu. Que cela ne soit pas le cas, que l’on trouve dans le même temps d’autres discours qui soulignent la dimension scolaire comme valeur à défendre voire à renforcer, semble paradoxalement ne pas empêcher de soutenir le lien entre jeu et école maternelle, lors même que ce lien historiquement faible, peut-être un peu plus fort dans les années 70, s’est fortement relâché à partir du milieu des années 80. Mais images et discours restent en décalage et peuvent conduire à limiter le sentiment d’une spécificité française.

L’autre aspect est que le jeu n’est pas absent, il est marginal, ce qui est bien différent. On peut donc le voir, en particulier dans les petites sections, à certaines heures (lors de l’accueil matinal, quand le travail est terminé, etc.) dans les moyennes sections, plus rarement dans les grandes sections. Il est massivement présent en cour de récréation, mais là il s’agit d’une logique semblable à celle de l’école élémentaire, qui ne remet pas en question le modèle scolaire.

¹³⁷ Voir G. Brougère, *Jeu et éducation, op. cit.*, et L’exception française : L’école maternelle face à la diversité des formes préscolaires, *Les dossiers des sciences de l’éducation*, n°7, 2002, 9-19.

Marginal signifie pour moi que le jeu n'est pas un support pédagogique. Il est une concession à l'enfance, un moyen de gérer la taille importante des groupes classe. Les interventions de l'adulte dans le jeu sont rares, les observations inexistantes, l'investissement dans l'organisation limitée. Si l'enfant a besoin de jouer c'est plus pour purger les passions, passer de la famille à l'école, nouer des relations sociales avec ses pairs. La dimension cognitive est plus rarement évoquée¹³⁸.

Mais ce qui rend le jeu à l'évidence marginal, c'est le choix pédagogique dominant et sous-jacent aux programmes, l'absence de centration sur l'enfant : les activités ne se font pas à l'initiative de l'enfant mais selon celle de l'adulte. Sa maîtrise est totale et revendiquée comme condition d'un apprentissage qui présuppose une structuration. Les groupes sont organisés par les enseignantes, les possibilités de choix limitées (avec l'idée que tous les enfants doivent sur un temps donné faire toutes les activités) ; une consigne verbale vient définir l'activité avant que celle-ci ne soit mise en œuvre. Bien entendu d'autres pratiques plus orientées vers la découverte et l'expérimentation, avec une plus grande initiative de l'enfant peuvent exister, mais mes nombreuses visites de classes me conduisent à penser que la pratique dominante et relativement homogène de classe en classe est bien marquée par la prise en charge par l'enseignante de la direction de l'activité à partir d'objectifs assez précis. Le programme est à cet égard relativement contraignant quant à la forme pédagogique suggérée, lors même que la liberté pédagogique est une tradition (peut-être mythique) de l'école française. L'absence de réelle équipe pédagogique et des directeurs ou directrices sans pouvoirs sur leurs collègues laisse la liberté d'action à l'enseignante seule dans sa classe, parfois aidée par une assistante sans formation, qui a vocation à faire le travail d'entretien, des locaux comme de l'enfant, pour laisser à l'enseignante la tâche noble de l'enseignement purifié des parasites relevant du soin.

“L'école maternelle a pour mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences qui permettent de construire les apprentissages fondamentaux”¹³⁹ D'emblée la centration sur les apprentissages est affirmée, même si les nouveaux programmes ont atténué la violence des précédents qui mettaient l'accent sur la dimension scolaire et l'acquisition du métier d'élève.

L'école maternelle est ainsi, de façon paradoxale, marquée par cette centration scolaire mais, contrairement à d'autres modèles qui seraient une transposition littérale de l'école primaire, accompagnée de l'idée d'une nécessaire adaptation à l'âge de l'enfant. Cela se traduit par une apparence ludique qui justifie le discours évoquant l'importance du jeu. Les programmes actuels traduisent cela de la façon suivante : “Elle s'appuie sur la capacité d'imitation et d'invention de l'enfant, si vive à cet âge, et sur le plaisir de l'action et du jeu”¹⁴⁰

Mais le jeu disparaît de fait derrière l'évocation des jeux, d'activités liées à des objectifs particuliers, en particulier au niveau moteur. La conciliation semblant impossible entre l'initiative enfantine propre au jeu et les objectifs très précis du programme, celui-ci ne peut que s'effacer faute d'être interprété dans une logique pédagogique comme d'autres programmes peuvent le faire¹⁴¹. “Ainsi, dès l'école maternelle, chaque enfant construit des connaissances et mémorise des

¹³⁸ Voir à ce sujet G. Brougère, *Jeu et éducation*, *op. cit.*

¹³⁹ Ministère de l'éducation nationale (M.E.N.), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP/Xo 2002, p. 16.

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ Dans une comparaison entre trois programmes francophones (France, Québec et Communauté française de Belgique) j'avais montré comment ces deux derniers programmes et tout particulièrement le Belge permettaient une opérationnalisation du jeu dans l'activité pédagogique, alors que l'ancien programme français ne faisait qu'évoquer le jeu de façon incantatoire mais ne donnait de clés que pour des activités dirigées par le maître et qui ne semblaient plus avoir de jeu que le non. G. Brougère, *Jeu et objectifs pédagogiques. Une approche comparative de l'éducation préscolaire*, *Revue Française de Pédagogie*, n°119, avril-mai-juin 1997, 47-56.

savoirs qui constituent des bases assurées d'une première culture scientifique et technique."¹⁴², et "La programmation des apprentissages doit être aussi rigoureuse et exigeante que dans les cycles de l'école élémentaires"¹⁴³. On voit mal comment cela peut s'accommoder du jeu, et quand bien même cela se pourrait, ce serait à partir de techniques qui ne semblent ni explicitées dans les programmes, ni objet d'enseignement en IUFM. Mon hypothèse est que l'évocation du jeu dans un tel programme n'est que rhétorique, évocation routinière qui ne remet pas en cause sa marginalité faute de pouvoir l'associer aux objectifs de l'institution. Ce programme définit de façon assez précis, domaine par domaine, les objectifs de l'ensemble des activités proposées, mais apparaît assez paradoxal dans la mesure où, dans le même temps, il semble revenir sur les précédentes instructions qui depuis 1986 avaient mis l'accent sur la dimension scolaire en limitant le jeu qui devait être utilisé avec une continuité de maîtrise d'une enseignante à même d'en contrôler l'aboutissement.

"Les « apprentissages premiers » ne sont pas dénommés tels parce qu'ils sont chronologiquement les premiers auxquels soient confrontés les tout jeunes élèves. Ils sont premiers parce qu'ils permettent à l'enfant de découvrir que l'apprentissage est dorénavant un horizon naturel¹⁴⁴ de sa vie. Ils lui permettent d'entrer dans cette articulation entre jeux et activités par laquelle il deviendra progressivement un écolier qui aime apprendre, qui a pris conscience qu'il existe des chemins qui mènent à des savoir-faire inédits."¹⁴⁵

A lire ces nouveaux programmes, on retrouve une place du jeu qui avait disparu dans les précédentes instructions. Alors que les pays orientés vers le jeu découvraient, pour certains d'entre eux, la structuration de l'activité, une France déjà très structurée, semble redécouvrir le jeu. Mais de la même façon que les premiers intègrent cette structuration dans une pratique marquée par le jeu et l'initiative enfantine comme norme maintenue, la France revient au jeu sans remettre en question la centration sur les apprentissages tels qu'ils sont définis par l'enseignante : tâche impossible qui conduit à des discours qui apparaissent comme contradictoires et bien difficiles à appliquer dans la pratique :

"Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est *le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant*. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques."¹⁴⁶

Il y a continuité avec l'histoire du jeu à l'école maternelle, que l'on se rappelle de l'introduction des méthodes montessoriennes¹⁴⁷ : il s'agit chaque fois de concilier l'inconciliable,

¹⁴² M.E.N *Op.cit.* p. 23.

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ A noter qu'alors que la plupart des systèmes préscolaires naturalisent l'apprentissage indirectement par le recours au jeu, ici l'apprentissage se trouve autonomisé, naturalisé en lui-même. On peut se demander s'il ne s'agit pas d'une tâche illusoire qui, méconnaissant la dimension de construction sociale de tout apprentissage, ne propose pas l'impossible. Il est plus facile de naturaliser le jeu. La logique est la même, mais on voit bien la volonté française de court-circuiter cet intermédiaire qu'est le jeu, pour finalement arriver au même résultat mythique d'un apprendre défini comme une activité naturelle et individuelle. Faire de l'apprentissage une tâche sociale, collective est peut-être la seule façon de sortir de ces impasses.

¹⁴⁵ M.E.N *Op.cit.* p. 57.

¹⁴⁶ *Ibid.* p. 61-62. Souligné par moi.

¹⁴⁷ G. Brougère, *Jeu et éducation, op. cit.*

des logiques qui supposeraient une forte initiative de l'enfant avec une direction adulte, proposant des situations didactiques, structurant les apprentissages. Le jeu est totalement transformé par la maîtrise totale de l'adulte. On peut trouver, ici ou là, une coexistence pacifique du jeu et de l'activité dirigée par l'adulte, mais le plus souvent le jeu va tendre à disparaître, à se limiter à des temps résiduels, et l'on peut toujours parler d'activités ludiques dans la mesure où cet adjectif n'a pas de signification assurée et précise, devient le moyen d'introduire une présence mythique du jeu là où il n'y en a pas.

Le programme met constamment l'accent sur la direction adulte et ne dit rien de son articulation avec l'initiative enfantine. Or nous savons bien que là est la difficulté centrale à laquelle se heurtent les systèmes qui mettent le jeu au centre. Comment concilier jeu et apport de l'enseignante. En France, la question est occultée. Ainsi des activités utilisant l'ordinateur qui ne sont légitimes que si "l'usage est correctement guidé par l'adulte"¹⁴⁸ Qu'est devenue l'initiative enfantine valorisée quelques pages plus haut !

De façon plus globale, il est demandé à l'enseignante de programmer les activités, seule garantie de la diversité. Nous sommes très loin de l'idée rencontrée ailleurs que l'enfant pourrait de lui-même construire son programme d'apprentissage. Sans doute les instructions sont-elles plus cohérentes quand elles rejettent le jeu. Quand il s'agit en 2002, comme en d'autres moments de son histoire, de prendre en compte le jeu, les contradictions apparaissent. Il semble impossible de rejeter le jeu et pourtant la pédagogie se développe dans une logique qui est antinomique de toutes celles qui s'appuient sur le jeu.

Ce qui me semble intéressant dans l'exemple français, c'est l'impossibilité d'assumer l'éviction du jeu de la pédagogie préscolaire, hommage rendu à cette association indissoluble. Lors même que la pédagogie se développe dans une direction éloignée du jeu, il faut continuer à vénérer celui-ci quitte à mettre les enseignantes dans des situations impossibles.

Il n'est pas étonnant alors qu'après ces préliminaires, quand il s'agit de décliner les objectifs, le jeu disparaisse, au profit d'activités assez précises dont on voit mal comment elles pourraient naître de l'initiative des enfants. Et, parmi ces activités, on trouve des jeux qui supposent toujours une direction adulte. Le passage de l'activité initiée par l'enfant à l'activité structurée par l'adulte reste un mystère. La façon de faire n'est pas livrée à l'enseignante qui ne peut être encouragée dans ses conditions à réaliser cette articulation. Si les autres systèmes révèlent une rhétorique du jeu, celui-ci renvoie à une rhétorique de l'articulation, de la conciliation qui n'est que discours. On peut tout au plus deviner que l'activité libre qui peut être un point de départ (mais déjà orientée par des consignes), doit vite céder la place à une activité guidée. Le jeu n'est pas le lieu de l'apprentissage, mais le moment de dévoilement de la limitation enfantine qui précède l'organisation adulte seule légitime.

On peut même se demander si ce nouveau programme n'est pas un retour à la ruse¹⁴⁹, la tromperie : il s'agit de faire croire à l'enfant qu'il joue, mais l'enseignante reste la manipulatrice : "Les situations sont conçues et organisées *comme* des jeux. Elles permettent l'exploration libre du dispositif proposé. L'enseignant aide ou guide l'enfant lorsque le besoin s'en fait sentir, il lui suggère des solutions nouvelles aux problèmes qu'il a posés, bref il interagit sans cesse avec lui."¹⁵⁰

¹⁴⁸ M.E.N, *Op. cit.* p. 62.

¹⁴⁹ Voir à ce sujet G. Brougère, *Jeu et éducation, op. cit.*

¹⁵⁰ MEN, *Op. cit.* p. 110 souligné par moi.

De même que le masculin systématiquement utilisé cache l'énorme majorité de femmes, le jeu cache l'exercice. L'école maternelle française est un monde de faux-semblant. Ayant choisi la forme scolaire, certes dans une version plus ouverte et sympathique que le modèle élémentaire peu ouvert aux innovations pédagogiques du XX^e siècle, elle cache son choix sous un faux nez ludique. *In fine*, on peut considérer que l'opposition ne porte pas sur le jeu, c'est pourquoi le terme peut être présent, mais sur l'initiative infantile, et la suite du cursus de l'enfant se déroulera dans la même logique. Nous quittons là la pédagogie pour rencontrer une logique culturelle, le déni de tout pouvoir donné à l'enfant sur lui-même. Seul l'adulte peut savoir ce qui est bon pour lui, et il n'est pas près de partager ce pouvoir. Le jeu peut donc avoir sa place sous réserve que l'adulte conserve pouvoir et maîtrise. Paradoxalement il acceptera de l'abandonner, mais dans un temps et un espace étroitement délimité, celui de la récréation. Elle joue alors le rôle d'une contrepartie nécessaire. L'enseignante, après avoir posé quelques règles et interdits, accepte de donner le pouvoir aux enfants pendant quelques minutes chaque jour. Au-delà, la faiblesse de la surveillance assurée par une ou deux enseignantes peu disponibles aux enfants, leur donne le signe d'une liberté. N'est-il pas formateur, tout d'un coup, qu'ils sachent se débrouiller par eux-mêmes ? Mais en contrepartie, en classe, on attend des élèves une attitude docile, de soumission à l'enseignante dont la bienveillance facilite cette abdication de l'initiative. L'ordre règne, et derrière le chaos subsiste. Mais où est le jeu ? Peu présent dans les moments ordonnés par la logique pédagogique, il trouve des conditions parfois difficiles dans le chaos d'une cour de récréation qui ne donne sans doute pas à tous la possibilité de rencontrer un plaisir ludique durable. Reste le plaisir immédiat du désordre, une modalité importante du jeu, mais pas celle qui peut en valoriser les différentes dimensions.

Au-delà de l'exemple français, d'autres ont analysé la présence de modèles plus structurés qui en sont assez proches. Ainsi en est-il des structures préscolaires coréennes aux États-Unis telles qu'elles ont été analysées par Farver¹⁵¹. En relation avec la culture Coréenne, le jeu n'est pas considéré comme important, en revanche la préparation à la lecture est essentielle : "Aucun des enseignants que nous avons interrogés ne croyait que le jeu était important ou offrait une aide pour l'apprentissage de l'enfant."¹⁵² Le jeu que nous avons perçu comme essentiel dans certains systèmes préscolaires apparaît bien comme un artefact lié à la culture de la communauté concernée ainsi qu'aux traditions socio-historiques qu'incarnent les systèmes préscolaires dans leur diversité.

Le jeu après la maternelle.

C'est bien au niveau préscolaire que se construit la norme pédagogique, fortement liée à la psychologie du développement. C'est l'absence de cette association qui finalement peut expliquer la distance de la France au jeu et la difficulté à le relier à la pratique. En effet, la démarche française est pédagogique et didactique, et ne s'appuie pas dans la construction du programme sur la psychologie du développement.

En dehors de ce cadre théorique intégrateur, nous avons des pratiques et pas de théorie. Tel est le cas du jeu dans la formation des adultes¹⁵³. En effet on n'y trouve pas un discours *a priori*

¹⁵¹ Jo Ann M. Farver, Activity setting analysis : A model for examining the role of culture in development, in Artin Göncü (Ed.), *Op. cit.*, 1999, pp.99-127.

¹⁵² *Ibid.* p. 119. Ma traduction.

¹⁵³ On se reportera à G. Brougère, Some elements relating to children's play and adult simulation/gaming, art. cit., et G. Brougère, Jeu, In Houssay (coord.), *Questions pédagogiques – Encyclopédie historique*, Paris, Hachette Education, 1999, pp. 315-329.

sur la valeur éducative du jeu. Le pragmatisme qui y domine implique un intérêt pour les procédures mises en œuvre, l'adéquation aux objectifs et les résultats, non pris de façon absolue, mais dans le cadre d'une formation spécifique qui se réduit rarement au seul jeu. Celui-ci n'apparaît plus comme une activité en elle-même éducative, mais comme un moment dont l'intérêt éducatif est évalué en relation avec le rôle qu'il a dans la formation, rôle qui peut être très indirect (comme constituer une équipe ou faciliter la communication entre les formés) ou plus direct en fonction d'objectifs précis.

L'apport le plus intéressant de la réflexion sur le jeu dans la formation d'adulte est l'accent mis sur ce qui suit le jeu *stricto sensu*, l'après-jeu, que l'on a coutume d'appeler "débriefing". L'importance accordée à cette phase révèle que, au moins dans le cadre d'une éducation formelle, le jeu peut ne pas être conçu comme directement porteur d'apprentissage tout en étant présent de façon significative. On insiste alors sur le moment de réflexivité qui rend possible transfert et apprentissage. Ainsi Thiagarajan met en évidence la présence de trois niveaux : expérience > réflexion > apprentissage¹⁵⁴. L'expérience peut être de nature variée (simulation, jeu de rôle, plutôt émotionnelle ou cognitive) ; la réflexion peut s'intéresser au transfert, à la généralisation, à l'analyse de l'action, aux alternatives, aux sentiments ressentis, aux savoirs investis, etc. ; L'apprentissage concerne selon les cas des attitudes, des habiletés, des concepts, des paradigmes, etc. Le point critique est bien celui de la réflexion permettant le passage entre jouer et apprendre.

Le jeu ainsi conçu est pensé comme la construction d'une expérience spécifique, par sa dimension fictionnelle la distinguant de l'expérience réelle, ce qui permet une réflexivité, pensée comme clé de l'apprentissage. La dimension fictive permet d'enrichir l'expérience de possibles, d'essais et d'erreurs, de distance par rapport à l'obligation de résultats que la confrontation au réel risque de rendre difficile. Il s'agit d'autres perspectives, certes peu théorisées, que celles qui sont développées au niveau du préscolaire. Cela ouvre d'autres voies sur lesquelles je reviendrais, mais ce n'est pas dans ce domaine que nous trouverons les justifications théoriques que nous cherchons.

Nous devons bien accepter l'idée que notre enquête aboutit à une impasse. Nous avons une meilleure connaissance du jeu dans sa diversité. Utilisé dans les espaces éducatifs, le jeu apparaît, contrairement aux justifications qui en sont données, comme une activité sociale et culturelle qui s'appuie sur différentes ressources : une représentation de l'enfant, des références théoriques sélectionnées, des valeurs, des traditions locales, une logique de formation. Cela permet à la fois de construire des objectifs, des institutions, des pratiques.

Les comparaisons internationales, sous réserve qu'elles s'interrogent sur la dimension culturelle, permettent de saisir cette diversité qui casse l'illusion d'un jeu et d'une théorie du jeu identique partout. Ainsi États-Unis et Japon accordent une grande place au jeu, mais sans doute à travers des cadres culturels bien différents. D'un côté la logique développementale que nous avons rencontrée à plusieurs reprises domine, de l'autre côté la conception traditionnelle de l'enfant japonais et la volonté de donner une place importante à l'expérience du groupe sont déterminantes¹⁵⁵. La pédagogie apparaît bien comme une activité fortement marquée par les cultures¹⁵⁶.

¹⁵⁴ S. Thiagarajan, How to maximise transfer from simulation games through systematic debriefing, In F. Percival, S. Lodge & D. Saunders (Eds.), *The Simulation and gaming yearbook 1993 : Developing transferable skills in education and training*, London, Kogan Page, 1993, pp. 47-52.

¹⁵⁵ Joseph Tobin, David Wu & Dana Davidson, *Preschool in three Cultures. Japan, China, and United States*, New Haven, Yale University Press, 1989.

¹⁵⁶ Voir à ce sujet Robin Alexander, *Culture & Pedagogy – International Comparisons in Primary Education*, Oxford, Blakwell, 2000.

Nous avons vu comment l'investissement pédagogique sur le jeu avait transformé celui-ci, et tout autant sa définition à partir de cette abondance de discours qui ne le considère qu'en relation avec l'apprentissage. Et le paradoxe est qu'à partir du moment où l'on a cru repérer la dimension éducative du jeu, on n'a eu de cesse de le transformer en l'insérant dans de nouvelles institutions.

Mais peut-on faire comme si les discours psychologiques et pédagogiques nous livraient la vérité sur le jeu. Ils ont construit une image de celui-ci et au-delà de nouvelles pratiques que l'on appelle " jeu ", mais dont il ne faut pas méconnaître la spécificité au regard d'autres activités, en d'autres lieux, qui supportent le même vocable. Avant de voir à quelles conditions, on peut rapprocher jouer et apprendre, il faut aller voir ce que jouer représente réellement au-delà du mythe d'une éducation plus ou moins naturelle.

CHAPITRE 5. EXPERIENCE ET CULTURE LUDIQUES

Les analyses du chapitre précédant ne peuvent que nous inviter à sortir de la logique qui associe jeu et développement, jeu et éducation. Il m'incombera d'y revenir, mais pour avancer la réflexion, il faut quitter ces lieux trop fréquentés et ses résultats limités pour trouver d'autres terrains d'analyse. Explorons d'autres directions pour comprendre le jeu. Admettons, comme m'y encouragent bien des analyses développées depuis le début, que le jeu n'est pas un outil de développement, que l'enfant, comme l'adulte d'ailleurs, ne joue pas pour apprendre. Ou, s'il joue pour apprendre, c'est seulement là où le jeu est reconstruit, dans les structures préscolaires par exemple, à cette fin à moins qu'il s'agisse de le tromper en lui faisant croire qu'il fait autre chose. Pour autant il n'y a pas lieu de projeter à tout propos l'idée d'apprentissage sur toute activité ludique développée par l'enfant, de façon le plus souvent rapide, sans aucune évaluation de quelque nature qu'elle soit.

