



PROJECT MUSE®

Chapitre 3 La sociologie du jeu

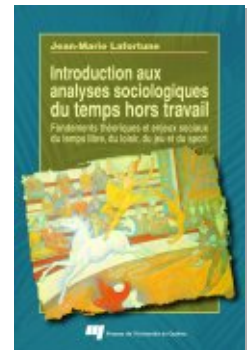
Published by

Lafortune, Jean-Marie.

Introduction aux analyses sociologiques du temps hors travail.

Presses de l'Université du Québec, 2004.

Project MUSE. <https://dx.doi.org/10.1353/book.20453>.



➔ For additional information about this book

<https://muse.jhu.edu/book/20453>

LA SOCIOLOGIE DU JEU

L'analyse sociologique du jeu trouve ses ramifications profondes dans l'École américaine. Héritière du pragmatisme, elle se développe selon le plan épistémologique de la psychosociologie qui prend appui sur une conception atomistique de la totalité sociale. La dynamique induite procède de la restructuration continue des schèmes de l'esprit qui incorpore les modifications survenues tant du côté du sujet que de son environnement, de sorte que les représentations qu'ont les sujets individuels d'eux-mêmes et d'autrui sont considérées comme les faits sociaux concrets. L'enjeu politique central se présente alors sous les traits de la désorganisation, faisant de la communication le domaine prioritaire de l'action sociale. Suivant la perspective adoptée par la tradition sociologique américaine, la forme du changement, dont la source se situe dans les innovations individuelles, est la croissance et sa condition essentielle, le consensus. La première partie de ce chapitre porte ainsi sur la forme de problématisation mise de l'avant par cette approche en montrant en quoi l'œuvre de Cooley en fut l'inspiratrice.

Par ailleurs, la sociologie du jeu partage les préoccupations et puise nombre de notions chez les réformateurs de la pédagogie. Y prévaut la perspective psychopédagogique, prenant en considération à la fois l'intérêt individuel et collectif, et posant comme condition d'un développement harmonieux les mêmes exigences d'un cadre formel égalitaire, d'une approche non directive et d'une socialisation par l'activité ludique. Une histoire de la pédagogie active depuis le début du XIX^e siècle nous renseigne

donc sur la manière dont les sociologues du jeu abordent leur objet et définissent le fondement de leur pratique. La deuxième partie du chapitre est consacrée à cette présentation.

En troisième partie, nous proposons un itinéraire de la sociologie du jeu depuis la fin du XIX^e siècle en présentant les travaux de cinq auteurs. Nous cernerons alors les thématiques privilégiées qui nous procurent les bases sur lesquelles définir le « jeu » avant d'ouvrir une discussion sur les enjeux sociaux soulevés par cette approche.

3.1 DANS LE SILLON DE COOLEY

Pour Charles H. Cooley (1864-1929), la société ne saurait être une entité abstraite, en ce sens où il ne peut être question de fait social que dans la mesure où l'on se réfère aux phénomènes d'échanges interindividuels qui accompagnent toute vie collective. En fondant le comportement individuel et l'innovation sur l'interaction et la valorisation des échanges, Cooley jette les bases d'une théorie générale de l'action sociale. L'interactionnisme se conjugue chez lui avec le fonctionnalisme, dans la mesure où le développement harmonieux des relations sociales, tout en restant organique, requiert un effort de structuration. Il souhaitait ainsi alimenter l'opinion publique, conçue comme agent de changement, aux sources de la science et aux bienfaits de l'art et de la critique.

Cooley montre en 1902, dans *Human Nature and the Social Order*, comment les attitudes qui commandent les choix personnels et la conduite sont produites par les relations directes entre individus au sein de groupes dits primaires, dont la famille représente la figure dominante. Plus spécifiquement, les groupes primaires se caractérisent par une association et une coopération intimes dont le résultat est du point de vue psychologique une certaine fusion des individualités en un tout, de sorte que la vie commune et le but du groupe deviennent la vie et le but de chacun. Ces groupes sont primaires puisqu'ils apportent à l'individu son expérience la plus primitive et la plus complète de l'unité sociale et forment une source relationnelle assez permanente. Il insistera plus tard, dans *Social Organisation: A Study of the Larger Mind* (1909), sur l'empreinte profonde que laisse la vie industrielle, ayant pour effet de substituer aux relations primaires des relations dites secondaires articulées autour de nouvelles entités que forment les groupes professionnels, les clubs et les associations. Les groupes secondaires se distinguent ainsi par des relations impersonnelles ou contractuelles plus ou moins durables, dont la forme privilégiée n'est plus l'échange verbal mais la communication écrite.

L'approche que propose Cooley est inspirée par le pragmatisme, dont William James (1840-1910) a donné la première définition en énonçant que c'est dans la différence pratique qui résulte de leur affirmation ou de leur négation que tient la valeur des jugements subjectifs. En bonne partie fondée sur une psychologie descriptive, le pragmatisme superpose dans son programme la morale pratique à une théorie de la vérité. Celle-ci doit donc être envisagée non dans la reproduction du réel extérieur à l'être humain mais en fonction de son désir d'action. Ainsi, la connaissance qui en émane délaisse le domaine des causes pour celui des finalités poursuivies.

Cooley est de plus dépositaire d'une vision romantique qui met l'accent sur l'unité des phénomènes, par opposition à une approche scientifique qui découpe le social pour tenter d'en isoler les faits. Il tente ainsi d'appréhender les phénomènes sociaux en faisant jouer les attributs de la nature humaine, plaçant au cœur de cette dynamique l'état d'esprit général issu de la discussion interindividuelle. Dans ce qu'elle offre de plus immédiat aux sens, la société est, selon lui, une relation entre les représentations personnelles, de telle sorte que les perceptions mentales que les individus ont les uns des autres constituent les faits sociaux concrets et que la première tâche de la sociologie consiste justement à les décrire et à les interpréter.

La conscience individuelle à laquelle réfère Cooley possède toutefois un autre fondement que celui du sujet cartésien, puisqu'elle ne s'appuie pas tant sur la raison que sur les pulsions. Entre ces deux termes se joue l'action des groupes primaires, canalisant les élans individuels vers une rationalisation réglée et s'imposant comme moment intermédiaire entre la conscience individuelle et collective. Cooley déploie en fait une conception dynamique où la prise de conscience de soi et des autres émerge dans un même mouvement au sein duquel les groupes primaires jouent un rôle structurant.

La conscience sociale peut être entrevue dans un esprit particulier ou dans une activité collective impliquant plusieurs esprits. Les perceptions sociales d'un sujet sont étroitement connectées à celles des autres sujets, agissant et réagissant entre elles pour former un tout. Ce processus conduit à la formation d'une opinion publique, soit à un état d'esprit partagé par les membres d'un groupe ayant plus ou moins conscience de soi. Ainsi, par exemple au sein d'une famille, l'on doit à l'opinion publique le fait de porter à l'attention de tous les pensées et les sentiments de chacun, contribuant par là à la constitution d'un ensemble organique et les coopératif. Il existe de même, dans l'esprit de chacun des membres, une conscience sociale recouvrant un sens aigu des caractéristiques personnelles et des façons de penser des autres membres. Au terme de cette dynamique s'érige chez chacun la conscience de soi qui est le reflet des perceptions

qu'il porte sur lui-même et qu'il attribue aux autres, phénomène produit directement et indirectement par la vie commune. Les trois aspects de la conscience distingués par Cooley se résument donc ainsi : la conscience de soi, ou ce que le sujet pense de lui-même ; la conscience sociale, selon sa tonalité individuelle, ou ce qu'un sujet pense d'autrui ; enfin la conscience publique, ou la représentation collective des deux états de conscience précédents telle qu'elle s'articule au sein d'un groupe communicationnel, ces trois phases constituant un seul ensemble.

Cooley élabore par la suite une théorie du changement social dans son ouvrage intitulé *Social Process* (1918). Il y recense les enjeux reliés aux réformes sociales susceptibles d'endiguer les tensions issues des récents progrès politiques et économiques engendrées par la guerre civile et les poussées de l'industrialisation (conflits raciaux, compétition, pauvreté, etc.). Il oppose à l'approche positiviste une approche humaniste et idéaliste en prenant appui ontologique et méthodologique sur l'organicisme. Cet antirationalisme le pousse à considérer l'importance de l'affect dans le comportement humain et débouche sur l'évolutionnisme, qui, contrairement à la dialectique de type hégélien, reconnaît dans la dynamique de lutte pour l'existence, au-delà des consensus nécessaires, un mouvement unifié dans lequel les oppositions restent vives et concrètes.

Cooley tente de concilier la genèse des structures et leurs fonctions contingentes. De façon générale, il perçoit le changement social comme un processus global et linéaire, évoluant en étroite corrélation avec les transformations d'ordre physico-organique (climat, topographie, ressources naturelles) qui modifient de l'extérieur le système d'interactions sociales. Il associe au changement brusque des risques de désorganisation et de dégénérescence. Aussi, il puise son modèle de croissance dans le concept biologique d'adaptation progressive. Sa vision de la croissance s'enracine dans son idéalisme qui lui garantit que la quête morale de chaque génération trouve son achèvement. Cooley apparaît ainsi plutôt candide en reconnaissant que le progrès est davantage matière de croyance que de démonstration empirique. Au fond, sa conception du progrès est une affirmation sereine d'une amélioration morale et sociale continue caractérisant la société moderne.

Cooley voit dans les différences individuelles la source de l'innovation sociale conçue en termes de sous-processus liés aux interactions qui, à travers leurs jeux d'opposition, forcent l'adaptation et la coopération. Il porte une attention particulière tant sur les ajustements sociaux issus des rapports entretenus par une société à la fois vis-à-vis d'elle-même et des sociétés voisines que sur les besoins relatifs à la nature humaine.

Chez lui, la théorie du changement social est conforme à sa vision organique où la réalité sociale existe en tant que sphères interconnectées mais différenciées du point de vue de leur mode de croissance : la personnalité, mue par des sentiments, des pulsions et des habitudes ; les groupements relationnels, qui renvoient à des systèmes réglés de coordination d'activités relevant d'une organisation où les rôles sont spécialisés ; les actions standardisées et les systèmes impersonnels d'idées qui constituent à une échelle supérieure des ensembles unifiés de principes, de valeurs, d'institutions et de traditions.

Les caractéristiques de l'organisation sociale et politique sont déterminantes quant à la dynamique du changement suivant qu'une société s'y montre favorable ou non, attitude que traduit une tendance au conventionnalisme plutôt qu'au traditionalisme, une inclinaison vers l'avenir et le progrès plutôt que vers l'héritage. Cooley identifie par exemple comme propices à l'innovation l'organisation politique de type démocratique, l'alphabétisation et l'instruction publique, la mobilité physique et la circulation de l'information. Une société peut toutefois également être appelée à changer suivant l'évolution des rapports qu'elle entretient avec d'autres sociétés (guerres, commerce, migrations, etc.).

La mesure du changement, qui doit naturellement et donc progressivement s'opérer, est à chercher du côté de la cohésion organique résultant du dépassement des oppositions. Mais son rythme est corrélatif de la rigidité institutionnelle, des crises affectant l'environnement biophysique et de l'originalité ou du génie propre issu de l'interaction concrète des individus. L'ampleur du changement est, quant à elle, à cerner du côté des variations affectant le type de personnalité.

De manière générale, l'amélioration vers une cohésion organique supérieure s'exprime par la manifestation des cinq traits suivants :

1. La transformation est marquée d'une conscience sociale plus élevée, garante d'une intégration morale et sociale qui permet d'étendre le domaine de l'expérience humaine à mesure que son isolement s'atténue, considérant l'essor des réseaux de communication.
2. Elle opère une complémentarité dans la différence, une intégration fonctionnelle de la diversité. L'adaptation requiert l'action individuelle et l'intervention des groupes primaires tout autant que des gestes collectifs.
3. L'expansion de la sphère des choix individuels, synonyme pour Cooley de démocratie, trouve un support privilégié dans les moyens de communication. L'opinion publique, expression de la volonté générale, doit être alimentée. Le changement doit être

conscient et rationnel. La sociologie doit contribuer à l'avancement des connaissances sur lesquelles repose le changement et aider à entrevoir et à réduire les effets déstabilisateurs des transformations.

4. Cette rationalité doit avoir pour effet l'augmentation du contrôle exercé par l'organisation sur elle-même et sur son milieu. Elle doit pouvoir reconnaître et prévenir les écueils qui menacent sa croissance et permettre de réagir adéquatement aux différents troubles qui scandent son évolution. Le savoir appliqué à ce qui est et ce qui doit être relève à la fois de la science, de la technique et de l'éthique. Cooley confie le contrôle social rationnel aux soins d'analystes compétents, de critiques et de scientifiques dont il souhaite voir les recommandations pénétrer davantage les groupes primaires.
5. L'effet général du changement constitue une humanisation des institutions et procède d'une élévation dans l'échelle des valeurs clés que sont la justice, la vérité et la civilité.

