

Brougère G. (2010), « Pourquoi le jeu ? », Forum débat Strata'j'm, Paris, 13 mars. Publié dans *Stratajm raconte 20 ans, le jeu dans la cité*, pp. 92-99

Avant de se demander pourquoi on utilise le jeu, il importe de mieux cerner une activité aux formes diverses et donc de commencer par clarifier ce que l'on entend par jeu pour dépasser une simple logique d'étiquetage. Pour cela j'ai, à partir de la littérature sur le jeu, mis en avant des critères qui permettent non pas de définir le jeu (l'absence de certains critères ne conduit pas à refuser l'usage du mot jeu), mais à analyser les situations que l'on appelle (ou non) jeu. Ces critères déterminent un ensemble flou et n'ont pas pour fonction de délimiter des frontières. Il ne s'agit en aucun cas de dire : ici, c'est du jeu et ici, ce n'est pas du jeu ; au contraire les frontières sont ce qui est le plus intéressant. Ce sont les objets, les activités dont on ne sait pas si ce sont ou non du jeu qui nous permettent d'apprendre quelque chose sur le jeu. On ne peut opposer de façon simple dans le monde ce qui d'un côté serait jeu et, de l'autre côté, ce qui n'en serait pas. Les catégories proposées ont pour but d'appréhender la réalité non de la soumettre à celles-là ; la réalité renvoie plutôt à une logique de continuum et de flou. Il ne faut pas croire que le monde obéit à nos catégories. Ces critères au nombre de cinq ont été développés dans différents ouvrages (Brougère 1995a, 2005), mais il me semble aujourd'hui qu'ils doivent être hiérarchisés plus précisément que je n'ai pu le faire dans le passé.

Qu'est-ce que le jeu ?

Le premier critère est ce que j'appelle le second degré, le faire semblant ou le « pour de faux », qui renvoie à deux auteurs, Bateson (1977) avec sa notion de méta-communication et Goffman (1991) qui développe à partir de celle-ci l'idée de modalisation au sens de mode musical, modalisation des cadres de l'expérience, en distinguant les cadres de la vie quotidienne des cadres qui sont modalisés, transformés ; c'est le cas d'une fiction, du théâtre, et à bien des égards, de nombreuses situations scolaires. En effet pour Goffman si l'exemple premier de ce qu'il appelle modalisation du cadre quotidien (que je traduis par transformation en une activité de second degré) est le jeu, il évoque d'autres situations qui répondent à la même logique dont ce qu'il appelle « itération technique » et qui comprend l'exercice scolaire ou la simulation qu'elle soit à visée didactique ou expérimentale.

Le second critère qui me semble tout aussi essentiel, permettant de saisir le jeu au sein de la pluralité des activités de second degré, est celui de la décision, que je distingue volontairement et fortement des critères habituels qui renvoient à l'idée de liberté ; celle-ci est trop difficile à manipuler, trop peu opérationnalisable : est-on libre de jouer, est-on libre quand on joue ? On pourra toujours remettre en question le sentiment de liberté : on croit être libre mais en fait, on joue parce qu'il y a une détermination psychologique ou biologique qui pousse à jouer... On ne peut en sortir. La notion de décision me semble plus aisée à utiliser. Le jeu est profondément structuré par la décision : décision de jouer, peut-être, mais décision de continuer à jouer ou, plutôt, il convient de dire que le jeu n'est qu'une succession de décisions. Il est tel parce qu'il n'est pas une activité de premier degré, de vie quotidienne mais une activité de second degré, qui n'existe que pour autant qu'on la maintient dans l'existence par un ensemble de décisions. Le monde réel continue à exister si j'arrête de décider ; je ne fais plus rien, mais ça n'a pas beaucoup d'incidences sur le monde réel. En revanche, si l'ensemble des joueurs arrête de prendre des décisions, le jeu s'arrête, le jeu ne tient que par leurs décisions. Si j'arrête de décider, je me retire du jeu tel l'enfant qui lève son pouce. On participe au jeu en décidant, on se retire du jeu quand on arrête de décider.