S'il fallait répondre à la question "à quoi sert de jeu ?", la plus évidente, bien que recouverte par deux siècles d'investissement pédagogique, est celle que chacun est à même de donner : à se divertir. On aurait bien du mal à trouver une autre raison, tout au moins s'il s'agit d'une activité fidèle aux critères que j'ai proposés. Pourquoi se livrer, par une décision libre, à une activité futile et incertaine de second degré, en acceptant de se soumettre provisoirement à quelque règle, sinon pour s'amuser, pour le plaisir que l'on va en retirer. C'est bien ainsi que chacun entend le jeu, très proche, voire confondu avec l'amusement. C'est ainsi que le jeu est défini dans les dictionnaires qui se contentent d'en décrire l'usage usuel, et le Robert en propose trois synonymes : amusement, divertissement, récréation¹⁵⁷. On y cherchera vainement éducation.

C'est bien comme un divertissement que le jeu doit être pensé. Et c'est peut-être là que commencent les difficultés conceptuelles : le divertissement n'a pas bonne presse. On trouvera plus souvent des condamnations morales que de véritables analyses d'une activité que l'on a du mal à penser comme nécessaire aux êtres humains. On veut bien d'un délassément qui permettra de réparer les effets du travail, d'un loisir investi de valeurs éducatives, mais la simple volonté de rechercher le plaisir dans un ailleurs par rapport au monde quotidien est facilement censurée si ce n'est de la vie réelle, tout au moins de la façon dont on la pense. Les idées de fuite du monde, de compensation sont rarement investies de façon positive et les divertissements pour être acceptés doivent être nobles, se rapprocher de l'art, et perdre leur frivolité pour devenir l'expression la plus haute de l'humanité¹⁵⁸. On s'aperçoit que les logiques à l'œuvre sont assez semblables, qu'il s'agisse de sauver le divertissement par la culture ou le jeu par l'éducation. La gratuité apparente, la frivolité fondamentale de ces activités semblent résister à la pensée. Il faut les enrôler au service de grandes causes ou les nier.

C'est pourtant bien dans la logique du divertissement que l'on pourra trouver les moyens d'analyser le jeu en dehors de tout mythe, de toute rhétorique qui consisterait à le valoriser en en faisant autre chose que ce qu'il est.

Commençons par revenir à l'expérience ludique. Quel bénéfice immédiat peut-on en tirer sans renvoyer au futur du développement ou de l'éducation ? Regardons le jeu dans son présent et

¹⁵⁷ A. Rey & J. Rey-Debove, *Petit Robert 1*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1991, p. 1046a.

¹⁵⁸ Sur ces questions, on se reportera au numéro 7 de *Cités, L'ère du divertissement, la société en représentation*, 2001.

non plus dans ce qu'il pourrait apporter à l'avenir. Car si enfants et adultes jouent c'est bien parce qu'ils en tirent un intérêt instantané, qu'on l'appelle divertissement ou non.

L'expérience ludique

De nombreux auteurs ont tenté de définir les caractéristiques d'une expérience assez particulière en ce qu'elle semble impliquer totalement l'individu, le conduire à oublier tout sauf le jeu, lors même que l'activité, par sa futilité fondamentale, ne modifie en rien sa vie. On peut toujours évoquer des raisons profondes, faire intervenir une causalité inconsciente qui peut justifier ce qui ne pourrait se comprendre autrement. Si Freud peut renvoyer à de telles interprétations du jeu, il ne néglige pas pour autant des niveaux plus immédiats et conscients de l'expérience ludique, à savoir la relation avec un principe de plaisir qui par la puissance qu'il a dans le jeu, en donne une des raisons. Peu importe le pourquoi de ce plaisir, qu'il renvoie à des raisons profondes ou au simple désir de grandir, il semble bien que là se trouve un des éléments fondamentaux du jeu, dans la possibilité pour l'individu d'appeler le plaisir, de lui donner rendez-vous comme à volonté.

Mais ce qui caractérise le jeu alors c'est moins le plaisir qui peut accompagner bien des activités, qu'une maîtrise de celui-ci, la possibilité de l'appivoiser. L'intérêt du jeu c'est moins d'être plaisant, que de rendre l'individu comme maître de son plaisir. Dans le jeu, je n'ai pas besoin d'attendre que le plaisir advienne, je me donne les moyens de le faire advenir, sous réserve que je trouve le jeu qui me convienne. Loin d'être une recherche de l'apprendre, le jouer serait une recherche du jouir, et la similarité des mots ne peut que nous conforter dans cette direction. Que les éducateurs aient voulu censurer la jouissance de l'enfant jouant, pour le transmuter en apprentissage ne nous étonnera pas outre mesure. D'autres préfèrent ne pas prendre le risque d'un retour de la jouissance et vont monter des murs entre jeu et éducation.

Mais arrimer ainsi le jeu au plaisir ne suffit pas à comprendre la logique de cette expérience. Il nous faut trouver une analyse plus précise, qui essaie de saisir cette relation dans la logique même du jouer. C'est ce qu'apporte la théorie du *flow* (que l'on peut traduire pas flot ou mieux courant) de Mihaly Csikszentmihalyi¹⁵⁹. Elle a pour caractéristique originale de partir de l'étude des adultes et non de celle des enfants, ce qui tranche dans la littérature sur le jeu. Il s'agit pour lui de voir ce qu'il en est du comportement ludique après l'enfance¹⁶⁰, ce qui a été négligé dans la littérature psychologique, accreditant l'idée que le jeu est avant tout affaire d'enfance, donc ancrant ainsi le jeu dans une relation plus évidente avec le développement. C'est en observant et interrogeant les adultes qu'il définit le *flow* ou expérience optimale à partir de huit caractéristiques¹⁶¹ :

- La tâche entreprise est réalisable, mais constitue un défi et exige une aptitude particulière
- L'individu se concentre sur ce qu'il fait
- La cible visée est claire
- L'activité en cours fournit une rétroaction immédiate
- L'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction
- La personne exerce le contrôle sur ses actions

¹⁵⁹ Cette théorie est exposée dans Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow, The classic work on how to achieve happiness*, London, Rider, 2002 adapté plus que traduit fidèlement en français sous le titre accrocheur de *Vivre, La psychologie du bonheur*, Paris, Robert Laffont, 2004. La première édition américaine de 1990 avait pour titre : *Flow : the psychology of optimal experience*.

¹⁶⁰ Mihaly Csikszentmihalyi, The concept of Flow, In Brian Sutton-Smith (Ed.) *Play and Learning*, New York, Gardner, 1979, p. 258.

¹⁶¹ M. Csikszentmihalyi, *Vivre, La psychologie du bonheur*, *op.cit.* pp. 58-59.

- La préoccupation de soi disparaît, mais, paradoxalement, le sens du soi est renforcé à la suite de l'expérience optimale
- La perception de la durée est altérée.

“L’engagement dans une tâche précise (un défi) qui fournit une rétroaction immédiate, qui exige des aptitudes appropriées, un contrôle sur ses actions et une concentration intense ne laissant aucune place aux distractions ni aux préoccupations à propos de soi et qui s’accompagne (généralement) d’une perception altérée du temps constitue une expérience optimale (une expérience *flow*). Cette dernière entraîne des conséquences très importantes : meilleure performance, créativité, développement des capacités, estime de soi et réduction du stress. Bref elle contribue à la croissance personnelle, apporte un grand enchantement et améliore la qualité de la vie.”¹⁶²

Les activités qui procurent cette expérience ont souvent été inventées à cet effet : Jeux, sports, arts, lecture. Il s’agit en somme des loisirs actifs, avec les jeux au premier rang comme modèle du phénomène : “C’est un des principaux objectifs de ce livre que d’explorer les façons de transformer les activités de la vie quotidienne en des « jeux » pleins de sens qui donnent lieu à des expériences optimales”¹⁶³. L’expérience optimale survient dans des activités de loisir dont les effets sont beaucoup moins drastiques que les activités autres, ainsi perdre un match de tennis n’est pas très grave¹⁶⁴. Nous retrouvons ici, de façon sous-jacente, les dimensions de second degré et de frivolité : “Il s’agit d’une activité autotélique, ce qui signifie que la personne se centre sur l’activité elle-même et non sur les conséquences de celle-ci.”¹⁶⁵

En reprenant les analyses de Caillois, Csikszentmihalyi montre qu’il y a quatre façons de dépasser les limites de l’expérience ordinaire : les jeux agonistiques, les jeux de hasard (illusion de contrôler l’incontrôlable futur), le vertige, la fantaisie (le faire semblant)¹⁶⁶. “Les résultats de nos recherches ont démontré que les activités autotéliques ont ceci en commun : elles provoquent un sentiment de découverte, une impression de passer à une réalité nouvelle ; elles favorisent un haut niveau de performance et permettent d’accéder à des états de conscience inattendus ; elles rendent le soi plus complexe et le font grandir, ce qui est l’essence même de l’expérience optimale”¹⁶⁷

Csikszentmihalyi, à travers un schéma¹⁶⁸, montre comment cette expérience optimale se situe à égale distance entre ennui et anxiété. Une activité qui ne stimule pas, qui ne conduit à aucun défi, génère de l’ennui et ne peut produire cette expérience optimale. A l’opposé quand le défi est trop important, le risque de l’échec trop fort, l’activité produit de l’anxiété et ne peut être considérée comme de l’ordre du *flow*. Etre dans le courant c’est naviguer entre ennui et anxiété.

L’effet n’en est pas interprété dans une logique liée à l’apprentissage ; le résultat est le bien-être du sujet qui peut être ainsi recherché pour lui-même à travers de telles activités : “Beaucoup de loisirs – sports, jeux, hobbies, lecture, poésie, musique, artisanat, bénévolat, etc. – fournissent d’innombrables possibilités souvent peu coûteuses, qui consomment peu de ressources, ne polluent

¹⁶² *Ibid.* p. 77.

¹⁶³ *Ibid.* p. 61.

¹⁶⁴ *Ibid.* p. 69.

¹⁶⁵ *Ibid.* p. 80.

¹⁶⁶ *Ibid.* pp. 86-87.

¹⁶⁷ *Ibid.* p. 88.

¹⁶⁸ *Ibid.* p. 89.

pas et contribuent à l'amélioration de la qualité de vie de l'individu et de la société"¹⁶⁹. Les cultures produisent ainsi des activités dont le but serait de permettre d'atteindre cette expérience.

Selon cet auteur, le jeu apparaît comme "une forme socialement ou individuellement structurée pour faire l'expérience du *flow*. C'est un cadre, un dispositif à travers lequel vous pouvez avoir cette expérience qui est volontaire, autotélique et détachée de la « vie réelle »"¹⁷⁰. Le jeu serait ainsi le moyen de maximiser la possibilité d'atteindre l'expérience subjective visée à travers des moyens objectifs. Cela distinguerait l'expérience ludique (ou optimale) liée à un jeu de celle qui proviendrait des activités de la vie ordinaire, non produite dans cet objectif.

Quant à une analyse fonctionnelle, selon Csikszentmihalyi, il n'y a pas à justifier le *flow* qui est l'expérience même de la vie. Pour ce qui est spécifiquement du jeu, "on peut expliquer son rôle comme une compensation pour le manque de *flow* dans la vie de tous les jours, ou comme une préparation pour le *flow* dans la vie de tous les jours en ce qu'il produit des personnes plus compétentes."¹⁷¹ Ainsi le jeu ne serait pas défini par un type d'expérience spécifique, mais par un dispositif pour le produire de façon contrôlée. On peut ainsi parler d'expérience ludique hors du jeu, mais il s'agit moins d'une expérience ludique que d'une expérience que l'on produit, entre autres, dans le jeu et que Csikszentmihalyi préfère appeler *flow* ou expérience optimale. Le jeu est une activité que l'on peut caractériser, mais qui n'a peut-être pas la marque d'exception que certains veulent lui accorder. L'expérience appelée habituellement "ludique" ne serait donc pas particulièrement ludique, elle serait présente dans le jeu et peut-être rencontrée pour la première fois par l'enfant dans cette activité. Le jeu serait alors l'espace de découverte voire de maîtrise de ce type d'expérience. Il nous faut distinguer modalité de l'activité sociale et type d'expérience humaine. Si la seconde n'est pas liée à une seule famille d'activité et dépend de l'investissement de l'individu dans l'action, la première est définie par un cadre social qu'il me faut explorer de plus près.

Le jeu, activité sociale et produit culturel

En effet, mon approche du jeu conduit à distendre le lien entre jeu et nature, plus ou moins enraciné dans l'idée du jeu animal. Qu'il y ait des activités de second degré qui ressemblent au jeu et que l'on peut dénommer ainsi chez les animaux, ne doit pas pour autant nous conduire à oublier, que même enracinée dans le passé animal, une activité humaine prend sens dans un nouveau contexte marqué par l'importance de la culture, de la transmission entre générations et du contexte social.

C'est bien en tant qu'activité sociale que nous pouvons comprendre le jeu et non comme une expérience brute, qui nous viendrait du plus profond de l'évolution. En effet, le jeu suppose que, parmi l'ensemble des activités humaines, certaines soient répertoriées et désignées comme tel à partir d'un processus d'interprétation complexe. Comme je l'ai montré ailleurs¹⁷² ce processus de désignation varie dans le temps et l'espace. Le *ludus* latin n'est pas identique au jeu français. Chaque culture, en fonction d'analogies repérées, construit une sphère qui va délimiter (de façon plus vague que précise) ce qui est désignable comme jeu. Le simple fait d'utiliser le terme n'est pas neutre, mais

¹⁶⁹ *Ibid.* p. 167.

¹⁷⁰ M. Csikszentmihalyi, *The concept of Flow*, *op. cit.*, p. 268 (ma traduction).

¹⁷¹ *Ibid.*

¹⁷² G. Brougère, *Jeu et éducation*, *op. cit.*

charrie déjà un découpage du réel, une représentation du monde. Avant les nouvelles formes de pensées issues du romantisme, notre culture semble avoir désigné par jeu une activité qui s'oppose au travail, caractérisée par sa futilité et son opposition au sérieux. C'est dans ce cadre-là que l'activité enfantine a pu être désignée du même terme, plus pour en souligner les aspects négatifs (opposition aux tâches sérieuses de la vie) que la dimension positive qui n'apparaîtra qu'avec la révolution romantique renversant les valeurs accordées aux termes de l'opposition.

Quoi qu'il en soit il n'y a jeu que dans un système de désignation, d'interprétation des activités humaines¹⁷³. En effet une des caractéristiques du jeu, comme nous l'avons vu, est de ne disposer d'aucun comportement propre qui permettrait de séparer nettement le jeu de tout autre comportement. Ce qui le spécifie c'est moins ce que l'on fait, que la manière de le faire, l'état d'esprit dans lequel on le fait. Ceci conduit à donner beaucoup d'importance à la notion d'interprétation dans la prise en compte d'une activité ludique. Qui dit interprétation suppose un cadre culturel sous-jacent, lié au langage, qui permet de donner un sens aux activités. Le jeu s'insère dans un système de significations qui fait, par exemple, que l'on interprète comme jeu, en fonction de l'image que l'on en a, le comportement du bébé, celui-ci reprenant le terme et l'intégrant progressivement à son système naissant de représentation. Si cela est vrai de tous les objets du monde, c'est encore plus vrai d'une activité qui présuppose une interprétation spécifique de sa relation au monde pour exister. S'il y a bien l'expression d'un sujet dans le jeu, celle-ci s'insère dans un système de significations, autrement dit une culture, qui lui donne sens. Pour qu'une activité soit un jeu, il faut donc qu'elle soit saisie et interprétée comme telle par les acteurs sociaux en fonction de l'image qu'ils ont de cette activité.

Là n'est pas la seule relation du jeu avec une culture préexistante, ce qui invalide l'idée de voir dans le jeu la source de la culture comme a pu le prétendre Huizinga¹⁷⁴. Le deuxième point que je voudrais souligner est plutôt issu de la littérature psychologique qui aujourd'hui met en évidence le processus d'apprentissage qui rend possible le jeu¹⁷⁵. Il semblerait que l'enfant, loin de savoir jouer, doive apprendre à jouer et que les jeux dits de nourrices, entre la mère et l'enfant, sont sans doute un des lieux essentiels de cet apprentissage. L'enfant commence par s'insérer dans le jeu préexistant de sa mère dont il est plus le jouet que le partenaire, avant de prendre un rôle plus actif par les jubilations qui vont inciter sa mère à recommencer. Ensuite il va pouvoir devenir partenaire en assumant à son tour le même rôle que la mère même si c'est de façon maladroite, par exemple dans les jeux de disparition d'une partie de son corps. L'enfant apprend ainsi à maîtriser des caractéristiques essentielles du jeu : l'aspect fictif au sens où le corps ne disparaît pas vraiment, mais où chacun fait comme-si, la réversibilité des rôles, la répétition et donc la possibilité de revenir au point de départ après une activité qui n'a pas modifié le monde, la nécessité d'un accord entre partenaires, même si l'enfant peut difficilement accepter le refus du partenaire de continuer à jouer. On aura reconnu les critères présentés dans le chapitre 3. Il existe donc des structures préexistantes qui définissent le jeu en général et tel jeu en particulier que l'enfant acquiert avant de les utiliser dans de nouveaux contextes : seul dans les jeux solitaires ou bien avec ses pairs. Il ne s'agit pas ici de développer la genèse du jeu chez l'enfant, mais de prendre en compte la présence d'une culture préexistante qui définit le jeu, le rend possible pour en faire, y compris sous ses formes solitaires, une activité culturelle et sociale qui suppose l'acquisition de structures que l'enfant va reprendre en

¹⁷³ Voir à ce sujet J. Henriot, *op. cit.*

¹⁷⁴ Johan Huizinga, *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu* [1938], tr. fr., Paris, Gallimard, 1951

¹⁷⁵ On peut citer Jerome Bruner, en particulier son très bel ouvrage : *Comment les enfants apprennent à parler* [1983], tr. fr. Paris : Retz, 1987, que j'ai utilisé du point de vue d'une analyse du jeu dans Gilles Brougère, How to change words into play, *Communication & Cognition*, Vol. 27, n°3, 1994, 273-286.

charge de façon plus ou moins personnalisée pour chaque nouvelle activité ludique. Le jeu apparaît comme un produit culturel.

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

La culture ludique

Ainsi existe-t-il ce que j'appelle une culture ludique¹⁷⁶, un ensemble de règles et significations que le joueur acquiert et maîtrise dans le cadre de son jeu. Celui-ci est le lieu d'émergence et d'enrichissement de cette culture ludique. Le joueur doit partager une partie de cette culture pour pouvoir jouer. C'est ainsi qu'il découvre progressivement et apprend à maîtriser l'expérience subjective propre à ce type d'activité, que j'ai analysé sous la dénomination d'expérience optimale ou *flow*.

La culture ludique c'est d'abord un ensemble de procédures qui permettent de rendre possible le jeu. Ces procédures renvoient aux critères évoqués qui sont les conditions de transformation d'une activité en jeu, en particulier à travers la mise au second degré sans laquelle il ne peut y avoir de jeu. Disposer d'une culture ludique c'est disposer d'un certain nombre de repères qui permettent d'interpréter comme jeu des activités qui pourraient à d'autres ne pas paraître telles. Ainsi rares sont les enfants qui se trompent quand il s'agit de discriminer dans une cour de récréation une vraie bagarre, et un jeu de bagarre. Ce n'est pas aussi vrai pour les adultes, surtout ceux qui sont le plus éloignés dans leur activité quotidienne des enfants¹⁷⁷. Ne pas disposer de ces repères, c'est ne pas pouvoir jouer. Ce serait par exemple répondre par de vrais coups à une invitation à une bagarre ludique. Si le jeu est affaire d'interprétation, la culture ludique donne des repères intersubjectifs à cette interprétation, ce qui, bien entendu, n'empêche pas pour autant les erreurs d'interprétation.

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

La culture ludique comprend des structures de jeu qui ne sont pas que les jeux à règle. L'ensemble des règles de jeu disponibles pour les joueurs dans une société donnée, compose la

¹⁷⁶ Cette analyse a fait l'objet d'une publication sous une forme différente, d'une part en portugais, Gilles Brougère A criança e a cultura lúdica, In Tizuko Morchida Kishimoto (Org.), *O Brincar e suas teorias*, São Paulo, Pioneira Educação, 1998, publié également dans *Revista da Faculdade de Educação*, USP, vol. 24, n°2, jul./dez.1998 et en français Gilles Brougère, L'enfant et la culture ludique, *Spirale*, n°24, 2002, 25-38

¹⁷⁷ Voir à ce sujet M. Schäfer, P. K. Smith., Teachers' perceptions of play fighting and real fighting in primary school, *Educational Research*, vol. 38 n°2 Summer 1996 .

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

Il faut sans doute la définir comme ce qui est partagé pour agir, “la somme des attendus partagés que les individus utilisent pourordonner leurs activités”¹⁷⁸. La culture ludique, telle la culture vue par Howard Becker, désigne “les ressources sur lesquelles les individus s'appuient pour coordonner leurs activités”¹⁷⁹. Je refuse d'hypostasier la culture, en en faisant quelque chose qui subsisterait en dehors des individus et de leurs interactions : “Le processus culturel consiste donc en ce que les individus font quelque chose en fonction de la manière dont ils estiment que cela doit être fait pour le mieux étant donnée les circonstances.”¹⁸⁰ Mais cette culture est susceptible de changement, et donc de création de nouvelles formes. Toujours selon Becker, le processus fonctionne ainsi : “Les individus regardent ce que font les autres, et, lorsqu'ils essaient de faire coïncider ce qu'ils font avec ce que font les autres, ils se réfèrent à ce qu'ils savent (ou croient savoir), en commun. La culture est donc toujours plus ou moins en train de changer, et sert de point de référence pour ceux qui sont pris dans des relations interactives. C'est une définition de la culture comme étant en perpétuelle production. Cela permet aux individus de coopérer”¹⁸¹. Ces attendus impliquent le partage. Il n'y a de culture ludique que partagée. “Ils doivent être appris par ceux qui viennent d'ailleurs et par les enfants”¹⁸². A défaut de cet apprentissage, la culture disparaît et nous voyons effectivement des pans entiers des cultures anciennes disparaître faute de transmission, mais dans le même temps de nouvelles formes, de nouveaux attendus émergent et permettent aux enfants de jouer ensemble sur d'autres bases.

Enfin cette culture ou ces “attendus” permettent de passer de l'expérience individuelle à la dimension sociale du jeu : “Les attendus culturels affectent et « socialisent » les expériences intérieures des individus. En appliquant à leurs propres expériences, parfois encore balbutiantes, ces attendus qu'ils savent être largement acceptés, ils apprennent à donner à ces expériences intimes un tour qui leur permet d'articuler harmonieusement les activités qu'ils sont appelés à avoir avec ceux qu'ils côtoient.”¹⁸³

La culture ludique définie ainsi comprend non seulement des règles, un patrimoine ludique évident, reconnu comme tel par la société, mais des schèmes de jeu, des façons de jouer qui permettent de construire l'activité ludique sans se référer pour autant à des règles explicites. Il s'agit, entre autres, de règles vagues, de structures générales et floues qui permettent d'organiser des jeux d'imitation ou de fiction. On trouve des jeux type “papa et maman” où les enfants disposent de schèmes qui sont la combinaison complexe de l'observation de la réalité sociale, des habitudes de jeu et des supports matériels disponibles. De même des systèmes d'oppositions entre les bons et les méchants constituent des schèmes très généraux utilisables pour des jeux très différents. La culture ludique évolue au fil des transpositions d'un schème d'un thème à un autre.