L'apport de la pensée de Cooley à la sociologie du jeu prend cinq directions. D'abord, l'interactionnisme, qui caractérise ses premiers travaux, trouve écho dans la forme même du jeu en ce qu'elle consiste en un rapport de face à face et d'influence réciproque. Ensuite, sa conception de la subjectivité, fondée davantage sur la passion que sur la raison cartésienne, décrit bien la situation de l'individu en situation de jeu où domine l'affect. Puis, le procès de socialisation qu'il décrit au sein des groupes primaires ne va pas sans rappeler la constitution d'une communauté ludique dont les règles de fonctionnement sont librement consenties et où les rôles de chacun sont bien définis. Quatrièmement, le conventionnalisme sur lequel il érige le lien social est régi par le même mode opératoire que le jeu, faisant des membres du groupe ludique les seuls maîtres de la destinée de leur pratique. Enfin, le type d'évolution qu'il conçoit, défini comme pure adaptation et ajustement continu du sujet aux variations affectant le milieu, processus où les tensions entre les intérêts individuels restent vives malgré la réalisation de compromis faisant office de consensus, correspond à la nature imprévisible du jeu, alors que la lutte pour l'existence, entérinée par sa conception, apparaît effectivement au cœur de l'affrontement ludique.

3.2 LA PÉDAGOGIE ACTIVE COMME SOURCE DOCTRINALE

La pédagogie active consiste en une éducation se donnant pour objectif de favoriser l'autonomie des individus en suivant la voie tracée par la nature,

complétée par l'appropriation de us et coutumes permettant d'agir librement selon le contexte social et culturel. Si le cadre général de l'enseignement doit être caractérisé par la liberté des élèves, éventuellement garantie par des droits, et l'action des éducateurs guidée par la non-directivité, c'est dans le jeu que les réformateurs de la pédagogie trouvent l'adéquation à laquelle ils aspirent entre les élans pulsionnels de l'être et les exigences culturelles de la société. Bien que ses formes précises doivent à l'histoire leurs traits généraux, le jeu est la manifestation de la nature en l'être humain et sa pratique spontanée ne peut qu'exprimer le destin de tout être qui est la réalisation de soi, de manière innocente, libre et joyeuse.

Cette perspective est détaillée par Rousseau dans son ouvrage intitulé *Émile: ou de l'éducation* paru en 1762. L'auteur y tisse un lien complexe entre l'affirmation de dispositions naturelles et la promotion culturelle de ces dispositions. Ainsi, bien qu'il réclame pour l'enfant la liberté et pour seul maître la nature, Rousseau élabore une mission éducative chargée de protéger et de soutenir ce développement intrinsèque tout en lui permettant de se doter des compétences requises pour l'exercice concret de cette liberté dans une société donnée. Le jeu, apparaissant dans ce programme comme un droit de l'enfant, acquiert une valeur éducative en ce qu'il exerce les sens, procure de la robustesse et favorise l'expression de soi selon des modalités convenues.

En traçant l'histoire récente de la pédagogie active, nous pourrions constater la force et la persistance de ces thèmes au cours des deux derniers siècles. La revue des théories et des pratiques pédagogiques de Pestalozzi, de Fröbel, de Dewey, de Montessori, de Neill et de Freinet nous permettra non seulement d'en suivre l'éclosion dans les diverses contrées où ces réformateurs ont respectivement œuvré (Suisse, Allemagne, États-Unis, Italie, Angleterre, France), mais également de cerner les principales contributions de cette discipline à la constitution de la sociologie du jeu. Au-delà des questions de méthodes, nous verrons que tous ces auteurs convergent vers de mêmes préoccupations que nous présentons dans une synthèse finale.

3.2.1 Pestalozzi: le fondement de l'éducation élémentaire ouverte

Les théories du pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), directement alimentées aux idées de Rousseau, sont au fondement de l'éducation élémentaire moderne. Ayant rompu avec la philosophie pour procéder, par tâtonnement, à la quête d'une méthode originale d'enseignement, Pestalozzi est l'instigateur de divers instituts dont le plus connu, celui d'Yverdon, a servi d'incubateur pour la formation de nombreux réformateurs de la pédagogie. L'œuvre pédagogique qu'il considère comme la plus urgente consiste à élever les jeunes gens provenant des milieux les

plus humbles et les plus vulnérables, à partir d'une approche inspirée de circonstances réelles, au rang de citoyens dignes, responsables et socialement utiles. L'auteur opère une synthèse de sa méthode dans son ouvrage intitulé *Comment Gertrude instruit ses enfants* publié en 1801. Partant d'un tableau idéal d'une éducation domestique, son propos débouche sur la nécessité d'une réforme d'envergure fondée sur la conviction que réside là le progrès moral et le bonheur du peuple.

La méthode élaborée par Pestalozzi s'appuie sur l'ordre naturel de la croissance humaine, à partir de l'acquisition de rudiments fondés sur l'expérience intuitive des jeunes ainsi que sur des pratiques concrètes, en mettant de l'avant les travaux manuels, dans l'optique d'une consolidation de l'ensemble des facultés et des capacités individuelles selon un plan qui va du cœur (bienveillance) à la tête (réflexion), en devant compter sur la main (geste créateur). Il estime que le moment le plus important dans le développement de l'enfant est sa première année de vie et adresse plusieurs de ses travaux aux mères en soulignant fortement que la condition essentielle de tout enseignement véritable repose sur un témoignage d'amour. Bien que ses entreprises pédagogiques ne furent pas dans l'ensemble couronnées de succès, du moins aux yeux de ses contemporains, Pestalozzi libéra l'enseignement des contraintes dogmatiques et ouvrit la voie à une éducation collective et universelle. Son œuvre inaugure une profonde transformation de l'institution scolaire, si bien qu'on peut le considérer comme le père de l'école pour tous.

3.2.2 Fröbel: le jaillissement de la vie dans les jardins d'enfants

Délaissant les procédés pédagogiques mécanisés de Pestalozzi, le géomètre et pédagogue allemand Friedrich Fröbel (1782-1852) veut célébrer le renouvellement de la vie dans ce qu'elle recèle de plus libre et qui, dialectiquement, est ce qui l'attache le plus nécessairement à la nature. Le défi qu'il entend surmonter consiste à développer la vertu sociale de l'enfant sans en faire disparaître l'individualité. Le développement de la personne est un procès organique où chaque stade a sa valeur, puisqu'à chaque moment de sa croissance l'être humain s'exprime dans son intégralité, plénitude qui est à la fois héritage du passé et préparation à l'avenir. L'épanouissement, dont il trace la trajectoire en des termes philosophiques, suit les règles de la loi sphérique, de telle manière qu'en partant d'un centre le sujet se déploie en tous sens. D'où la méthode pédagogique qu'il préconise procède justement d'un équilibrage des forces contraires issues de ce rayonnement. Appliquée à la prime enfance, son approche pédagogique met à l'avant-scène le jeu dont le procès incessant de création incarne et épouse le mouvement de la vie. Il donne ainsi aux éducateurs les premiers jouets pédagogiques qui favorisent l'auto-amusement.

C'est dans le cadre de l'expérience du foyer familial de Keilhau (1817-1831) qu'il produit son œuvre maîtresse, *L'éducation de l'homme*, publiée en 1826, guide de puériculture proposant comme but de l'éducation la réalisation de soi. De retour en Allemagne, après son exil volontaire en Suisse (1831-1836), Fröbel s'installe à Blankenburg (1837-1844). Plutôt que d'ouvrir sa pensée plus franchement vers la préadolescence et la réforme nécessaire des institutions scolaires, il se rabat sur la prime enfance et continue d'exalter le modèle familial. Il met alors sur pied les premiers jardins d'enfants (1837), accompagnés d'un matériel de jeu original et d'un guide pour les éducateurs. Considérant que les tout-petits bénéficient incontestablement d'une présence maternelle, il exige que ces lieux soient supervisés par des femmes. En 1851 cependant, on interdit en Prusse les jardins d'enfants sous prétexte qu'ils répondent d'un principe socialiste et antichrétien. Cette interdiction est levée en 1860, moment à partir duquel ses idées connaissent une expansion rapide dans le monde.

3.2.3 Dewey: l'expérience de l'élève comme fondement pédagogique

Il ne fait aucun doute aux yeux du philosophe et éducateur états-unien John Dewey (1859-1952), que lorsque les enfants ont la chance de pouvoir se livrer à des activités physiques qui mettent en jeu leurs impulsions naturelles, le fait d'aller à l'école est pour eux une joie, la discipline leur semble moins lourde et l'étude, plus facile. Aussi, Dewey estime que l'intérêt de l'enfant doit dorénavant être au cœur des programmes éducatifs, ce qui implique que l'on accorde une place accrue à l'initiative individuelle et que l'on parvienne à créer une ambiance de gaieté. Pour ce faire, il faut laisser leur vécu pénétrer l'enceinte scolaire en opérant une sélection des activités pratiquées à l'extérieur pour n'en garder que les plus constructives. Une fois en poste à l'université Columbia, il procède à une proclamation d'émancipation de l'enfance dans un pamphlet paru en 1897, intitulé *My Pedagogic Creed*, où il énonce sa vision éducative en cinq articles. Ses idées, dont de nombreuses œuvres subséquentes clarifient les fondements, précisent les objectifs et illustrent les applications, pénétrèrent l'organisation du système scolaire aux États-Unis et influencèrent les réformateurs de plusieurs pays.

Article I. L'éducation est affaire de participation de l'individu à la conscience sociale de la race. Ce processus débute à la naissance et conditionne continuellement les pouvoirs de l'individu, sature sa conscience, forme ses habitudes, élève ses idées et éveille ses sentiments et ses émotions. Selon Dewey, l'éducation déborde la conscience contingente, en ce sens où elle relève du capital hérité et consolidé de la civilisation. S'y trouve également quelque chose de fondamentalement social puisqu'elle fait en sorte

que l'individu participe aux ressources intellectuelles et morales de l'humanité. Ainsi, l'auteur a la conviction que la seule éducation authentique résulte de la stimulation des capacités de l'enfant par les exigences des situations sociales au milieu desquelles il se trouve et sera appelé à agir. De sorte que le processus éducatif possède deux aspects complémentaires : l'un psychologique, en son soubassement, en référence aux instincts profonds et aux capacités de l'enfant ; et l'autre social, déterminant les exigences actuelles de la civilisation, ce qui permet d'interpréter les forces de l'enfant du point de vue de leur utilité.

Article II. L'école est avant tout une institution sociale. Elle est le lieu privilégié de l'éducation conçue non comme préparation à la vie, mais comme processus de vie. Elle doit par conséquent se présenter sous les traits de la vie sociale à une échelle réduite et simplifiée afin de rester accessible aux enfants. L'échec de l'éducation traditionnelle vient du fait qu'elle néglige ce principe fondamental qu'une école est une forme de vie en commun au profit d'une conception restreinte qui la confine à l'inculcation de données et d'habitudes. Or, l'acquisition de la morale ne saurait relever que de pures leçons. Elle doit sa vitalité au rapport direct avec autrui dans une unité de travail et de pensée. L'enseignant n'a pas pour tâche d'imposer certaines idées ou de créer certaines habitudes chez l'enfant, mais de rendre accessibles les traits culturels dont on estime essentiel que les élèves s'imprègnent, s'exerçant sur eux comme une pression, et de l'aider à réagir adéquatement à ces influences. Ainsi, la discipline scolaire ne doit pas émaner directement du maître, mais bien de la vie de l'école en général.

Article III. En jetant trop brusquement l'enfant dans des études spécialisées (lecture, écriture, histoire, géographie, etc.), on ne respecte pas sa nature et on rend de surcroît difficile l'acquisition des meilleurs résultats moraux. Le centre de l'activité scolaire doit tourner autour des activités sociales propres de l'enfant. Il s'agit fondamentalement de suivre les lignes constructives générales qui ont donné naissance à la civilisation et de rendre les enfants aptes à œuvrer dans cette direction. Ainsi, les activités expressives (cuisine, écriture, travaux manuels, etc.) doivent prendre le pas sur les matières d'érudition, de sorte que, reposant sur l'expérience, la démarche et la finalité de l'éducation se superposent.