J'ai tendance à penser aujourd'hui que ces deux critères suffisent à analyser les situations pour en saisir la dimension ludique ou non. La présence d'une activité de second degré accompagné de la décision (en particulier collective), nous conduit *de facto* dans l'univers potentiel du jeu (si tous les participants sont du côté des décideurs, contrairement au spectacle où une partie des participants ne décide pas). La décision d'entrer dans le jeu, aussi intéressante soit-elle du point de vue du sujet qui joue, est secondaire du point de vue de l'activité. Ce qui importe est que le joueur soit bien érigé en décideur même s'il a été plus ou moins contraint à jouer.

A partir de ces deux éléments qui définissent l'espace du ludique on trouve deux caractéristiques associées (l'existence de modalités de décisions dont les règles sont un exemple et l'incertitude, l'absence de prédétermination de la fin) et une caractéristique conséquente, la frivolité ou minimisation des conséquences. Il s'agit là des trois autres critères selon mes analyses antérieures, mais que j'aurais tendance à isoler comme des conséquences des deux principaux critères. Ces trois autres critères ne sont que les effets de cette configuration, cette association entre second degré et décision, caractérisant les jeux dans leur diversité :

- Les jeux supposent un système de décision – Les jeux varient selon le système de décision avec deux limites problématiques : la contrainte (l'absence de choix possible), le n'importe quoi (tout est possible). Il ne s'agit pas de savoir si cela est du jeu, car les marges permettent toujours de se poser des questions intéressantes
- Les jeux impliquent une incertitude, avec les marges qui seraient la fin prévue d'avance (on sort du jeu) ou une telle incertitude que l'on ne saurait quoi faire et toute décision en deviendrait impossible (selon le modèle de l'âne de Buridan)
- Les jeux impliquent une absence de conséquence ou minimisent les conséquences, avec à nouveau deux limites, c'est la réintroduction de conséquences (jeux pédagogiques) ou l'absence totale d'intérêt pour l'activité qui à force de minimiser les conséquences perd toute possibilité d'investissement pour le sujet.

Si les trois derniers critères sont des conséquences, leur intérêt est lié à leur opérationnalité, à ce qu'ils sont tout autant des grilles d'analyse des activités. Ainsi nous permettent-ils d'entrer dans la logique d'organisation, en particulier à travers celle des règles qui diffèrent selon qu'elles sont déjà là et s'imposent plus ou moins, ou selon qu'elles sont négociées par les joueurs voire inventées au cours du jeu. Elles sont un moyen parmi d'autres de comprendre comment la décision, indispensable au jeu, s'organise.

La frivolité, terme que je préfère à celui de gratuité que l'on trouve souvent dans la littérature sur le jeu, n'a pas toujours bonne presse tant l'on veut aujourd'hui associer le jeu au sérieux. La faiblesse de ce critère fait sa force : c'est un critère qui n'est pas absolu mais relatif et que j'emprunte à Brunner (1983) en tant que minimisation des conséquences. Certes le jeu, toute activité de second degré qu'elle soit, reste également une activité de premier degré, c'est-à-dire qu'on ne quitte jamais le monde ; si un enfant joue à Superman et se lance par la fenêtre du 4^e étage, les lois de la pesanteur vont s'imposer à lui et il y aura les conséquences du premier degré. Toute activité est aussi une activité de premier degré avec des risques et toute activité a des conséquences comme peut en avoir le fait de perdre trop souvent. La différence est que le jeu permet de mettre à distance les conséquences. Un enfant qui perd va pouvoir dire « il est nul, ce jeu... » ; c'est une façon de se dégager. Tandis que l'enfant qui a une mauvaise note peut penser que le professeur est nul mais il y a un poids des conséquences. Cette notion de minimisation des conséquences est intéressante car très opérationnelle à condition d'accepter d'être dans le flou, c'est-à-dire qu'elle ne permet pas de construire une frontière mais de voir si on est dans une situation qui se rapproche plus du jeu parce qu'on arrive à minimiser les conséquences ou au contraire qui est hors du jeu parce que, malgré la dimension ludique apparente, il y a des conséquences. Le football professionnel n'est peut-

être pas complètement du jeu parce que les conséquences de ce qui se passe sur le terrain sont importantes pour les joueurs.

Le jeu produit ainsi un espace social particulier, lié à la décision et au second degré, à un engagement volontaire, non contraint, en fonction de l'intérêt de l'expérience produite, au plaisir que l'on en tire, très différent de l'univers des lois et des contraintes sociales. Un univers social fictif, provisoire où ce qui se passe est spécifique, différent des autres espaces sociaux.

