

Bons ou mauvais jeux ?

Pratiques ludiques et sociabilité

Véronique DASEN et Marco VESPA
Université de Fribourg/ERC Locus Ludi

Introduction

Ce dossier est issu d'une série de journées d'étude organisées à l'Université de Fribourg entre 2017 et 2019 sur le thème du jeu et de l'apprentissage ainsi que des rapports entre rites et jeux¹. Ces rencontres scientifiques se sont déroulées dans le cadre du projet européen de recherche *Locus Ludi. The Cultural Fabric of Play and Games in Classical Antiquity*, consacré au jeu en tant que véhicule de normes et de valeurs qui construisent une société dans toutes ses dimensions, sociale, religieuse, politique et genrée².

1. *Ludus* et σχολή : à la recherche du jeu sérieux

L'étude de la valeur positive ou négative des pratiques ludiques antiques implique de s'intéresser aux mots qui les désignent et d'engager plus largement une réflexion sur l'éducation et ses pratiques, notamment dans le cadre de l'école en tant qu'institution culturelle. La polyvalence du terme latin *ludus* est bien connue : il désigne d'une part le jeu, en tant qu'activité libre et spontanée, et de l'autre ce qui semble être son contraire, les lieux et les pratiques de l'enseignement, de l'acquisition de l'alphabet et de l'écriture aux exercices rhétoriques. Dans la culture romaine, *ludus* indique aussi des performances (musicale, théâtrale, agonistique) offertes aux dieux³. Le terme correspond en partie au

1 *Jeu et apprentissage* (26-27.10.2017), *Ludus, Jeu, performance littéraire et émotions* (2-3.11.2018), *Bons ou mauvais jeux ?* (5-6.11.2018), *Play, Rite and Religion* (13.3.2019).

2 Locus Ludi. *The Cultural Fabric of Play and Games in Classical Antiquity* est un projet ERC Advanced Grant dirigé par Véronique Dasen à l'université de Fribourg, pour une durée de cinq ans (oct. 2017 – oct. 2022). Il est financé par le Conseil Européen de la Recherche (ERC) dans le cadre du programme de recherche et d'innovation de l'Union Européenne Horizon 2020 (contrat de financement n° 741520). Site du projet : <locusludi.ch>. Les formations doctorales ont été soutenues par les écoles doctorales CUSO *Anthropologie historique. Mondes anciens et modernes* et *EDOCSA*. Nous remercions Elodie Bauer pour son aide éditoriale.

3 Une étymologie populaire ancienne aurait attribué aux Étrusques, d'origine lydienne, l'introduction

champ sémantique des mots grecs de la famille de *παίζειν*, « jouer », comprenant toutes sortes d'activités qui produisent de l'émotion et du plaisir, souvent dans le cadre d'une performance collective (musique, danse...)⁴. Comme en latin, un paradoxe similaire existe aussi avec le terme grec *σχολή* qui désigne à la fois le temps du loisir et l'école⁵.

Cette ambivalence n'existe que dans les langues grecque et latine⁶. Elle pouvait être perçue de manière antinomique dans l'Antiquité, comme le relèvent des lexicographes et grammairiens. Dans l'épitomé de son ouvrage *Sur la signification des mots*, le grammairien Festus (II^e s. apr. J.-C.) note que : « l'école est l'endroit où l'on joue le moins possible » (*ludi appellantur in quibus minime luditur*), comme si la sphère d'activité ludique était incompatible avec l'apprentissage à l'école. Le grammairien poursuit en posant l'hypothèse que le terme *ludus* aurait été donné à l'école pour que les enfants ne soient pas effrayés par un autre mot synonyme de rigueur et de discipline inflexible. En somme, les adultes auraient usé d'un euphémisme trompeur pour piéger les enfants. Pour Festus, l'usage du terme latin *schola*, dérivé du grec *σχολή*, pour désigner l'école aurait eu la même fonction⁷.

D'autres points de vue ont cependant circulé où un équilibre entre jeu et éducation est recommandé car le délassement est bénéfique à l'apprentissage. Dans la conception stoïcienne de Sénèque, il est naturel que l'enfant quitte ses devoirs pour jouer⁸, et important d'accorder aux enfants un temps de repos qui leur permet de mieux apprendre :

« Que le travail (*labor*) les exerce sans aller jusqu'à la fatigue, afin de diminuer, sans l'épuiser, la chaleur et de leur laisser jeter leur écume. Les jeux (*lusus quoque proderunt*) aussi leur feront du bien, car un plaisir modéré délasse et calme les esprits. »⁹

Des conseils similaires sont énoncés dans l'*Institution oratoire* de Quintilien qui préconise d'intégrer des jeux de devinettes et de compétition dans l'éducation pour favoriser le processus d'apprentissage : « Que l'étude soit donc un amusement » (*lusus hic sit*)¹⁰.