Article IV. La nature de la méthode à appliquer renvoie à la question du développement des capacités et des intérêts de l'enfant. L'esprit dans lequel l'éducation doit se pratiquer repose sur les principes suivants : 1) accorder la préséance à l'aspect actif sur l'aspect passif, à l'expression sur l'impression, au développement musculaire sur le développement sensoriel et aux mouvements sur les sensations conscientes, considérant que la conscience est essentiellement motrice et impulsive et que les états de conscience tendent à se projeter en action ; 2) le meilleur véhicule de

l'éducation est l'image ; 3) les intérêts manifestés sont les signes d'une force accrue et représentent les capacités qui éclosent, d'où l'attention doit constamment porter sur ces intérêts, sans toutefois les flatter ni les réprimer, mais simplement avec le but de circonscrire la capacité qui en est à la base ; 4) les émotions sont les réflexes des actions, de sorte que favoriser de bonnes habitudes d'action et de pensée entraîne la formation d'émotions correspondantes.

Article V. L'éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme sociale. Par elle, la société peut formuler son propre but et se diriger en ce sens. Cette conviction devrait conduire à l'allocation conséquente de ressources aux éducateurs. Citons à titre de guides pour avancer plus avant dans la bonne direction, une connaissance plus poussée de la structure individuelle et des lois de la croissance ainsi que l'utilisation accrue de la science sociale qui procure de surcroît la connaissance de la bonne organisation des individus.

3.2.4 Montessori : l'épanouissement de l'enfant par le travail

Médecin et pédagogue italienne, Maria Montessori (1870-1952) est l'auteure d'une méthode destinée à favoriser le développement des enfants par la manipulation solitaire d'un matériel spécialisé qui affine la coordination des mouvements, l'esprit d'entreprise et la maîtrise de soi. Après avoir fait ses preuves auprès d'enfants retardés, elle s'intéresse à l'enseignement général. L'origine de sa démarche remonte à 1907, moment de l'inauguration d'une école pour enfants normaux issus de milieux défavorisés. D'abord conçue pour des jeunes âgés de 3 à 6 ans, sa méthode est transposée jusqu'à couvrir toute la période de l'adolescence. À partir de son œuvre directrice *Pédagogie scientifique*, publiée en 1909, où elle décrit l'aménagement et le fonctionnement d'un établissement qu'elle nomme la *Maison des enfants*, elle entend réformer intégralement la pédagogie. Fuyant la guerre et le fascisme, elle contribue à la fondation de plusieurs écoles en Angleterre, aux États-Unis, en Espagne, au Danemark, en Inde et aux Pays-Bas où est appliquée sa méthode.

La perspective de réforme pédagogique qu'elle met de l'avant porte sur la relation adulte-enfant et plus particulièrement sur le pôle oppresseur de cette relation (adulte) en vue d'émanciper le pôle opprimé (enfant). L'enjeu de sa méthode s'articule ainsi autour du passage d'une approche éducative fondée sur l'obéissance et la soumission à celle qui s'appuie sur l'initiative et la liberté. Corrélativement, il s'agit de modifier la salle de classe pour en faire le lieu de l'épanouissement de l'enfant. Le rôle de l'éducation consiste alors à intéresser profondément l'enfant à une activité extérieure à laquelle il consacrerait l'ensemble de ses possibilités. Dans tous les

cas, l'enseignant veille, seconde, prévient, mais ne conduit pas. Il peut pour ce faire compter sur du matériel spécialisé qui favorise l'autoéducation, entreprise de conception qui associe étroitement Montessori, après Fröbel, à l'industrie du jouet. Elle ne verse toutefois pas dans l'hédonisme pour autant, puisqu'elle se réfère plus volontiers au travail qu'au jeu pour désigner l'activité enfantine, le jeu équivalant pour elle à une récréation entre deux tâches utiles, alors que le travail est essentiellement constructif, sa discipline favorisant la libre activité et l'effort conscient. Les trois piliers de sa méthode visant le respect authentique de la personnalité de l'enfant sont donc un milieu adapté, l'humilité du maître et le recours à du matériel scientifiquement conçu.

3.2.5 Neill: la vérité du désir de l'élève dans un milieu scolaire libéré

Pédagogue britannique, Alexander S. Neill (1883-1973) fonde en 1921 une école où il met en pratique l'idée que les enfants sont capables de s'éduquer avec le minimum d'intervention de l'adulte. Il donne un compte rendu de sa technique, en 1960, dans un pamphlet intitulé *A Radical Approach to Child Rearing (Libres enfants de Summerhill)*, afin de répondre aux critiques qui taxent sa pédagogie d'anarchisme et de répandre ses théories pédagogiques à l'extérieur de sa contrée. Neill indique en introduction de son ouvrage que Summerhill constitue une aventure durable puisque cette école autogérée, située en banlieue de Londres, est en activité depuis près de 40 ans. L'enseignement qu'on y propose s'adresse à des enfants et à des adolescents âgés de 5 à 16 ans sans difficultés mentales, physiques ou économiques particulières.

Dénonçant l'effet inhibiteur de l'encadrement parental, social et scolaire traditionnel sur le développement de l'enfant, l'auteur pose le désir comme moteur de l'apprentissage valorisant la créativité de l'être par opposition à la docilité et au conformisme ambiant. Le défi de l'institution scolaire consiste, selon lui, à aménager les conditions favorables à l'émergence de la volonté et à l'expression d'opinions véritablement personnelles. La garantie juridique d'une égalité de droits entre pensionnaires et personnel enseignant étant donnée par une charte, l'assistance aux cours étant facultative, la vie de l'élève fréquentant Summerhill est strictement soumise au *self-government* dont l'expression ultime est l'initiative personnelle, la confiance en soi, la fantaisie et la joie. Le caractère des enfants ainsi formés conduit au respect de soi et des autres en dehors de toute convention préétablie, préparant adéquatement le futur citoyen responsable.

3.2.6 Freinet: la formation du jeune travailleur par le travail-jeu

Pédagogue français et militant de la cause du peuple, Célestin Freinet (1896-1966) estime que la réforme pédagogique est rendue nécessaire à cause du rythme accéléré de l'évolution sociale et technique qui insuffle constamment de nouvelles façons de faire et de penser. Bien entendu, la modernisation qui s'impose ne passe pas chez lui par l'autoritarisme et le retour aux méthodes anciennes, qui impliquaient la séparation de l'école et de la vie, mais par une compréhension accrue des besoins et des intérêts des enfants comme de la société qui requiert une plus grande ouverture de l'école à la vie. Il formule dans le cadre d'une œuvre luxuriante les trois grandes exigences de l'école nouvelle: un milieu ouvert qui trouve dans la libre communauté scolaire son expression la plus achevée; un enseignement fondé sur l'activité de l'élève; un lien entre l'action de l'école et le travail social qui attend les jeunes. Les techniques Freinet, par définition évolutives en comparaison avec les méthodes pédagogiques de nature plus figées, ont connu une extension importante dans le monde éducatif à partir des années 1950.

Il expose dans *L'éducation du travail* le fondement de son approche pédagogique. L'ouvrage, qui connaît un vif succès dès sa parution en 1946, utilise la technique du dialogue philosophique entre un instituteur d'âge mûr, monsieur Long, qui manifeste un optimisme béat vis-à-vis des progrès de la raison et de la science, et un jeune berger nommé Mathieu, humble porteur d'un savoir traditionnel qui a fait ses preuves. La présence que Freinet accorde à la sagesse populaire sur la science abstraite, et dont toute l'œuvre est imprégnée, vient de sa conviction que les connaissances accumulées par les hommes et sanctionnées par l'épreuve de la pratique sont le socle de toute éducation véritable. En fait, selon lui, la teneur du problème éducatif part de la définition même de la pédagogie. Celle-ci se définissant comme la science de la conduite d'une classe, elle implique trois éléments distincts sur lesquels devra s'opérer la réforme, soit le cadre bâti, l'approche (comprenant les outils) et l'intérêt des élèves.

Freinet s'élève contre l'institution scolaire de son époque dont il réfute l'enseignement aristocratique, la méthode dogmatique et scolastique, la morale purement formelle imposée d'en haut et la rigidité des aménagements. Il aspire à la formation humaine et sociale du travailleur dans un milieu scolaire ouvert et à des installations modifiables selon les exigences des apprentissages. Le fondement tripartite de son approche pédagogique est le suivant: l'éducation du travail, au sein de laquelle le travail-jeu, procurant des apprentissages individuels concrets et une utilité sociale certaine, est réellement formateur; le développement optimal

des qualités personnelles de chaque enfant en proposant une diversité d'activités et donc de possibilités d'épanouissement ; le souci de faire sentir à l'enfant qu'il n'est pas seul, qu'il appartient à une collectivité, qu'il n'est pleinement lui-même que bien inséré dans un milieu social qui reconnaît son apport.

3.2.7 Conclusion

Si, de Pestalozzi à Freinet, les thèses de la pédagogie active ne diffèrent sensiblement pas, en revanche leur impact sur l'enseignement concret évolue à mesure que l'institution scolaire se démocratise. Pour la plus grande partie du XIX^e siècle, les méthodes traditionnelles et nouvelles existent en parallèle. Rattachées à des options philosophiques opposées, la pédagogie traditionnelle privilégie la conception sociologique selon laquelle l'enfant doit être éduqué pour la société en vue d'assumer la pérennité du groupe social dont il fait partie, alors que la pédagogie active adopte une attitude humaniste orientant la démarche vers la formation de l'individu pour lui-même en éveillant en lui la multiplicité des intérêts. L'avènement de la scolarité obligatoire, à compter des années 1870, provoque leur rencontre dont le choc s'incarne dans une interrogation tenace : la fonction sociale de l'école doit-elle être essentiellement d'assurer l'instruction de la masse des sujets scolarisés ou de prendre en charge leur épanouissement ? L'écart entre les deux camps entraîne l'accentuation continue du décalage entre le discours pédagogique et les réalisations objectives, puisque malgré la pénétration de leurs vues chez l'ensemble des enseignements et de l'opinion, les méthodes nouvelles restent confinées dans leur application à des écoles pilotes ou alternatives. La situation change radicalement à compter des années 1960, alors qu'un consensus est obtenu autour des idées forces de la pédagogie nouvelle qui s'inscrivent au cœur de tous les programmes : tenir compte des rythmes et des stades de développement de l'élève ; rendre l'enfant actif ; susciter la coopération au lieu de la compétition ; donner le pas à la découverte sur l'exposé, à la démarche inductive sur la démarche déductive. Cette incorporation des thèses de la pédagogie active s'aligne en fait à l'épuisement de l'ambiguïté autour de la fonction sociale de l'école. Il est dorénavant évident que l'institution scolaire est le creuset où se forment les citoyens responsables, capables de participer à la vie d'une société démocratique.

Les méthodes de la pédagogie active se sont donc affirmées en s'opposant point par point à la pédagogie traditionnelle et en se réclamant toutes de Rousseau par leur souci de tenir compte essentiellement de l'enfant plus que du contenu de la matière enseignée. Les promoteurs de ces méthodes ont été pour la plupart des praticiens. Certains ont conçu

leur approche en partant des difficultés qui ont surgi chez les sujets inadaptés sur le plan scolaire et pour lesquels les méthodes traditionnelles s'avéraient inefficaces. C'est surtout à l'école élémentaire et au stade pré-scolaire que ces méthodes ont été le plus appliquées. Leur généralisation a été plus limitée dans l'enseignement secondaire, principalement en raison de la rigidité des programmes. La réalisation centrale de la pédagogie active est d'opérer la liaison entre l'école et la vie en concevant l'apprentissage comme une expérience. Dans ce cadre, le rôle de l'éducateur consiste à outiller l'enfant pour qu'il puisse mieux réagir à son environnement en l'aidant à percevoir les composantes de la situation et en lui proposant des critères à partir desquels il puisse juger de ses progrès. L'école est posée comme une société démocratique en action. La pédagogie active entend de plus concilier l'autonomie de la personne et la nécessaire socialisation car, selon le précepte entériné, l'élève doit apprendre à se développer et à faire profiter la société de son développement.

Au terme de notre examen (voir le tableau 9), la pédagogie active nous a donc appris que c'est seulement lorsque la coopération l'a emporté sur la contrainte que la liberté individuelle a pu éclore. La coopération doit être comprise comme l'ensemble des interactions entre individus égaux, par opposition aux rapports d'autorité entre supérieurs et inférieurs, et différenciés, à l'inverse du conformisme obligatoire. Historiquement, la coopération s'est organisée en corrélation avec la division du travail social et avec la différenciation psychologique des individus qui en résulte. Elle suppose alors l'autonomie des individus, c'est-à-dire la liberté de pensée, la liberté morale et la liberté politique. Il ne faudrait toutefois pas se méprendre sur la nature de cette liberté née de la coopération, puisque tous les auteurs insistent pour la distinguer de l'anarchie et la définir comme la soumission de l'individu à une discipline qu'il choisit lui-même et à la constitution de laquelle il collabore avec toute sa personnalité.