¹⁷⁸ Howard Becker, *Doing things together*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1986, traduit dans *Propos sur l'art*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 25.

¹⁷⁹ *Ibid.* p. 22.

¹⁸⁰ *Ibid.* p. 27.

¹⁸¹ *Ibid.* p. 31.

¹⁸² *Ibid.* p. 34.

¹⁸³ *Ibid.*

Enfin la culture ludique comprend des contenus plus précis qui viennent habiller ces structures générales, sous la forme d'un personnage (Superman ou autre) et qui génèrent des jeux particuliers en fonction des intérêts des enfants, des modes, de l'actualité. En effet, la culture ludique s'empare d'éléments de la culture environnante de l'enfant, pour l'acclimater au jeu. Mais de façon réciproque la culture ludique nourrit le reste de la culture, en particulier la culture enfantine. Nombre de séries télévisées ou autres récits pour enfants peuvent être interprétés comme des jeux transformés en narrations¹⁸⁴. Celles-ci deviennent donc des supports de transmission des structures ludiques plus que des sources externes comme il est usuel de les analyser.

Cette culture se diversifie selon nombre de critères, à commencer par celui de la société où s'insère l'enfant : Les cultures ludiques ne sont pas identiques au Japon et aux États-Unis. Elles diffèrent également selon les milieux sociaux, l'âge et plus encore le sexe de l'enfant. S'il est évident que l'on ne peut pas avoir la même culture ludique à 4 et à 12 ans, il est intéressant de noter que la culture ludique des filles et des garçons est aujourd'hui encore marquée par de grandes différences, même s'ils peuvent partager quelques éléments¹⁸⁵.

On peut analyser notre époque en soulignant les spécificités de la culture ludique contemporaine, liées aux caractéristiques de l'expérience ludique en relation, entre autres, avec l'environnement et les supports dont l'enfant dispose. Ainsi a-t-on vu se développer les formes solitaires du jeu, en fait des interactions sociales différées avec des objets porteurs d'actions et de significations. Une des caractéristiques de notre temps est le développement du jouet¹⁸⁶. On peut évoquer quelques exemples comme l'importance prise par des figurines, souvent liées à des univers imaginaires, valorisant le jeu de projection dans un monde miniature. Si ce type de jeu n'est pas nouveau, la culture ludique contemporaine a beaucoup enrichi et augmenté l'importance de cette structure ludique. On ne peut pas non plus éviter de signaler les jeux vidéo : une nouvelle technique crée de nouvelles expériences ludiques qui transforment la culture ludique de nombre d'enfants, mais l'importance de ce nouveau domaine nous conduira à y revenir dans le chapitre suivant. Tout cela témoigne de l'importance prise par l'objet dans la constitution de cette culture ludique contemporaine.

A travers cet objet qu'est le jouet, le jeu est de plus en plus en relation avec d'autres aspects de la culture d'enfance comme les films et dessins animés. Les nouvelles formes de marketing mises en œuvre dans ces secteurs conduisent au développement d'une relation constante entre les divers secteurs marchands (télévision, cinéma, jeux vidéo, jouets, presse, éditions), ce qui conduit à une globalisation des éléments culturels qui s'affichent dans différents domaines. Le jouet est devenu un élément essentiel, en termes de rentabilité et d'impact, de la diffusion de ces contenus culturels, ce qui renforce la relation entre culture ludique et produits culturels destinés à l'enfance.

Il est intéressant de poser des hypothèses sur la production de cette culture ludique. En effet comme toute culture, elle n'existe pas au-dessus de nos têtes, mais elle est produite et reproduite par les individus qui la partagent. Elle n'existe que parce qu'elle est activée dans les opérations concrètes que sont les activités ludiques elles-mêmes. On peut dire qu'elle est produite par un double mouvement interne et externe. L'enfant acquiert, construit sa culture ludique en jouant. C'est l'ensemble de son expérience ludique accumulée, en commençant par les premiers

¹⁸⁴ Voir sur cette question, G. Brougère, *Jouets et compagnie, op. cit.* chapitre 13.

¹⁸⁵ J'ai développé cet aspect dans G. Brougère, *Jouets et compagnie, op. cit.*, chapitre 12.

¹⁸⁶ Sur l'analyse du jouet contemporain on peut se reporter à Gilles Brougère (dir.) *Le Jouet, Autrement*, n°133, novembre 1992, Brian Sutton-Smith, *Toys as culture*, New York, Gardner Press, 1986, Stephen Kline, *Out of the garden - Toys and children's culture in the age of TV marketing*, London, Verso, 1993 et à nouveau à G. Brougère, *Jouets et compagnie, op. cit.*

jeux de nourrice que nous avons évoqués, qui la constitue. Cette expérience est acquise en partageant des jeux avec des partenaires, en observant des joueurs en action (on voit bien les jeunes enfants dans les cours de récréation observer leurs aînés avant de se lancer à leur tour), en manipulant, de plus en plus, des objets de jeu. Cette expérience permet l'enrichissement du jeu en fonction des compétences de l'enfant et c'est à ce niveau que substrat biologique et psychologique intervient pour déterminer ce dont l'enfant est capable. Les jeux de fiction supposent l'acquisition des capacités de symbolisation pour exister. Le développement de l'enfant détermine les expériences possibles, mais ne produit pas en tant que telle la culture ludique. Celle-ci, nous l'avons vu avec l'analyse de Becker, provient des interactions sociales¹⁸⁷ qu'elles soient en face à face ou différées, comme avec le concepteur dans la manipulation d'un jouet.

Cela signifie que cette expérience n'est pas subie par l'individu. Il en est le co-constructeur. Toute interaction suppose en effet une interprétation conférée aux objets de cette interaction (individus, actions, objets matériels). L'enfant, plus généralement le joueur, va agir en fonction de la signification qu'il donne à ces objets, s'adaptant aux réactions des autres éléments de l'interaction qu'il interprète pour réagir et produire ainsi de nouvelles significations qui vont être décryptées par les autres. La culture ludique en tant qu'elle résulte d'une expérience ludique est donc produite par le sujet social pris dans un réseau d'interdépendance et de production de sens.

La culture ludique, même si cet isolement conceptuel est plus une commodité d'exposition qu'une réalité, est aussi l'objet d'une production externe. En effet, cette expérience est continuellement nourrie d'éléments qui viennent de l'extérieur, qui ne sont pas issus du jeu. La culture ludique n'est pas isolée de la culture générale ou d'autres sous-cultures. Cette influence est multiforme et commence avec l'environnement, les conditions matérielles. Les interdits des parents, des enseignants, l'espace mis à la disposition à l'école, dans la ville, à la maison, vont peser sur l'expérience ludique. Mais ces contraintes n'ont d'effet que pour autant qu'elles sont réinterprétées, appropriées par le joueur. Elles imposent des conditions à l'expression ludique sans la déterminer directement.

Certains éléments semblent avoir une incidence toute particulière sur la culture ludique. Il s'agit aujourd'hui de la culture délivrée par les médias avec lesquels les enfants sont en contact : la télévision comme le jouet transmet des contenus et parfois des schèmes qui contribuent à la modification d'une culture ludique devenue plus internationale. Mais au risque de me répéter je dirais que le processus est le même. Barbie intervient dans le jeu sur la base de l'interprétation que l'enfant fait des significations qu'elle porte¹⁸⁸. D'une certaine façon ces nouveaux modes de transmission ont remplacé les modes anciens de transmission orale au sein d'une classe d'âge, proposant des modèles d'activités ludiques ou d'objets ludiques à construire. Il n'est pas dit que le système ancien ait été moins contraignant, loin de là. De fait il y a jeu là où l'enfant dispose de significations, de schèmes ou structures qu'il construit dans le cadre d'interactions sociales qui lui donnent accès à ceux-ci. Il co-produit ainsi sa culture ludique qui se diversifie selon les individus, le sexe, l'âge, le milieu social.

Cette culture ludique, quand elle concerne l'enfant, doit être située au sein de la culture d'enfance, c'est-à-dire d'un ensemble de significations produites pour, mais également par, l'enfant. La société propose nombre de produits (livres, films, jouets) aux enfants. Ces produits intègrent

¹⁸⁷ Nous nous référons de façon implicite au courant de l'interactionisme symbolique tel qu'il est défini dans Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism - Perspective and Method* [1969], Berkeley : University of California Press, 1986. Becker appartient à ce courant de la sociologie américaine.

¹⁸⁸ Voir à ce sujet G. Brougère *Jouets et compagnie, op. cit.*, chapitre 4.

les représentations que les adultes se font des enfants, ainsi que les savoirs sur l'enfant disponibles à une époque donnée. Mais ce qui caractérise la culture ludique c'est qu'elle n'est que partiellement la production de la société adulte, par les contraintes matérielles imposées à l'enfant. Elle est tout autant la réaction de l'enfant à l'ensemble des propositions culturelles, des interactions qui lui sont plus ou moins imposées. D'où la richesse mais aussi la complexité d'une culture où l'on retrouve aussi bien les traces des conceptions adultes que la façon dont l'enfant s'y adapte. On peut alors mettre l'accent sur le conditionnement subit ou bien sur l'invention, la création enfantine. Mais l'intéressant est justement de pouvoir prendre en compte les deux aspects dans un processus complexe de production de significations par les enfants. Certes le jeu est contrôlé par les adultes selon de multiples voies, mais il y a dans l'interaction ludique, qu'elle soit solitaire ou collective, quelque chose d'irréductible aux contraintes et supports de départ, c'est la reformulation de celles-ci dans l'interprétation qu'en fait l'enfant, ouverture vers la production de significations inassimilables aux conditions de départ¹⁸⁹.

La culture ludique si elle varie en partie selon les âges n'est pas propre à l'enfance. On peut trouver des éléments transgénérationnels qui permettent à des individus d'âge différent de jouer ensemble, de partager des attendus. Il existe également des cultures spécifiques à tel ou tel âge qui sont structurées selon un principe de génération, c'est-à-dire qui articulent deux dimensions, une histoire située, le fait d'avoir été enfant, adolescent à telle ou telle époque, ce qui détermine pour une part l'expérience acquise, une situation actuelle qui associe l'âge à un statut social, à des activités, etc. Pour prendre un exemple, les jeunes adultes restent marqués, pour certains d'entre eux, par le jeu vidéo qui appartient à leur culture, à leur histoire. Ils l'ont découvert durant leur enfance, mais beaucoup l'ont conservé dans leur patrimoine ludique personnel. Il n'est pas dit pour autant qu'ils s'intéressent aux mêmes jeux que lorsqu'ils étaient enfants, ni aux mêmes jeux que les enfants d'aujourd'hui. Les jeux doivent être liés à leurs intérêts présents de jeune adulte. Leur culture ludique apparaît bien au croisement d'une expérience historique et d'une situation sociale présente, définie entre autres par l'âge, mais aussi par leur activité professionnelle, leur sexe, leur milieu social, peut-être leur style de vie et sans doute leur relation à l'expérience optimale ou *flow*.

Ainsi le jeu apparaît comme le lieu de construction d'une culture ludique. Loin d'être l'expression libre d'une subjectivité, il est le produit de multiples interactions sociales, et ceci dès son émergence chez l'enfant. Il faut qu'il y ait au préalable du social, des significations partageables, de l'interprétation donc de la culture, pour qu'il y ait jeu. Comme Bateson l'a souligné, le jeu paraît étroitement lié à la communication. Qu'il y ait jeu solitaire, ne doit pas nous faire méconnaître la dimension profondément sociale du jeu, aussi bien dans l'apprentissage que la construction d'un espace d'expérience spécifique. Celle-ci renvoie à une socialisation, imprégnation culturelle profonde, mais aussi à une sociabilité, rencontre avec les autres à travers une activité qui met en scène le rapport à autrui, y compris dans le jeu solitaire.

La sociabilité

Par sociabilité, j'entends un ensemble d'activités ou d'interactions qui valorisent des compétences sociables, c'est-à-dire des capacités à nouer des relations avec les autres. Les différentes analyses déjà menées me conduisent à insister à nouveau sur l'importance de l'accord,

¹⁸⁹ On peut ici utiliser la notion de reproduction interprétative formulée par William Corsaro, *Sociology of Childhood*, Thousands Oaks (Ca), Pine Forge Press, 1997, p. 18.

du partage avec autrui que l'on trouve dans le jeu. On peut ainsi dire ou redire que le jeu est une coproduction.

Mais le mécanisme social propre au jeu et sans lequel on n'entrerait pas dans le jeu a la particularité de pouvoir être investi dans des activités solitaires. Dans un tel jeu, on trouve un partage avec un partenaire absent ; derrière le jeu solitaire il y a toujours des éléments de culture, des références sociales présentes. On peut considérer le jeu solitaire comme une interaction indirecte, la présence d'un jouet donné à l'enfant dévoilant l'interaction entre l'adulte et l'enfant. La différence par rapport à l'interaction directe des jeux de nourrices que nous avons évoqués, c'est que cette interaction est indirecte, c'est-à-dire que le partenaire potentiel s'éclipse ou n'est plus là quand l'enfant entre en contact avec le jouet. Mais ce faisant, l'enfant entre en contact avec un objet socialement déterminé, éventuellement marqué affectivement par la personne qui l'a offert. Le jeu solitaire a ainsi une dimension de relation sociale différée, aujourd'hui très présente au sein de notre société.

Si nous revenons à la question de la sociabilité, comment penser ses relations au jeu. Sans nier que le jeu comme toute activité humaine puisse être support de sociabilité, permettant à des gens partageant les mêmes intérêts, passions ou plaisirs de se réunir, il me semble que la relation entre jeu et sociabilité n'est pas de ce type. Le plus souvent la sociabilité est antérieure au jeu, constitue le cadre même du développement de celui-ci, d'autant plus que les grands joueurs que sont les enfants ne sont pas en situation de choisir leur entourage, mais vivent une sociabilité largement imposée par les choix faits pour eux, par exemple à travers l'inscription dans une crèche ou une école.

Il existe un contexte social de sociabilité, l'enfant naît dans une famille avec des frères et des sœurs, va dans une crèche, joue dans une rue avec des voisins, fréquente un centre de loisirs, va à l'école ; ce contexte social n'est pas sa création. L'organisation sociale est préalable et conditionne en grande partie ses jeux plutôt que l'inverse : ils sont alors le moyen qu'a l'enfant de se l'approprier, de lui donner du sens. Ainsi les enfants se trouvent dans un contexte de sociabilité obligée, ce qui ne contraint pas pour autant toutes leurs activités. Contrairement aux activités nécessaires de l'adulte, comme un travail, qui déterminent à la fois la sociabilité et l'activité, l'enfant, et sans doute les adultes dans une partie de leur temps libre, se trouve dans un contexte de relations prédéterminées, non choisies, mais sans que pour autant l'activité ne leur soit imposée : le jeu est là pour combler ce temps disponible.

Ne permettrait-il pas alors à l'enfant de gérer ces relations, d'y introduire une part de liberté. Le jeu est le moment où l'enfant va choisir ce qu'il va faire avec les autres qui lui sont de fait imposés, et ainsi sélectionner parmi les partenaires possibles, les partenaires privilégiés de l'échange ludique. Un tel processus est particulièrement présent dans les analyses de la cour de récréation par Julie Delalande¹⁹⁰. Le jeu permet de créer des alliances, de construire une bande, de définir son (sa) meilleur(e) copain/copine. Il apparaît ici comme le passage miraculeux d'une sociabilité contrainte à une sociabilité choisie. Le jeu transforme, à certains égards, la contrainte en liberté, dans une intéressante transmutation qui s'enracine dans l'importance de la décision au cœur du jeu, mais décision d'autant plus importante qu'elle concerne une activité de second degré, frivole par essence.

Le jeu apparaît alors comme un régulateur, un moyen pour l'enfant de s'approprier le réseau de relations sociales qui est antérieur à son insertion dans un lieu donné. Ainsi le plus souvent, mais pas toujours, la sociabilité est première et le jeu second. Le jeu se construit sur une base, une

¹⁹⁰ Julie Delalande, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, P.U.R., 2001.

sociabilité donnée, et permet au joueur de gérer, de faire vivre, de s'approprier, de faire évoluer ses relations sociales. Et quand l'enfant est un peu plus maître de sa sociabilité, les formes infantiles du jeu tendent à disparaître, l'adolescence connaissant d'autres modalités pour la construction de la sociabilité. La culture ludique entre dans la logique des cultures juvéniles, qui "se nourrissent de dynamiques sociales"¹⁹¹ : "La télévision, les jeux vidéo, le cinéma ou la musique ne sont pas seulement des univers de consommation ; ce sont également des supports à l'affirmation de l'identité. Ce sont des formes culturelles communes, qui suscitent des discussions et tracent les contours des réseaux sociaux"¹⁹².

Si l'on regarde du côté des activités de jeu des adultes, très souvent la sociabilité est préalable au jeu, voir condition même du jeu. On joue au tennis avec des gens que l'on connaît, on propose un jeu de société à des amis que l'on reçoit, la communauté masculine du bar de quartier s'entretient à travers le jeu de belote.

Quand le contraire se produit, c'est au moment où le jeu devient passion plus forte que la sociabilité et conduit à la recherche de partenaires pour l'assouvir. Le club est alors une forme de sociabilité seconde construite autour du jeu. Mais cela ne doit pas nous conduire à évacuer les formes les plus communes de jeu, celles qui se greffent sur des sociabilités préexistantes. Ce que Philippe Ariès considère comme propre aux sociétés rurales traditionnelles, n'a sans doute pas disparu : Les jeux "renouelaient la sociabilité, entretenaient le réseau de relation, invitaient chaque individu à éprouver sa capacité à communiquer avec les autres."¹⁹³ On peut même se demander avec Simmel si la sociabilité n'est pas la forme ludique de la relation sociale, quand l'objectif est uniquement le plaisir d'être ensemble. Dans ce type d'activité, "les gens n'inventent pas leurs relations, mais jouent plutôt avec"¹⁹⁴. La sociabilité peut apparaître comme un quasi-jeu, il n'est pas étonnant que le jeu entretienne des rapports profonds avec celle-là.

En cela le jeu apparaît comme une construction sociale qui s'appuie sur l'interaction, sur une sociabilité et une culture préexistante, mais transforme dans le même temps cette sociabilité et produit une nouvelle culture issue du partage de significations et de l'interaction.

J'ai tenté de couper le cordon entre jeu et éducation en insérant le jeu dans le présent, le social et la relation aux autres. Il apparaît ainsi comme une forme sociale parfois ritualisée¹⁹⁵, permettant de développer dans le présent une expérience spécifique, appelée trop vite ludique, dans la mesure où elle se retrouve dans d'autres activités. Le jeu est peut-être le lieu de l'émergence, de la découverte, de l'apprentissage de l'expérience optimale. Cette forme sociale présuppose une sociabilité, des interactions qui permettent de produire et reproduire le jeu. Celui-ci apparaît comme l'expression d'une culture ludique, ensemble de ressources mobilisables nécessaire pour partager une activité.

Mais je n'ai pas pour autant délaissé la question de l'apprentissage. Comme tout autre activité sociale, le jeu suppose des apprentissages, le plus souvent réalisés au cours même de l'action ludique, permettant de maîtriser ce qu'il importe de savoir, plus souvent de savoir-faire, pour jouer.

¹⁹¹ Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Les Éditions Autrement, 2005, p.55.

¹⁹² *Ibid.* p. 58.

¹⁹³ Philippe Ariès, Du sérieux au frivole, In *Les jeux de la Renaissance*, Paris, Vrin, 1982, p. 10.

¹⁹⁴ Thomas S. Henricks, Simmel : On Sociability as the Play-Form of Human Association, In Donald E. Lytle (Ed.) *op. cit.*, p. 24, ma traduction.

¹⁹⁵ Sur la question du rituel dans la vie sociale, je renvoie à Gunter Gebauer & Christoph Wulf, *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques, de l'action sociale*, tr. fr. Paris, Anthropos, 2004.

C'est une redéfinition du jeu et de ses enjeux à laquelle il convient de procéder. Il peut sans doute être considéré comme un loisir, sortir de son splendide isolement pour être confronté à d'autres activités de même type. Ce jeu-loisir suppose un joueur à même d'apprendre pour entrer dans l'activité et en développer le potentiel afin d'y trouver l'expérience optimale recherchée. Le prochain chapitre explorera le jeu comme loisir avant de revenir sur ses liens avec l'apprentissage et l'éducation.

CHAPITRE 6. LE JEU UN LOISIR PARMIS D'AUTRES

Pourquoi isoler le jeu d'autres activités ? Toute une littérature a cherché à distinguer le jeu avant même de connaître sa réelle spécificité. Celle-ci n'est-elle pas en grande partie construite par le discours qui a produit un effet de séparation à partir des dualismes sur lesquels le jeu se pense : opposition au travail et opposition entre enfants et adultes. Cependant l'opposition au travail devrait rapprocher le jeu du loisir à ceci près qu'elle a peut-être gardé quelque chose de la trilogie aristotélicienne, jeu, travail et loisir, le dernier, activité noble s'opposant aux deux premières¹⁹⁶. Et si le jeu est reconnu comme le travail de l'enfant, ainsi que l'énonça, entre autres, Pauline Kergomard¹⁹⁷, il ne peut que s'opposer à la vacuité du loisir et du divertissement.

En effet, avec l'investissement éducatif, l'opposition au travail, à la réalité, au sérieux est devenue moins prégnante, voire a disparu en faisant du jeu une activité sérieuse. Le lien avec le loisir semble alors impossible ; on ne le retrouve que de façon pragmatique, dans des enquêtes qui rangent ensemble différentes activités dont le jeu. C'est loin d'être une catégorie mobilisée usuellement quand on analyse le jeu. Penser autrement le jeu, c'est peut-être rétablir le lien avec le loisir, considérer le jeu, aussi bien chez les enfants que chez les adultes, comme un des loisirs.

Du jeu au loisir

Partons des remarques fort éclairantes que Paul Yonnet propose dans *Travail, loisir. Temps libre et lien social*¹⁹⁸. Il souligne la relation forte entre temps libre, loisir et travail. C'est bien l'existence du travail et d'un temps contraint qui exprime en creux le sens même du loisir. Ce qui conduit à le définir non par les caractéristiques de l'activité, mais les raisons pour lesquelles on s'y livre. Nous sommes très près du jeu qui, de la même façon, n'est pas défini par un comportement spécifique, mais par le sens donné à celui-ci.