Les spécialistes contemporains des sciences de l'éducation ont montré que les jeux constituent une expérience socialement construite qui ne peut pas être réduite à l'apprentissage ni au plaisir¹¹. Dans cette perspective, les Anciens pourraient être associés à

à Rome de spectacles d'artistes appelés *ludiones* ; voir Briquel, 1991, p. 369-392. Sur la question des origines, Vespa, 2019.

4 Kuhlmann, 1970-1979. Sur la sémantique du terme *ludus*, Nuti, 1998, en particulier p. 83-102 pour le sens de *ludus* comme « école », et Nuti, 2013. Voir aussi Laes, sous presse. Sur le grec *παίζειν* et *παιδιά*, Casevitz, 2018 ; Kidd, 2019.

5 Laes, 2020.

6 Laes, sous presse.

7 Paul.-Fest. p. 347, 33-34 Lindsay : *Scholae dictae sunt, non ab otio ac vacatione omni, sed quod, caeteris rebus omissis, vacare liberalibus studis pueri debent; ut etiam ludi appellantur, in quibus minime luditur, ne tristi aliquo nomine fug[iant pueri suo frug]i munere[.]*.

8 *De ira*, XII, 1.

9 *De ira*, II, 20, 3 (trad. A. Bourguery, CUF). Voir Jourdan-Gueyer, 1994.

10 *Quint. Inst. Or. I, 1, 20. Sur l'usage de jeux de devinette, ibid., I, 3, 11 : « Il y a même des jeux qui ne sont pas inutiles pour aiguïser les dispositions naturelles des enfants, par exemple, lorsqu'ils concourent entre eux, en se posant réciproquement de petites questions de tout genre » (trad. J. Cousin, CUF). Sur le besoin de détente, ibid., I, 3, 8-9.*

11 Brougère, 2005, 2012.

la troisième catégorie d'attitude culturelle vis-à-vis du jeu définie par S. Gaskins, W. Haight et D. Lancy¹², où le jeu n'est pas simplement toléré, mais encouragé et envisagé comme un outil pédagogique associé à la production par les adultes d'objets matériels spécifiquement destinés aux enfants¹³.

2. Nouvelles perspectives

L'étude des pratiques éducatives dans l'Antiquité gréco-romaine a longtemps relayé une vision opposant le temps – sérieux, marqué par la discipline – de l'école et le temps – libre – du jeu comme divertissement, en considérant l'école comme un espace clos détaché de la vie ordinaire où les savoirs sont transmis *ex cathedra*¹⁴. En 1913, le reproche d'Encolpe au début du *Satyricon* : *Nunc pueri in scholis ludunt !* sur la part ludique (probablement oratoire) de l'éducation était traduite par : *As it is, the boy wastes his time in school*, « Maintenant les garçons perdent leur temps à l'école »¹⁵.

De nouvelles perspectives se développent depuis une vingtaine d'années¹⁶. Récemment, le philosophe et anthropologue Tim Ingold a radicalement remis en question l'idée de l'éducation comme pure transmission du savoir¹⁷. Son concept est l'aboutissement de plus d'une décennie de réflexions sur le savoir incorporé et la construction partagée et interactionnelle de la connaissance. Pour T. Ingold, l'éducation ne se limite pas à une transmission unidirectionnelle de contenus entre deux entités distinctes, tandis que les connaissances ne sont pas des concepts abstraits et séparés de ceux qui les produisent. Au contraire, sur la base du concept d'*undercommons*, d'espace de mise en commun des expériences, T. Ingold défend une vision de l'éducation comme un processus formatif dans lequel l'expérience de vie est partagée, sans que l'attention mutuelle et les résultats ne soient établis dès le départ¹⁸. Dans cette perspective, un rôle important peut être joué par les différentes formes de jeux. L'anthropologue britannique donne l'exemple de la dynamique du jeu d'échecs pour expliciter une démarche qui concentre l'attention sur l'autre et la capacité de se relier au point de vue des autres¹⁹.

12 Gaskins, Haight et Lancy, 2007.

13 Cf. le « hochet d'Archytas », Dasen, 2017.

14 *En particulier le livre pionnier et encore capital de Marrou, 1948. Pour une anthologie de textes significatifs pour l'Antiquité* Pernot, 2008.