Ainsi, sous l'action combinée des efforts des réformateurs de la pédagogie, d'un intérêt accru pour la psychologie de l'enfant et de l'expérience directe de la salle de classe, l'enseignement a connu des modifications considérables, surtout après 1870, qui ont eu pour effet la mise en place de nouveaux programmes. Il est apparu souhaitable de partir de l'expérience et des capacités de ceux qui apprennent et d'ouvrir l'enceinte de l'école aux activités que les enfants pratiquent à l'extérieur. Il n'est alors pas étonnant de constater la promotion des jeux dans le nouveau système où l'initiative et la coopération, qui développent la camaraderie et la solidarité, se conjuguent avec une certaine morale, qui exclut la tricherie et impose le *fair-play*. Deux méthodes partagent un intérêt envers l'utilisation de la vie sociale des écoliers dans l'éducation à la fois intellectuelle et morale. La première est la méthode du travail en équipe qui consiste en une organisation

de travaux en commun par petits groupes. Alors que s'affinent des qualités de discussion et de leadership, un mouvement d'entraînement emporte même les élèves les moins stimulés. Outre le bénéfice intellectuel de la critique mutuelle et de l'apprentissage, de la discussion et de la vérification, ils acquièrent ainsi un sens de la liberté et de la responsabilité réunies, de l'autonomie dans la discipline librement établie. La seconde méthode est

TABLEAU 9
Portrait des principaux réformateurs de la pédagogie

Auteurs	Œuvres maîtresses	Conditions essentielles	Fondement de la méthode	Lieux et types d'application
Pestalozzi	<i>Comment Gertrude instruit ses enfants</i> (1801)	Amour Dignité	Acquisition des rudiments	Yverdon (Suisse) 1805-1825 Institut familial
Fröbel	<i>L'éducation de l'homme</i> (1826)	Vie Humanité	Unification du sujet	Keilhau et Blankenburg (Allemagne) 1817-1831 Foyer familial 1837-1844 Jardin d'enfants
Dewey	<i>My Pedagogic Creed</i> (1897)	Vécu Gaieté	Intérêt de l'enfant	Université Columbia (États-Unis) début xx ^e siècle Enseignement de la pédagogie
Montessori	<i>Pédagogie scientifique</i> (1909)	Émancipation Personnalité	Auto-apprentissage	San Giorno (Italie) 1907-1920 Maison des enfants
Neill	<i>A Radical Approach to Child Rearing</i> (1960)	Libération Volonté	Vérité du désir	Summerhill (Angleterre) 1921-1971 École alternative
Freinet	<i>L'éducation du travail</i> (1946)	Souplesse Sociabilité	Travail coopératif	Saint-Paul-de-Vence (France) 1920-1936 École nouvelle

le *self-government*, qui consiste à attribuer aux élèves une part de responsabilité dans la discipline scolaire. L'application de cette méthode est très souple, pouvant aller de la simple attribution par le maître de fonctions limitées à certains élèves (surveillance, vestiaires, bibliothèques, etc.) à une autonomie réelle en classe, comprenant un système de sanctions, ou à des initiatives touchant les activités parascolaires.

L'histoire de la pédagogie active débouche ainsi sur une série de constats qui traversent l'ensemble des thèses défendues par la sociologie du jeu. Au-delà d'un étalage de réflexions largement imprégnées de philosophie et à ce point convergentes qu'il s'avère inutile de tenter d'en proposer une périodisation, on peut dégager quatre ordres de préoccupations ayant de fortes répercussions dans l'analyse sociale des activités ludiques.

D'abord, un horizon commun visant à conjuguer dans un rapport complexe l'autonomie individuelle et la solidarité collective. Il s'agit dans tous les cas de doter les enfants de compétences touchant à l'expression d'opinions et d'émotions, gages de participation sociale constructive, ainsi que de favoriser l'initiative et la maîtrise de soi, exigences de la vie coopérative. Et dans la mesure où on considère les élèves non comme les destinataires de connaissances abstraites mais comme les principaux agents de leur formation, on prend en compte leurs besoins et leurs intérêts qui s'inscrivent en complémentarité ou en renforcement vis-à-vis des besoins et des intérêts de la société.

Puis, le souci général de réformer l'institution scolaire traditionnelle pour en faire un milieu ouvert présentant un cadre éducatif démocratique caractérisé par le rapprochement entre maîtres et élèves, faisant d'eux des frères et sœurs comme dans les foyers familiaux mis sur pied par Pestalozzi et Fröbel, et des égaux vis-à-vis de règles juridiques en vigueur dans les institutions publiques à partir de la fin du XIX^e siècle, dont l'exemple le plus probant nous est fourni par Neill.

Ensuite, dans ce qui constitue peut-être l'élément décisif, la promotion unanime d'une certaine attitude dont doivent faire preuve les éducateurs, la forme de l'enseignement l'emportant toujours sur son contenu. Ainsi, leur rôle consiste invariablement à accompagner, à soutenir, à seconder l'activité des enfants, aspect apparemment passif de leur présence doublé d'un aspect actif consistant à prévenir le désordre, l'empiétement mutuel, les excès et les influences néfastes de la culture sur le développement naturel de leurs aptitudes. Dans tous les cas, le fondement de la discipline n'est pas à chercher du côté de la sévérité mais de l'affection et de la confiance réciproques. Dans la mesure d'ailleurs où ils parviennent à intéresser les enfants à une activité constructive, la dimension disciplinaire de leur travail s'estompe presque complètement.

Enfin, l'apport du jeu dans l'ensemble des méthodes entrevues, dont la contribution est chaque fois recherchée. D'une part, chez les tout-petits, pour accroître leur coordination et procurer de la joie. D'autre part, chez les enfants selon diverses manières: en proposant des formes ludiques d'enseignement, utilisant le chant ou la danse de façon à alléger le contenu éducatif; en utilisant directement le jeu comme mode d'apprentissage, tablant sur ses effets de cohésion individuelle et collective ainsi que sur son action moralisatrice; finalement, en offrant aux enfants des périodes de jeu au cours desquelles ils peuvent se détendre, encore que cette dernière perspective ne soit partagée ni par Montessori ni par Freinet pour qui cette forme du jeu n'entraîne aucune édification et prépare inadéquatement à la vie future. Ce qui est donc frappant, c'est l'indifférenciation profonde entre le jeu et le travail qui marque unanimement les conceptions des auteurs considérant qu'ils poursuivent tous les mêmes fins conscientes et constituent un effort tendu vers une création et la réalisation de soi.

Ces enseignements nous éclairent du point de vue de la formation de citoyens libres au sein d'une démocratie. Ils procurent un renforcement à la fois de l'esprit de communauté et du sens de la liberté responsable. C'est à cette source que puisent allègrement les sociologues du jeu en élargissant les principes de base vers deux directions essentielles. D'abord, en quittant le strict domaine scolaire au profit du milieu urbain et social dans son ensemble. Puis, corrélativement, en considérant non seulement les besoins des écoliers, mais aussi ceux des adolescents et bientôt des adultes.

3.3 ITINÉRAIRE DE GROOS À COTTA

3.3.1 Groos: le jeu comme acquisition de modèles comportementaux

Partant de la théorie du *rehearsal* dérivée de l'étude des animaux, c'est-à-dire de la théorie de l'activité préparatoire ou de la répétition au sens théâtral, le philosophe allemand Karl Groos (1861-1946) définit l'activité ludique comme la voie privilégiée chez l'humain pour atteindre la maturité. À ses yeux, le jeu constitue ce par quoi les instincts, suivant leurs phases de maturation, peuvent se manifester et l'autonomie s'affermir. Il estime que la longue période de l'enfance chez les animaux les plus évolués, dont l'humain fait partie, est destinée à l'acquisition de mécanismes d'action acquis à travers le jeu. Il érige sur la base de ce fondement biologique une classification des jeux humains en trois catégories: les jeux relevant de l'appareil sensoriel (expérimentation du toucher, de la température, du goût, de l'ouïe, des couleurs, des formes, du mouvement, etc.); les jeux relevant de l'appareil moteur (tâtonnement, destruction et analyse, construction et synthèse, jeux de patience, jet simple, jet en frappant ou

en poussant, impulsion en vue de rouler, de tourner ou de glisser, de lancer vers un but, d'attraper des objets en mouvement); les jeux de l'intelligence, du sentiment et de la volonté (impliquant la mémoire, l'imagination, l'attention, la raison, la surprise, la peur, etc.).

Groos délimite dans la troisième partie de son ouvrage intitulé *The Play of Man* (1898) les domaines couverts par les études du jeu, et résume les enjeux qui traversent les diverses approches selon qu'elles appréhendent le phénomène ludique par ses aspects physiologiques, biologiques, psychologiques, esthétiques, sociologiques ou pédagogiques. Ainsi, du point de vue physiologique, le jeu se situe au cœur d'un débat entre les tenants de la théorie du surplus d'énergie et ceux de la théorie de la récréation, où l'accent porte non sur la vigueur et la dépense, mais sur la détente procurée.

Du point de vue biologique, le jeu est abordé sur le plan de l'explication génétique, puis sur celui de l'évaluation de sa valeur organique. Disposant du seul outil conceptuel de la sélection naturelle, qui postule la survie du mieux adapté dans le cadre de la lutte pour l'existence, Groos s'engage dans le débat sur l'importance des caractères innés et acquis, de l'adaptation et de l'ajustement. L'analyse du jeu fondée sur des instincts (combat, amour, émulation, agrégation), plutôt que sur une impulsion ludique unique et abstraite, l'amène à délaisser la notion de réflexe inné au profit de celle de réflexe conditionné. Le jeu se trouve alors posé au carrefour des exigences physiologiques et des diktats du milieu.

D'un point de vue psychologique, le jeu renvoie à une quête de réalisation de soi qui produit un effet d'autant plus plaisant chez un sujet qu'il est le fruit de sa volonté. En fait, la psychologie insiste sur trois types de nécessité innés en cause dans le jeu : l'exercice de l'attention, le désir d'être (ou demande d'une cause efficiente volontaire) et l'imagination. La récréation, qui procède le plus souvent d'une reproduction d'activités originales sous forme ludique, trouve ainsi sa pertinence dans le sentiment de liberté qui accompagne le jeu, en opposition au sérieux qui caractérise les activités quotidiennes.

Dans la mesure où le plaisir rattaché à l'art entre dans le domaine ludique par le fait qu'il produit un effet stimulant sur les sens, deux formes de jeu cohabitent d'un point de vue esthétique, soit la stimulation sensorielle agréable, dont l'art fait partie, et la stimulation intensive qui appartient davantage au domaine de la transe. Selon Groos, l'envoûtement esthétique n'est pas seulement une expérience sensorielle récréative, il caractérise également les niveaux de perception les plus élevés et les produits culturels les plus raffinés.

D'un point de vue social, l'activité ludique traduit deux instincts distincts et dérivés de la relation parentale, soit le désir d'agrégation et le désir de communication à la double fin d'appartenance à un groupe et d'influence sur les membres qui le composent. La coopération que procure le jeu répond tant d'une recherche de satisfaction récréative que de l'association effective transposable à des domaines sérieux de la vie. C'est pourquoi certains jeux ont pour effet de renforcer les relations sociales encore plus chez l'adulte que chez l'enfant. Plus spécifiquement, les activités ludiques intersubjectives se divisent en quatre grandes catégories, faisant écho à autant d'impulsions essentielles. La première, caractérisée par une impulsion agonale, est constituée des jeux de combat et regroupe les affrontements physiques ou mentaux, les élans destructeurs, la provocation, la moquerie, les jeux de chasse et les expériences de transfert. La deuxième, se rapportant aux impulsions sexuelles, comprend les jeux de courtisans, les représentations érotiques dans l'art et les moqueries rattachées au sexe. La troisième catégorie, fondée sur l'impulsion émulateur, couvre l'ensemble des jeux de rôles et d'imitation. La dernière catégorie, exprimant l'impulsion associative, a trait aux jeux de société.

Groos note comme caractéristique de l'impulsion associative la subordination volontaire de l'individu au groupe et attribue aux jeux de société un caractère instrumental en ce qu'ils touchent l'apprentissage de la soumission à la loi ou à un leader. Il postule d'ailleurs un lien entre la subordination volontaire et la pénalité, et dit percevoir jusque dans les plus menus jeux d'enfants une distinction nette entre la revanche personnelle et le châtement social, la violation des lois même non écrites (mensonge, trahison, couardise) étant sanctionnée dans un sentiment spontané d'outrage du groupe qui mène souvent à l'expulsion. En revanche, il constate l'existence de compassion ou d'un désir de camaraderie s'articulant autour du jeu, défini comme champ d'activités artistiques codées (architecture, peinture, musique) et pratiques culturelles ritualisées où dominent la fête, le repas communautaire, la danse, les chants et la poésie.