Cela conduit Yonnet à la définition suivante, que je cite dans son intégralité malgré sa longueur : « le loisir est une quantité de temps libre, affranchi des exigences du temps obligé (celui du travail professionnel ou scolaire et des astreintes qui s'y attachent : transport, pause, repas) et du temps contraint (celui des obligations sociales, administratives, familiales et domestiques). Le loisir ne définit *a priori* aucun contenu d'activité, seul le caractérise sa forme libératoire : il se présente comme un pur contenant, une enveloppe de temps libéré des temps de contrainte [...] le loisir ne définit rien qu'un vide. »¹⁹⁹

Et l'auteur de préciser pour renforcer cette vision : « Le terme de loisir vient du latin *licet* (*licere*), qui signifie : « il est permis », et donnera également licence et licite. C'est la possibilité, ou la permission, de faire ce que l'on veut, une fois achevé ou suspendu le faire-obligé ou le faire-containt. »²⁰⁰

¹⁹⁶ Sur cette question voir G. Brougère, *Jeu et éducation, op. cit.*

¹⁹⁷ *Ibid.* p. 148-154.

¹⁹⁸ Paul Yonnet, *Travail, loisir. Temps libre et lien social*, Paris, Gallimard, 1999.

¹⁹⁹ *Ibid.* p. 77.

²⁰⁰ *Ibid.*

Il n'y a donc pas de contenu propre au loisir, le même contenu pouvant être un loisir ou une obligation, comme un repas, le jardinage. Le loisir est donc une forme. On peut l'entendre au sens de Simmel de forme de socialisation par opposition au contenu matériel que gère chaque forme²⁰¹.

Cette vision du loisir semble bien s'accorder avec ce que nous avons exploré du jeu. On pourrait donc émettre l'hypothèse que le jeu est un loisir parmi d'autres dans la mesure où il correspond à la définition présentée ci-dessus. Le jeu renvoie bien au temps libre et est d'autant plus présent que l'enfant ou l'adulte sont libérés d'autres tâches. L'idée de licence est particulièrement adaptée à un temps qui, géré par l'enfant lui-même, permet d'échapper aux activités à l'initiative de l'adulte.

Mais peut-on pour autant dire que le jeu est un contenu du loisir ? Difficilement dans la mesure où ce que nous avons dit du loisir est aussi une caractéristique du jeu. Il peut être caractérisé comme forme et non comme contenu. Il transforme le contenu en le soumettant à la logique même du jeu.

La relation entre loisir et jeu devient donc particulièrement intéressante si l'on admet que le jeu n'est pas un contenu du loisir comme peut l'être le tricotage ou l'écoute musicale, mais une forme du loisir²⁰². Il faudrait admettre que le loisir se présente sous plusieurs formes qui organisent des contenus variés avec des activités et comportements spécifiques. Le jeu serait, non pas un loisir parmi d'autres, mais une forme prise par le loisir, particulièrement présente chez les enfants, donc peut-être la forme générique du loisir, ce qui ne signifie pas qu'elle disparaîtrait avec le temps. Être la première forme du loisir ne la conduit pas à s'éteindre, mais à se pluraliser, à perdre peut-être de l'importance chez certains quand elle est concurrencée par d'autres formes.

Un autre aspect souligné par Yonnet me semble confirmer cette relation entre jeu et loisir : "Le loisir réassure le lien social, il produit (ou tente de produire) de la cohésion sociale, il réinvente des communautés d'appartenance secondaire dans les communautés des pratiques"²⁰³. C'est bien ce que nous avons perçu à travers la sociabilité propre au jeu. Forme particulière de loisir, on retrouve dans celui-ci, les caractéristiques essentielles de celui-là.

Elias²⁰⁴ nous propose une théorie qui explore la fonction sociale propre au loisir. Celle-ci s'inscrit dans la théorie du procès de civilisation qui souligne le développement du contrôle de soi, des affects, des émotions qui caractérise l'histoire des sociétés occidentales modernes. Ce processus est parallèle et lié à la construction des états modernes qui réserve l'exercice de la violence légitime à un corps spécialisé issu de l'Etat²⁰⁵. L'action de Louis XIV qui associe à travers le symbole que constitue Versailles, la dépossession d'une violence privée exercée par l'aristocratie et sa soumission à des rites sociaux qui transforment en spectacle le contrôle de soi est symptomatique du mouvement décrit par Elias²⁰⁶. Cette même théorie permet de comprendre le loisir qui apparaît

²⁰¹ Georg Simmel, *Sociologie et épistémologie*, tr. fr. Paris, P.U.F., 1991.

²⁰² P. Yonnet, *Travail, Loisir... op.cit.* p. 80.

²⁰³ *Ibid.* p. 289.

²⁰⁴ Norbert Elias & Eric Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, tr. fr. Paris, Fayard, 1986. Le titre original fait explicitement référence au loisir, ce que gomme de façon malheureuse le titre français pour un ouvrage que l'on peut considérer comme l'expression d'une théorie sociologique du loisir : *Quest for Excitement, Sport and Leisure in the Civilizing Process*. Ce titre a également l'avantage de mettre en relation cette théorie avec celle du procès de civilisation qui en est le fondement.

²⁰⁵ Voir à ce sujet Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, tr. fr., Paris, Calman-Levy, 1993, et *La dynamique de l'occident*, tr. fr., Paris, Calman-Levy, 1975.

²⁰⁶ Norbert Elias, *La société de cour*, tr. fr., Paris, Calman-Levy, 1974.

comme le contrepoint du contrôle que la vie sociale exige de chacun d'entre nous. Le loisir permet de relâcher ce contrôle mais dans des conditions bien spécifiques : "Les activités routinières de la vie quotidienne, publique ou privée, exigent que les individus contrôlent, avec une relative fermeté, leurs humeurs et leurs pulsions, leurs affects et leurs émotions, alors que les activités de loisir leur permettent, en général, d'aller et venir plus librement dans un monde imaginaire, précisément créé par ces activités et qui, d'une certaine manière, rappelle une réalité de non-loisir."²⁰⁷ Les loisirs ont pour fonction de rendre possible l'expression de sentiments que l'on doit mettre à distance autant que faire se peut dans la vie ordinaire. "L'excitation est fortement refrénée dans ce que l'on considère être les affaires sérieuses de la vie – hormis l'excitation sexuelle qui concerne plus strictement la vie privée –, alors que de nombreuses activités de loisir fournissent un cadre imaginaire destiné à provoquer une excitation imitant celle produite par des situations de vie réelle, tout en évitant ses dangers et ses risques. Parmi cette catégorie d'activités, il y a le cinéma, la danse, la peinture, les jeux de cartes, les courses de chevaux, l'opéra, les romans policiers, les matchs de football, etc."²⁰⁸

Elias et Dunning, à travers leur ouvrage, proposent ce que l'on pourrait appeler les critères définissant le loisir. On y trouve l'aspect mimétique, ce qui fait que le loisir ressemble au monde ordinaire, et donc l'absence de risque et de danger du fait de cette dimension de fiction, le libre choix, l'excitation ou émotion, la sociabilité.

La dimension mimétique qui n'est pas sans renvoyer à mon propre critère de second degré pour le jeu et aux analyses de Goffman sur la modalisation est centrale dans l'analyse d'Elias et Dunning : "Toutes les activités de loisir regroupées sous ce nom, qu'elles soient nobles ou non selon les estimations courantes, qu'il s'agisse aussi bien de la tragédie ou de la symphonie que du poker ou de la roulette, sont mimétiques non parce qu'elles sont des représentations d'événements de la « vie réelle », mais plutôt parce que les émotions – les affects – qu'elles suscitent sont liées aux situations que l'on expérimente dans la « vie réelle », et qu'elles sont seulement transposées dans une tonalité différente et mélangées à une sorte de délectation. [...] L'excitation mimétique est socialement et personnellement sans danger et peut avoir un effet cathartique. Mais elle peut se transformer en excitation non mimétique."²⁰⁹

Dans cette analyse du loisir, je retrouve bien des aspects de l'analyse du jeu, à commencer par certains des critères que j'ai proposés : non seulement le second degré, mais également la décision et la frivolité, ainsi que la question de la sociabilité. Mais elle nous apporte une dimension que j'ai, jusqu'ici, peu abordée, l'excitation ou émotion au centre de l'expérience du loisir et donc de l'expérience ludique.

En effet non seulement le jeu apparaît comme un des exemples du loisir, mais peut-être, à nouveau, comme une espèce de forme originale : "De même, un petit enfant que son père jette en l'air et qui retombe en toute sécurité dans les bras de celui-ci peut goûter l'excitation mimétique du danger et de la peur, puisqu'il sait que le danger est imaginaire et qu'il ne risque rien dans les bras de son père."²¹⁰

²⁰⁷ N. Elias & E. Dunning, *Sport et violence... op. cit.* p. 54.

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ *Ibid.* p. 107.

²¹⁰ *Ibid.* p. 55.

Le jeu est non seulement un loisir parmi d'autres, le premier d'entre eux d'un point de vue chronologique, mais sans doute une forme de loisir dominante, en particulier à travers l'importance accordée à un jeu particulier, le sport.

Sport et jeu sportif

Le football est bien de l'ordre du jeu proche de celui du lancer par le père : «Les spectateurs d'un match de football peuvent savourer l'excitation mimétique de la bataille qui se déroule sur le stade, puisqu'ils savent qu'aucun mal ne sera fait aux joueurs ou à eux-mêmes.»²¹¹

A travers le sport apparaît nettement la question centrale du loisir, permettre le relâchement du contrôle tout en maintenant celui-ci pour éviter les dérives. C'est le critère de la règle propre au jeu qui est ici sous-jacent : «Dans toutes les formes de sport, des êtres humains s'affrontent les uns aux autres directement ou indirectement. Certains sports, qui ressemblent fort à un véritable combat entre des groupes hostiles, sont clairement de nature à susciter des émotions ou à provoquer une certaine excitation. Autrement dit, ils représentent un exemple particulièrement frappant de l'un des problèmes essentiels concernant le sport, à savoir comment réconcilier deux fonctions contradictoires : d'une part le relâchement agréable du contrôle exercé sur les sentiments humains, la manifestation d'une excitation agréable, et, d'autre part, le maintien d'un ensemble de codifications pour garder la maîtrise des émotions agréables dé-contrôlées. [...] Le problème des sports centrés sur des simulacres d'affrontement apparaîtra plus nettement si l'on rappelle que le sport, comme d'autres loisirs de notre époque, a pour fonction de permettre un relâchement agréable du contrôle des sentiments»²¹²

Le sport tel que l'entend Elias est bien de l'ordre du jeu : «le sport consiste toujours à livrer un combat contrôlé sur un champ de bataille imaginaire.»²¹³ Mais l'ensemble de ce qui est dénommé sport n'est sans doute pas de l'ordre du jeu. Qu'il s'agisse de le pratiquer ou de le regarder, le sport est avant tout un loisir, qui correspond aussi bien aux caractéristiques mises en avant par Yonnet qu'à celles d'Elias. C'est une caractéristique forte du sport que d'associer dans la même activité, mais dans des contextes sociaux différents, les deux formes essentielles du loisir que sont la pratique d'une activité et le spectacle, le fait de regarder d'autres pratiquer une activité sans s'y livrer soi-même.

Si l'on s'intéresse au versant de la pratique «le phénomène sportif est distribué en deux systèmes de pratiques, un premier système où les compétiteurs entrent en jeu les uns contre les autres et un second système où les individus se mesurent d'abord à eux-mêmes.»²¹⁴. On peut, au sein du premier système, distinguer avec Parlebas²¹⁵, les jeux psychomoteurs où les compétiteurs n'ont pas d'interactions directes, des jeux sociomoteurs, qui impliquent une relation directe entre les joueurs présents sur le terrain. Le sport associe donc du point de vue de la construction même de l'activité des pratiques que l'on peut considérer comme des jeux et d'autres qui n'en sont pas. De façon symétrique, des jeux, tels les échecs, organisés en fédérations et compétitions sur un modèle semblable au sport, ont pu revendiquer cette étiquette, et l'obtenir dans certains contextes politiques. On voit bien combien cette dénomination relève plus de l'organisation et de la

²¹¹ *Ibid.*

²¹² *Ibid.* p. 64.

²¹³ *Ibid.* p. 67.

²¹⁴ Paul Yonnet, *Huit leçons sur le sport*, Paris, Gallimard, 2002, p. 241.

²¹⁵ Pierre Parlebas, *op. cit.*

valorisation sociale que de l'activité en elle-même. C'est comme on voudra une façon de valoriser, moderniser ou domestiquer une pratique. Elle donne une forme sociale spécifique à une activité de loisir, qu'il s'agisse d'un jeu ou non.

Mais la dimension essentielle du sport contemporain est l'association de pratiques et de spectacles. On peut avec Georges Vigarello²¹⁶ mettre en évidence les transformations du jeu traditionnel en un spectacle moderne qui s'est éloigné d'une logique de la participation ludique au profit de la mise en scène de pratiquants professionnels.

Si le sport peut être un loisir reconnu comme tel, il prend des formes différentes dont toutes ne relèvent pas du loisir. On peut considérer que ces deux formes, sport et loisir ont un espace de rencontre où elles se confondent, et des espaces qui leur sont propres, d'un loisir non sportif et d'un sport qui n'est pas loisir. Il nous faut donc regarder de plus près les différentes formes que peut prendre le sport, comment un même terme renvoie à des activités aux logiques diverses.

Comme le jeu ou le loisir, le sport n'est pas une réalité naturelle mais une complexe construction sociale qui renvoie à une histoire sociale, à des institutions, des représentations, des usages du langage. Cette notion n'a de sens que par rapport à un contexte social. Dans la mesure où il s'agit d'une forme plus que d'un contenu à l'égal du jeu et du loisir, le sport apparaît comme la transformation d'activités physiques qui changent de contexte, qui prennent un autre sens (ou d'autres sens) telle la course qui isole cette activité motrice des significations qu'elle peut avoir dans la vie quotidienne (fuir un danger par exemple). Il est faux de penser que cette catégorie existerait de tout temps. Le sport antique n'a rien à voir avec le sport moderne, même si ce dernier, s'est en partie développé à partir d'une réinterprétation des concours grecs.

Ainsi certaines activités physiques, corporelles, en générale motrices (mais tout mot subit des extensions pour désigner par analogie de nouvelles réalités qui ne répondent pas au sens premier et à sa logique sociale, ainsi des échecs que nous avons évoqués ou du e-sport) sont séparées de leur contexte social où elles sont effectuées pour autre chose, et largement développées pour elles-mêmes. C'est le propre des activités de second degré comme le jeu et le loisir : on sépare certains comportements, fort différents les uns des autres, de leur contexte ordinaire, et on les développe pour eux-mêmes (natation, course) éventuellement on les recompose pour en faire des sports réglés avec une logique de compétition. Alors l'activité corporelle n'est plus développée pour les besoins de la vie quotidienne, de rites religieux, de la fête, de l'activité sociale (danse de société) ou de l'art (cirque, spectacle de danse).

Il y a un développement de l'activité physique pour elle-même, isolée, séparée des autres activités, mais ce faisant transformée en profondeur, selon sans doute des directions différentes selon les objectifs. Il me semble y avoir trois dimensions principales qui sont certes enchevêtrées mais que l'on peut isoler :

L'activité physique puis le sport comme support d'éducation

Il s'agit là d'une vieille tradition qui a peut-être commencé avec la préparation ou l'exercice guerrier (isolé de son objectif et de son adversaire). On trouve alors des actions physiques (courir avec ou sans son matériel, lancer le javelot) ou des combats sans logique guerrière (lutte, boxe).

On a trouvé là une logique éducative : il s'agit former l'individu, le citoyen, ou le corps tout simplement. Puis avec le sport, de nouvelles dimensions, sociales, sont arrivées : coopérer mais aussi créer un esprit de corps contre les autres.

²¹⁶ G. Vigarello, *Du jeu ancien au show sportif*, Paris, Le Seuil, 2002.

Ce qu'il importe de voir c'est qu'ici l'activité physique ou le sport est pensé, travaillé (éventuellement modifié) en fonction d'objectifs éducatifs, il prend une forme scolaire, il s'insère dans un curriculum, il est porteur d'objectifs. On peut alors débattre de l'intérêt d'utiliser ou non des sports qui sont porteurs de certaines significations sociales. "L'activité n'est plus simple passe-temps dérisoire, perte de soi dépréciée, elle devient « éducative », intégrée dans les grands projets pédagogiques de la fin du XIX^e siècle. Le sport légitimerait le loisir à travers une « morale »"²¹⁷.

S'agit-il de la même chose que ce qui est fait à l'extérieur ? Cette activité est insérée dans un contexte différent, peut prendre d'autres sens, mais les acteurs peuvent résister, arriver avec des valeurs extérieures à l'école, propre au loisir sportif et au jeu.

Le projet éducatif définit et redéfinit l'action physique et le sport. Selon les époques, le débat varie, mais renvoie toujours à la mise en forme éducative d'activités qui peuvent avoir d'autres significations. Si la gymnastique suédoise a pu être valorisée c'est sans doute pour sa logique purement éducative au risque de l'ennui. L'arrivée des sports anglais liés à un contexte d'enseignement spécifique a porté d'autres visions des relations entre motricité et éducation mais généré des débats, comme celui de savoir ce qui des jeux (traditionnels) et du sport propose la meilleure plus-value éducative.

C'est ainsi que l'école est devenue le lieu de rencontre avec certaines pratiques physiques et sportives, un lieu d'apprentissage d'elles-mêmes pour elles-mêmes, indépendamment de leurs effets plus généraux supposés et de leur insertion dans une logique pédagogique. Cependant, selon une enquête sur les loisirs des 6-14 ans, seuls 17% d'entre eux disent que le sport qu'ils pratiquent a été initié à l'école (contre 67% en école de sport ou 40% de façon autodidacte)²¹⁸.

L'activité sportive comme pratique de loisir

Au sein de la société, le sport est avant tout un loisir, défini comme une alternative au travail et au temps contraint c'est-à-dire comme temps libre ainsi que nous l'avons vu, échappatoire au temps vide, à l'ennui. L'essentiel du sport se pratique comme tel, bien loin de la recherche des effets éducatifs propres à l'école.

En revanche le sport est caractérisé, dans le cadre de cette pratique de loisir, par un important système d'apprentissage. Si beaucoup apprennent en autodidacte ou avec leurs parents ou amis, les propositions éducatives structurées au sein des clubs et autres écoles spécialisées sont innombrables, chaque sport développant un système pédagogique complet et complexe.

D'autres loisirs, des jeux supposent des apprentissages préalables, mais il y a peu de domaines liés au divertissement qui développe un tel système de formation, diversifié en fonction de la variété des pratiques sportives.

Si le plaisir est l'objectif du sport, il requiert souvent de forts investissements en termes d'apprentissage pour y accéder, "car l'homme du loisir se prend très au sérieux, y compris dans le divertissement, où il ne manque pas de s'investir, quand il s'y livre, avec sincérité."²¹⁹

De façon symétrique, si le sport devient système scolaire d'apprentissage, l'école a largement pioché dans le monde du loisir pour renouveler ses pratiques d'éducation physique.

²¹⁷ *Ibid.* p. 60.

²¹⁸ Sylvie Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La documentation française, 2004, p. 351.

²¹⁹ Paul Yonnet, *Huit leçons sur le sport, op. cit.*, p. 53.

Le sport spectacle

Il s'agit d'un sport qui n'est plus pratiqué comme un loisir mais comme professionnel (ou quasi, ou futur) et dont l'existence est soumise à la présence d'un public. Bien sûr il peut y avoir une continuité entre les diverses pratiques, l'école alimente le monde professionnel par son propre système de compétition, et l'on peut passer du sport loisir au sport spectacle. Enfin le sport spectacle est également un loisir pour celui ou celle qui regarde.

Cela change en profondeur l'activité. Le spectacle s'appuie sur des logiques de rivalité et d'identification²²⁰ : la compétition doit produire une tension liée à l'incertitude quant aux résultats des compétiteurs qui s'inscrivent souvent dans une relation durable de rivalité ; "Le sport-spectacle est moins un culte de la performance ou de la victoire qu'un culte [...] de la tension"²²¹. Mais il importe que le spectateur puisse trouver une modalité de participation : "En miroir de cette tension compétitive se tend la corde de l'identification dont les groupes font usage pour réaffirmer leur être-ensemble, donner à voir une image soudée d'eux-mêmes et s'imaginer une communauté de destin."²²²

C'est là que l'on voit la grande différence entre le jeu (orienté vers les participants) et le show sportif (orienté vers le public). Le sport associe donc la forme ludique liée à la pratique et la forme spectacle qui obéit à une autre logique. Il ne perd sans doute pas pour autant ses caractéristiques de jeu, mais celles-ci sont transformées à travers de nouvelles logiques telles l'exacerbation de la rivalité et la facilitation de l'identification. *Mutas mutandis*, on retrouve sans doute les mêmes ingrédients dans le jeu télévisé, dont certains restent proches de pratiques simplement filmées, et d'autres impliquent des modifications en profondeur pour augmenter leur dimension spectaculaire : la rivalité exacerbée importe plus que l'affrontement étroitement régulé, l'identification et donc la capacité du candidat à devenir star recouvre tout autre caractéristique. *In fine*, les sports se modifient pour être spectacles et les jeux télévisés n'existent plus que comme émissions télévisées, non reproductibles à l'extérieur.

Les frontières sont poreuses, mais on a bien affaire à trois logiques différentes qui définissent des pratiques en partie semblables dans l'apparence, mais différentes dans la logique sociale et les significations qu'elles portent.

- Un système de contrainte éducative où l'activité n'est pas choisie mais pratiquée pour des effets supposés et contrôlés par l'institution (mais avec des effets autres et des détournements)
- Un système de loisir, de pratique orientée vers le plaisir qui n'a pas d'objectif pédagogique
- Une pratique professionnelle dont les objectifs sont liés aux spectacles et qui produit des héros. Son résultat est un loisir d'une autre nature, le show sportif, mais qui peut être, pour celui qui s'y livre en relation avec ses propres pratiques sportives. Ainsi peut-on regarder en priorité les compétitions liées aux sports auxquels on se livre.

Quittant le jeu pour le loisir, non rencontrons le sport, un des loisirs centraux du monde contemporain, et d'une certaine façon le jeu. Le résultat est une imbrication complexe de formes sociales en étroite relation les unes avec les autres. Sport, jeu, éducation, spectacle sont des formes que nous avons ainsi repérées et qui se combinent entre elles pour produire une multitude d'activités. On pourrait se demander si le jeu n'est pas proche du sport dans la mesure où il peut

²²⁰ *Ibid.*

²²¹ *Ibid.* p. 107.