15 Petr., *Sat.*, IV, 4 (trad. M. Heseltine, Loeb). Cf. la traduction de 1923 aux Belles Lettres : « Aujourd'hui, les enfants ne font que jouer à l'école » (trad. A. Ernout, CUF).

16 Pour l'Antiquité grecque et gréco-romaine, voir les essais sur les pratiques pédagogiques antiques rassemblés dans Too, 2001, et plus récemment Bloomer, 2015.

17 Ingold, 2017.

18 Ingold, 2017, en particulier p. 38-57.

19 Ingold, 2017, p. 26-27 : *“In a game of chess, for example, the players alternate in their moves – back-and-forth and hand-over-hand – and each move is ostensibly a discrete, deliberate and considered act, the result of which is to change the configuration of the board. [...] Thus as the game proceeds, each 'I' gets in the way of the other until it ends in the 'mate' of total gridlock. Behind the appearance of interaction, however, lies a different reality. For in truth, both players together inhabit the game of chess: they are drawn to it, captivated by it, and open up to one another in their shared love of*

Dans une perspective similaire, le jeu peut être défini comme un mode structuré d'interaction, distinct d'autres formes d'expérience sociales, mais proche d'une performance rituelle, comme l'a bien montré Roberte Hamayon²⁰, capable de créer une *communitas*²¹ en condensant, comme dans l'exécution d'un rite, des modes de relation dans un cadre différent de la vie quotidienne. Dans l'Antiquité, comme de premières recherches l'ont montré, la pratique ludique peut constituer un véritable catalyseur d'acculturation²². En partageant une expérience de vie, même limitée dans le temps, le joueur crée une réalité virtuelle avec d'autres joueurs qui interagissent selon des règles communes²³. Il n'est sans doute pas surprenant que Platon, dans son dernier projet politique des *Lois*, consacre une réflexion approfondie sur l'importance du jeu au sujet de la fonction du *nomos*, la norme, dans la formation du citoyen²⁴. En particulier, le contrôle des pulsions émotionnelles du plaisir et de douleur qui animent les actions des hommes doit être recherché dès l'enfance :

διὰ τῶν παιδιῶν ἐκεῖσε τρέπειν τὰς ἡδονὰς καὶ ἐπιθυμίας τῶν παιδίων, οἳ ἀφικομένους αὐτοῦς δεῖ τέλος ἔχειν.

« et par l'usage des jeux l'on s'efforcera de tourner les goûts et les désirs des enfants vers le but qu'ils doivent avoir atteint à l'âge adulte. »²⁵

Dans la perspective autocratique de Platon, le jeu s'avère être une expérience efficace de formation en action que le législateur doit savoir gérer.

3. Présentation du dossier

Le dossier que nous avons réuni explore des facettes de la valeur du jeu selon différentes perspectives, philologiques, philosophiques, littéraires, épigraphiques et archéologiques, regroupées en trois axes :

3.1. Jeux et pratique pédagogique

La contribution de Simone Beta s'intéresse au genre paralittéraire de la devinette en tant que mode d'apprentissage spécifique au monde antique. En partant de l'étude d'exemples tirés de *L'Anthologie Palatine* et de collections d'énigmes byzantines, l'auteur étudie la relation entre ce type ludique de littérature et les formes d'enseignement littéraire des élites de l'Antiquité tardive et de Byzance. Le mécanisme des jeux de mots répond à trois objectifs, l'apprentissage des mythes, de la métrique et du vocabulaire grecs classiques. Loin d'être conçue comme une simple transmission de connaissances, l'éducation prend la forme d'une véritable recherche collaborative grâce aux énigmes qui font coopérer deux ou plusieurs

the game and the fellow feeling that allows them to play in a spirit of friendship. Their common experience develops hand in hand with their personal styles of playing". Cf. Wendling, 2002.

20 Hamayon, 2012, p. 34-37. Cf. du point de vue archéologique, Boyd, Morley et Renfrew, 2018.

21 *Le terme est lancé par Turner, 1969, pour désigner une « anti-structure » fabriquant un consensus hors des règles de la vie quotidienne.*

22 Kidd, 2017. Sur jeu et acculturation, Dasen et Schädler, 2019.

23 Sur la notion de « cercle magique » ou de « jeu comme système clos », cf. Wendling, 2000, et Di Filippo, 2014., à partir de l'œuvre de Huizinga, 1938.

24 Gastaldi, 1984.

25 Pl., *Leg.*, I, 643 b-c (trad. A. Diès, CUF).