HAL
open science

Jeu de Rôle Formatif et maturation des adultes - Co-recherche-action-formation et approche écobiopsychosociale

Stéphane Daniau

To cite this version:

Stéphane Daniau. Jeu de Rôle Formatif et maturation des adultes - Co-recherche-action-formation et approche écobiopsychosociale. domain_stic.educ. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2005. Français. NNT : . tel-00167629

HAL Id: tel-00167629

https://theses.hal.science/tel-00167629

Submitted on 22 Aug 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ MONTPELLIER III – PAUL VALÉRY

Arts et Lettres, Langues et Sciences Humaines et Sociales

U.F.R. IV : Sciences Économiques, Mathématiques et Sociales

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY – MONTPELLIER III

Sciences de l'Éducation

THÈSE
présentée et soutenue par

DANIAU Stéphane

Jeu de Rôle Formatif

et

maturation des adultes

Co-recherche-action-formation et approche écobiopsychosociale

Sous la direction de

HÉBRARD Pierre

Membres du jury

BOUTINET Jean-Pierre : professeur, UCO - Angers

GUIGOU Jacques : professeur, Université Paul Valéry - Montpellier III

HEBRARD Pierre : maître de conférence HDR, Université Paul Valéry - Montpellier III

CROOKALL David : maître de conférence, Sophia Antipolis - Nice

décembre 2005

———————————

N° attribué par la bibliothèque

“ Et si la vie entière de l’être humain n’était qu’une partie dont lui-même serait à la fois le joueur, le jouet et l’enjeu ?[1] ”

[1] HELIAS Pierre Jakez (1992), *Sous le signe du jeu*

REMERCIEMENTS

Tant de personnes ont participé, de près comme de loin à cette aventure, qu'il me sera difficile de ne pas en oublier quelques-unes. Je me contenterai donc de citer celles auxquelles je suis particulièrement redevable et / ou qui m'ont accompagné dans les moments clefs de cette expérience existentielle. Merci :

- A mes proches : Géraldine Pompon et Minush Pompon-Daniau, Maïté Courau, Mickaël, Bénédicte et Yves Daniau, Pierre-François Daniau, Serge Boussac, etc.

- Aux compagnons rôlistes : Nicolas Delagrange, Stéphane Rochard, Jean-François Murat, Florence Maillard, Bruno Gouelle, Stéphane Edouard, Frank Dornias, Christophe Morano, Patrick Caudal, Jean-Laurent Guigues, Yann Rouveyre, Jérémy Potin, Stéphane Sokol, Edward Holland, Joël Brouat, Marion Langon, Nicolas Rosette, Gwendal Sellier et tous les « mimésiens »

- Aux amis : Cathy Barbereau, Olivier Lacroix, Damien Villenave, William Corbin, Christophe Sandalinas, Lionel Minost, Fred Guignot, Frank Guay, Philippe Raël, Vincent Potin, Axelle et Fabrice Tennant, Louis Bolduc et Stéphanie Caron, Cathy Demesure et Olivier Gascard, et tant d'autres…

- Aux rencontres : Jean Lambert, Michel et Marlène Villenave, Jean-Philippe et Catherine Palanquini, Lilian Ceballos, Marc et Nicky Lambert, Dominique Sinner, Laurent Tremel, Claude Bourlès, Jean-Pierre Boillon, Paul Bélanger, Jean-Louis Le Grand, David Crookall, Jacques Guigou, etc.

- Aux participants aux expérimentations : Brian Crossman, Roseline Combroux, Fabrice Hoff, David Richard, Maguelone Dupuy, Laetitia Gougis, Pierre Pintard, Perrine Martinerie, Olivier Charasse, Thierry Serdane, Pierre Hébrard, Bastien Defives, Angélique Rodhain, Jean-Pierre Boutinet, Pascal Denis et Nathalie Auger.

Merci pour votre aide, votre soutien, vos remarques, votre écoute, vos conseils, vos encouragements, votre spontanéité… Bref, merci pour votre humanité.

Le Masque[2]

[2] Illustration de G. CORNELIUS, dans Baudelaire (1857, 1951), *Les Fleurs du Mal*, Editions Colbert, Paris

Tables des matières

Page de garde **1**

Citation 2

Remerciements 3

Illustration (Le Masque) 4

Tables des matières **5**

<u>Préambule</u> / *Introduction* **11**

A. Préalable à la lecture **12**

1. Approche *versus* méthodologie 13

2. Présentation de la thèse 14

3. Définitions des principaux termes 16

B. Prélude à l'écriture **18**

1. Préparatifs 18

2. Précautions 19

C. Introduction à la recherche engagée **22**

1. Présentation succincte 22

2. Précisions sur la forme de la thèse 24

Illustration (Chimères) 26

<u>I. Dynamique contextuelle</u> / *Observations* : contingence – ECO **27**

A. Contexte d'émergence (EBS) **28**

1. Historique des jeux de rôles (JdR) **28**

a. De l'origine " naturelle " des jeux de rôles 28

b. La redécouverte de la pratique des JdR par la société occidentale 32

2. Cheminement personnel – Illustration : p. 42 **42**
a. Enfance 43
b. Indépendance 47
c. Couple 49
d. Parentalité 51

B. Constat d'incohérence (EPS) 52

1. JdR ludique et ludopédagogie 53
a. Préjugés à dépasser 53
b. Jeu et éducation 60
2. Immaturité sociale 67
a. Société et éducation 68
b. Court pamphlet sur l'immaturité sociale, d'E.A. Graven – Illustration : p. 75 70