Pourquoi joue-t-on ? Du plaisir à la sociabilité

C'est dans le loisir, le divertissement qu'il faut chercher le pourquoi du jeu. Si l'on suit Elias (Elias et Dunning, 1996), le loisir implique un espace fictif de production d'émotions, d'excitation sans risque. On retrouve en partie les critères que j'ai mis ci-dessus en évidence. S'y ajoute l'accent sur l'excitation et l'importance de la sociabilité comme possibilité de produire excitation collective, émotion partagée. La sociabilité sans être une condition *sine qua non* augmente le plaisir du jeu et du loisir en général et certains de ces loisirs n'existent qu'en relation avec la sociabilité.

On joue ainsi pour accéder à une expérience, éventuellement l'expérience optimale ou *flow* selon Csikszentmihalyi (2004), une expérience qui rompt avec le quotidien, permet plaisir voir excitation contrôlée. En suivant Elias on peut penser que la sociabilité renforce la qualité de cette expérience, ce qui peut conduire à penser que l'on joue en partie pour être avec d'autres joueurs, pour faire quelque chose avec autrui, le plus souvent avec des personnes que l'on connaît.

En effet ce qui se donne à voir le plus souvent est le développement du jeu sur la base d'une sociabilité préexistante, comme si le jeu permettait de remplir un temps voué à une pure sociabilité, c'est-à-dire non liée à une activité (comme le travail) préexistante (Brougère, 1995b). Ainsi le jeu dans la cour de récréation (Delalande, 2001) peut être considéré comme la construction d'un moment de décision, de structuration sociale autonome. Il permet de définir les liens privilégiés, de montrer qui sont ses amis, de passer d'une sociabilité contrainte, imposée à l'enfant, à une sociabilité choisie qui s'exprime par le jeu et les partenaires. Ainsi le jeu semble fonctionner plutôt dans ce sens, exprimer une sociabilité préexistante à l'image d'amis qui se retrouvent pour une partie de cartes ou de billard, ou délimiter l'espace d'une sociabilité choisie au sein d'un groupe plus large et ne résultant pas d'un choix, comme le groupe de collègues avec lesquels on va jouer. Il faut ainsi se garder du mythe d'un jeu valorisant l'être ensemble. Il vient plutôt rendre possible l'expression d'une sociabilité préexistante en offrant une activité, en permettant de remplir un temps qui ne pourrait se vivre comme pure sociabilité sans activité. Jouer permet de continuer à être ensemble, de donner du sens et du concret, à cet être ensemble.

Il peut y avoir cependant renversement quand l'activité prime, que l'on recherche alors des partenaires pour jouer à tel ou tel jeu. Le jeu peut être source de sociabilité comme d'autres loisirs, le travail, etc. Il ne faudrait pas faire de cette logique, la logique même du jeu. La logique sociale va plutôt dans l'autre sens.

Il y a donc bien un lien fort entre jeu et sociabilité, plaisir d'une activité partagée, possibilité de faire avec ceux avec lesquels on a envie de passer du temps, mais pas nécessairement production de sociabilité. Il y a du mythe là-dedans, l'idée que le jeu aurait un potentiel social par nature. Il est sans doute plus facile de s'investir dans un jeu avec le soutien d'un groupe auquel on appartient, de que de passer par le jeu pour tisser de nouveaux contacts. Au-delà de la passion pour un jeu qui implique la recherche permanente de nouveaux partenaires, il y a toujours du défi à faire du jeu un vecteur de sociabilité. On peut à la fois saisir la difficulté de produire de la sociabilité à partir du jeu avec l'idée que jouer c'est souvent partager avec ceux

que l'on connaît déjà, mais également la force sociabilisatrice du jeu : plaisir de la sociabilité pour elle-même, pure sociabilité « fictive » séparée du monde social.

Le jeu et la culture ludique : la culture des pairs.