Enfin, d'un point de vue pédagogique, Groos considère que le jeu est depuis longtemps reconnu comme un complément nécessaire à l'enseignement selon deux perspectives complémentaires. D'une part, l'enseignement peut prendre la forme d'une activité récréative et, d'autre part, le jeu peut être converti en enseignement systématique. Il invite alors à bien doser les activités pour que le plaisir soit réel et l'apprentissage véritable. En fait, il s'agit d'encourager les jeux les plus utiles et de décourager les moins intéressants sur les plans éducatif et social. Toutefois, dans la mesure où, à l'aube du xx^e siècle, les jeunes ont pour cadre de vie la grande ville, les occasions et les équipements de jeu déficitaires doivent être aménagés pour la saine expérience récréative de la jeunesse.

City children grow under unnatural conditions, and opportunities for play, especially health-producing movement-play, should be provided artificially, space devoted to it, needed aids furnished, and the effort made to introduce the most useful and attractive gymnastic plays for the children. The growing interest of all classes in such efforts encourages the hope that the damaging consequences of our modern methods of living may be effectually counteracted in this way. (Groos, 1901, p. 404)

3.3.2 Gulick: les terrains de jeu comme laboratoire de l'éthique

D'abord nommé coïnculteur, en 1887, puis supérieur, de 1889 à 1900, du nouveau département d'éducation physique de Springfield (New York), Luther Gulick (1865-1918) assume la supervision des activités physiques de la YMCA d'Amérique du Nord à titre de secrétaire en chef du Comité international des YMCA de 1900 à 1916. Pionnier du mouvement pour la récréation, il milite pour l'implantation urbaine systématique de terrains de jeu. Les constats proposés dans son ouvrage intitulé *The Philosophy of Play* (1920) font suite à une revue de littérature de langue française, anglaise et allemande sur le thème du jeu portant sur une période de plus de vingt ans (1886-1919). Il formule à l'endroit de l'ensemble de cette littérature une critique en quatre temps : la théorie admise tend à induire la cueillette des données ; peu d'aspects des faits répertoriés sont utilisés dans les modèles de compréhension ; les observateurs ne font souvent que compiler les faits ; les faits essentiels sont en général négligés. Pour répondre à ces insuffisances, il entend apporter sa contribution à la compréhension du phénomène ludique et à la détermination de la voie par laquelle le jeu révèle sa valeur éducative et morale. Pour ce faire, il aborde tour à tour le jeu des jeunes, puis celui des adultes, enfin les rapports qu'entretiennent le jeu et la démocratie.

Selon Gulick, le mouvement corporel s'impose au nouveau-né, puis chaque période de la croissance est marquée par un nouvel intérêt correspondant au développement neuromusculaire de l'enfant. Le type de jeu à promouvoir à cet âge doit favoriser son développement concomitant et ainsi procéder par des niveaux croissants de complexité. Il est possible de schématiser cette trajectoire pour la période allant de 0 à 12 ans. Entre 0 et 6 ans, les jeux sont plutôt individuels et contribuent à l'apprentissage de la coordination corporelle générale. Entre 7 et 12 ans, ils prennent la forme de la compétition et sont affaire de maîtrise de soi et d'autrui. À partir de 12 ans, le jeu d'équipe domine la scène ludique et impose aux jeunes le sens du sacrifice.

À l'échelle de l'agglomération, le défi consiste à bien doser les équipements récréatifs. Comme les enfants de 6 ans et moins n'ont à peu près pas besoin de supervision et qu'il est préférable de ne pas les concentrer en grand nombre, il vaut mieux leur aménager des aires de

jeu restreintes mais accessibles, de type terrains de sable avec quelques équipements légers, et les protéger de l'influence des enfants plus âgés ainsi que des adultes. En revanche, pour qu'on laisse les enfants de plus de 6 ans jouer de manière véritablement libre, une animation au moins minimale est essentielle et dépasse en importance l'existence du terrain de jeu lui-même ou les appareils qu'il contient. Le terrain de jeu se présente donc comme un dispositif par lequel un seul animateur peut effectivement contrôler le jeu d'un nombre élevé d'enfants.

Considérant que le milieu urbain tend à accroître la sollicitation du système nerveux et à sous-solliciter les aptitudes physiques, Gulick estime primordial d'offrir en compensation aux citadins plus âgés des équipements permettant l'exercice physique tout au long de l'année. La nature, lieu privilégié d'une récréation consistant surtout à recouvrer ses énergies et à se retrouver en famille, doit rester au cœur des aménagements artificiels. Par-delà la gymnastique scolaire, on doit donner la chance aux jeunes et aux moins jeunes de jouer librement dans des aires appropriées. Le jeu pose toutefois la question de son usage concret, car, selon lui, il existe un danger réel que les gens se dépensent trop en activités ludiques pour être efficaces au travail. Accordant sans ambages au travail la priorité sur le jeu au plan des exigences sociales, il considère que de manière générale le problème de la récréation est lié aux volumes et aux rythmes de la main-d'œuvre et des effectifs étudiants, rattachés à des obligations en termes de lieu, d'activités et de compagnonnage.

Il faut en outre garder à l'esprit, rappelle Gulick, que la récréation des adultes n'équivaut pas au jeu des enfants, mais en est précisément l'inverse, puisque la récréation n'est pas chez eux une dépense effrénée mais une relaxation, alors que le jeu des jeunes, aussi fatigant que le travail, est épuisant et requiert souvent à son terme un temps de récréation. Mais au-delà de ses moments de pause, l'adulte se retrouve souvent en situation de jeu, si on définit celui-ci comme une activité librement choisie qui n'a d'autre fin qu'elle-même. La différence relève alors d'une attitude mentale plus que d'une activité concrète. Le sentiment du choix et l'intensité du désir constituent ainsi les éléments déterminants du domaine ludique. Au fond, le jeu se différencie du travail davantage par un état d'esprit que par la dépense d'énergie. Il n'est pas moins sérieux. En ce sens, la question du jeu est un problème d'une vie libre et enrichie, tandis que la question de la récréation ne se rapporte qu'à l'alternance de phases dans l'activité humaine.

Par ailleurs, si la puissance publique s'abstient de financer et d'ériger les aménagements nécessaires pour satisfaire les besoins récréatifs, le secteur privé va s'en emparer pour le meilleur et pour le pire. Gulick constate que l'attitude des pouvoirs publics consiste davantage à poser des

restrictions aux formes de distraction privées qu'à procurer de saines formes de jeu dans la vie sociale. La poursuite des intérêts strictement privés s'avère pourtant incompatible avec l'interdépendance socio-économique désormais requise. L'exploitation de la masse par une minorité d'entrepreneurs doit être remise en question et appeler l'intervention publique.

Abordant les rapports du jeu et de la démocratie, Gulick considère que le premier est plus qu'une voie d'expression de soi, mais bel et bien le mode opératoire de la seconde, où tout est question de leadership et du sens civique qui l'anime. La démocratie équivaut selon lui à placer les individus devant des choix de telle manière que « *the type of freedom found in play is the type of freedom on which democracy rests* ». (Gulick, 1920, p. 261) C'est que le jeu soumet à des règles qui forcent l'ajustement du sujet libre et le met en contexte concret de relations sociales. La libre expression du naturel cède le pas à la conduite volontaire. Le jeu socialise ainsi fortement par le biais de la relation entretenue entre les joueurs et avec les instructeurs. Il y a donc rencontre entre les instincts de jeu et les instances qui opèrent sur lui une flexion en vue de le soumettre à des formes spécifiques. L'auteur en conclut que la liberté, pour mieux s'exercer, requiert la mise en place d'un contrôle minimum.

Gulick insiste ainsi longuement sur l'importance de la direction et du contrôle des terrains de jeu. Car seul le jeu bien supervisé, c'est-à-dire animé et surveillé, est apte à transmettre la tradition sociale et morale de la race. En plus d'assumer une surveillance et d'appliquer des sanctions, les animateurs servent d'exemples, dimension clé rendue essentielle en l'absence d'un legs vivant par contact intergénérationnel des jeux et des façons de jouer antiques puisque le rythme et le cadre du développement urbain ont condamné toute une série de jeux ruraux à l'oubli. Les conditions originales de la pratique ludique étaient l'abondance de temps et d'espace, alors que les conditions contemporaines se caractérisent plutôt par la rareté de ces ressources. Les jeux doivent donc être adaptés au milieu urbain et répondre aux caractéristiques suivantes : être de plus courte durée, permettant d'y mettre un terme ou de les prolonger à volonté, plus souples, c'est-à-dire aptes à s'adapter à un nombre de joueurs variable, et plus avares en espace, de manière à pouvoir être pratiqués dans des lieux restreints.

Notant l'absence aux États-Unis d'habitudes sociales relevant de célébrations collectives, Gulick formule le projet de construction par le jeu d'émotions communes et d'un sentiment patriotique conduisant à un état de sociabilité plus élevé. La tradition sociale, qui façonne continuellement la vie matérielle et rend possible la vie civilisée, constitue un héritage culturel qui donne forme au domaine ludique, le jeu collectif pouvant alors être considéré comme un rite ou une cérémonie initiatique. C'est ce qui

explique, selon lui, que des jeux organisés, pourtant fondés sur des sentiments communs, diffèrent entre des pays même rapprochés sur le plan culturel tels que l'Angleterre et les États-Unis. Le pouvoir de la tradition sociale ne disparaît toutefois pas avec la modernité et l'urbanisation au profit de la pure raison, mais s'incarne dans de nouvelles institutions. De même, si le jeu quitte le foyer et cesse de s'articuler comme avant autour de la vie familiale, ce processus n'équivaut pas à une détérioration de la vie sociale, mais à une transformation dans les lieux de son accomplissement. Le défi de trouver une nouvelle niche aux activités ludiques dans la communauté est de taille, et cette question doit être traitée avec autant de sérieux que l'architecture des bâtiments, exigeant la mise en œuvre d'une planification exhaustive s'adressant à toutes les couches de la société.

L'élan qui entraîne toute la personnalité et le corps dans la quête d'un but légitime, la poursuite d'un objectif sous des règles et un minimum de conditions nécessaires à cette quête, voilà comment on peut caractériser l'impulsion ludique. C'est là que l'être humain est à son mieux, à son niveau spirituel le plus élevé. Mais la nature humaine est ainsi faite qu'elle reste insatisfaite des plaisirs anciens et aspire constamment à de nouvelles satisfactions. Elle avance par des quêtes successives. Aussi, le désir doit-il l'emporter sur le devoir dans l'expression la plus élevée de la vie.

Gulick se dit foncièrement à la poursuite d'un idéal. Selon lui, les activités investies par des valeurs affectives, au rang desquelles il faut compter le jeu, sont aussi importantes que le pain. Le malheur qui accable les masses ne vient pas du manque de nourriture, d'abri et de vêtements, mais de la recherche de choses immatérielles. Il faut reconnaître qu'au-delà du confort existent des buts ou des idéaux répondant à des désirs profonds. Le jeu est pour lui, outre la danse et la prière, la voie royale d'entrée dans la sphère de la vie où la qualité importe, où le désir trouve à se satisfaire. Le choix humain et le jeu libre sont des buts en soi pour l'enfant comme pour l'adulte. Historiquement, le jeu ne vaut pas moins que le travail, puisque tout bien considéré, les choses les plus belles proviennent de l'effort ludique et non du travail laborieux.

3.3.3 Huizinga : l'antériorité du jeu sur la culture

La dimension ludique, telle que l'aborde Johann Huizinga (1872-1945) dans son *Essai sur les fonctions sociales du jeu* paru en 1938, est à ce point constitutive des manifestations culturelles et institutionnelles de la vie sociale qu'il n'hésite pas à proposer à côté des expressions d'*homo sapiens* et d'*homo faber* celle d'*homo ludens*. Pour cet historien néerlandais, les formes ludiques anticipent les formes culturelles, si bien que «la civilisation humaine s'annonce et se développe au sein du jeu, en tant que jeu». (Huizinga, 1951, p. 12)

Huizinga s'applique d'abord à saisir les caractères sociaux du jeu. Il suppose de la part des participants une décision volontaire dont la base est la gratuité au sens où elle ne relève pas de l'urgence physique ou du devoir moral et ne vise aucune fin utile. L'énergétique propre au jeu renvoie ainsi au plaisir ou, mieux, au ravissement. Il insiste ensuite sur le fait que tout jeu s'inscrit dans un espace-temps spécifique en marge de la vie courante, condition d'une épreuve qui nécessite pour en déterminer l'issue qu'elle se réfère à ses propres rythmes et délimitations. Enfin, il reconnaît l'existence de règles pour conduire et encadrer le jeu, ces règles devant être admises d'emblée par les participants formant ainsi communauté.