C. Conjectures conjoncturelles (EBP) 76

1. Aspects structurels 76
2. Aspects conjoncturels 79
3. Synchronicité et cohérence 85

II. Complexité essentielle / *Déambulations* : Structure - BIO 91

A. Présentation des JdR (EBS) 92

1. Comparatif de différents JdR 92
a. JdR à visées thérapeutiques 92
b. JdR à visées pédagogiques 95
c. JdR à visées ludiques 97
d. JdR à visées maturationnelles 100
2. Introduction au Jeu de Rôle formatif (JdRF) 102
a. Présentation générale du JdRF 102
b. Description structurelle du JdRF – Illustrations: p. 106, 107, 108, 110, 113 105
c. Déroulement d'un JdRF – Illustrations: p. 116 114

d. Les protagonistes 120

B. Expérimentations (BPS) 123

1. Conditions expérimentales 123
a. Choix du JdRF – Illustrations : p. 125 124
b. Constitution des groupes 126
2. Fonctionnement des groupes 130
a. Les groupes de sensibilisation 130
b. Les groupes-chercheurs – Illustrations : p. 139 132
3. Investigations oniriques d'U. Bratzhal 140

C. Concepts transversaux (EBP) 144

1. Jeux & Apprentissages 144
a. Le jeu 144
b. Ludopédagogie & JdRF 153
2. Rôles & Groupes 157
a. Les rôles 157
b. Les groupes 160

Illustration (Architecture labyrinthine) 168

III. Itinérance conceptuelle / *Investigations* : Cohérence – PSYCHO 169

A. En quête de sens (BPS) 170

1. Recueil d'informations 170
a. Sources d'informations 170
b. Traitement des données 177
2. Exploitation des données 182
a. Les groupes de sensibilisation 182
b. Le Groupe-Chercheur (GC1) 184

B. Approche écobiopsychosociale (EBPS) - (EBP) 196

1. Description de l'EBPS 196
a. Emergence de l'EBPS 196
b. Approche EBPS 202
2. Approche EBPS de l'être humain 205
a. Sensation (Eco) 206
b. Mémorisation (Bio) 209
c. Conception (Psycho) 212
d. Communication (Socio) 215

C. Apports du JdRF (EPS) 217

1. Expérience existentielle 217
a. Niveaux de réalité 217
b. Spontanéité et improvisation formative 221
2. Quelques similitudes 225
a. Approches comparables… 225
b. … et autres affinités 228
c. Liens avec d'autres JdR 231

IV. Reliance maturationnelle / *Démarches* : cohérence – SOCIO 235

A. Etude du JdRF (EBS) 236

1. Evaluation du JdRF 236
a. Evaluation EBPS 236
b. Supports d'évaluation existants 239
c. Evaluation des expérimentations 241
2. Résultats de l'évaluation des JdR en formation 245
a. Evaluation EBPS du JdRF 246
b. Extraits des entretiens finaux avec le GC1 249

B. Maturation EBPS (BPS) **257**

1. Genèse maturationnelle de l'apprentissage **257**
a. Phylogenèse (Eco) 258
b. Morphogenèse (Bio) 258
c. Ontogenèse (Psycho) 259
d. Anthropogenèse (Socio) 260
2. Approche EBPS de la maturation **261**
a. Evolution 262
b. Hominisation 264
c. Adultisation 266
d. Humanisation 269
3. Approche EBPS du JdRF **272**
a. Spécificités 272
b. Processus maturationnel 276

C. Atouts du JdRF (EPS) **284**

1. Formation de formateurs **284**
a. Du joueur au meneur 284
b. Du meneur au formateur 287
2. Perspectives **291**
a. Du formateur à l'être humain 291
b. De l'être humain à l'humanité 294
c. Domaines d'application des JdRF 298

Postambule / *Conclusions* **305**
La recherche 305
La thèse 307
Le jeu 308
Le rôle 309
Les jeux de simulation 311
Le JdRF 312

Quelques préconisations 314
Conclusion 316

Sources 319
Bibliographie 319
Sitographie / Webliography 331

Lexique 339

Annexes 353
1. EBPS 353
2. Thématique EBPS de le thèse 358
3. Ontogenèse d'un JdR 359
4. Le débriefing 361
5. Débriefing du JdRF (GC1) 362
6. L'entretien d'explicitation 364
7. Le langage articulé, un héritage de l'hominisation qui convoque l'humanisation 366
8. L'écriture, une invention prométhéenne qui conjure la mort 367
9. Extrait d'un dialogue entre Juddi Krishnamurti et David Bohm 370
10. Mondialisation et altermondialisation 371
11. A.E. Graven 373

Illustration (Les Contrées des rêves) 379
Quatrième de couverture 380

Préambule

Introduction

Combien de "maîtres" accepteront de remettre en cause
les fondements de leurs théories,
sous le regard neuf de leurs jeunes confrères,
et combien de "disciples" feront preuve de création scientifique
en sortant des chemins conceptuels balisés par leurs maîtres à penser ? [3]

Préliminaires

Le fond comme la forme de cette thèse peu conventionnelle tente de rendre compte, dans un souci de recherche de cohérence, des spécificités du Jeu de Rôle Formatif (JdRF). D'une part, l'exploration minutieuse de cette pratique en cours d'élaboration, a permis de mettre au jour une approche multiréférentielle originale, l'approche écobiopsychosociale[4] (EBPS), laquelle, à son tour, a inspiré la structure de cet écrit. D'autre part, le contenu de la thèse, qui se devait de tenir compte de la dimension imaginaire propre au JdRF, laisse une place inhabituelle à des intervenants fictifs censés nourrir la réflexion du lecteur. Afin de clarifier cette situation quelque peu ambiguë, j'ai opté pour deux polices de caractères distinctes : le *Times* (12) correspond au travail de l'auteur de cette thèse, `le Lucida Console (10) aux propos tenus par les personnages virtuels.`

Le fait que cette recherche s'appuie sur des sujets humains implique les précautions suivantes :

- Respect de l'anonymat : les témoignages rapportés dans cette thèse ont été attribués aux personnages interprétés par les participants durant les JdRF.
- Respect des propos tenus : les témoignages rapportés dans cette thèse ont été, autant que faire se peut, préalablement soumis à l'approbation des participants.