²²² *Ibid.* p. 242.

être également modifié par ses relations avec les formes “éducation” et “spectacle”. Cela serait lié à la plasticité du loisir, pure forme qui s’accommode non seulement de contenus divers, mais se particularise à travers des mises en forme variées. Jeu et sport sont deux formes importantes du loisir, mais qui connaissent de fortes variations internes. Doit-on considérer la diversité du loisir, avec des composantes variées qu’il est difficile d’isoler, ou bien est-il possible de considérer qu’au sein du loisir, le jeu a de fortes spécificités ? Pour tenter de répondre à cette question, je vais me pencher sur un loisir relativement nouveau, auquel on semble accorder sans problème le nom de jeu.

Le jeu vidéo : du loisir au jeu

Certes l’usage commun du nom semble rendre absurde la question, mais le jeu vidéo est-il vraiment un jeu ? Au-delà d’une pratique particulière, il s’agit de la relation entre le jeu et les divertissements numériques (*digital entertainment*) : télévision interactive, DVD, Internet, téléphones portables. Où est le jeu dans tout cela ? Y aurait-il une vocation du numérique au jeu que l’on pourrait trouver dans la notion souvent vague d’interactivité ou tout n’est-il que promotion non fondée ? Les loisirs numériques conduisent-ils à changer notre vision du jeu à travers, par exemple, l’émergence d’une nouvelle culture ludique ?

Allons du côté de ceux qui mettent en doute que le jeu vidéo et les pratiques semblables sont un jeu. Ainsi selon Stéphane Natkin²²³, le *gameplay* serait un gigantesque bluff. A la différence du *game design* qui renvoie à l’univers construit, visible sur l’écran de la machine, le *gameplay* est la spécificité par excellence du jeu vidéo, ce qui permet de jouer, d’interagir. Conformément à l’un de mes critères, le jeu apparaît comme une succession de décisions. L’interface permet de transmettre ces décisions qui sont de natures différentes : réagir aux possibles d’un jeu n’est pas du même ordre que choisir la langue dans le menu d’un DVD. Mais ce choix au sein du jeu vidéo ne serait-il qu’une illusion ? “Les règles du jeu sont en général très simples, mais ce qui en fait l’apparente complexité et l’intérêt, c’est qu’elles ne sont pas connues du joueur.”²²⁴ C’est sur cette base que le joueur vit l’aventure qui lui est proposée, il “découvre ennemis, pièges et stratégies dans un processus d’apprentissage savamment contrôlé qui lui donne la sensation de dépassement essentielle pour l’intérêt du jeu [...] Or tout ceci n’est qu’un gigantesque bluff : le concepteur du jeu a caché les règles et les modifie dynamiquement en fonction de la progression du joueur et, dans certains cas, d’une mesure de son efficacité. S’il perd trop souvent on lui fournit une aide pour s’en sortir. Lorsqu’il bat tous les monstres d’un coup de pied et de deux sorts magiques, le jeu lui envoie des monstres qui résistent à cette stratégie.”²²⁵

Ne voit-on pas ainsi disparaître le jeu qui n’est plus qu’illusion, moyen d’adhérer à un spectacle numérique auquel on croit, à tort, participer activement ? En premier lieu il n’est pas absurde de considérer que le jeu est une illusion (*in luso*) liée au deuxième degré. Est-ce que tout jeu ne construit pas une forme d’illusion volontaire ? Le jeu vidéo ferait alors la même chose avec des moyens spécifiques.

²²³ Stéphane Natkin, *Jeux vidéo et médias du XXI^e siècle – Quels modèles pour les nouveaux loisirs numériques*, Vuibert, 2004, p. 44.

²²⁴ *Ibid.* p. 45.

²²⁵ *Ibid.*

Pour mieux saisir les relations entre le jeu vidéo et le jeu il faut sans doute convoquer d'autres analyses du *gameplay*. Il n'est pas réductible à la question des règles et donc ne se compare pas aux jeux de règles traditionnelles.

Pour Crawford²²⁶, le *gameplay* est un élément crucial qui renvoie à la qualité de l'interaction du joueur avec le jeu (*game* : en langue anglaise, il s'agit bien de la rencontre entre *game* et *play*, les deux dimensions, objectives et subjectives, de l'activité ludique). Il le définit comme la combinaison entre l'allure du jeu (*pace*) et les efforts cognitifs. Ainsi apparaît une notion importante, liée à l'ordinateur, mais qui peut exister partiellement dans d'autres pratiques où des limites de temps existent, c'est le rythme, l'allure (*pace*).

Il en résulte que l'on ne peut limiter le jeu à une série de choix (ou de décisions) intéressants. On ne peut surtout le considérer comme indépendant de la dimension audiovisuelle (de même que dans le *Monopoly* on ne peut séparer le principe des règles du thème qui en fait l'intérêt et qui justifie l'implication). Le jeu n'est pas que règle et décision, les autres critères doivent être mobilisés dont le second degré. Ils participent à la construction de la logique ludique qui n'est jamais liée à une seule dimension, mais à la combinaison spécifique, et variable selon les jeux, de plusieurs d'entre elles.

Pour Jesper Juul²²⁷, le *gameplay* est une relation complexe entre les règles, d'autres propriétés formelles et l'expérience informelle générée. D'où la notion de *game flow* qui nous renvoie à l'adaptation au jeu vidéo des analyses de Mihaly Csikszentmihalyi que j'ai présentées au chapitre précédent. L'expérience optimale est le résultat d'un jeu qui fonctionne bien. Il s'agit d'une tâche réalisable avec des buts précis, mais qui constitue un défi et exige une aptitude particulière, souvent liée à l'expérience acquise dans de précédents jeux. La concentration est un des traits souvent attribué au joueur de jeu vidéo. La cible est claire (on lui reproche volontiers d'être trop claire quand il s'agit de tirer sur tout ce qui bouge). La rétroaction immédiate est une caractéristique forte de l'informatique en général, particulièrement choyée par les concepteurs de jeux. Tout cela produit un engagement fort, parfois critiqué à travers la notion, sans doute impropre dans ce cas, d'addiction. La personne exerce, à l'aide des interfaces, le contrôle sur l'action, celui-ci variant selon le type de jeu. On peut penser qu'on retrouve en général les deux conséquences que sont un sens de soi renforcé avec disparition du souci de soi, et une perception de la durée altérée qui explique la difficulté à encadrer la pratique enfantine dans un horaire. On peut même parler de transformation du temps, le temps du jeu et son allure se substituant au temps réel. Nous sommes bien en conséquence entre ennui et anxiété. Cette notion de *flow* (courant) aurait un nom chez les joueurs : "being in the zone"²²⁸ lié à une relation entre le tempo et la structure.

De fait cette notion de *gameplay* est particulièrement intéressante en ce qu'elle associe deux dimensions du jeu que la distinction de l'anglais entre *game* et *play* met en évidence, alors qu'elle ne s'impose pas dans une langue qui, comme le français, ne connaît pas cette discrimination. Plutôt que de recourir à l'anglais pour penser une différence qui serait un manque du français, il me semble plus intéressant de saisir la tension entre l'attitude ludique, la dimension subjective de l'expérience et le versant objectif de situations, de dispositifs qui permettent l'investissement ludique. On peut jouer dans des cadres très divers, dont certains sont, sous forme de jeux reconnus comme tels,

²²⁶ Chris Crawford, *The Art of Computer Game Design*, 1984, Chapitre 2, consultable sur <<http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/Chapter2.html>>

²²⁷ Jesper Juul, "Gameplay as Emergence", 2002, cité dans Aki Järvinen, Statu Heliö & Frans Mäyrä, *Communication and Community in Digital Entertainment Services*, Hypermedia Laboratory Net Series 2, University of Tampere, 2002, p. 19, téléchargeable sur <<http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5432-4.pdf>>

²²⁸ *Ibid.*

conçus pour cela. Il s'agit peut-être tout autant de la tension proposée par Caillois²²⁹ entre *paidia*, pôle de la liberté et de la turbulence, et *ludus*, voué à la règle et l'ordre.

Ne retrouve-t-on pas cela dans toute pratique²³⁰, qui implique à la fois participation et réification ? La pratique ludique produirait un processus de participation, de partage d'action, de "faire avec" qui est de l'ordre d'une expérience dans le présent. Mais elle construirait également des structures, des conventions que sont les jeux qui persistent au-delà de l'expérience immédiate. Ce serait les deux faces du jeu, un engagement qui implique le joueur et une situation qui permet ou au-delà valorise cette implication. Avec la notion de *gameplay* que j'aurais envie de traduire simplement par "jeu" plutôt que par "jouabilité", les analystes du jeu vidéo soulignent l'indissociabilité de l'expérience et de la règle proposée par la machine. Il y a d'un côté un programme et son algorithme, résultat complexe des pratiques ludiques antérieures, réification de la culture ludique, de l'autre une expérience ludique qui peut en partie s'appuyer sur une illusion, sur une volonté de ne pas reconnaître la contrainte du programme, entre les deux des interfaces qui font qu'il y a relation entre l'action du *jouer* et ce qui s'affiche sur l'écran, sans lesquelles l'expérience ludique ne pourrait exister. Il s'agit bien de la rencontre du formel de la règle avec l'informel de l'expérience, du *ludus* et de la *paidia*. Mais ce qui rend possible le jeu (*play*) avec le jeu (*game*), produisant le *gameplay*, c'est la possibilité de jouer, la jouabilité, cette interaction entre le joueur et la machine ou le joueur et un autre joueur par l'intermédiaire d'une machine, ce que l'on peut appeler interactivité. Ainsi est produite une expérience ludique, qui, au-delà de la spécificité technique du jeu vidéo et de la nouvelle culture ludique produite, n'est pas sans ressemblance avec d'autres formes de jeu pour lesquelles on peut se demander parfois quelle est la place de l'action réelle et de l'illusion de l'action, comme dans les jeux de pur hasard. Cette illusion ne la trouve-t-on pas déjà à la base du jeu de faire semblant de l'enfant. Le jeu apparaît comme la construction volontaire d'une illusion, à la rencontre de deux de nos critères, le second degré et la décision qui devient indépendante de son effectivité.

Il faut ainsi prendre en compte la dimension de simulation du jeu vidéo. Il ne s'agit pas de rendre compte d'un réel extérieur comme peut le faire un film, mais de le simuler, de montrer comment il peut fonctionner, sans que les résultats soient considérés comme ayant des effets réels²³¹. L'illusion est bien au centre du jeu, comme il est au centre de la dimension fictive du loisir évoqué par Elias. Mais le jeu se distinguerait des autres activités de loisir par son niveau d'interactivité, d'implication du joueur, même si le fondement en est partiellement fictif.

Loisirs interactifs

Nous retrouverions ici comme dans le sport une tension entre jeu et spectacle, entre implication dans l'action et posture de spectateur. Le sport semble distinguer, la plupart du temps de façon radicale à travers, entre autres, les aménagements spatiaux, ceux qui jouent, qui participent et ceux qui regardent. Le loisir numérique est un monde moins tranché où, selon les produits, le niveau d'implication varie. Dans un jeu vidéo, il est possible de se trouver partiellement spectateur d'une séquence purement narrative, d'autres loisirs numériques tels que la télévision tentent

²²⁹ R. Caillois, *Op. cit.*

²³⁰ Nous reprenons ici les notions développées par Etienne Wenger, *Communities of practice – Learning, Meaning and Identity*, Cambridge (Mss), Cambridge University Press, 1998.

²³¹ Gonzalo Frasca, Simulation versus Narrative : Introduction to Ludology, In Mark J. P. Wolf & Bernard Perron, (Eds), *The Video Game Theory Reader*, New York & London, Routledge, 2003, pp. 221-235.

d'impliquer le spectateur en lui confiant un rôle, en introduisant de l'interactivité à la façon de ces jeux où le public téléphone pour éliminer un candidat. Mais le niveau d'interactivité n'est pas le même.

Ainsi y a-t-il continuité entre les expériences liées au jeu et d'autres divertissements numériques. L'interaction est à la fois une réalité fonctionnelle (mon action implique une autre action, d'un individu ou de la machine) et une représentation qui me fait reconnaître dans la réaction l'effet de mon action quelle que soit la réalité. L'interaction est un univers à la fois fonctionnel et symbolique, d'action et de sens. Mais au-delà de cette dimension volontiers fantasmatique de l'interactivité dont l'image dépasse la réalité, on peut aussi en disséquer les différents niveaux.

Vincent Mabillot²³² repère quatre niveaux de l'interactivité :

0. Absence de réaction, ou interactivité nulle : les actions des êtres sont indépendantes les unes des autres. Il ne s'agit pas d'interactivité, mais des systèmes globalement interactifs peuvent avoir des séquences de ce type.
1. Interactivité réflexe : issue de la programmation, chaque action précise reçoit toujours la même réaction automatique. C'est le cas des systèmes de navigation, des menus.
2. Interactivité relative : le nombre de réponses est limité, mais la réponse varie selon la situation. Cela suppose que l'action soit évaluée et qu'elle déclenche une réponse parmi plusieurs définies et différenciées. Les réponses de la machine sont ouvertes à condition qu'elles entrent dans un moule de règles permettant de les traiter. C'est le cas de nos jeux vidéo, où le même mouvement du joystick peut avoir plusieurs effets sur le déplacement à l'écran d'un objet. C'est cette relativité qui permet de mettre l'accent, selon l'auteur, sur la réalité ou l'illusion du pouvoir du joueur.
3. Interactivité décisionnelle ou génératrice : il s'agit là d'un système d'interactions ouvertes et évolutives. C'est celle que l'on peut trouver entre humains, mais qui est plus rarement présente dans un système technique.

Le jeu apparaît bien comme le fer de lance de l'interactivité dans le numérique, favorisant le niveau 2 et ne se contentant pas du niveau 1 peu propice à l'illusion ludique. Aujourd'hui des niveaux plus importants d'interactivité se développent à travers la communication, dans la mesure où la réponse n'est pas seulement celle de la machine, mais celle d'un joueur avec lequel la machine permet d'interagir.

Quoi qu'il en soit d'une interactivité d'autant plus importante qu'elle relève *in fine* de relations entre humains, et qui fait de la machine un simple soutien technique à la relation entre joueurs, la gradation évoquée ci-dessus permet de saisir que l'on ne soit pas dans une opposition binaire simple, mais plutôt dans une logique de pôle, entre l'absence d'interactivité et l'interactivité totale qui implique une interaction humaine. A travers les thèses d'Elias sur le loisir et de Goffman sur les cadres de l'expérience, le jeu semblait être la matrice ou le modèle de tels domaines d'activité. Ne le serait-il pas également quand il s'agit de penser le divertissement numérique ? Si celui-ci semble favoriser l'interactivité sous diverses formes (intervention sur le spectacle, communication, échanges d'informations et de fichiers), le jeu n'est-il pas l'activité qui exprime celle-ci à son maximum. D'où les stratégies qui consistent à imiter le jeu, à introduire du jeu, à reprendre le vocabulaire ou les techniques du jeu dans l'univers du numérique. S'il ne faut pas se laisser abuser par cette "atmosphère ludique", elle dévoile cependant une continuité entre spectacle et jeu, entre

²³² Vincent Mabillot, *Les mises en scène de l'interactivité*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2, 2000, pp.111-114.

communication et jeu dans l'univers du loisir numérique qui tend à se présenter comme loisir interactif.

La spécificité du jeu au sein du loisir ne serait pas de l'ordre d'une catégorisation étroite (le jeu comme un type de loisir parmi d'autres), mais de l'ordre d'une forme, d'une dimension supposant l'interactivité, l'implication du joueur dans la décision, facteur d'incertitude. Le loisir devient ludique ou prend une forme ludique quand, au-delà du second degré et de l'absence de risque, la participation se fait active, interactive, l'action du participant influant le devenir de l'action, même si cette influence est en partie illusoire. C'est la distance qui sépare le spectateur d'un film du joueur de jeu vidéo. Le jeu, qu'il soit numérique ou pas, a bien pour but d'organiser l'action du joueur de telle façon qu'il ou elle participe à la construction de ce qui va suivre, partie d'échecs ou de *Tomb Raider*.

Cette émergence du jeu vidéo comme nouveau loisir et nouvelle modalité de jeu transforme la culture ludique. L'univers de jeu n'est plus le même, il intègre ce type de jeu, ce qui fait que la question de savoir s'il s'agit de jeu ou pas avec laquelle j'ai commencé cette réflexion devient vaine. Le jeu vidéo est inscrit dans notre culture du jeu et la transforme. A tel point qu'elle peut avoir une influence sur les jeux sans support informatique, comme ces enfants du préscolaire qui reproduisent un jeu de parcours en l'appelant Nintendo, montrant l'incorporation de ce type de jeu à leur culture²³³. Le jeu vidéo métamorphose le jeu, la vision que l'on en a. Mais l'application des critères montre que cette application est légitime. Elle nous ouvre la voie à une nouvelle perception de l'univers du loisir comme domaine du jeu par excellence. C'est bien au sein du loisir que doit se penser le jeu, d'autant plus que l'on va y trouver une diversité de formes plus ou moins ludiques, particulièrement développées dans le monde numérique.

Il se dégage de ces différentes analyses que le jeu appartient bien au domaine du loisir. On peut contester parfois la dénomination de jeu, pas celle de loisir. Le loisir est marqué par une diversité d'activités dont certaines sont caractérisées par des formes spécifiques. On pourrait s'intéresser à la forme spectacle, je privilégierais, bien entendu, la forme ludique.

Le loisir ludique implique activité de l'individu et au-delà interactivité, interaction directe ou médiatisée par un dispositif, une machine. Le jeu apparaît, parmi les loisirs, comme celui doté d'une forme qui rend possible cette interactivité. Les jeux, réifications de l'activité ludique, produits de la culture ludique, sont alors des mises en formes, des dispositifs qui permettent, favorisent, sans y réussir toujours, l'expérience ludique.

Loisir et apprentissage

Si j'ai cherché à insérer le jeu au sein du loisir, où me semble être sa place légitime, rappelons-nous que c'était pour prendre de la distance avec le discours qui ne pouvait penser le jeu de l'enfance que sous la modalité d'un dispositif éducatif, oubliant la logique de divertissement nettement plus structurante. Mais la question du loisir n'est pas sans relation avec la question de l'éducation. De façon parallèle aux penseurs du jeu, des auteurs ont cherché à donner au loisir une dimension éducative. Avec Dumazedier²³⁴ tout un courant a vu dans le loisir une éducation alternative à l'école, source d'épanouissement pour l'adulte. Dans cette perspective, la télévision

²³³ Bert van Oers et alii, La pédagogie une activité conjointe, *Op. cit.*

²³⁴ Joffre Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir ?*, Paris, Seuil, 1962.

publique s'est vue, à l'origine, dotée d'un objectif éducatif, objectif repris aujourd'hui par des chaînes publiques spécialisées certes, mais liées au monde du loisir, de la libre disposition de son temps.

Ainsi cet investissement éducatif pourrait bien être moins spécifique au jeu qu'il n'y paraissait. Tel est le cas du sport. Il génère en premier lieu un système spécifique d'apprentissage à travers des écoles vouées à l'initiation et au perfectionnement de chaque sport. Il est bien souvent intégré au cursus scolaire, même s'il est adapté pour cela. On lui reconnaît enfin volontiers, y compris dans les formes les plus libres, des effets éducatifs, qu'il s'agisse des dimensions motrices, psychologiques ou sociales de son exercice.

On pourrait trouver dans d'autres domaines du loisir ces mêmes relations, génération d'apprentissages pour progresser dans l'exercice des loisirs, tout au moins des loisirs (inter)actifs, intégration dans des cursus scolaires (comme l'utilisation du théâtre ou du cinéma), valeur formative reconnue, tout au moins aux formes les plus anciennes et respectables. Les nouveaux loisirs ne sont pas reconnus immédiatement dans leur dimension éducative et celle-ci peut être l'objet de débats. La bande dessinée a fini par l'être après avoir été rejetée, mais la télévision suscite encore le débat du fait de la diversité de ses formes et de ses évolutions contemporaines, comme le jeu vidéo. Même si elle n'est pas acceptée de tous, l'abondance des textes, montre la légitimité des questions relatives à la valeur éducative du jeu vidéo. Là encore il ne s'agit pas de savoir si cela est vrai, mais de montrer que le loisir ne peut échapper à la logique éducative, qu'il s'agisse de pratiques ou de discours.

Une nouvelle distinction forte intervient alors. La question n'est vive qu'en ce qui concerne les enfants. Si le loisir adulte peut se développer sans problème dans la sphère du pur divertissement, cela n'est pas sans faire problème dès qu'il s'agit des enfants. Comme pour le jeu, le loisir des enfants est pris dans des discours et pratiques qui mettent en évidence la relation nécessaire, qu'il s'agisse de déplorer son absence ou de vanter sa présence, avec la dimension éducative.

Ainsi les loisirs sont-ils largement contaminés par les logiques éducatives et même scolaires. Selon Joël Zaffran, "Le temps scolaire est aujourd'hui le temps dominant du point de vue quantitatif et, pour répondre à des exigences sociales nouvelles, doit aussi être dominant d'un point de vue qualitatif [...] Mises au service du temps scolaire, certaines activités de temps libre sont également calquées sur l'école, à la fois sur le plan de leur organisation et sur le plan de leur finalité"²³⁵.

Comme le jeu, le loisir est l'objet d'une domestication chez l'enfant pour développer sa contribution à la dynamique éducative. Mais reste que nombre d'adolescents cherchent bien autre chose dans le loisir comme dans le jeu. D'où une logique de différenciation : "A travers les différentes activités de loisir de l'adolescent, on peut trouver deux finalités à partir desquelles émergent deux types de collégiens : les collégiens qui dilapident leur temps libre et ceux qui, au contraire, cherchent toujours à se perfectionner. Dans le premier cas, le loisir est un moyen d'échapper aux limites imposées par l'école et les autres espaces de cloisonnement institutionnel. Le temps libéré par le collège est un temps que l'adolescent va utiliser et gaspiller librement. Dans le second cas, l'action devient rentable car, en souscrivant aux exigences symboliques et temporelles

²³⁵ Joël Zaffran, *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros, 2000, p. 13.

de la forme scolaire ou encore en se laissant enrégimenter dans la compétition scolaire, l'adolescent occupera son temps libre selon une stratégie de rentabilité scolaire"²³⁶.