À ses yeux, le jeu constitue une véritable célébration, avec ses rites et son public, et doit être rapporté originellement au domaine religieux. Il lui reconnaît ainsi une dimension spirituelle primordiale et en fait une manifestation de la supériorité ou de la subtilité de l'esprit, témoignage de vertus et de qualités inégalables qui constituent l'enjeu premier de toute activité ludique. Cette célébration comporte donc un défi et impose à son terme une réussite, qui accessoirement prend la forme du gain matériel ou pécuniaire. De sorte que le but du jeu se trouve dans son issue, victoire qui marque la distinction, l'honneur, la considération, la louange, la reconnaissance, et qui se donne comme un prix.

L'impulsion ludique, qui comprend la détermination d'un espace-temps séparé, une pratique réglée, un enjeu ou un gage, se soldant par l'identification d'un gagnant, qu'il soit individuel ou collectif, caractérise bon nombre de manifestations culturelles et institutionnelles. Huizinga en procure plusieurs exemples: le domaine juridique, où il identifie trois formes historiques, passant du hasard (tirage au sort), à la compétition (confrontation déterminant la juste cause), puis à la lutte verbale (qui caractérise le procès moderne); les guerres courtoises, véritables duels collectifs dont les adversaires s'estiment et se respectent, à défaut de quoi la violence retombe à l'état sauvage; les jeux de l'esprit et l'improvisation, entremêlant une multiplicité de codes; la joute oratoire philosophique, dont le va-et-vient de questions et de réponses s'accompagne d'une dimension solennelle; la versification poétique qui comporte des règles strictes; la composition musicale, dont le langage de base constitue une codification rigide; enfin l'expression théâtrale, dont le support vocal et la gestuelle obéissent à des variations subtiles et convenues de nuances.

Si, dans ses phases primitives, la culture se déploie dans le jeu et comme jeu, en revanche, selon l'auteur, la modernité rompt avec cette intrication étroite et féconde. Alors que le jeu implique la détermination extérieure des règles, la modernité politique pose plutôt leur détermination interne. Ainsi, à partir du XIX^e siècle, l'apport créateur des formes ludiques cède le pas au profit d'une préoccupation exclusivement productiviste. Du

statut de mode opératoire de la culture, le jeu ne devient plus qu'un élément culturel parmi d'autres et agit de manière compensatoire vis-à-vis de l'impératif du travail. En passant de divertissements occasionnels à des compétitions organisées, les jeux modernes requièrent le sérieux de l'entraînement doublé des techniques de relations humaines que sont la publicité et la propagande. Ils ne se fondent plus sur la gratuité, n'impulsent plus les formes culturelles et ne relèvent plus de fêtes sacrées. Ils n'ont dorénavant pour toute sanction que celle du marché et ne s'évaluent plus qu'à l'aune de la rentabilité.

3.3.4 Caillois : les expressions ludiques caractéristiques de la société moderne

Anthropologue français, Roger Caillois (1913-1978) inscrit d'emblée ses travaux dans la continuité de ceux de Huizinga. Il estime cependant que ce dernier a consacré toute son attention aux jeux de compétition réglée, comme forces motrices et directrices des formes culturelles, alors qu'il se donne lui-même pour tâche d'élargir l'étude aux domaines du hasard, du masque et de la transe. Il se propose de surcroît d'aborder les positions du sujet de la pratique ludique suivant la nature du jeu considéré. Enfin, convaincu que le jeu n'est pas nécessairement marqué par un désintérêt matériel, il accorde à la manifestation ludique droit de cité dans l'ordre économique.

Caillois présente en introduction de son ouvrage intitulé *Les jeux et les hommes* (1958) les quatre acceptions courantes du concept de jeu. Un jeu, tels que les échecs ou les cartes, peut d'abord désigner la totalité des pièces nécessaires au fonctionnement d'un ensemble complexe. Il peut ensuite référer au style ou à la manière d'un interprète, étant alors affaire de nuances. Il peut par ailleurs renvoyer, à titre de pari, à un mélange de chance et d'habileté, où il s'agit de tirer un bénéfice maximum à partir de règles arbitraires mais impératives. Enfin, il peut se définir comme la facilité de mouvement qui caractérise les pièces mobiles insérées dans des engrenages complexes. En somme, le jeu implique des notions de totalité, de règles et de liberté.

Abordant le cœur de son argumentaire, il convient avec Huizinga d'un certain nombre de caractéristiques applicables au jeu. D'abord, l'idée que le jeu n'entraîne aucune création de richesse, exerçant son action sur le changement dans les attitudes, cette gratuité fondamentale allant de pair avec une mobilisation particulière des facultés et une exigence de rigueur. Il admet de plus la double dimension du jeu, combinant l'activité puérile et l'acte créateur en matière culturelle. Il précise toutefois que ce n'est pas le jeu lui-même mais les dispositions psychologiques qu'il requiert et

développe qui constituent d'importants facteurs de civilisation. Il convient aussi que le jeu permet une avancée civilisationnelle considérable en ce qu'il favorise le règlement d'oppositions en faisant intervenir, par convention, autre chose que la force brute.

Sur le plan du développement personnel, Caillois relève que le jeu constitue un support à l'affirmation et à la maîtrise de soi ainsi qu'à la formation du caractère, qu'il affine les sens, enrobe l'effort dans le plaisir, contribue à diversifier les réactions vis-à-vis des difficultés et des obstacles, préparant en ce sens à l'échec ou au gain, qu'il développe enfin le respect de l'autre dans la rivalité. Mais de manière plus prosaïque, le jeu suppose surtout que l'on ne soit pas sous l'empire du besoin et que l'on dispose de loisirs, sans compter qu'il reste à la merci de l'ennui, de la satiété et des variations d'humeur.

L'auteur propose ensuite une classification alliant quatre types de jeu aux dispositions subjectives qui s'y rattachent, situés entre deux pôles établis entre les principes de règles conventionnées (*ludens*) et de divertissement puéril (*paidia*). Il recense d'abord le jeu de compétition (*agon*), fondé sur l'ambition du triomphe et l'affirmation du sujet. Il identifie ensuite le jeu de hasard (*alea*), organisé autour de paris et caractérisé par la démission de la volonté. Vient ensuite le jeu de simulacre (*mimicry*), marqué par le goût de revêtir les traits d'un personnage étranger qui se traduit par le travestissement du sujet. S'ajoute enfin le jeu de vertige (*ilinx*), en référence à la poursuite d'états de transe propices à la déperdition du sujet. Pour mieux faire saisir sa typologie, il utilise des exemples concrets empruntés au monde contemporain.

TABLEAU 10
Exemples d'expressions formelles illustrant les quatre domaines du jeu chez Caillois (adapté de ses schémas)

activité réglée (*ludens*) _____ activité non réglée (*paidia*)

Compétition affirmation du sujet		Hasard démission du sujet		Simulacre travestissement du sujet		Vertige déperdition du sujet	
Culture	Institution	Culture	Institution	Culture	Institution	Culture	Institution
sports	concurrence dans le commerce, examens et concours	loteries, casinos	spéculation boursière	carnaval, théâtre, cinéma, vedettariat	uniforme, étiquette, cérémonial, métiers de représentation	alpinisme, ski, haute voltige	professions exigeant domination du vertige

Note: Le terme « culture » renvoie aux formes culturelles demeurant en marge du mécanisme social, alors que celui d'« institution » se réfère aux formes institutionnelles intégrées à la vie sociale.

Au terme de son analyse, Caillois croit disposer de suffisamment d'éléments pour élaborer non seulement une sociologie du jeu, mais également une sociologie à partir des jeux. Il note d'abord que, pendant longtemps, l'étude des jeux équivalait à l'étude des jouets, considérés comme divertissements enfantins abandonnés à l'âge adulte. Il observe de plus dans la littérature la concurrence de deux thèses, à savoir la tradition forte qui postule la déchéance de certaines pratiques culturelles nobles dans le jeu, et la tradition neuve, inaugurée par Huizinga, posant plutôt l'impulsion de la culture par le jeu. Il croit parvenir à une conciliation de ces deux thèses en proposant de considérer le jeu, dans sa dynamique propre induisant des dispositions psychologiques qui structurent les conduites et les institutions, comme facteur d'épanouissement de la culture, tout en admettant parallèlement que des éléments culturels désuets peuvent se dégrader sous forme de jeu, ce qui implique toutefois la modification de leur fonction sociale.

Puisqu'il y a des rapports étroits de connivence entre jeux, mœurs et institutions, Caillois conçoit le projet d'évaluer le destin des cultures sur la base des préférences accordées à l'une ou l'autre des catégories élémentaires de jeux. Il élabore alors la thèse selon laquelle il y aurait eu substitution en matière culturelle, dans le cadre du passage de la société primitive à la modernité, d'un privilège accordé aux jeux de masques et d'extase par la préférence notoire manifestée envers les jeux de compétition et de chance. Il appuie son propos sur une série d'observations ethnologiques où les jeux de masques trouvent leur utilité sociale en incarnant les forces naturelles agissantes et où les jeux de transe voient leur efficacité dans le lien établi avec les esprits à travers les phénomènes de possession. En rupture complète avec ce mode d'être culturel, la modernité met plutôt de l'avant des valeurs de mérite liées à la compétition, telle qu'en fait notamment foi l'organisation bureaucratique, ainsi que des possibilités relevant de la pure chance, liées au sort, tel que porté par l'idéal démocratique. Malgré leur apparente opposition, ces deux derniers types de jeu se caractérisent communément par le fait qu'ils supposent une égalité formelle, mettent en gage un profit, impliquent des calculs précis et appellent des règles strictes.

3.3.5 Cotta: l'ennui et le renouvellement des passions

Scrutateur pendant un quart de siècle des relations entre le travail et le non-travail dans le cadre de l'économie capitaliste moderne, l'économiste français Alain Cotta (né en 1934) fait état dans son ouvrage intitulé *La société du jeu* (1993) de considérations relatives à l'avenir du jeu dans le cadre d'une civilisation où, à moins d'un renouvellement profond des

passions et des pratiques ludiques, l'abondance condamne selon lui à l'apathie et à l'isolement.

L'auteur déplore, en introduction de son essai, que le cadre contemporain de la manifestation ludique soit celui de l'ennui, maintenant qu'un certain niveau de confort est atteint et que de nombreux plaisirs sont accessibles à l'ensemble des citoyens. En fait, deux processus connexes sont menacés selon lui, à savoir le procès d'actualisation de l'être à travers son inscription volontaire dans des activités dont les contraintes ne compromettent pas la réalisation de soi et le procès de socialisation par lequel les règles de la vie en commun s'acquièrent à travers le jeu. Ainsi, d'une part, les désirs ne trouvent plus d'objets sur lesquels investir des énergies constructives, ce qui va à l'encontre d'une connaissance de la nature humaine voulant que dès sa naissance s'ouvre pour chaque être humain un champ de quêtes par lesquelles s'érigent sa propre identité, et, d'autre part, les formes récentes d'activités ludiques tendent à maintenir isolé le citoyen et à empêcher toute communion de l'ensemble social.

Cotta convient de l'attrait, voire de la fascination, qu'exerce le jeu. La tentation du jeu est d'autant plus forte que celui-ci est spontané et comporte des risques. L'essence du jeu ne se retrouve toutefois pas tant dans l'acte de jouer que dans les attitudes face à un lieu et à une durée, car si le jeu est puéril, le fait de jouer est en revanche très sérieux.

Bien qu'il postule une série de quatre motivations profondes animant l'activité ludique (violence plus ou moins maîtrisée; rêve de richesse; excitation nerveuse ou fébrilité; évvasion dans le monde symbolique), il propose une classification des jeux en trois catégories: jeux de corps, de stratégie et d'argent.

1. Les jeux qui impliquent l'activité corporelle sont les jeux les plus précoces et ceux dont le développement est le plus rapide. En fait, en très peu d'années, l'individu passe d'une gesticulation désordonnée à des performances notables. Les jeux de corps aboutissent ainsi à des pratiques codées que sont les exercices physiques et les sports. Ces pratiques ont une dimension quasi sérieuse en ce qu'elles peuvent être apparentées à des activités professionnelles, vu notamment l'importance qu'y prend l'entraînement. Le revenu et le niveau d'instruction en sont les deux principaux déterminants. Leur lieu de prédilection est le terrain, le club ou l'association à tous les échelons géographiques, ce qui a pour effet de rapprocher les cultures et d'encourager la fraternité. Par le spectacle auquel il donne lieu, ce type de jeu renaît d'une certaine façon à la fête, qui tourne toutefois souvent à la foire commerciale.