[3] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*
[4] Cf. III.B. Approches EBPS et Annexes : 1. EBPS.

- Respect des lecteurs : l'usage du genre masculin tout au long de cet écrit est intentionnel. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, d'exclure la gent féminine des propos qui y sont tenus mais bien plutôt d'éviter d'alourdir le texte par d'innombrables terminaisons en (e).

Pour finir, il me paraît essentiel de présenter les principales abréviations employées dans cet écrit :

- EBPS, pour EcoBioPsychoSocial ; BPS, pour BioPsychoSocial ; etc. ;
- JdRF, pour Jeu de Rôle Formatif et JdR, pour Jeu de Rôle ;
- MJ, pour Meneur de Jeu ;
- PJ, pour Personnage Joué ;
- PNJ, pour Personnage Non Joué.

A. Préalable à la lecture

Iom Hsunim se rappelait ses recherches dans les archives de l'Universithèque, et notamment ce jour où il découvrit le fragment de thèse d'un dénommé Stéphane Daniau, portant sur l'approche " EBPS " du " JdRF ". Ces abréviations, fort peu explicites en elles-mêmes et régulièrement employées, semblaient se référer, et c'est ce qui attira son attention, à l'évolution maturationnelle de l'être humain. S'il fut, tout d'abord, intrigué par le caractère peu conventionnel de cet essai, il fut rapidement découragé par la lourdeur de l'écriture et par les nombreux concepts spécifiques liés à l'usage de cette langue morte qu'est devenu le français de ce lointain XXIe siècle. Lorsqu'il réussit enfin, par déductions successives, à se faire une idée des pistes proposées, il prit la décision de poursuivre le travail entamé. Très influencé par sa lecture, il entreprit de croiser ces données avec celles collectées dans l'inégalable journal intime d'Aleister Eliott Graven, ce grand voyageur onirique contemporain de l'univers lovecraftien, et celles recueillies, sous l'identité de Bratzhal - un Khazâd de la cité de Linothrond, en Terre du Milieu -, lors de séances de rêves éveillés collectifs. Il s'attacha ensuite, afin de mieux s'imprégner de cette pratique, à reproduire les conditions expérimentales du JdRF. C'est alors qu'il s'engagea réellement dans cette étrange expérience existentielle.

1. Approche *versus* méthodologie

L'extrême complexité du Jeu de Rôle Formatif (JdRF) a nécessité, pour son exploitation, la création et le développement d'une approche spécifique, nommée EcoBioPsychoSociale et notée EBPS. Cette dernière s'appuie sur les différentes facettes de l'identité humaine[5] (B : biologique, P : psychologique, S : sociologique) et sur leurs liens avec l'environnement (E : écosystémique), pour proposer une vision élargie de l'objet de recherche. Chacun de ces termes est employé ici dans un sens plus large que celui proposé par l'approche étymologique. Ainsi, l'étude transversale de ces différents aspects (E, B, P et S) a permis de proposer des termes génériques, plus à même de rendre compte des spécificités de cette recherche. Chacun de ces termes correspond au titre d'une partie de cette thèse et l'ensemble de la thèse est structurée en fonction de cette approche EBPS :

- E : I. Dynamique contextuelle (observations et contingence)
- B : II. Complexité essentielle (déambulations et structure)
- P : III. Itinérance conceptuelle (investigations et autonomie)
- S : IV. Reliance maturationnelle (démarches et cohérence)

L'écriture de ce document, dans son fond comme dans sa forme, est le reflet d'une démarche personnelle de recherche de cohérence maturationnelle. Il ne s'agit pas d'appliquer une méthodologie figée, mais bien plutôt d'élaborer progressivement un support de réflexion évolutif et susceptible de rendre compte d'une expérimentation en cours. Ce va-et-vient permanent entre la théorie et la pratique est à l'origine d'une approche qui tient compte des caractéristiques fondamentales de l'objet de recherche. Celle-ci, provisoirement mise en mots au travers de cette thèse, est susceptible d'évoluer ultérieurement, en s'enrichissant tant d'apports extérieurs que de la multiplication des expérimentations. L'objectif de cet écrit est donc de proposer un support de réflexion pertinent quant à l'étude du JdRF. Dans ce cadre, l'approche EBPS permet notamment d'envisager la maturation des individus via l'harmonisation de leurs différentes composantes. Elle n'exclut pas les tensions, contradictions et divisions mais tente plutôt de les apprivoiser.

L'émergence de cette recherche correspond à la mise en cohérence d'un parcours personnel pluridisciplinaire avec une conjoncture favorable. Si un projet d'une telle amplitude nécessite un investissement important, tant en terme d'isolement, d'implication,

que de concentration, il nécessite aussi de rester attentif au monde et à soi. Son caractère évolutif nécessite l'acceptation de l'altérité. Le profond changement existentiel provoqué par l'arrivée, puis l'accompagnement d'un enfant dans ses premiers pas, fait partie des éléments contribuant à relativiser l'importance, tout en renforçant l'intérêt, de ce cheminement réflexif.