Mais cette logique est étroitement liée à la situation d'enfance. En effet si le loisir ne répond pas à sa définition adulte de temps libre, n'est-ce pas parce que la dépendance de l'enfant peut conduire à la soumission de ce temps aux attentes des parents à l'égard de leurs enfants : "Quant au caractère libérateur, il ne nous semble pas correspondre non plus au cas de 6-14 ans. Toutes leurs activités de loisirs ne sont pas, loin s'en faut, dégagées des contraintes familiales : certaines en sont même étroitement dépendantes – c'est le cas des inscriptions précoces dans les structures d'enseignements artistiques ou sportifs, ou des consommations audiovisuelles, au sujet desquelles les interactions parents/enfants sont nombreuses. Les 6-14 ans négocient sans cesse avec ces contraintes pour définir le périmètre de leur loisir, d'autant que l'emprise qu'exerce la « pédagogisation » sur la socialisation des plus jeunes – c'est-à-dire l'application de critères scolaires et/ou un investissement fort, pour favoriser les carrières scolaires – est croissante au sein de la vie familiale."²³⁷

C'est bien à la spécificité de l'enfance dans notre société qu'il faut renvoyer cette volonté d'association entre loisir et éducation. Là encore il importe de replacer le jeu au sein des loisirs pour comprendre une logique sociale qui n'a sans doute que peu de rapports avec la nature du jeu.

De la séparation des enfants et des adultes

"Lorsqu'on observe les relations entre adultes et enfants [...], ce qui est patent, c'est la propension à faire de chaque instant un instant d'éducation, de chaque activité une activité éducative, dont la finalité est de former, de former les corps, de former les connaissances, de former leur morale, le tout étant indissociable"²³⁸.

L'éducation est la trace de la différence sociale entre enfants et adultes, de la domination que ceux-ci exercent sur ceux-là. Cette différence nous renvoie à la pensée et au statut de l'enfant²³⁹. Notre vision de l'enfant en fait un être en devenir, marqué par l'investissement sur le futur plutôt que par l'existence présente. L'éducation est associée à l'avenir, là où le loisir pourrait plutôt s'inscrire dans un plaisir immédiat. Il s'agit donc, par l'association avec l'éducation, de faire en sorte que le plaisir dans le présent du loisir contribue au devenir. Cette vision de l'enfance permet de construire une discontinuité avec les adultes.

Quand on analyse le jeu de l'enfant et de l'adulte ce ne sont pas les mêmes éléments qui sont soulignés. Chez les enfants, on met volontiers en évidence les aspects informels du jeu, pour ne souligner chez l'adulte que les activités organisées²⁴⁰. On oublie que le loisir organisé existe chez

²³⁶ *Ibid.* p. 25.

²³⁷ Sylvie Octobre, *Op. cit.*, p. 17.

²³⁸ Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, In Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, P.U.L., 1993, p. 44

²³⁹ Sur cette question, on pourra se reporter à Gilles Brougère *Dépendance et autonomie. Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, Paris, OFAJ, coll. Textes de Travail, s.d. [1998], Allison James & Alan Prout (Eds), *Constructing and reconstructing childhood - Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London : The Falmer Press, 1990, Nathalie Roucoux, & Gilles Brougère, Loisir et éducation - L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque, *Revue Française de Pédagogie*, n°124, Juillet-août-sept. 1998, pp. 91-98.

²⁴⁰ Diana Kelly-Byrne, Continuity and discontinuity in play conditioning : The Adult-Child connection, In Brian Sutton-Smith, Diana Kelly-Byrne (Eds.) *The Mask of Play*, New York, Leisure Press, 1994, pp. 171-180.

les enfants comme les adultes, et que ces derniers continuent à avoir des activités ludiques informelles, mais qui relèvent plus d'un espace privé moins visible. Dans le même esprit, Artin Göncü et Anthony Perone présentent le jeu de faire semblant (*pretend play*) comme une activité qui concerne l'ensemble du cours de la vie, les adultes comme les enfants²⁴¹. Il s'agit de relier ce qui est séparé, de considérer le jeu de faire semblant comme une forme parmi d'autres d'improvisation²⁴².

Nous percevons ainsi des logiques complexes de continuité. Le monde du loisir concerne les enfants comme les adultes, il n'y a pas transformation du jeu en loisir, mais une sphère des activités libres dont le jeu est une des formes. Ces formes peuvent changer selon le genre, le milieu social, la culture et l'âge, mais on trouve des continuités tout au long de la vie avec l'idée que le jeu réputé propre à l'enfant, lié au faire semblant, reste présent chez l'adulte.

Il y a donc à la fois continuité et différences selon nombre de critères sociaux qui distinguent les activités ludiques. L'âge est l'un d'entre eux. Mais ce critère a été érigé en différence centrale.

Cette différence conduit à considérer que l'enfant est défini par son devenir adulte et qu'il doit y travailler. Différentes institutions à commencer par la famille se structurent autour de cette production de l'adulte à partir de l'enfant. Ce travail de transformation de soi, d'apprentissage permanent de l'enfant contamine toutes ses activités ou tout au moins l'image que l'on s'en fait. C'est dans ce contexte que le jeu, ainsi que d'autres activités de loisir, apparaît comme contribuant ou devant contribuer à ce travail d'éducation. Le paradoxe est que l'on est toujours entre constat et prescription. L'idée que le jeu est éducatif est fortement entrelacée avec celle que le jeu se doit d'être éducatif. Je pense que c'est cette définition de l'enfant, ce rapport de pouvoir qui passe par la relation éducative entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, qui a conduit à redéfinir le jeu, à le tirer hors du pur divertissement pour l'investir d'une partie de la tâche éducative. Il ne faut pas évacuer que cela a pour avantage de soulager le fardeau éducatif porté par les enfants. Si en jouant, ils apprennent, ce travail peut se concilier avec le plaisir du jeu.

C'est tout le paradoxe de cette conception de l'enfance de tour à tour charger l'enfant en l'orientant vers des activités productives, comme le loisir rentable que nous avons rencontré ci-dessus, ou le décharger d'une certaine façon en prenant acte de la dimension éducative de l'ensemble de ses activités. Cela laisse la place à des politiques favorables ou défavorables au jeu, mais donne un vernis éducatif à ce que fréquente l'enfant, cela met au centre de l'analyse de tout ce qui se rapporte à l'enfance la question de l'éducation.

Cette logique de la discontinuité qui renvoie à la construction de l'enfant moderne tel que Ariès²⁴³ nous l'a décrit est très liée au développement de dispositifs éducatifs à commencer par l'école, se heurte aujourd'hui à l'émergence d'un enfant post-moderne avec des espaces sociaux qui tels que la consommation et le divertissement mettent en évidence des continuités entre enfant et adulte, relâchent la pression de la logique éducative²⁴⁴.

Resituer le jeu au sein du loisir et du divertissement, c'est mettre en évidence des continuités entre enfants et adultes, c'est prendre de la distance avec la vocation éducative de certaines activités

²⁴¹ Artin Göncü & Anthony Perone, *Pretend play as life-span activity*, *Topoi* XXIV, 2005.

²⁴² Voir à ce sujet, R. Keith Sawyer, *Pretend play as improvisation. Conversation in the preschool Classroom*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

²⁴³ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, *op. cit.*

²⁴⁴ Voir à ce sujet Neil Postman, *Il n'y a plus d'enfance*, Paris, INSEP, 1983 et Nick Lee, *The extension of childhood : Technology, children and independence*, In Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (Eds.), *Children, Technology and Culture*, London & New York, Routledge-Falmer, 2001, pp. 153-169.

spécifiquement enfantines. Mais c'est aussi découvrir l'enfance comme construction sociale qui conduit à la production de discours et de pratiques spécifiques qui mettent l'éducation au centre du jeu et plus largement des loisirs.

Du côté de l'adulte, cette relation du loisir à l'éducation est moins présente, sans être pour autant absente. Considérer le jeu comme une forme de loisir ou de divertissement, ce n'est pas couper toute relation avec la question de l'apprentissage, c'est prendre de la distance avec certaines façons de penser cette question en relation à l'enfant et à ses caractéristiques psychologiques, à son développement.

Les mises en forme du loisir et du jeu varient en fonction de l'âge. La mise en forme éducative semble plus prégnante pour les enfants sans être totalement absente chez les adultes. Comment et à quelles conditions les formes ludiques rencontrent-elles des formes éducatives ? Au-delà de ces rencontres qui ne semblent pas distribuées équitablement tout au long de la vie, quelles relations pouvons-nous penser entre jouer et apprendre sur la base des analyses développées ci-dessus ?

CHAPITRE 7. JEU ET EDUCATION INFORMELLE

Les formes du jeu

Il est possible maintenant de considérer à nouveaux frais ce que nous avons perçu du jeu dès le début de l'analyse. Le jeu ne renvoie pas à un contenu spécifique, mais à une façon de se rapporter à un contenu que j'ai analysé sous cinq caractéristiques principales. Peu importe le contenu, c'est la présence de ces critères qui nous permet de parler de jeu. Celui-ci est donc une mise en forme spécifique de contenus, de comportements variés. Cette forme implique le deuxième degré, ce que le jeu partage avec le domaine du loisir et du divertissement, la présence d'une règle et d'une succession de décisions, en minimisant les conséquences de celles-ci (frivolité), de façon à produire de l'incertitude. Nous pouvons considérer cela comme la forme ludique. De nombreux contenus, si ce n'est tous, peuvent ainsi se transformer en jeu. Cette vision, sans être semblable, est proche de celle de Simmel définissant le jeu comme une forme de socialisation.

Cette conception "formelle" permet de comprendre la diversité des jeux. Il n'y a de commun que le partage d'une forme identique et, dans le langage ordinaire qui définit *lato sensu* le jeu, il suffit de quelques similitudes formelles. Jouer apparaît comme une activité de mise en forme quand il s'agit de créer un jeu, mais le plus souvent les joueurs reprennent les formes disponibles, celles qui persistent au sein de la culture ludique qu'ils partagent.

Cette notion de mise en forme peut se rapprocher de la notion de cadre de l'expérience de Goffman²⁴⁵ : il distingue les cadres primaires, mises en formes sociales de la vie quotidienne avec ses routines, voir ses rites (le repas, la toilette, etc.), des cadres secondaires qui modalisent les premiers pour leur donner un autre sens comme le jeu, le loisir, le sport, mais également, pour une part, l'éducation. Ces activités sont des mises en formes secondes qui *trans-forment* ce qui a déjà été mis en forme dans le cadre de l'activité sociale ordinaire.

Si tel est le cas du jeu, c'est une caractéristique qu'il partage avec l'éducation : il s'agit également d'une mise en forme spécifique, d'une transformation d'une activité pour lui conférer des caractéristiques spécifiques sensées favoriser l'apprentissage. Guy Vincent a ainsi analysé²⁴⁶ la forme scolaire, une forme sociale éducative. C'est un cadre spécifique de l'expérience qui confère à des activités un sens différent de celui qu'elles auraient hors du cadre scolaire. Ainsi la conversation, le questionnement prennent une dimension nouvelle comme support de l'apprentissage, ou supposé tel dans la mesure où ces mises en formes sont rarement appuyées sur une analyse rigoureuse des effets. Les évidences sociales, les routines, les traditions, les habitudes sont largement sollicitées pour justifier la forme scolaire qui peut ainsi résister à la critique.

Mais la forme scolaire n'est pas la seule forme éducative. On peut sans doute trouver d'autres formes plus ou moins proches. Les écoles de sport, que nous avons évoquées dans le chapitre précédent, constituent une forme spécifique, même si elle peut parfois emprunter à la forme scolaire dont l'importance conduit à en faire un modèle éducatif "universel" ou tout au

²⁴⁵ Erving Goffman, *Les cadres de l'expérience*, *op. cit.* Voir mon analyse dans le chapitre 3.

²⁴⁶ Guy Vincent, *L'école primaire française : Etude sociologique*, Lyon, P.U.L., 1980.

moins conçu comme tel, à tel point qu'il peut y avoir confusion entre forme éducative et forme scolaire.

Mais il existe d'autres formes, dont certaines sont issues d'une rupture assumée avec le modèle scolaire. Tel est le cas de la formation des adultes, mais aussi de l'éducation préscolaire que nous avons analysée. Ainsi dans ce dernier cas Fröbel, avec le jardin d'enfants, est-il à l'origine d'une forme "préscolaire" relativement spécifique, qui se pense comme différente de l'école. D'où les termes de pré-école, *preschool*, largement répandues. Avec l'école maternelle, la France affiche *a contrario* son choix d'une forme scolaire, même si elle n'est pas la réplique de l'école primaire traditionnelle²⁴⁷. Les différentes cultures, l'âge des enfants, les traditions pédagogiques conduisent à une diversification de la forme scolaire selon les contextes.

Au-delà de la forme scolaire, c'est de formes éducatives qu'il faut parler, de différents dispositifs ou configurations pour encadrer des objectifs d'apprentissages explicites. Il existe ainsi des "systèmes formels d'apprentissages" qui désignent "les formes données à une relation sociale qui se veut explicitement une « relation éducative »"²⁴⁸.

Parmi la diversité des formes éducatives, certaines sont amenées à utiliser de façon marginale ou centrale le jeu. La forme ludique est ainsi confrontée à la forme éducative, ou plutôt, dans la mesure où il faut pluraliser cette réalité, des formes ludiques sont confrontées à des formes éducatives.

Cette rencontre est complexe car elle peut se produire dans les deux sens. Ainsi la forme éducative peut, pour échapper au modèle scolaire, se donner une forme ludique. C'est le courant qui enrachine la pédagogie dans le jeu, en tentant de donner, de façon plus ou moins convaincante selon les traditions, une forme ludique à l'activité éducative. Il s'agit bien d'éducation qu'elle soit préscolaire ou destinée aux adultes. Des activités, des exercices sont construits à partir d'une représentation du jeu. Les critères du jeu peuvent être plus ou moins présents. La conception radicale consiste à simplement faire une place au jeu en supposant qu'il est en lui-même éducatif. Quoi qu'il en soit de la stratégie, il s'agit bien de s'inscrire dans une logique éducative, en insérant le jeu ou reprenant certains de ses aspects. La forme éducative se fait forme ludique sans perdre ses caractéristiques²⁴⁹.

L'autre dimension du phénomène est inverse : il s'agit de conférer une dimension éducative à une activité ludique. Elle reste activité de loisir, mais dans la mesure où elle s'adresse à l'enfant, elle doit emprunter certains aspects à la logique éducative. Cette transformation est d'autant plus méconnue et difficile à percevoir qu'elle tend à disparaître derrière l'assertion dont nous avons perçu les limites, accordant à tout jeu une valeur éducative. En effet dans le même temps où ce discours se développait, des stratégies de transformation du jeu en support éducatif se développaient. Il s'agit toujours de jeux, mais les thèmes, les buts, les objectifs se colorent de finalités d'apprentissage explicite. Le support matériel joue un grand rôle dans cette logique²⁵⁰.

²⁴⁷ Voir à ce sujet Gilles Brougère, L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires, art. cit.

²⁴⁸ Expression proposée par Bernard Blandin, Les mondes sociaux de l'éducation, *Education Permanente*, n°152, 2002, p. 201. Il s'agit de la traduction de "Formal Learning System", reprise de P. Ninnes, *Culture and Learning in Western Province, Solomon Islands*, MA Thesis, Flinders University, 1991.

²⁴⁹ Cette conception a été largement analysée dans les premiers chapitres ainsi que dans G. Brougère, *jeu et éducation*, op.cit.

²⁵⁰ Voir à ce sujet G. Brougère, *jouets et compagnie*, op. cit., chapitre 8.

Ainsi trouvons-nous deux types de constructions sociales qui conduisent à la rencontre des formes ludiques et éducatives, chacun des résultats pouvant être lié à la domination d'un pôle sur l'autre, plutôt enraciné dans le loisir ou dans l'éducation. Mais on étudie trop souvent ces jeux en omettant de prendre en compte le travail complexe de mise en forme sociale qui associe explicitement deux dimensions.

Le jeu devient à l'évidence éducatif s'il résulte d'une construction qui associe les contraintes de la mise en forme ludique, à celles de la mise en forme éducative. Mais le résultat est rarement équilibré et l'on peut analyser en chaque jeu la domination d'une forme sur l'autre, ce qui reste exercé à peine déguisé en jeu, ou ce qui reste jeu avec des contenus liés aux apprentissages, mais comme éléments quasiment décoratifs. On pourrait trouver des activités équilibrées qui sont à la fois jeu et support éducatif, en particulier dans la formation des adultes. L'existence de cette diversité d'activités ne rend pas aisée la réflexion sur les relations entre jeu et éducation. De quoi parle-t-on réellement ? On aura compris qu'analyser une activité qui a été conçue pour associer des dimensions ludiques et éducatives ne prouve rien sur la valeur éducative du jeu en général.

En effet, la question est bien de savoir si le jeu en lui-même, avant toute mise en forme éducative, est un support d'apprentissage. Nous avons souligné la faiblesse des preuves, d'autant plus que les études empiriques concernent souvent des hybrides que sont les jeux déjà soumis à une mise en forme éducative, même marginale.

Cette confusion levée, il reste à revenir sur la question des apprentissages du jeu en tant que tel, du jeu préservé de toute mise en forme éducative, d'un jeu où l'on retrouverait les cinq critères que j'ai proposés²⁵¹. Or l'analyse du jeu à l'aide de cet outil conduit plutôt à mettre en évidence une tension entre jouer et apprendre. S'il y a convergence entre jeu et éducation, des divergences tout aussi importantes peuvent être soulignées. En effet si les situations pédagogiques sont très souvent des situations de second degré à travers les figures de l'exercice et de la simulation plus ou moins réalistes, si elles comportent des règles, frivolité et incertitude semblent antinomiques avec un projet éducatif qui poursuit des objectifs d'apprentissage. Enfin le critère de décision diverge avec une éducation conçue de façon traditionnelle, mettant le maître au centre, mais converge avec les visions plus contemporaines accordant une grande importance à l'initiative et l'activité de l'élève. On peut alors saisir une convergence avec les tendances novatrices en éducation.

Il y a bien une tension entre jeu et éducation autour des finalités des actions et de l'indétermination du processus ludique. Cela permet de comprendre la construction d'un discours d'hostilité (la frivolité ne peut fonder un processus éducatif) et d'un discours d'adhésion (le jeu est sérieux et la frivolité cache la valeur profonde du jeu, ou bien plus difficile à justifier, le frivole peut être un accès à l'apprentissage).

L'éducation informelle

Il me semble que l'on aboutit ici à une impasse, au sens où l'on ne voit pas comment aller plus loin. Ce n'est sans doute pas en restant focalisé sur le jeu que l'on peut résoudre le problème posé, c'est-à-dire en quoi une activité frivole, éloignée de tout objectif d'apprentissage, peut

²⁵¹ Une première version des développements qui suivent a été publiée dans Gilles Brougère, *Jeu et loisir comme espace d'apprentissages informels*, *Éducation et Sociétés*, n°10, vol. 2, 2002, 5-20.

entretenir un rapport avec un processus éducatif. La question n'est pas propre au jeu. Il faut désenclaver le jeu pour penser un phénomène plus large sous la notion d'éducation informelle. Il s'agit en fait de penser le jeu en relation avec tous les apprentissages qui peuvent se faire dans des situations qui ne sont pas construites pour l'apprentissage, qui ne sont pas poursuivies dans une intention éducative. Le mythe du jeu c'est peut-être avant tout le fait de le penser de façon totalement isolé, comme une situation sans commune mesure avec d'autres. Il s'agirait alors de penser le jeu au sein d'une pluralité d'activités qui ont avec lui des points communs, sans oublier de rechercher *in fine* ce qui pourrait constituer sa réelle spécificité.

L'idée sous-jacente est que l'on apprend, enfant comme adulte, à travers des situations de la vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatif *a priori* : conversations, promenades, télévision et autres spectacles, activités de la vie quotidienne (repas, ...). Rosemary Henze²⁵² dans son étude sur la cognition quotidienne dans une communauté grecque montre comment enfants et adultes rencontrent des situations qui permettent la réalisation d'apprentissages à différents niveaux sans qu'il y ait une organisation de celles-ci quant à ses objectifs. Reprenant les idées de Goffman²⁵³, elle montre que l'on peut classer les situations en fonction de leur cadre (*frame*), cadre ordinaire (1^{er} degré) ou simulation (2^e degré), cette dernière visant des actions de faire semblant, de moquerie ou mise en boîte (*teasing*). Le jeu apparaît en continuité avec les autres activités de la vie quotidienne, tout en manifestant une caractéristique, partagée avec d'autres activités sociales, celle d'être décalée par cette dimension de la simulation dont on peut penser qu'elle a un effet sur les modalités de l'apprentissage.

Le jeu est à penser dans ce cadre, non comme une activité isolée, mais comme l'une de celles que l'enfant rencontre dans le cadre familial, constituant l'éducation familiale spontanée, porteur de socialisation mais aussi d'apprentissages linguistiques, cognitifs, affectifs, etc. Il s'agit des bases sur lesquelles l'éducation plus formelle qui suit va se construire mais aussi des relations aux autres et aux objets qui ont un aspect archétypal et qui vont être modifiées, transformées dans les activités de l'éducation formelle qui ne sont jamais que des reprises de la trame de la vie quotidienne dans un autre contexte, avec d'autres finalités. La notion d'éducation informelle nous apporte deux idées : d'une part une continuité entre les activités de la vie ordinaire et celles qui ont un objectif éducatif, d'autre part la perception d'un processus de développement qui est une éducation dans un contexte socioculturel et jamais le simple effet d'une maturation biologique.

Abraham Pain évoque différentes activités qui n'ont "ni but éducatif explicite, ni programme formalisé, ni animateur ou enseignant désigné, mais des changements de comportement et l'acquisition d'informations [y] étaient repérables"²⁵⁴. Ses exemples renvoient aux adultes dans leurs loisirs ou leur travail et mettent en évidence "l'existence d'une fonction éducative latente dans des activités sans but éducatif, en d'autres termes un co-produit éducatif accompagnant l'activité principale"²⁵⁵. Il s'agit d'une éducation diffuse que l'on trouve également chez les enfants, en particulier dans le cadre familial. Cela renvoie à l'idée que l'action éducative est bien antérieure à l'existence d'institutions éducatives et relève non seulement de l'intention d'acteurs sociaux divers, mais aussi d'un effet social diffus qui accompagne des activités qui ne peuvent être définies comme éducatives. Il est important de noter la présence d'un effet second, non cherché et non voulu, mais qui accompagne une activité liée à d'autres logiques et d'autres effets (plaisir du divertissement,

²⁵² Rosemary C. Henze, *Informal Teaching and Learning. A study of Everyday Cognition in a Greek Community*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1992.

²⁵³ E. Goffman, *Op. cit.*

²⁵⁴ Abraham Pain, *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 1990, p. 7.