2. Plus encore que les jeux de compétition, les jeux de stratégie visent la victoire sur autrui. Ce type de jeu fait toutefois davantage appel à l'intelligence qu'aux muscles. Les règles qui les régissent sont des plus simples. Le niveau de hasard, variable, peut y être réduit presque à néant. Les jeux vidéo ou informatisés, qui font appel aux mêmes aptitudes (habiletés, adresse, ruse) et qui ont connu une propagation très rapide auprès du même public surtout composé d'adolescents et de jeunes hommes, innove par rapport aux jeux traditionnels. Ils entraînent en effet une mutation au plan des capacités ludiques prenant les aspects suivants: modification du découpage temporel et incorporation dans l'horaire quotidien, au travail, à la maison, voire en vacances; réduction de l'aspect social du jeu et effet atomisant associé à des pratiques individuelles; prolongement de la période de jeu jusqu'à un âge très avancé. L'indétermination contemporaine des fonctions sociales a de plus conduit à la multiplication des jeux de rôles dont la logique peut, dans l'ensemble, être rapportée aux jeux de stratégie. La théorie des jeux, dont les modalités appartiennent à cette catégorie, révèle une pénétration franche du sens et des procédures du jeu de stratégie dans la vie sociale, d'autant plus marquée qu'est grande la liberté laissée aux individus. Ainsi se caractérisent les dynamiques institutionnelles dont le fonctionnement n'est pas déterminé mais réside dans la mise en œuvre de stratégies individuelles. On se réfère à un partage d'un enjeu à l'issue d'un affrontement qui varie selon la position des joueurs et de leurs actions dans l'évolution de la partie. On se réfère aussi à la délimitation d'un terrain des relations économiques et politiques relativement à un espace-temps, en fonction de règles simples.
3. Nécessitant très peu d'équipements, les jeux d'argent supposent une égalité totale des joueurs, le mérite individuel étant réduit à sa plus simple expression, alors que les règles font place au maximum d'aléatoire. Ces jeux sont donc le plus souvent des jeux de hasard où interviennent les probabilités. Le jeu côtoie alors l'enjeu et la mise, de sorte que le sérieux l'emporte fréquemment. Par ailleurs, les jeux d'argent se situent au cœur des questions de l'échange social et de la justice, au moins au plan de la redistribution de la richesse. Il n'est donc pas surprenant que ce soit les États qui les dirigent. Si la passion des jeux d'argent traverse toutes les composantes de la société et toutes les sociétés, ils sont, de façon générale, surtout le fait des salariés. Considérant son effet accrocheur, la pratique du jeu d'argent est déstabilisatrice tant pour les participants que pour

la société. Pour autoriser cette pratique, il faut séparer soigneusement les règles relatives au travail de celles du jeu pour éviter un dédoublement des comportements.

Ces diverses catégories de jeu connaissent, selon Cotta, un essor considérable. Ainsi, les jeux de corps (pratiques qui s'appuient sur la force), de stratégie (exercices qui tablent sur l'intelligence) et d'argent (entreprises qui visent la richesse) envahissent la scène économique et politique. Ils sollicitent des moyens matériels croissants presque entièrement marchands. Les jeux représentent, à l'époque où écrit Cotta et selon ses références, de 5 à 6 % du produit national brut des démocraties libérales, soit deux fois plus que la recherche scientifique, et emploient autour de 5 % de la population active. L'extension des jeux est à ce point poussée que le temps et l'espace s'y rapportant ne sont pas résiduels par rapport au sérieux, mais constituent une partie importante de la vie. Cotta s'interroge alors à savoir si cette dynamique peut mener à la réduction complète du sérieux, à l'affirmation de la liberté acquise et maintenant généralisée, qui fait place à la créativité et repousse tout déterminisme. Il est évident que le jeu domine quand le confort est assuré, mais l'abondance qui conduit au tout-au-jeu menace en retour le domaine ludique qui nécessite de baigner dans l'élément du sérieux.

Très concrètement, Cotta voit poindre certains dangers en ce que le jeu s'accompagne de déséquilibres pathologiques. Ainsi la violence menace les jeux de corps, la schizophrénie les jeux de stratégie et le suicide les jeux d'argent. On assiste de plus selon lui, tant au niveau individuel que collectif, à un repli sur l'enfance autour du thème de l'innocence du jeu non perverti par l'argent. Insensiblement, les sociétés riches encouragent le prolongement de l'enfance et de l'adolescence dans une quête éperdue et narcissique des plaisirs faciles, ce qui tend à miner tout effort de cohésion et d'édification honorable.

3.4 THÉMATIQUES PRIVILÉGIÉES ET DÉFINITION DU « JEU »

Groos estime que le jeu renforce et accroît, dans l'exercice de dispositions innées, le bagage héréditaire de l'être humain par l'acquisition de comportements adaptés à un environnement complexe. Le jeu a donc pour fonction la préparation des enfants à leurs tâches d'adulte et pour mode opératoire la préfiguration des actions réelles qu'ils auront à accomplir. Rattaché au processus de maturité des jeunes générations, le jeu occupe ainsi une position centrale dans le processus de socialisation. Groos conçoit par ailleurs le jeu comme une entreprise pure, soustraite à la pression et aux contraintes du monde. Détaché de la sévère réalité, le jeu apparaît

comme un univers qui a sa fin en soi et qui n'existe que tant qu'il est volontairement accepté. Il distingue dans le jeu la joie d'être et de demeurer cause et fait de son essence, une création dont le joueur reste maître, entre autres par sa capacité d'interrompre à tout moment l'activité dans laquelle il s'est engagé.

Le jeu renvoie pour Gulick à ce que font les gens lorsque l'empire du besoin physique cesse d'opérer pour laisser place à une quête libre de satisfactions d'ordre spirituel. Définissant l'individu comme un être submergé de désirs, et par là davantage comme un agent que comme une force directive, il résume sa pensée en deux moments corrélatifs : l'individu s'actualise le plus complètement dans le jeu et révèle d'autant plus son caractère qu'il inscrit ses actions dans ce domaine des plaisirs ; le jeu possède en retour une grande capacité d'actualisation et le domaine des plaisirs qu'il recouvre forme un des plus importants déterminants du caractère. Si, à ses yeux, le terrain de jeu idéal fut traditionnellement la résidence, en ce qu'elle destine toujours aux activités ludiques un lieu spécifique, il estime que la ville doit être conçue dans la modernité comme une vaste maison. Il importe donc que la puissance publique s'applique positivement à l'organisation de programmes récréatifs, comprenant l'aménagement d'aires de jeu, mais veille surtout à leur animation, de manière que les générations à venir puissent hériter des conditions physiques et morales d'une vie pleine et riche, digne des promesses de la démocratie qui s'érige sur les mêmes prémisses que le domaine ludique.

Huizinga aborde sous l'angle du jeu les époques et les civilisations, du monde antique au Moyen Âge européen, dans une histoire de la structuration des formes culturelles et institutionnelles par l'impulsion ludique. La pratique juridique et la guerre courtoise ainsi que nombre de domaines artistiques doivent ainsi leur dynamique constitutive à l'élan créateur du jeu. Issu du domaine religieux, cet élan se caractérise par la gratuité, la délimitation d'un espace-temps distinct de même que par l'acceptation de règles qui s'imposent de l'extérieur vis-à-vis de la communauté ludique. Cette dynamique, qui procure un véritable ravissement et se solde par l'attribution d'un prix honorifique au terme d'une célébration prenant la forme du défi, est toutefois radicalement compromise par la dimension strictement productiviste de la modernité, et ce, de deux manières : d'un côté, par le fait qu'avec la démocratisation politique, les règles qui président aux relations sociales cessent de s'imposer de l'extérieur, perdant par là leur caractère sacré ; d'un autre côté, puisque le jeu est relégué, dans la mouvance de l'industrialisation, à une dimension mineure de la vie supplantée par le sérieux qui traverse toutes les sphères d'activités.

Après avoir pris la mesure des études menées jusqu'au moment de ses propres recherches, Caillois réhabilite le jeu profane, caractérisé par un

intérêt matériel immédiat, dans le cadre d'une tradition qui tendait à faire du sentiment religieux l'unique source des activités ludiques. À partir de la détermination de quatre formes essentielles de jeu, rattachées à autant de dispositions fondamentales du sujet, il propose de différencier les sociétés primitives et modernes sur la base de la prédilection accordée à l'une ou l'autre de ces formes ludiques et des dispositions subjectives qui s'y rattachent. Selon sa thèse, la société primitive se caractérise par la place prépondérante qu'y occupent les jeux de masque et de vertige, soit par le travestissement et la déperdition du sujet, alors que la société moderne repose sur la primauté des jeux de compétition et de hasard, soit sur l'affirmation et la démission du sujet. Il jette ainsi les bases d'une sociologie comparative des sociétés à partir des types de jeu dominants.

S'il admet que le travail n'est pas actuellement pour l'individu l'occasion de sa propre réalisation, Cotta considère que le confort domestique et l'actualisation au prix de la solitude qui enrobent l'activité ludique conduisent pour leur part à l'ennui. Il en conclut que seul l'horizon du travail comme jeu peut contribuer à vaincre cette apathie. Car, malgré les dérives auxquelles ont récemment donné lieu les jeux de corps, de stratégie et d'argent (violence, schizophrénie, suicide), il reste convaincu que c'est par la voie ludique que l'être humain accède aux plaisirs les plus subtils de la vie. Préoccupé tant par l'équilibre individuel que social, il estime que la seule discussion justifiée pour faire face à ce diagnostic concerne le renouvellement des passions.

On peut résumer à trois les grandes thématiques qui ponctuent le corpus de la sociologie du jeu et autour desquelles les textes recensés articulent conjointement leur argumentaire. Ces thématiques se résument chacune à un concept clé, soit ceux de socialisation, d'actualisation et de civilisation.

1. Le jeu à l'intersection des nécessités de nature et de culture

La nature humaine exige que chaque être passe par une longue période d'apprentissage pour manifester les aptitudes dont l'a doté la nature et prendre pleinement possession de ses propres moyens qui s'alignent conjoncturellement sur les compétences culturelles en vigueur. L'activité ludique apparaît dans ce parcours comme le mode le plus propice à cette double réalisation dans la mesure où elle l'accomplit avec des résultats au moins aussi probants qu'une éducation stricte mais s'effectue surtout dans un climat de joie, de légèreté et d'implication volontaire qui respecte davantage la jeune personne et la prépare mieux à sa vie d'adulte. Placé au cœur du procès de socialisation, le jeu apparaît ainsi au croisement des impulsions naturelles, selon les degrés de la croissance individuelle, et des

exigences morales de la société. Deux impératifs traversent cette conception d'un double façonnement opéré par l'activité ludique : d'abord qu'on laisse libre cours aux élans individuels en favorisant leur expression par l'aménagement de lieux appropriés (salles et terrains de jeu) puis que l'on s'assure par un encadrement réglementaire et une atmosphère adaptée que la pratique de ces activités livre son plein potentiel moral. Chez les jeunes, le jeu équivaut alors à un travail puisqu'il fait référence à un procès d'affirmation de leurs dispositions naturelles et d'acquisition de compétences sociales qui mobilisent toutes leurs énergies. Sa teneur change une fois la maturité acquise, le jeu faisant figure de pause entre deux tâches chez les adultes, la récréation se réduisant à des moments de détente non moins nécessaires mais moins directement formateurs.

2. Le jeu et la quête spirituelle

Dans la mesure où l'individu s'investit pleinement dans une activité et reste maître de son engagement, le résultat en est toujours une création authentique, une actualisation de soi, quel que soit le domaine, ludique ou professionnel, où prend place cette activité. En revanche, partout où ses élans sont brimés, où sa participation n'est pas libre, l'individu est condamné à l'inauthenticité et à l'aliénation, que cette activité se déroule au travail ou en pleine récréation. Le phénomène d'actualisation de la personne n'est donc pas le propre du type d'activité pratiqué, jeu ou travail, mais de l'aspect volontaire du sujet vis-à-vis de son activité et du contrôle qu'il possède sur son déroulement. Toutefois, si, dans le cadre de tâches professionnelles, cet aspect volontaire n'est pas toujours facilement repérable et leur contrôle par l'individu est généralement très partiel, le cas des activités ludiques est beaucoup plus clair. On considère le domaine du jeu comme le plus propice à l'actualisation puisqu'il s'ouvrirait à cette quête par essence. Les conditions idéales de la réalisation de soi se trouvent de plus réalisées avec l'affranchissement du sujet vis-à-vis des besoins physiologiques impérieux, plaçant véritablement l'individu devant des choix d'activités qui expriment ses affinités profondes. Les sociologues du jeu s'entendent pour accorder plus d'espace à l'initiative individuelle et condamnent par avance tout effort d'imposition de formes ludiques désignées. Le premier maître de toute pratique ludique doit rester l'individu lui-même, puisque la base de l'autodiscipline repose sur l'acceptation de l'idée que l'individu apprend de sa propre activité. Ainsi l'individu, libéré de la tutelle d'une autorité non consentie, passe sous celle de sa conscience morale et renforce son sens éthique.