Pour autant, il ne s'agit pas de fonder ainsi une nouvelle discipline. Ni d'apporter un nouvel outil de recherche aisément généralisable. Mais plutôt de réaffirmer, après en avoir fait l'expérience, l'intérêt des approches multiréférentielles, dès lors que l'on s'intéresse à la complexité de l'existant. L'utilisation de l'approche EBPS nécessite un état de reliance, qui prend tout son sens dans la recherche de cohérence maturationnelle. Ce qui, et il faut le garder à l'esprit, ne met pas à l'abri d'accès égocentriques, comme le rappelle R. Barbier : *Je m'interroge d'ailleurs sur ces fondateurs de mouvements psychothérapeutiques et théoriques. Perls*[6] *et ses excès en tout, son narcissisme exacerbé. Freud et sa phobie totale du contact, du regard. Reich et sa jalousie paranoïaque. Lacan et sa mégalomanie. Althusser et sa folie meurtrière. Leur limite à la compréhension de ce qu'est un être humain dans son "fond*" (…) *fait partie de leur névrose originaire*[7].

2. Présentation de la thèse

La question centrale à l'origine de cette recherche peut être résumée ainsi : la pratique du Jeu de Rôles Formatif (JdRF) permet-elle d'accéder à plus de maturité ? Par ailleurs, la problématique de la thèse comporte de nombreuses interrogations relatives aux spécificités du JdRF (quelles formations, pour quels publics, dans quels conditions et avec quels objectifs ?) et du cadre de référence (les jeux, les rôles, la maturité, etc.).

Les quatre principales hypothèses développées ci-après présentent un éventail non exhaustif des potentialités formatives des JdRF. Elles s'appuient sur une approche EBPS de cette pratique et sont présentées sous formes d'affirmations, péremptoires dans leur présentation, mais qui sont, tout au long de la thèse, nuancées dans leur développement. Ces hypothèses sont développées de manière transversale tout au long de cet écrit :

---

[5] Cf. MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*
[6] Frederick Perls est un des cofondateurs de la gestalt thérapie.

- **Le JdRF révèle, et véhicule, les germes constitutifs d'une autre société**. Jeux et cultures sont indissociables et interagissent ensemble. Si le JdRF s'inspire de l'environnement des joueurs, il peut devenir à son tour une source d'inspiration pour leur évolution. Il permet d'expérimenter la mise en relation de réseaux de groupes restreints autogérés, composés d'individus en cours d'autonomisation. Il est difficile d'en étudier l'impact, d'autant plus que le cadre imposé par la thèse limite le temps imparti pour les recherches à une évaluation à court et moyen terme.

- **Le Jeu de Rôles Formatif (JdRF) est particulièrement adapté à certains champs de la formation des adultes**[8] (historique, état des lieux, opportunités), même si certaines personnes n'y sont que peu ou pas sensibles. Le JdRF, bien que situé à la jonction des pratiques de formation continue, de développement personnel et de thérapie, ne s'adresse ni aux personnes trop déstabilisées (d'un point de vue existentiel) ni à celles dont la sphère ludique est trop limitée. Ce qui n'exclut pas que ces dernières soient capables d'évoluer ultérieurement vers un état les prédisposant à participer à un JdRF, pratique elle-même amenée à se diversifier dans un avenir proche.

- **Le JdRF permet de sensibiliser les participants à l'approche EcoBioPsychoSociale**[9] **(EBPS).** Il prend la forme d'une co-recherche-action-formation qui donne lieu à un apprentissage expérientiel des spécificités de celle-ci. L'approche écobiopsychosociale, issue de l'étude des spécificités du JdRF, déborde du champ du JdRF et peut être étendue à d'autres domaines. Cette approche multiréférentielle, par exemple, éclaire et structure l'ensemble de ce travail.

- **Le JdRF incite l'animateur à s'impliquer dans une démarche de recherche de cohérence visant à plus de maturité.** Les qualités développées par le meneur de jeu (l'improvisation, la gestion de groupes restreints, l'écoute sensible, etc.) lui servent dans bien d'autres situations de la vie réelle. Les participants qui s'autorisent, à leur tour, à mener des JdRF, s'engagent dans une démarche de reliance maturationnelle[10] (conscientisation, émancipation, autonomisation, reliance) qui peut prendre la forme d'une co-recherche-action-formation permanente.

---

[7] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*
[8] Relations interpersonnelles, gestion de groupes ou de projets, développement personnel, etc.
[9] Cf. III.B.1. Description de l'EBPS
[10] Cf. IV.B.3.b. Processus maturationnel

L'objectif de cette recherche est d'interroger les limites de validité de ces hypothèses (domaines, conditions, contraintes, etc.) et d'évaluer le bien fondé de l'utilisation du JdRF dans la formation des adultes. Il ne s'agit pas de produire une présentation exhaustive des apprentissages induits par cette pratique mais plutôt d'en cerner, autant que possible, les composantes intrinsèques.

3. Définition des principaux termes employés

Jeu (cf. II.C.1. Jeux et apprentissages)

Ce concept se rapporte, à la fois à : une relation avec l'extérieur (incertitude, conjoncture, contexte) ; la situation de jeu (divertissement soumis à des règles et se déroulant dans un cadre donné) et, par extension, son support physique (plateau, pion, cartes) ; l'attitude ludique du joueur (implication, postures, rôles) ; un aspect articulatoire (relations entre les éléments d'un système). Ces différents aspects sont particulièrement présents dans le JdRF. Ils permettent d'envisager le jeu comme un catalyseur de formation et non comme une pratique régressive ou simplement distrayante.

Rôle (cf. II.C.2. Rôles et groupes)

Ce terme renvoie à différentes dimensions : un statut, projection fantasmée et désincarnée, lié à une institution (droits et devoirs) ; un support (texte d'un personnage de théâtre, registre notarié ou militaire) ; une manière d'être, une attitude, dans un contexte donné (interprétation théâtrale) ; une fonction, une influence, exercée dans une situation donnée (action des hommes ou des éléments). Autant d'aspects développés par le JdRF.