²⁵⁵ *Ibid.* p. 77.

réalisation d'une tâche dans le cadre du travail, communication, etc.). Cela conduit à penser que l'éducation ne renvoie pas seulement à un domaine d'activités explicites, mais peut accompagner des activités qui visent d'autres buts. L'expérience quotidienne sous ses formes les plus usuelles, mais aussi dans ses événements singuliers, apparaît comme un espace de formation de l'individu et ceci tout au long de la vie. On peut même penser qu'il s'agit là du lieu où l'essentiel de ce qui est appris est reçu.

En suivant les idées de Lave et Wenger²⁵⁶ on peut considérer que l'apprentissage accompagne l'insertion dans une communauté, qu'elle est un résultat de la participation à des pratiques partagées. Vouloir participer, faire avec d'autres est générateur d'apprentissages pour partie conscients et formalisés, pour partie non intentionnels, implicites. Ce qui est vrai de toute communauté l'est également d'une communauté de joueurs dont la pratique collective est source d'apprentissage pour chacun des membres, soutenue le plus souvent pas la volonté de participer, d'être membre.

Cet apprentissage en situation informelle est aléatoire, fonction de l'intensité de l'immersion, de la perception de la personne engagée, pour le dire vite de multiples facteurs contextuels. Stephen Billett²⁵⁷, reprenant les idées de Lave et Wenger, met en évidence deux éléments moteurs de l'apprentissage, l'engagement dans la situation (d'une certaine façon l'intensité de la participation) et l'*affordance* de celle-ci, les opportunités qu'elle offre. Un faible engagement, une situation trop marginale ou pauvre ne sont pas favorables à l'apprentissage. Tous les joueurs ne sont pas engagés, tous les jeux n'ont pas d'*affordance* du point de vue éducatif.

Ce qui assure l'effet éducatif c'est, entre autres, l'intensité de ces expériences et leur liaison avec l'investissement des sujets qui pour agir, atteindre des objectifs dans la vie quotidienne doivent maîtriser des données et des outils. Mais ces mêmes caractéristiques peuvent permettre des évitements, des stratégies économiques pour résoudre des problèmes avec des outils déjà maîtrisés. C'est dire aussi que les résultats en sont fondamentalement différents selon les individus et les expériences rencontrées. Le jeune enfant est particulièrement plongé dans cet univers d'apprentissage en dehors de toute intention éducative. Pour se limiter à un seul exemple, Bruner²⁵⁸ montre bien comment l'enfant apprend à maîtriser la logique de la communication et donc à parler à travers les situations de communication ludique que la mère développe, par exemple lors de la toilette. Les objectifs relèvent soit du plaisir, soit de la gestion du temps mais atteignent d'autres effets et co-produisent de l'apprentissage qui n'est pas nécessairement cherché pour lui-même.

Si la notion d'éducation informelle est peu construite, elle permet d'introduire cependant l'idée essentielle que l'éducation peut accompagner d'autres activités sans être présente dans la structuration ou la finalité de celle-ci. C'est rompre avec une vision de l'éducation qui ne peut être que le résultat d'un processus conscient et volontaire. La dimension éducative peut accompagner toute activité, mais cela dépend, bien entendu, du type d'expérience réellement vécue par un sujet face à cette activité. Ce n'est pas la situation en tant que telle qui est secondairement éducative, c'est l'expérience qu'en fait l'individu qui peut avoir un effet éducatif. Mais ceci est valable sans doute également pour les situations formelles, à ceci près qu'elles se donnent pour éducatives du point de vue de leur signification sociale, même si aucun individu n'y fait une expérience avec des effets éducatifs. Le paradoxe de l'éducation est bien là. Une situation éducative peut ne produire aucun

²⁵⁶ Jean Lave & Etienne Wenger, *Situated learning- Legitimate peripheral participation*, Cambridge (Mass), Cambridge University Press, 1991, E. Wenger, *op. cit.*

²⁵⁷ Stephen Billett, Working participatory practices – Conceptualising workplaces as learning environments, *Journal of Workplace Learning*, 16, 5/6, 2004, 312-324.

²⁵⁸ J. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler, op. cit.*

effet éducatif et une situation “ordinaire” peut avoir des effets éducatifs. Les conditions du travail conduisent aujourd’hui à la mise en valeur des apprentissages informels au sein d’organisations sommées de devenir apprenantes²⁵⁹. Cette notion semble jouir dans ce contexte d’une nouvelle vitalité, au risque de ne plus évoquer qu’une technique de développement de l’efficacité des entreprises, occultant la dimension plus générale de l’apprentissage en situation informelle.

Aussi imparfaite soit-elle, l’idée d’éducation informelle permet de penser autrement la dimension sociale de l’éducation et donc la relation entre jeu et éducation. Si le jeu est éducatif ce serait donc d’un point de vue informel, c’est-à-dire comme un effet qui accompagnerait cette expérience sans qu’il soit visé. L’effet recherché par le joueur renvoie au plaisir, mais ce faisant il peut rencontrer, de façon aléatoire, une expérience facteur d’apprentissage. Il s’agit ici d’une forme ludique qui n’a pas été mise en forme éducative, d’où la pertinence de l’adjectif “informel” dans ce contexte. Cela ne signifie pas l’absence de forme, puisque l’activité obéit à la logique de la forme ludique, mais cette activité n’a pas subi de transformation pour prendre une forme éducative. L’intention d’apprendre n’est pas présente, d’où l’idée d’apprentissage implicite ou fortuit (*incident*).

Le recours à cette expression d’éducation informelle nous apporte deux éléments importants : la dimension éducative n’est pas propre au jeu et doit être pensée de façon plus générale, l’éducation est un effet induit qui s’ajoute à la logique d’une activité qui peut être analysée sans relation à cet effet éducatif. Le jeu n’est pas une activité ou une situation éducative, mais il peut générer une expérience qui a des effets éducatifs et ceci en dehors de toute mise en forme éducative.

Le processus de formalisation

Si la notion d’éducation informelle apparaît utile pour penser la relation du jeu à l’éducation sur de nouvelles bases, l’opposition entre informel et formel semble trop simpliste. Il s’agit de deux pôles entre lesquels on trouve une grande diversité de situations qui vont du moins au plus formel. On peut alors faire référence à un processus de formalisation qui se traduit par la présence d’éléments qui donnent une dimension partiellement éducative à la situation soit du point de vue de celui qui construit ou gère la situation, soit de celui qui vit l’expérience, soit des deux, éventuellement sous forme de collaboration. Ainsi dans la vie quotidienne les parents s’adaptent aux enfants, modifient leur langage, aident ceux-ci à comprendre ce qui les entoure. Même si les situations ne sont pas éducatives, elles sont adaptées pour faciliter l’accès des enfants, ce qui est une première forme d’inscription d’une dimension éducative. De la même façon, les experts aident les novices à comprendre une situation, à la maîtriser. Du côté de l’“apprenant informel”, il peut développer une intention de comprendre, de s’informer et ne pas subir passivement une situation, mais lui donner une dimension éducative plus forte en posant des questions, en organisant exploration et observation. Apparaît ainsi un processus de formalisation dont la forme scolaire²⁶⁰ n’est qu’un aboutissement ultime parmi d’autres possibles. On peut aussi montrer comment l’éducation formelle dans ses aspirations à se renouveler inclut des moments informels ou partiellement informels, en reprenant des activités proches du loisir ou de la vie quotidienne. Nous

²⁵⁹ Sur cette question, on se reportera entre autres à Frank Coffield (Ed.), *The necessity of informal learning*, Bristol, The Policy Press, 2000, et John Garrick, *Informal learning in the working place – Unmasking Human Resource Development*, London, Routledge, 1998.

²⁶⁰ G. Vincent, *L’école primaire française, op. cit.*

retrouvons la diversité des rencontres entre formes ludiques et formes éducatives avec laquelle j'ai commencé ce chapitre.

La notion d'éducation informelle a peut-être comme intérêt principal de nous ouvrir la piste de la formalisation comme processus qui dévoile comment l'intention éducative peut devenir plus consciente ou plus explicite dans certaines situations jusqu'à constituer l'objectif principal d'une interaction. Si l'on applique ces constructions théoriques au jeu, on peut analyser de façon plus fine la relation entre jeu et éducation. Si le jeu en tant qu'activité frivole, divertissement n'est pas directement éducatif sinon de façon informelle comme effet second non directement visé, il est marqué par un processus de formalisation de la dimension éducative, en particulier comme je l'ai montré, sous l'effet du discours romantique qui a cru y trouver une forme d'éducation spontanée offerte par la nature à l'homme (comme à l'animal).

Cette formalisation passe par la création d'un matériel ludique qui inclut des finalités pédagogiques selon, par exemple, le modèle mis en place par Fröbel et qui connut un grand succès y compris pour les jouets destinés au grand public, tout particulièrement aux États-Unis à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle²⁶¹. Si l'on prend un célèbre objet plus tardif comme la boîte aux lettres Playskool qui est une boîte à formes inspirée des tests d'intelligence, il est évident que l'activité ludique est orientée à partir d'une logique qui renvoie à une représentation de l'apprentissage du jeune enfant. Bien entendu la formalisation reste faible pour autant que l'enfant est libre d'organiser son jeu comme il l'entend, et donc d'éviter le projet éducatif sous-jacent. Reste que le jeu, à travers le matériel proposé à l'enfant, devient éducatif. Il ne s'agit pas d'une caractéristique intrinsèque, mais d'une production dans un contexte social déterminé, lié au rôle de la culture matérielle, au discours sur le développement de l'enfant, mais aussi aux nouvelles formes de jeu plus solitaires qui mettent en avant la relation avec l'objet.

La formalisation peut être repérée dans d'autres constructions : il peut s'agir de l'intervention d'un adulte, un parent, dans le jeu, le conduisant vers des objectifs conçus comme éducatifs. La formalisation, ainsi que nous l'avons vu, va apparaître encore plus nettement dans les espaces institutionnels (structures de garde, structures préscolaires ou scolaires) où le jeu est (re)pensé en relation avec des objectifs d'apprentissage, l'intervention adulte pouvant être plus ou moins importante, donc la formalisation plus ou moins forte jusqu'à l'exercice qui achève l'entrée dans le système formel ou scolaire. Si le jeu est éducatif ce n'est pas “ naturellement ” mais du fait du processus de formalisation éducative qui commence dans des formes très souples d'aménagement marginal du jeu, pour aller jusqu'à la création d'une réalité spécifique du jeu éducatif formel.

La dimension éducative du jeu n'est pas un miracle de la nature mais le résultat d'un travail de formalisation, de transformation qui peut parfois s'appuyer sur l'effet diffus d'éducation qui accompagne potentiellement le jeu. Il s'agit alors de dire, de révéler, de renforcer cette dimension de co-produit éducatif, voire d'y ajouter d'autres effets spécifiques au nouveau contexte dans lequel se développe le jeu. Que l'effet éducatif informel soit une réalité démontrable ou une projection, une illusion du discours romantique, il permet des effets qui conduisent à une transformation du jeu pour l'intégrer dans un espace éducatif formel ou en voie de formalisation.

Le discours sur les vertus éducatives du jeu méconnaît l'effet de la construction sociale des activités ludiques. Mais n'oublions pas qu'une grande partie du jeu échappe à cette formalisation

²⁶¹ Gary Cross, *Kids' Stuff - Toys and the changing World of American Childhood*, Cambridge (Mass), Harvard University Press, 1997.

éducative ; l'initiative du joueur (enfant ou adulte) l'associe à la recherche du plaisir, au divertissement et le matériel va dans ce sens ainsi que le montre l'étude de Gary Cross²⁶² pour les USA et mes propres analyses pour la France²⁶³. S'il y a des effets éducatifs, ils relèvent d'une logique informelle, comme dans l'ensemble de la vie quotidienne. Mais on peut se demander si le jeu a à cet égard un potentiel spécifique, des *affordances* pour reprendre le propos de Billet.

Le potentiel éducatif du jeu

Il nous faut revenir à l'idée, exposée dans les chapitres précédents, que ce qui caractérise le jeu ce n'est pas sa relation à l'éducation, mais son appartenance au monde du loisir et du divertissement. J'ai souligné les fortes convergences entre le loisir et le jeu. Si le jeu n'est pas une forme éducative, mais peut le devenir moyennant des aménagements, il n'y a, en revanche, aucun doute que le jeu est une forme de loisir parmi d'autres. Les critères communs sont nombreux, jeu comme loisir ayant un caractère mimétique, permettant de produire de l'excitation et de l'émotion, souvent dans un contexte de sociabilité. Ils recyclent 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. Ces effets sont parfois utilisés au sein même de l'éducation formelle qui recycle à son tour nombre d'objets culturels (littérature ou cinéma) initialement conçus dans un objectif de divertissement.

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 permet ainsi des effets éducatifs qui pour être secondaires n'en sont pas moins importants. 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 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 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

²⁶² *Ibid.*

²⁶³ G. Brougère, *Jouets et compagnie, op. cit.*

du jeu. Rebekah Willett et Julian Sefton-Green²⁶⁴ mettent en évidence le même processus dans l'utilisation de salons de discussions (*chatrooms*) sur Internet.

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. On pourrait trouver dans d'autres secteurs de la vie quotidienne d'autres pôles de potentiel éducatif informel important, tel l'usage des objets techniques²⁶⁵. On y découvre la production de connaissances techniques pratiques dans l'usage d'artefact à travers des actions qui n'ont pas de finalité éducative. On peut remarquer que les loisirs ou jeux technologiques (informatiques en particulier) peuvent cumuler les effets d'apprentissage liés à leur double caractéristique. Il n'est pas étonnant que l'on trouve de jeunes adultes ayant appris leur métier lié à l'informatique dans un contexte de loisir ludique.

Le jeu, comme tout 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. L'expérience ainsi construite et vécue peut permettre la rencontre d'apprentissages.

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. Mieux connaître le potentiel éducatif du jeu, ce n'est pas continuer à développer un discours limité à l'analyse de celui-ci, mais comprendre les processus informels d'apprentissage. Quand nous saurons mieux comment on apprend sans chercher à apprendre, dans les expériences multiples de la vie quotidienne, nous pourrions sans doute passer du mythe à la réalité du potentiel éducatif du jeu.

En analysant le jeu comme un divertissement parmi d'autres, nous avons déjà mis en avant le potentiel porté par le loisir comme lieu d'apprentissage, moins à travers une volonté de rentabiliser le temps libre selon la stratégie développée par les mouvements d'éducation populaire que par le caractère intrinsèque de ces activités qui, associant second degré ou fiction, émotion et implication, convivialité et partage de significations, requièrent des apprentissages préalables ou génèrent, sans nécessairement les viser, d'autres apprentissages : "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"²⁶⁶.

²⁶⁴ Rebekah Willett & Julian Sefton-Green, Vivre et apprendre dans un salon de discussion, *Éducation et Sociétés*, n°10, vol.2, 2002, 57-77.

²⁶⁵ Pierre Rabardel, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris, 1995.

²⁶⁶ Monique Clavel-Levêque, *L'empire du jeu. espace symbolique et pratique sociale dans le monde romain*, Paris, CNRS, 1984, p. 84.

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 ainsi que nous l'avons vu à propos du jeu vidéo. Jouer s'associe bien à apprendre, mais sous condition de concevoir autrement ce à quoi renvoie ce terme.

Une nouvelle conception de l'apprendre

Il ne s'agit pas d'opposer apprentissage informel et formel, mais de saisir en quoi l'existence d'apprentissages en situation informelle redéfinit notre notion d'apprentissage. En effet ce à quoi renvoie notre analyse c'est à une nouvelle vision de l'apprentissage. Pour certains il s'agirait même d'un nouveau paradigme²⁶⁷ qui conduit à repenser en profondeur notre vision de l'apprendre et de l'apprenant (*learner*). Celui-ci n'est plus considéré comme un esprit rationnel et singulier, solitaire, spectateur et séparé du monde. L'apprenant organique²⁶⁸ est doté d'un corps, perçu comme une personne entière, inséré dans un ensemble, en procès permanent, socialement défini, un acteur immergé dans le monde. Apprendre devient une activité publique qui concerne l'ensemble de la vie et non un moment de celle-ci, qui n'est pas séparée mais liée aux autres activités.

Ce qui est réalisé en situation formelle n'est plus que la partie émergée de l'iceberg de l'apprentissage. Les moments formels comme l'école peuvent être analysés en tant qu'ils sont porteurs d'apprentissages qui échappent au curriculum, à ce qui est mis en forme. Apprendre devient une activité continue, fondamentalement sociale, qui accompagne de façon consciente ou non, nombre de nos comportements.

C'est à partir de cette vision de l'apprendre que le jeu, comme bien d'autres activités, peut être analysé comme espace potentiel d'apprentissages. Nous reviendrons sur cette relation, mais il convient de bien saisir les conséquences de cette perspective.

Apprendre apparaît comme un terme large qui désigne d'une part des effets différents, d'autres part des conditions de production de ces effets tout aussi différentes. Ainsi apprendre peut renvoyer à l'information qui reste superficielle, comme à un changement en profondeur de nos comportements, à la construction de schèmes d'intelligibilité comme à la possession de nouveaux savoir-faire, à des procédures locales, liées à un contexte limité comme à des modèles abstraits utilisables dans différents contextes. On peut regretter cette polysémie et l'analyse doit s'attacher à la diversité des situations, mais elle nous conduit à considérer l'apprentissage comme une activité large, essentielle à la vie et à l'activité humaine, aussi bien condition de la survie que moyen des productions intellectuelles les plus "gratuites" en apparence.

Cette diversité nous la retrouvons au niveau des situations de l'apprentissage. Celles-ci peuvent être formelles, socialement conçues pour permettre l'acquisition de connaissances, ou informelles, conduites pour d'autres buts, comme se divertir. Il faut noter cependant que les situations formelles éducatives ne garantissent pas la réalité de l'apprentissage. Apprendre échappe à la volonté sociale produite par autrui dans la mesure où il s'agit d'une activité du sujet. Dans une situation formelle, celui-ci peut ne pas apprendre ou apprendre autre chose que ce que l'on attend des objectifs pédagogiques. Ces situations formelles sont d'une grande variété et ne recouvrent pas que la forme scolaire.

²⁶⁷ Selon David Beckett & Paul Hager *Life, Work and Learning. Practice in postmodernity*, London, Routledge, 2002.

²⁶⁸ *Ibid.* p. 95.

A côté de ces situations formelles on trouve des situations informelles au sens où elles ne sont pas dotées d'une forme éducative, elles ne sont pas construites et pensées pour apprendre, mais en fonction d'un autre type d'activité : travailler, se divertir, de déplacer, rencontrer d'autres personnes, passer le temps, etc. On peut considérer avec Schugurensky²⁶⁹ qu'elles se structurent de façons différentes : Certaines activités sont marquées par la présence d'intentionnalité et d'une conscience d'apprendre au moment où l'expérience est vécue (et non pas dans un après-coup réflexif). Il s'agit d'apprentissage autodirigé (*self directed*), ce que l'on peut appeler autoformation ou autodidaxie. On peut se demander si l'on est ici dans l'informel ou dans une première mise en forme propre à l'individu, sans expression sociale. Sans doute s'agit-il là d'une situation entre-deux, entre formel et informel, montrant comment nos catégories dualistes peinent à saisir la complexité d'une réalité rarement binaire. Les deux autres situations apparaissent plus nettement informelles : il s'agit de l'apprentissage fortuit (*incidental*) où la conscience d'apprendre est présente mais sans intentionnalité, et de la socialisation, où ni l'une ni l'autre ne sont présentes. Pour le coup, on apprend sans se rendre compte de rien. Si je ne suis pas certain que le terme de socialisation s'applique à l'ensemble de cette dernière catégorie, elle en fait bien partie, mais il peut être préférable de réserver ce terme aux aspects de ces apprentissages qui concernent la maîtrise du code culturel qui permet d'agir au sein d'une société, d'apparaître comme un de ses membres. On peut considérer que d'autres dimensions de l'apprentissage relèvent de cette dimension radicalement informelle.

Nous découvrons ainsi tout une palette de situations plus ou moins formalisées où l'apprentissage, sans doute jamais certain, pas plus dans les situations formelles qu'informelles, l'échec scolaire étant là pour que nous le rappeler, peut advenir sans que l'on puisse considérer qu'il relève d'un type d'activité plus que d'un autre. L'apprentissage peut donc accompagner l'ensemble de nos activités, mais intensité et probabilité de celui-ci ne sont pas également présentes. Au niveau des situations formelles, pédagogies et didactiques ont pour fonction de rendre plus certain l'apprentissage. C'est d'ailleurs pour cette raison que le jeu est parfois mobilisé pour renforcer la logique formelle qui consiste à sélectionner les activités en fonction de l'efficacité qui leur est prêtée. Le jeu qui peut en apparence être considéré comme une recherche de moindre forme est tout autant le résultat du choix de la forme adaptée à l'âge, la situation, l'objectif.

Au niveau de l'informel, ce n'est pas dans la transformation volontaire de l'activité qu'il faut chercher l'efficacité en termes d'apprentissage, mais plutôt dans certaines caractéristiques de la situation, non pas de façon absolue mais au regard de ceux ou celles qui y sont plongés. C'est ce qu'offre la situation, son *affordance*, toujours définie dans le rapport entre celle-ci et l'être auquel elle est offerte, que l'on peut trouver son potentiel éducatif. Mais n'est-ce pas revenir au cas de figure précédent. La didactique n'a-t-elle pas pour objectif d'améliorer l'*affordance* éducative d'une situation en fonction des caractéristiques de l'apprenant ?

Une autre caractéristique, également soulignée par Billett, est l'engagement dans la situation, ce qui est vrai dans les situations formelles et informelles. Les logiques de l'apprentissage seraient donc les mêmes dans toutes les situations, relevant de la relation entre *affordance* et engagement, ce qui n'est pas associer des caractéristiques de la situation et de l'apprenant, car *affordance* comme engagement se définissent tous deux comme la rencontre d'aspects propres à la situation et propres au sujet. Il s'agit de deux dimensions dont l'une renvoie à la structuration de

²⁶⁹ 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>>

l'action et l'autre à la motivation à l'action, mais ces deux dimensions sont toujours à l'interface de la situation et du sujet agissant.

Apprendre de façon efficace renverrait donc aux mêmes logiques dans les deux types de situations. Il s'agit aussi bien d'intensité dans la participation que de richesse symbolique de la relation à la situation. La différence réside non pas dans ces caractéristiques mais dans la construction sociale de la situation où elles apparaissent et dans la signification qui en résulte. Dans un cas, la construction est explicitement liée à une finalité éducative, dans d'autres cas, la situation est construite sans référence à celle-ci, mais possède ses propres finalités qui organisent autrement la situation. Et, entre les deux, on trouve des situations intermédiaires, hybrides, liées à une formalisation éducative faible, au détournement par celui qui se livre à l'activité ou par celui qui la propose à autrui pour y insérer un peu (ou beaucoup) de finalité éducative seconde.