3. *Le jeu comme procès d'institutionnalisation*

En plus de contribuer à la socialisation des jeunes, à la détente des adultes et à l'actualisation du sujet qui s'y prête volontairement une fois comblés ses besoins fondamentaux, le jeu est partie prenante de la structuration des formes culturelles et institutionnelles. Sa logique électorale, qui sous-entend que les individus disposent de liberté, c'est-à-dire exercent sur eux-mêmes un certain contrôle, ainsi que le mélange de prévisibilité et d'imprévisibilité qui le caractérise, qualités dues au fait que sa dynamique renvoie à l'application de règles formelles dont les individus combinent les éléments d'innombrables manières dans leurs interactions, engendrant des séquences convenues ou faisant surgir des agencements inattendus, suivent des lignes de force que les auteurs attribuent à la démocratie, voire de façon plus globale à la civilisation. On reconnaît donc communément au jeu un effet vivifiant sur les formes culturelles et institutionnelles, conçues comme systèmes de codes, par sa capacité à les réactualiser à travers les innovations auxquelles il ne cesse de donner cours.

On peut maintenant circonscrire notre troisième objet, en tenant compte de ses fondements épistémologiques, des préoccupations à caractère psychopédagogique qui le traversent ainsi que du contenu des travaux parmi les plus marquants des sociologues du jeu. Le jeu se définit ainsi comme *une activité choisie par l'individu, exigeant la mobilisation de toutes ses facultés dans le respect de règles convenues et à laquelle il s'adonne pour en tirer du plaisir.*

3.5 ENJEUX SOCIAUX CENTRAUX

On peut cerner dans la sociologie du jeu trois enjeux sociaux fondamentaux qui s'inscrivent dans le prolongement des thématiques décrites. Ils ont respectivement trait à l'encadrement devant baliser la pratique ludique, à la nature controversée du jeu dans une société productiviste et à l'ambivalence des attitudes consolidées à travers le jeu entre esprit de compétition et coopération.

1. *Animation et arbitrage des pratiques ludiques*

Si le jeu est considéré comme une chose bonne en soi, en revanche seule sa supervision adéquate, assortie d'une animation s'adressant aux individus les moins matures, peut assurer sa contribution positive à la vie sociale. L'enjeu se situe ainsi dans la mise en œuvre des modalités d'encadrement des activités ludiques afin que les personnes qui s'y adonnent conservent un sentiment de liberté, que le milieu social qui les accueille

ne se sente pas menacé et que la société dans son ensemble en sorte renforcée. On fait donc intervenir le plus souvent l'action de leaders qui canalisent les énergies ludiques et celle d'arbitres qui régissent les différends pouvant survenir dans le déroulement d'un jeu considérant ses zones d'imprécision qui en constituent par ailleurs tout l'intérêt. L'intervention de ces deux instances procède d'une logique particulière car aussi bien le leader que l'arbitre occupent une position clé dans l'activité ludique puisqu'ils font partie intégrante du jeu, qui ne se déroulerait pas de la même manière en leur absence, et sont à la fois en retrait vis-à-vis de celui-ci, car leurs fonctions les placent dans une situation où ils représentent les intérêts de la société et prolonge la contrainte qu'on y rencontre jusque dans l'activité ludique. L'efficacité de l'animation et la qualité de l'arbitrage constituent donc un enjeu majeur.

2. Nature du jeu dans la société productiviste

Un deuxième enjeu concerne les prétentions de gratuité qui accompagnent la promotion de l'activité ludique alors que cette dernière prend place dans un système de valeurs qui dénigre cette attitude. La mainmise du secteur privé lucratif dans le domaine du jeu témoigne à elle seule de la préséance des considérations pécuniaires et matérielles dans une société productiviste. Comme l'ont noté plusieurs auteurs, la rationalisation qui suit l'industrialisation est essentiellement fondée sur le calcul et la stratégie, sur l'intérêt personnel et la mesure à autrui. Le renouvellement des passions dont parle Cotta parviendrait peut-être à sortir le citoyen de l'état d'ennui où l'ont conduit le confort, la consommation dirigée et l'isolement, mais on voit mal sur quelles bases il peut s'opérer. Si d'aucuns dénoncent la timidité de l'intervention de la puissance publique en matière de direction des activités ludiques et le danger que recèle l'étendue et surtout les fondements purement mercantiles de l'implication de l'industrie du divertissement, on craint par ailleurs l'éventuelle imposition de formes ludiques homogènes comme celles que l'État a tendance à mettre en place.

3. Ambivalence entre coopération et compétition

Deux dynamiques se confrontent dans les pratiques ludiques. D'une part, la coopération, où prévaut l'interdépendance ou la complémentarité requise pour assurer le fonctionnement de l'appareil de production et renforcer la cohésion sociale qui nécessite l'adhésion de chacun à l'ensemble, s'incarne dans les jeux d'équipe. D'autre part, la compétition, devant agir comme stimulant de l'activité économique, et dont on attend non seulement l'exaltation des passions mais surtout l'affirmation de la subjectivité et le dépassement de soi, s'incarne dans les jeux où l'affrontement domine.

Ces deux dynamiques font toutefois émerger des sentiments bien différents chez les individus et leur conciliation chez un même sujet ne va pas sans poser de problèmes. Elles conduisent en fait à deux résultats moraux distincts qui forment les pierres d'assise de la modernité. En effet, tant l'autonomie, qui prend souvent la forme d'une opposition à autrui, que la contribution de l'individu au fonctionnement d'un ensemble qui le dépasse, caractérisent les démocraties industrielles. Le domaine ludique est donc selon le cas décrit comme le principal laboratoire de l'éthique du vivre ensemble et comme le lieu de l'individualisme exacerbé, ces attitudes étant mises en tension variable selon les contextes.

3.6 CONCLUSION

La sociologie du jeu se déploie dans la foulée de l'école sociologique américaine dont l'accent a très tôt porté sur l'analyse des attitudes et des conduites individuelles dans un contexte de différenciation culturelle. Depuis les études de William Sumner sur les us et coutumes populaires dans *Folkways* (1906) à l'enquête ethnographique de William Thomas et Florian Znaniecki sur *Le paysan polonais en Europe et aux États-Unis* (1918-1920), de l'essai d'écologie urbaine sur *La ville* (1925) de Park, Burgess et McKenzie, au portrait du *Ghetto* (1928) par Louis Wirth et de *Middletown* (1929) par Robert et Helen Lynd, s'est développé un champ d'investigation attaché à rendre compte, en s'appuyant sur l'élaboration de nouvelles méthodes empiriques, des difficultés et des stratégies d'adaptation de l'individu à la réalité sociale évolutive, principalement marquée par l'industrialisation et l'urbanisation.

Il revient toutefois à Charles Cooley d'avoir le plus clairement exposé la forme de problématisation utilisée par la sociologie du jeu. Celle-ci a pour héritage philosophique le pragmatisme, tel que l'ont élaboré James et Pierce, et comme cadre épistémologique la psychologie sociale comme l'a formulée Ward. Adoptant formellement la conception atomistique de la totalité sociale à la suite des prescriptions de Cooley, la sociologie du jeu fait des problèmes liés à la désorganisation sa préoccupation politique principale, de la communication son domaine prioritaire de l'action sociale et du sujet individuel son intervenant central. Elle considère de plus la croissance comme la forme essentielle du changement, les innovations individuelles et le consensus respectivement comme sa source et sa condition.

La sociologie du jeu entretient avec la pédagogie active des rapports étroits et en partage une perspective à la fois en termes d'une prise en compte conjointe des besoins et des intérêts individuels et collectifs, de

la reconnaissance d'une quête personnelle légitime de nature spirituelle et de certitude qu'un état de société plus équilibré émane d'une pratique ludique saine et généralisée. Cela se traduit par la promotion de la mise en place d'un cadre réglementaire égalitaire, où tous, peu importe leur origine et leur position sociale, sont considérés comme égaux, par une approche incitative et non contraignante de l'autorité vis-à-vis des activités entreprises par les individus et par un accueil favorable aux pratiques ludiques comme voie royale d'une intégration sociale réussie.

C'est autour des œuvres de Groos, de Gulick, de Huizinga, de Caillois et de Cotta que nous avons illustré les thèses essentielles que l'on retrouve dans la sociologie du jeu. Le premier insiste sur l'acquisition des compétences indispensables à la vie sociale par le biais du jeu. Le deuxième, posant l'analogie entre l'activité ludique et la démocratie, fait du terrain de jeu un laboratoire de l'éthique. Le troisième reconnaît au domaine ludique sa pérennité sur les formes culturelles et institutionnelles dans la mesure où le calcul et la routine ne l'emportent pas systématiquement sur la gratuité et la créativité. Le quatrième distingue les traits spécifiques des sociétés primitives et modernes sur la base de leurs jeux de prédilection et conclut que triomphent avec la modernité les jeux de compétition et de hasard. Le dernier exhorte au renouvellement des passions afin de raviver les vertus expressives et spirituelles des activités ludiques avant qu'elles s'éteignent complètement, sous leur propre poids, dans la passivité et l'ennui.

Ces sociologues du jeu font état dans leurs ouvrages de trois thématiques privilégiées. La socialisation par le jeu, respectueuse de la nature ludique de l'être humain mais canalisant cette énergie vers une conduite morale, constitue le premier thème. Le deuxième thème concerne l'actualisation à laquelle doit donner lieu l'activité ludique par essence spirituelle et qui s'affirme avec d'autant plus de force que les besoins impérieux sont comblés. Le dernier thème se rapporte à la capacité instituante du jeu en ce sens où les auteurs s'y réfèrent comme la dynamique à l'origine de la vie culturelle en symbiose avec la vie démocratique. Ces considérations conduisent à une définition originale du jeu comme une activité choisie par l'individu, exigeant la mobilisation de toutes ses facultés dans le respect de règles convenues et à laquelle il s'adonne pour en tirer du plaisir.

Les trois composantes de cette définition se transposent en autant d'enjeux sociaux. La conduite minimale devant guider la pratique ludique pour réaliser ses vertus tant sociales qu'expressives pour l'individu se réfère à l'action de leaders et d'arbitres dont la situation a ceci de particulier qu'elle se situe à l'interface du fonctionnement autonome du jeu et de l'application de normes sociales externes. La nature controversée du jeu dans une société productiviste a trait au fait que bien que l'on désigne

l'activité ludique par des caractéristiques contraires à l'action sociale intéressée, elle n'échappe pas fondamentalement à l'emprise de la rationalisation. Enfin, l'ambivalence entre l'esprit de compétition et de coopération qui résulte de la pratique du jeu, bien qu'elle prépare aux fonctions requises par les démocraties industrielles, place les individus dans un état de confusion quant aux attitudes et aux comportements qu'ils doivent adopter dans différentes situations.

TABEAU 11
Forme de problématisation, source doctrinale, figures dominantes, thématiques privilégiées et enjeux sociaux de la sociologie du jeu

Forme de problématisation	
Héritage philosophique	Pragmatisme
Cadre épistémologique	Psychologie sociale
Conception de la totalité sociale	Atomisme
Acteur principal	Sujet individuel
Préoccupation politique centrale	Désorganisation
Domaine prioritaire de l'action sociale	Communication
Forme du changement	Croissance
Source du changement	Innovations individuelles issues de l'interaction
Condition du changement	Consensus
Source doctrinale	
Pédagogie active	Cadre égalitaire du milieu éducatif
Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Montessori, Neill et Freinet	Approche non directive de l'autorité
	Jeu comme dynamique d'affirmation du sujet et d'incorporation des valeurs sociales
Figures dominantes	
Groos	Jeu comme pivot de la socialisation
Gulick	Jeu comme expérience de l'éthique
Huizinga	Jeu comme moteur culturel
Caillois	Jeu de compétition et de hasard dans la modernité
Cotta	Jeu menacé par son extension
Thématiques privilégiées	
	Le jeu comme nécessité de nature et de culture
	Le jeu et la quête spirituelle
	Le jeu comme procès d'institutionnalisation
Enjeux sociaux	
	Animation et arbitrage des pratiques ludiques
	Nature du jeu dans la société productiviste
	Ambivalence entre coopération et compétition