Jeu de rôle (cf. II.A.1. Comparatif de différents JdR)

Il existe de nombreuses variantes de cette activité, que je présente ici selon leur ordre chronologique d'apparition dans notre société :

- le JdR " libre " : le jeu libre des enfants, dans lequel chaque participant joue le rôle d'un personnage, qu'il soit imaginaire ou réel ;
- le JdR " rituel " : chaque culture véhicule un jeu social qui lui est propre et dans lequel les individus sont amenés à jouer un rôle prédéterminé dans une situation donnée ;
- le JdR " spectacle " : le théâtre, dans lequel chaque participant joue le rôle d'un personnage prédéterminé (sauf théâtre d'improvisation et autres variantes) ;

- le JdR thérapeutique : le psychodrame de J.L. Moreno, dans lequel chaque participant est invité à jouer divers rôles et à observer les autres joueurs ;
- le JdR pédagogique : la formation, dans laquelle les participants jouent des rôles fictifs censés les sensibiliser et les préparer à la vie sociale ;
- le JdR ludique : l'activité ludique, dans laquelle les participants jouent des personnages imaginaires plongés dans un univers qu'ils découvrent au travers du jeu ;
- le JdR Formatif : décrit ci-après.

Jeu de Rôle Formatif : JdRF (cf. II.A.2. Introduction au JdRF)

Cette pratique de formation, qui s'appuie sur les spécificités du JdR ludique (*RolePlaying Game : RPG*), s'adresse à des groupes restreints. Les séquences de jeu, qui durent plusieurs heures, sont entrecoupées de période de débriefing. L'étude des apprentissages induits par cette forme de conte interactif permet, par le biais de l'expérience et en faisant appel à l'intersubjectivité, d'aborder l'essentiel de ce qui touche aux relations interpersonnelles. L'animateur, fortement impliqué dans l'action, s'engage, quant à lui, dans un processus de maturation. Le JdRF se différencie des autres JdR (artistiques, thérapeutiques, pédagogiques et ludiques), tout en s'inspirant de leurs apports spécifiques, les complétant par sa visée transformative (d'où la traduction de JdRF en TRPG : *Transformative RolePlaying Game*).

Maturation (Cf. IV.B. Maturation EBPS)

La maturation fait référence à un processus visant à une amélioration des conditions de vie (au sens large et non juste matérielle) d'un individu. Elle se différencie en cela de la notion de maturité, qui fait plutôt référence à un idéal à atteindre dont il est difficile de discerner les contours et de déterminer précisément les caractéristiques. Dans cette recherche, la maturation est lié à la recherche de cohérence, mais aussi à l'acceptation de l'incertitude. Elle permet notamment de s'interroger sur la capacité de l'individu à faire preuve d'une certaine " maturité " dans un environnement social marqué par une immaturité certaine. *Résolution de l'indécision, adaptation à de nouveaux rôles, modification d'attitudes trop exclusives d'attraction ou de répulsion, acquisition de nouvelles compétences, acceptation positive de l'incertitude ; ces cinq indicateurs, sans prétendre à l'exhaustivité de la maturation, témoignent de la constitution d'une plus grande autonomie personnelle. Ce sont eux qui sont mis à mal aujourd'hui*[11]. Le JdRF se propose de favoriser le développement de ces différentes potentialités.

[11] BOUTINET Jean Pierre (1998), *L'immaturité de la vie adulte*

B. Prélude à l'écriture

1. Préparatifs

" Par où commencer ? Qu'est ce qui a bien pu m'amener à engager une telle démarche ? Comment exposer les premiers résultats de cette recherche sans en faire un objet figé, inerte, sans saveur ? Que dire de ce formidable élan qui me porte émerveillé, vers la découverte, toujours renouvelée, de la Vie ? Autant de questions sans réponses qui me font opter pour une forme inaccoutumée de rédaction. "

C'est à peu près dans cet état d'esprit que Iom Hsunim, jeune chercheur en psycho-histoire, se trouvait lorsqu'il entreprit la rédaction de cet écrit. Il lui faudrait encore apprendre énormément de choses, mais sans en avoir le temps. Ses propres recherches lui avait surtout appris qu'il était impossible de maîtriser totalement un domaine. Car, pour cela, il lui faudrait être omniscient et dominer l'ensemble des connexions avec le contexte. Il commencerait donc par exposer les difficultés auxquelles il se trouvait confronté du fait de son manque d'expérience dans l'écriture.

" Apprendre à écrire, découvrir son style, ce n'est pas une mince affaire.

Tout d'abord, vient le choix de la narration : le 'je', à connotation plutôt existentielle ; le 'il', plus impersonnel, ou le 'nous', permettant de se rattacher à une communauté de pensée ? Peut-être serait-il judicieux d'utiliser un narrateur fictif employant aussi le 'tu', plus susceptible d'interpeller le lecteur. Faut-il s'inspirer d'un des Pairs Fondateurs Posthumes, J. Krishnamurti, qui écrivait 'K', 'il' ou l'orateur, et non 'je' ? Laissons-nous guider par l'intuition : une alternative se dessinera bien assez tôt.

Ensuite, vient le choix des temps employés : le " passé ", plus institué ; le " présent ", plus vivant ; le " futur ", plus projectif ; l' " imparfait ", plus virtuel. Je pense sincèrement qu'il est primordial de s'ancrer dans la réalité et, c'est pourquoi, j'opterai pour le présent, puisant dans le passé l'élan nécessaire pour se projeter dans un futur en devenir.