J'apprends parce que je participe, parce que je m'engage dans une activité qui m'offre des éléments d'information, de transformation de connaissance ou de pratiques, aussi bien en ayant conscience ou pas des effets éducatifs du processus.

Jouer et apprendre

Jouer, à côté de bien d'autres activités, en particulier des loisirs, offre ainsi une possibilité de participation, d'engagement et d'*affordance* du fait de ses spécificités. En effet, le jeu est d'abord marqué par la nécessité même de la participation, une participation volontaire et consciente liée au critère de la décision. On peut même considérer le jeu comme une activité qui met en exergue la logique de la participation, avec son revers, un contrôle de l'accès et des modalités de rejet de ceux dont on ne souhaite pas la participation. Si participer c'est apprendre, si l'apprentissage renvoie aux conséquences des actions pour devenir membre, passer d'une situation périphérique à une situation pleine pour autant qu'on le souhaite²⁷⁰, le jeu, comme toute activité humaine collective est bien de cet ordre. L'analyse peut même souligner comment la logique de la participation est forte dans un jeu qui supporte mal la posture de spectateur. On pourrait à cet égard reprendre la formule de Coubertin qui concerne les jeux sportifs sous le vocable olympique, et lui trouver une dimension forte. L'essentiel du jeu c'est bien la participation, non pas parce qu'elle aurait une valeur morale supérieure à la victoire, mais parce qu'elle fonde l'existence du jeu. Sans autres participants, il n'y a pas de victoire possible, il n'y a pas même de jeu. Sans s'y réduire, on peut se demander si jouer n'est pas participer pour participer, si la valeur du jeu n'est pas dans la logique de l'inclusion dans le groupe de joueurs, certes pour y confronter sa grandeur à celle des autres²⁷¹, mais dans la mesure où il est toujours possible de se retirer du jeu, pour y trouver tout autant le plaisir de participer. Contrairement à nombre d'activités où la participation n'est pas choisie, le fait ici de pouvoir ne pas participer, confère un intérêt spécifique à la participation.

C'est sans doute cette participation libre qui détermine la qualité de l'engagement qui résulte toujours de la relation entre une personne et l'intérêt du jeu pour elle. Cet engagement peut sans doute être décrit dans le vocabulaire de l'expérience optimale, la conception du *flow* nous offrant une analyse de la qualité de l'engagement dans le jeu (et dans quelques autres activités qui en sont

²⁷⁰ Nous reprenons ici les notions développées par J. Lave & E. Wenger, *op. cit.*

²⁷¹ Sur la question de la grandeur dans le jeu, on se reportera à Laurent Trémel, *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia. Les faiseurs de mondes*, Paris, P.U.F., 2001.

proches de ce point de vue). Cet engagement qui renvoie à la motivation du joueur dont l'intensité est souvent soulignée, explique la force de l'expérience ludique, mais aussi pourquoi le jeu a été récupéré par l'éducation formelle, en particulier dans une logique de ruse, telle qu'explicitée par Erasme, et, nous l'avons vu, toujours présente dans l'école maternelle française. C'est ce qui fait que Vygotski y a vu une zone de proche développement, l'engagement, le défi du jeu se substituant d'une certaine façon au soutien du mentor. Mais rappelons-nous que si l'engagement est une condition nécessaire à l'apprentissage, elle n'en est pas une condition suffisante.

Il y faut la dernière condition, la plus complexe à analyser, celle de l'*affordance*, des caractéristiques d'une situation qui offre à un individu précis, défini sans doute aussi bien par son développement que par sa culture, un potentiel de connaissance, de savoir-faire, d'information, etc. Et c'est là que nous sortons de toute analyse générale qui pourrait associer apprentissage avec quelque activité que ce soit. Même si participation et engagement sont présents, il y faut autre chose, et cela ne peut être défini indépendamment de l'apprenant. C'est également vrai de toute situation formelle d'apprentissage, ce qui fait que la même situation n'offre pas les mêmes opportunités selon, par exemple, le niveau de développement atteint, mais aussi d'autres aspects liés au moment, à la biographie de l'apprenant, etc. Tous les jeux n'ont pas la même *affordance*, tous les joueurs ne trouvent pas dans le même jeu la même *affordance*.

Cette constatation renvoie tout autant à la logique de l'apprentissage en situation informelle, fortement aléatoire, d'autant plus qu'il n'est pas recherché et pas toujours conscient, qu'à celle de la formalisation qui va consister à penser que tel jeu convient à tel enfant, à tel stagiaire, à tel moment. On peut se demander si je ne retrouve pas ici la conception sous-jacente aux défenseurs du jeu au préscolaire : seul l'enfant pourrait trouver le jeu qui va lui permettre d'apprendre en fonction de ses besoins développementaux. Derrière le mythe, on découvre un fonctionnement complexe qui reste à explorer. Cette logique renvoie aussi au savoir de l'animateur en formation d'adulte qui va trouver dans sa boîte à outils pédagogiques, la situation ludique adaptée au public, au moment, aux objectifs.

La relation entre jouer et apprendre est bien possible, mais elle n'est qu'une forme spécifique de celle entre faire et apprendre. Elle est moins liée aux caractéristiques du jeu, qu'à celles de l'apprentissage comme activité sociale humaine, ou plutôt comme effet accompagnant l'action humaine. Il n'en demeure pas moins que l'on peut trouver quelque spécificité aux loisirs en général, au jeu en particulier. Les jeux seraient ainsi particulièrement susceptibles de favoriser l'engagement, peut-être même ont-ils été créés pour cela en maximisant décision et interactivité. Quant à leur *affordance*, elle relèverait d'analyses particulières encore à mener, mais qui pourrait renvoyer, entre autres, à la dimension de deuxième degré, à la modalisation du monde quotidien dans le monde du loisir et du jeu.

Jouer ou apprendre

Il faut bien accepter que l'on ne joue pas en général pour apprendre. Je souhaite affirmer avant de conclure que, dans bien des cas, les joueurs n'apprennent rien en jouant, qu'ils peuvent même éviter toute situation qui pourrait avoir un tel effet pour s'en tenir à un plaisir immédiat²⁷².

²⁷² Cristiano Muniz, dans *Jeux de société et activités mathématiques chez l'enfant*, Thèse de doctorat, Université Paris 13, 1999, montre comment des enfants jouant au *Monopoly* et à d'autres jeux comparables, modifient les règles pour ne pas avoir

Comprendre les relations entre jouer et apprendre, ce n'est pas projeter systématiquement sur tout jeu des valeurs éducatives. Cette relation n'a de sens que si elle peut être construite dans sa spécificité, sa différence avec d'autres situations dénuées d'effets éducatifs.

On peut donc jouer ou apprendre. Mais il se trouve qu'en jouant il se peut qu'on apprenne, et qu'en apprenant on se trouve face à des situations qui ressemblent de près ou de loin au jeu. J'ai essayé de dénouer cet entrecroisement complexe de deux activités qui se rencontrent selon des modalités différentes. Nous avons dû pour cela passer d'une analyse du jeu à celle de l'apprentissage, sortir leur relation de l'évidence ou de l'opposition, pour comprendre deux logiques sociales qui ne sont en aucun cas superposables, mais qui ne peuvent que se rencontrer.

de problèmes nouveaux à résoudre. Tout se passe comme si la recherche du plaisir de jouer impliquait la mise en distance de tout apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, R., *Culture & Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*, Oxford, Blakwell, 2000.
- Anzieu, A., Anzieu-Premmereur, C., Daymas, S., *Le jeu en psychothérapie de l'enfant*, Paris, Dunod, 2000.
- Ariès, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, 1^{re} ed., Paris, Le Seuil, 1973.
- Ariès, P., Du sérieux au frivole, In *Les jeux de la Renaissance*, Paris, Vrin, 1982.
- Austin, J. L., *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.
- Bateson, G., Une théorie du jeu et du fantasme, In *Vers une écologie de l'esprit 1*, tr. fr. Paris, Seuil, 1977.
- Bateson, G., *La nature et la pensée*, tr. fr., Paris, Seuil, 1979.
- Beatty, B., *Preschool Education in America. The Culture of Young Children from the Colonial Era to the Present* New Haven, Yale University Press, 1995.
- Becker, H., *Propos sur l'art*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Beckett, D. & Hager, P., *Life, Work and Learning. Practice in postmodernity*, London, Routledge, 2002.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S., *Teaching through Play. Teachers' Thinking and Classroom Practice*, Buckingham, Open University Press, 1997.
- Billett, S., Working participatory practices – Conceptualising workplaces as learning environments, *Journal of Workplace Learning*, 16, 5/6, 2004, 312-324.
- Blandin, B., Les mondes sociaux de l'éducation, *Education Permanente*, n°152, 2002.
- Bloch M. N., Governing Teachers, Parents, and Children through Child Development Knowledge, *Human Development*, 43, 4/5, Jul-Oct 2000, 257-265.
- Blumer, H., *Symbolic Interactionism - Perspective and Method* [1969], Berkeley : University of California Press, 1986.
- Bredenkamp S. (Ed.), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, Washington, NAEYC, 1987.
- Brougère, G., How to change words into play, *Communication & Cognition*, Vol 27, n°3, 1994, 273-286.
- Brougère, G., *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Brougère, G., Jeu et objectifs pédagogiques - Une approche comparative de l'éducation préscolaire, *Revue Française de Pédagogie*, n°119, avril-mai-juin 1997, 47-56
- Brougère, G., *Dépendance et autonomie. Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, Paris, OFAJ, coll. Textes de Travail, s.d. [1998] Consultable sur Internet, Brougère, G., Some Elements relating to Children's Play and Adult Simulation/Gaming, *Simulation & Gaming – An international Journal of Theory, Practice and Research*, vol. 30, n°2, June 1999, 134-146.
- Brougère, G., Jeu, In J. Houssay (coord.) *Questions pédagogiques – Encyclopédie historique*, Paris, Hachette Éducation, 1999, pp. 315-329.
- Brougère, G., L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°7, 2002, 9-19.
- Brougère, G., L'enfant et la culture ludique, *Spirale*, n°24, 2002, 25-38.
- Brougère, G., Jeu et loisir comme espace d'apprentissages informels, *Education et Sociétés*, n°10, vol. 2, 2002, 5-20.
- Brougère, G., *Jouets et compagnie*, Paris, Stock, 2003.
- Brougère, G. & Tobin, J., Culture et sexualité enfantine à l'école maternelle – Etude Comparée entre les États-Unis et la France, *Éducation et Sociétés*, n°6, 2000, 167-185.
- Bruner, J., *Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F., 1983.
- Bruner, J., Jeu, pensée et langage, *Perspectives*, 57, vol. XVI, n°1, 1986.
- Bruner, J., *Comment les enfants apprennent à parler* [1983], tr. fr., Paris, Retz, 1987.
- Caillois, R., *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967.

- Cannella, G. S., *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York, Peter Lang, 1997.
- Cités, *L'ère du divertissement, la société en représentation*, n°7, 2001.
- Claparède, Ed., *Autobiographie*, In Ed. Claparède, P. Bovet & J. Piaget, *Edouard Claparède*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, s. d.
- Clavel-Levêque, M., *L'empire du jeu. Espace symbolique et pratique sociale dans le monde romain*, Paris, CNRS, 1984.
- Coffield, F. (Ed.), *The necessity of informal learning*, Bristol, The Policy Press, 2000.
- Corsaro, W., *Sociology of Childhood*, Thousands Oaks (Ca), Pine Forge Press, 1997.
- Crawford, C., *The Art of Computer Game Design*, 1984, consultable sur <http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/>
- Cross, G., *Kids' Stuff. Toys and the changing World of American Childhood*, Cambridge (Mass), Harvard University Press, 1997.
- Csikszentmihalyi, M., *Vivre, La psychologie du bonheur*, tr. fr. Paris, Robert Laffont, 2004
- Delalande, J., *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, P.U.R., 2001.
- Deleau, M. (coord.), *Psychologie du développement*, Rosny, Bréal, 1999.
- Diaz Soto L. (Ed.), *The Politics of Early Childhood Education*, New York, Peter Lang, 2000.
- Duflo, C., *Jouer et philosopher*, Paris, P.U.F., 1997.
- Dumazedier, J., *Vers une civilisation du loisir ?*, Paris, Seuil, 1962.
- Elias, N., *La civilisation des mœurs*, tr. fr., Paris, Calman-Levy, 1993.
- Elias, N., *La dynamique de l'occident*, tr. fr., Paris, Calman-Levy, 1975.
- Elias, N., *La société de cour*, tr. fr., Paris, Calman-Levy, 1974.
- Elias, N. & Dunning, E., *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, tr. fr. Paris, Fayard, 1986
- Freud, S., *Le mot d'esprit dans ses rapports avec l'inconscient*. [1905], tr. fr., Paris, Gallimard, 1930 :
- Freud, S., Au-delà du principe de plaisir [1920], in *Essais de psychanalyse*, tr. fr. Paris, Gallimard, 1973.
- Freud, S., La création littéraire et le rêve éveillé [1908], in *Essais de Psychanalyse Appliquée*, tr. fr., Paris, Gallimard, 1973.
- Fröbel, F., *L'éducation de l'homme*, tr. fr. Paris, Hachette, 1861.
- Garon, D., *Le système ESAR. Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie et Montréal, Éditions ASTED, 2002.
- Garrick, J., *Informal learning in the working place. Unmasking Human Resource Development*, London, Routledge, 1998.
- Gebauer, G. & Wulf, C., *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques, de l'action sociale*, tr. fr. Paris, Anthropos, 2004.
- Goffman, E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les éditions de Minuit, 1991.
- Goldstein, J., Buckingham, D. & Brougère, G. (Eds.), *Toys, Games and Media*, Mahwah (N.J.) Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- Göncü, A. (Ed.), *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press, 1999.
- Göncü, Artin & Perone, Anthony, Pretend play as life-span activity, *Topoi* XXIV, 2005.
- Groos, K., *Les jeux des animaux* [1895], tr. fr., Paris, Alcan, 1902.
- Guerrien, B., *La théorie des jeux*, Paris, Economica, 1993.
- Gutton, P., *Le jeu chez l'enfant* [1978], Paris, GREUPP, 1988.
- Henriot, J., *Sous couleur de jouer*, Paris, José Corti, 1989.
- Henze, R. C., *Informal Teaching and Learning. A study of Everyday Cognition in a Greek Community*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1992.
- Huizinga, J., *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu* [1938], tr. fr., Paris, Gallimard, 1951.
- Hurtig, M.-C. et alii, Peut-on étudier le jeu de l'enfant ? *Psychologie Française*, 1969, 14 (4), 333-342.
- Hutt, S. J., Tyler, S., Hutt, C., Christopherson, H., *Play, Exploration and Learning, A Natural History of the Preschool*, London, Routledge, 1989.

- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (Eds.), *Children, Technology and Culture*, London & New York, Routledge-Falmer, 2001.
- James, A. & Prout, A. (Eds), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London : The Falmer Press, 1990.
- Järvinen, A., Heliö, S. & Mäyrä, F., *Communication and Community in Digital Entertainment Services*, Hypermedia Laboratory Net Series 2, University of Tampere, 2002, téléchargeable sur : <http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5432-4.pdf>
- Johnson, J. E., Christie J. F. & Yawkey., T. D., *Play and early childhood development* , 2nd ed., New York: Longman, 1999.
- Klein, M., *La psychanalyse des enfants* [1932 - 1949], tr. fr., Paris, P.U.F, 1959.
- Klein, M., *Essais de psychanalyse* [1921-1945], tr. fr., Paris, Payot, 1967.
- Kline, S., *Out of the garden. Toys and children's culture in the age of TV marketing*, London, Verso, 1993.
- Lardinois, E., *Le jeu outil de communication commerciale. Conception de produits et formation des clients*, thèse de doctorat, Université Paris 13, 2000.
- Latour, B., *La science en action*, Paris, La Découverte, 1989.
- Lave, J. & Wenger, E., *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge (Mass), Cambridge University Press, 1991.
- Luc, J.-N., *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle, De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.
- Lytle, D. E. (Ed.), *Play and Educational Theory and Practice*, Westport (Connecticut) : Praeger, 2004.
- Mabillot, V., *Les mises en scène de l'interactivité*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2, 2000.
- Martin, P. & Caro, T.M., On the Functions of Play and its Role in Behavioral Development, *Advances in the Study of Behaviour*, vol.15, 1985, 59-103.
- Mead, G. H., *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.
- Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP/Xo, 2002.
- Muniz, C., *Jeux de société et activités mathématiques chez l'enfant*, Thèse de doctorat, Université Paris 13, 1999.
- Natkin, S., *Jeux vidéo et médias du XXIe siècle – Quels modèles pour les nouveaux loisirs numériques*, Vuibert, 2004.
- Octobre, S., *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La documentation française, 2004.
- Pain, A., *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- Parlebas, P., *Éléments de sociologie du sport*, Paris, P.U.F., 1986.
- Pasquier, D., *Cultures lycéennes – La tyrannie de la majorité*, Paris, Les Editions Autrement, 2005.
- Pellegrini, A. D. (Ed.), *The Future of Play Theory. A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*, Albany (N.Y.), State University of New York Press, 1995.
- Piaget, J., *La formation du symbole chez l'enfant*, [1945] Neuchâtel-- Paris, Delachaux et Niestlé, 1976.
- Piaget, J., *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1967.
- Piaget, J., Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques, [1935] *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
- Postman, N., *Il n'y a plus d'enfance*, tr. fr. Paris, INSEP, 1983.
- Postman, N., *Se distraire à en mourir*, tr. fr. Paris, Flammarion, 1986.
- Rabardel, P., *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains* , Armand Colin, Paris, 1995.
- Power, T. G., *Play and Exploration in Children and Animals*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum, 2000.
- Rayna S., Laevers F., Deleau M. (Coord.), *L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques ?* Paris, Nathan - INRP, 1996.
- Rayna, S. & Brougère, G. (Coord.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire – Perspectives internationales*, Paris, INRP, 2000.

- Reifel, S. & Brown M. H. (Ed.), *Early Education and Care, and Reconceptualizing Play*, Oxford, Elsevier science, 2001 Advances in early and day care, vol.11.
- Rey, A., Polysémie du terme définition, In Centre d'étude du lexique, *La définition*, Paris, Larousse, 1990.
- Richter, J.-P., *Levana ou traité d'éducation* [1811], tr. fr., Lausanne, L'âge d'homme, 1983.
- Ross-Bernstein, J., Toward a Practical Understanding of Play in Developmentally Appropriate Practice Engaging Perspectives : Keeping the Dialogue Moving, In *Researching Early Childhood*, Göteborg University, Vol. 5, 2003, 143-160.
- Roucous, N., & Brougère, G., Loisir et éducation - L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque, *Revue Française de Pédagogie*, n°124, Juillet-août-sept. 1998.
- Sawyer, R. K. , *Pretend Play as Improvisation. Conversation in the Preschool Classroom*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Schäfer, M. & Smith., P. K., Teachers' perceptions of play fighting and real fighting in primary school, *Educational Research*, volume 38 Number 2 Summer 1996.
- Schugurensky, D., 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>
- Simmel, G., *Sociologie et épistémologie*, tr. fr. Paris, P.U.F., 1991.
- Singer, J. L., Imaginative Play and Adaptive Development, J. Goldstein (Ed.), *Toys, Play and Child Development*, Cambridge (Mass.): Cambridge University Press, 1994.
- Sirota, R, L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard, *Éducation et Sociétés*, vol. 2, 1998, 9-33.
- Soëtard, M., *Friedrich Fröbel. Pédagogie et vie*, Paris, Armand Colin, 1990.
- Sutton-Smith, B. (Ed.), *Play and Learning*, New York, Gardner Perss, 1979.
- Sutton-Smith, B., *Toys as culture*, New York : Gardner Press, 1986.
- Sutton-Smith, B., *The Angiguity of Play*, Cambridge (Ms), Havard University Press, 1997.
- Sutton-Smith, B. & Kelly-Byrne, D. (Eds.), *The Mask of Play*, New York, Leisure Press, 1994.
- Thériault J. et alii, *L'exploitation du matériel dans l'aire de jeu symbolique*, Editions du Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, 1987.
- Thiagarajan, S., How to maximise transfer from simulation games through systematic debriefing, In F. Percival, S. Lodge & D. Saunders (Eds.), *The Simulation and gaming yearbook 1993 : Developing transferable skills in education and training*, London, Kogan Page, 1993, pp. 47-52.
- Tobin, J., Wu, D. & Davidson, D., *Preschool in three Cultures. Japan, China, and United States*, New Haven, Yale University Press, 1989.
- Tobin, J. (Ed.), *Making a Place for pleasure in Early Childhood Education*, New Haven, Yale University Press, 1997.
- Tobin, J., The Missing Discourse of Sexuality in Contemporary American Early Childhood Education, *The Annual of Psychoanalysis* Volume 23, 2001, 179-200.
- Trémel, L., *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia. Les faiseurs de mondes*, Paris, P.U.F., 2001.
- Vigarello, G., *Du jeu ancien au show sportif*, Paris, Le Seuil, 2002.
- Vincent, G., *L'école primaire française : Étude sociologique*, Lyon, P.U.L., 1980.
- Vincent, G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, P.U.L., 1993.
- Vygotski, L. S., Play and Its Role in the Mental Development of the Child, *Soviet psychology*, Spring 1967/vol.V, n°3.
- Vygotski, L. S., Apprentissage et développement à l'âge préscolaire [1935], *Société française* n°2 (52), 1994.
- Wallon, H. *L'évolution psychologique de l'enfant* [1968], Paris, Armand Colin, 1981.
- Wenger, E., *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge (Mss), Cambridge University Press, 1998.
- Willett, R. & Sefton-Green, J., Vivre et apprendre dans un salon de discussion, *Éducation et Sociétés*, n°10, vol.2, 2002, 57-77.

- Winnicott, D. W., *Jeu et réalité* [1971], tr. fr., Paris, Gallimard, 1975.
- Wittgenstein, L., *Investigations philosophiques*, tr. fr. à la suite du *Tractatus Logico-philosophicus*, Paris, Gallimard, 1961.
- Wolf, M. & Perron, B., (Eds), *The Video Game Theory Reader*, New York & London, Routledge, 2003.
- Wollons R. (Ed.) *Kindergartens and Cultures. The Global Diffusion of an Idea*, New Haven, Yale University Press, 2000.
- Yonnet, P., *Travail, loisir. Temps libre et lien social*, Paris, Gallimard, 1999.
- Yonnet, P., *Huit leçons sur le sport*, Paris, Gallimard, 2002.
- Zaffran, J., *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros, 2000.