Cette sociabilité largement orientée vers les pairs dans nos sociétés où l'école structure les âges conduit à produire une culture ludique fortement marquée par les générations. La culture ludique se construit au sein d'une cohorte née à peu près en même temps, même si, pour partie, elle se réfère également à des jeux qui se transmettent de génération en génération. Les pairs apparaissent largement (mais certes pas exclusivement) comme espace de déploiement du jeu et lui confèrent sa base sociale. On peut même se demander s'il ne faut pas renverser l'ordre et considérer comme pairs ceux avec lesquels je joue (sur une base régulière et non pas exceptionnellement comme on peut le faire avec ses parents). Apprendre à jouer, découvrir et partager des jeux est beaucoup une affaire de génération, car le jeu (et plus largement les loisirs comme l'écoute musicale par exemple) apparaît comme un moyen de produire, maintenir et enrichir la sociabilité des pairs, sociabilité qui se développe aujourd'hui dans les marges du temps contraint, dans l'espace du loisir, celui de la cour de récréation, des journées sans écoles, etc.

Cette notion de culture ludique (Brougère, 2005, p.106 sq) est importante car elle définit un horizon de connaissances et compétences ludiques, mais un aussi un espace d'attrait avec des efforts à consentir pour partager certaines activités avec ses pairs. Bien entendu cela n'interdit pas de s'intéresser à d'autres cultures ludiques, mais comme toute culture elle construit un espace de rencontre et d'identité, de distinction et de différence. C'est ce qui permet de partager, de faire avec d'autres et donc de produire une communauté de joueurs potentiels.

Jeu, participation et engagement

Le jeu apparaît ainsi comme participation à une communauté définie par une culture. C'est là un aspect essentiel : « 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. (...). 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 autres, 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 » (Brougère, 2005, p. 164)

La participation renvoie en suivant Billett (2004) à deux dimensions indissociables, l'engagement et l'*affordance*, c'est-à-dire ce que la situation (ici le jeu) offre au sujet. La participation sera d'autant plus riche sur ces deux dimensions seront présentes et fortes : « 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 (...). Cet engagement qui renvoie à la motivation du joueur dont l'intensité est souvent soulignée, explique la force de l'expérience ludique. » (*Ibid.*).

Ainsi le jeu offre un espace de participation forte, à travers une mise en scène de l'engagement qui renvoie à la décision et à ses mécanismes, mais tous les jeux n'offrent pas la même chose, et là intervient une dimension difficile à analyser qui va ou non encourager la participation de x et y. Une des clefs réside dans la culture ludique et au-delà la culture comme système d'interprétation disponible, une autre dans la sociabilité ou le désir de jouer avec.

La question des apprentissages

En guise de conclusion, nous pouvons évoquer ce que cela implique en matière d'apprentissage, en rappelant que l'on joue pour se divertir et non pour apprendre, que l'on joue pour vivre le lien social (le jouer ?) et non pour apprendre à être sociable. Le monde du jeu n'est pas identique au monde social, les règles négociées ne sont pas des lois.

Mais nombre d'auteurs ont montré combien la participation pouvait être considérée comme le vecteur essentiel de l'apprentissage (Brogère, 2009) : « 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. » (Brogère, 2005, p. 163).

A travers le jeu peuvent être présents des apprentissages dits informels, variables selon les situations et les individus. Tous les jeux n'offrent pas à la même chose, tous les joueurs ne trouvent pas la même *affordance* dans le même jeu.

Références bibliographiques

- Bateson, G. (1977). Une théorie du jeu et du fantasme, In *Vers une écologie de l'esprit 1*, tr. fr. Paris, Seuil
- Billett S. (2004). « Working participatory practices : conceptualising workplaces as learning environments ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 16, n° 5/6, p. 312-324
- Brogère, G. (1995a). *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Brogère, G. (1995b). « Jeu, sociabilité et socialisation » dans Martine Glaumaud-Carré (dir.) *Plaisirs d'enfance*, Paris, Syros, col. IDEF.
- Brogère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica.
- Brogère G. (2009). « Une théorie de l'apprentissage adaptée ; l'apprentissage comme participation » In G. Brogère et A.-L. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, pp. 267-278.
- Bruner, J. (1983) *Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F.
- Csikszentmihalyi, M. (2004) *Vivre, La psychologie du bonheur*, tr. fr. Paris, Robert Laffont,
- Delalande, J. (2001) *La cour de récréation – Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Elias, N. & Dunning, E. (1986) *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, tr. fr. Paris, Fayard.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Wenger E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, tr. fr. Sainte Foy : les Presses de l'Université Laval.