Puis, la forme du discours : plutôt " scientifique " (objectif), " personnel " (subjectif) ou encore " romancé " (imaginaire) ? Dans un souci de cohérence avec l'objet de cette recherche-action, le JdRF, il me semble nécessaire de tenter d'articuler ces différentes approches. C'est pourquoi j'userai alternativement de chacune d'elles, en faisant tout mon possible pour que l'effet rendu soit agréable à la lecture, sans rompre avec les exigences institutionnelles. En effet, pourquoi

écrire si ce n'est pour être lu, compris et apprécié, par d'autres, comme par soi-même ?

Et enfin, le fond du discours. Ce dernier doit être lui-même un support pédagogique pour qui s'intéresse à la pratique des JdRF. Pour cela, il doit respecter une logique de présentation facilement accessible aux différents intéressés, qu'ils soient initiés, ou non, à la pratique du JdR ludique. La principale difficulté réside dans le fait qu'il s'agit d'une activité de l'ordre du vécu, dont il est impossible d'appréhender les subtilités sans en avoir fait l'expérience (comme le parachutisme).

Mais, voici venu le temps du grand plongeon vers l'inconnu, cet étrange espace des possibles, de la confrontation du fantasme d'écriture avec la réalisation en acte. "

C'est ainsi que Iom se décida pour l'usage du 'je'. Il pensait ainsi pouvoir s'affranchir de tournures de phrases plutôt lourdes et rendre compte - plus efficacement lui semblait-il - de son implication existentielle dans cette recherche.

2. Précautions

Un certain nombre de précautions et de remarques préalables s'imposent. De nature tant philosophiques que pratiques, elles portent notamment sur :

- **l'incertitude :** le principe d'incertitude de Heisenberg[12] nous rappelle que l'objet et le sujet sont indissociables, que l'observateur modifie l'objet par son observation et que la mesure de la position de ce dernier entraîne, et réciproquement, des imprécisions sur l'évaluation de ses caractéristiques. Autrement dit, on ne peut mesurer avec précision les caractéristiques qui nous intéressent sans perdre des informations sur leur lien avec l'environnement. Les certitudes doivent donc se limiter aux domaines purement théoriques, tels que les mathématiques. Dans le cadre des sciences appliquées, on optera plutôt pour des postulats. Les paradigmes, quant à eux, caractérisent les sciences humaines.

[12] Le principe d'incertitude, issu des recherches sur la mécanique quantique, postule qu'il est impossible de déterminer avec précision la position d'une particule ($\Delta\rho$) sans y perdre proportionnellement en qualité de mesure sur ce qui compose son impulsion (Δq) : $\Delta\rho.\Delta q=h/2\pi$ où h est la constante de Planck. La mécanique classique, énoncée par Newton, est une approximation de la mécanique quantique, plus adaptée aux mesures courantes.

- **l'intersubjectivité :** l'objet de la recherche ne pouvant être séparé du sujet qui l'entreprend, l'animateur d'un JdRF gagne à s'impliquer pleinement et en toute conscience dans celle-ci. L'évaluation, par la mesure quantitative et statistique des écarts, de l'efficacité de cette pratique, ne peut être que partielle et désincarnée. Elle reste soumise à une vision figée et non contextualisée de la réalité. L'intersubjectivité, qui permet de relier le vécu de chacun des participants, semble être une alternative plus adaptée. Cette voie, plus ardue, permet de relier les individus, de préserver l'intégrité de leurs réflexions, tout en confrontant ces dernières à la complexité du réel. Il est en effet très difficile de rendre compte du travail de plusieurs groupes-chercheurs, engagés dans différentes expérimentations, sans avoir tendance à préjuger et à influencer, en fonction de sa propre expérience, des résultats attendus.

- **la terminologie :** si l'étymologie nous renseigne sur l'origine et la filiation des mots, à partir de lois phonétiques et sémantiques, tout en s'appuyant sur l'environnement historique, géographique et social, elle ne parvient pas toujours à répertorier l'ensemble de leurs acceptions actuelles. Et pour cause, chaque individu les emploie et les perçoit en fonction de sa propre histoire de vie. Chaque concept peut ainsi être sujet à interprétations, et chaque interprétation est teintée de subjectivité. C'est pourquoi l'interprétation d'un écrit doit aussi tenir compte du contexte dans lequel a baigné l'auteur (lieux, genre, humeurs, milieu sociale, etc.). Par le passé, ce sont les lettrés qui ont participé à la transmission des savoirs. Ce qui fait que tout ce qui n'était pas de leur domaine de compétence a été irrémédiablement perdu. Mais ce qui implique aussi que leurs écrits colportent, en partie, la façon de penser de leur " classe sociale ". Quelques rares auteurs, tel J. Krishnamurti, refuse d'ailleurs d'employer des citations d'autres auteurs, du fait qu'elles sont empreintes d'autorité.

- **la compréhension :** *la chose la plus miséricordieuse... c'est l'incapacité de l'esprit humain à mettre en corrélation tous les éléments qu'il contient. Nous vivons sur de placides îlots d'ignorance perdus au milieu des noirs océans de l'infini, et nous n'avons pas été destinés à nous en éloigner. Les sciences, chacune tirant dans sa propre direction, ne nous ont jusqu'à présent causé que peu d'embarras ; mais le jour viendra où l'assemblage de connaissances dissociées nous ouvrira de terrifiantes perspectives sur la réalité... et ces révélations nous rendront fous, ou nous pousseront à fuir la mortelle vérité afin de nous réfugier dans la paix et la sécurité d'un nouvel âge*

sombre[13]. H.P. Lovecraft s'appuie sur cet vision d'un avenir dans lequel l'humanité sera confrontée à une surabondance d'informations pour fonder son mythe de la connaissance interdite, susceptible de rendre fou toute personne y ayant accès. Autrement dit, *l'excès de sens des messages dans leur multiplicité engendre ce non-sens communicationnel auquel nous sommes confrontés ; la présente communication écrite à ce sujet participe à ce non-sens et c'est ce qui fait partie de son ambiguïté !*[14] Si trop d'informations tue l'information, trop peu la tronque et mène à sa plausible falsification.

- **La généralisation :** liée au contexte d'émergence de sa pratique, une méthode reste le propre de son ou de ses concepteurs. Les tentatives de généralisation de méthodes pédagogiques, adaptées à certaines situations, sont vouées à l'échec. On sait depuis l'antiquité qu'on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve ! Le transfert de pratiques aussi complexes ne peut se faire que par l'apprentissage expérientiel, chaque participant étant invité à se les approprier et à les enrichir de sa créativité. Ainsi, la simple évocation du JdRF se heurte aux limites du langage employé, qui ne peut dévoiler l'extraordinaire complexité de cette pratique. Ce document sera ainsi perçu différemment par un rôliste[15] et par un néophyte. Ils n'y chercheront et n'y trouveront pas les mêmes éléments. Seule la partie émergée de l'iceberg des représentations transpire dans l'écriture. D'où la pauvreté de la transcription d'un phénomène prenant sens dans l'expérience vécue.

- **La simplification :** du fait de la prégnance du paradigme de la séparativité, il est difficile de proposer un texte ne contenant aucune référence à ce mode de pensée. Quoique que ce travail s'appuie sur une approche multiréférentielle de la complexité, je pense avoir fait appel, malgré moi et à plusieurs reprises, à une approche dichotomique, et ce afin de faciliter la compréhension de cet écrit, tant pour moi que pour le lecteur à venir. Sachant qu'en fixant des catégorisations dans le champ des " sciences humaines ", on crée un espace théorique dans lequel aucun être humain ne peut réellement s'inscrire, et conscient pourtant de la nécessité de schématiser la réalité pour communiquer, j'ai opté pour des typologies non exclusives susceptibles d'évoluer par la suite..

[13] Howard Philips Lovecraft, cité par KLEIN Gérard (1986), *Science-fiction et psychanalyse*
[14] BOUTINET Jean-Pierre (1998), *L'immaturité de la vie adulte*

- **Le biais “ humano/masculano/existentialo/franco-centriste ” :** le fait d’être issu d’un écosystème donné, de sexe masculin, issu d’une société patriarcale, etc. influe sur l’ensemble du processus de recherche. L’objet de l’étude étant lié à l’existence du chercheur, il est difficile, à ce dernier, de faire preuve d’impartialité. La langue vernaculaire employée teinte l’objet de recherche de subtilités culturelles qui empêchent de s’ouvrir à d’autres modes de pensée peut-être plus adaptés. Cette recherche, qui s’appuie essentiellement sur des contributions francophones, contient cependant quelques références anglophones (principalement sur internet : Amérique du Nord, Iles britanniques, Australie ou Scandinavie), pour trois raisons principales : l’anglais est très présent sur la Toile ; la culture anglo-saxonne s’est particulièrement intéressée aux apports des jeux et des simulations dans la formation des individus ; je ne suis pas polyglotte. Toujours est-il que, jusqu’à présent, je n’ai pas trouvé d’écrits recoupant réellement ce travail de recherche. Une chose est sûre, il s’agit d’un domaine où il vaut mieux diffuser ses contributions en favorisant le bilinguisme.

Quoi qu’il en soit, le travail du chercheur ne consiste t-il pas à relever ce genre de défi et à proposer, par l’entremise de ses investigations, une vision nouvelle du voile posé sur la réalité ?

C. Introduction à la recherche engagée

1. Présentation succincte

Le plan de cette thèse, qui s’appuie sur l’approche EBPS et le JdRF, présente quatre parties. Chacune d’entre elles permet d’explorer différentes dimensions de cette pratique. Ainsi, il est possible de découvrir la thèse soit de manière conventionnelle (dans l’ordre proposé par le sommaire, en diagonale, par mots-clefs ou de manière intuitive), soit selon une lecture transversale[16] (subjectivation, projection, objectivation, introjection). Cette complexité organique est à l’image du JdRF. Hormis ces deux approches, il existe de

[15] Le terme de rôliste désigne les participants aux JdR ludiques
[16] Cf. Annexes : 2. Thématique EBPS de la thèse

multiples façon d'appréhender cette activité. L'une d'entre elles consiste à développer l'approche EBPS du JdRF, selon différents niveaux de réalité[17] :

- Eco (formation des adultes) : Le JdRF renvoie à la fois au JdR de formation, issu des applications psychosociales de la théorie des rôles, et au JdR ludique, en se référant aux travaux des ludopédagogues. Son but est dans l'action formative. L'envie d'apprendre y est suscitée par une réalisation collective virtuelle, sorte de coproduction imaginaire. Sa forme est celle d'un jeu qui privilégie l'approche collaborative. Pratiquer le JdRF, c'est s'engager dans l'exploration virtuelle de mondes imaginaires régis par des conventions semblables à celles structurant nos sociétés (caractéristiques attribuées aux êtres et aux choses, règles du jeu, rôle biopsychosocial, etc.), et tirer de cette expérience des acquis susceptible d'enrichir le cheminement vers un mieux-être existentiel.

- Bio (participants) : Le JdRF plonge le participant néophyte dans une situation inédite, très différentes de celles rencontrées habituellement dans les situations de formation ou professionnelles. Cette décentration favorise l'implication et permet de déstabiliser durablement certaines représentations. L'étude transversale de cette pratique imaginaire collective constitue l'enveloppe et la matrice de cet apprentissage expérientiel. Le participant en conservera le souvenir d'un moment biographique fort, évoquant un rêve ou un film, qui s'adresserait à ses cinq sens, création à laquelle il aura contribué en tant que co-réalisateur du scénario et interprète de l'un des personnages principaux.

- Psycho (groupe-chercheur) : Le JdRF agit comme un révélateur, et non un déclencheur, de l'état d'esprit des participants. Comme dans toute situation de jeu, l'important est de participer. Un individu souffrant d'un trouble existentiel risque, en sortant trop régulièrement du cadre du jeu, d'influencer négativement l'évolution du reste du groupe. Dans ce cas, il est préférable d'envisager une thérapie plutôt que de s'enfoncer dans une quelconque impasse relationnelle. Les joueurs, sensibilisés à la recherche de cohérence par la pratique du JdRF, peuvent s'impliquer, à leur tour, dans une démarche maturationnelle, en devenant, à leur tour, animateurs de JdRF.

[17] Cf. III.C.1.a. Niveaux de réalité

- Socio (co-recherche-action-formation) : L'apprentissage par la simulation - jouer à faire semblant - permet aux individus, adultes ou enfants, de se confronter indirectement à la réalité. L'expérience d'autres existences et de la rupture des représentations développe leur capacité d'adaptation aux changements. En élargissant ainsi l'éventail de rôles à leur disposition, ils découvrent d'autres formes de relations interpersonnelles. Ils peuvent aussi s'inspirer des apports et spécificités du JdRF dans le cadre de leurs différentes activités sociales respectives.

2. Précisions sur la forme de la thèse : cohérence entre travaux de recherche et écrits

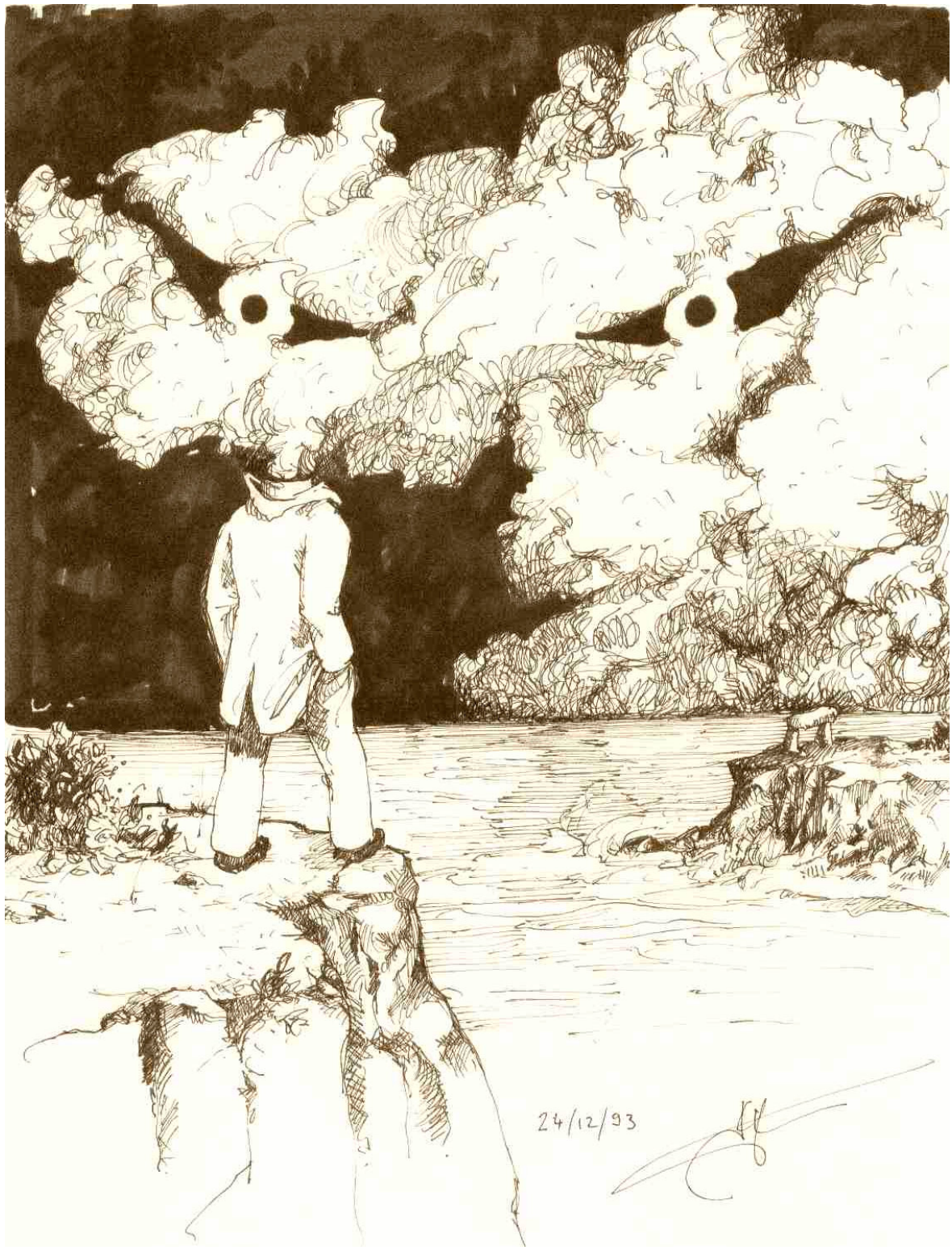
Les participants à un JdRF sont confrontés à différents niveaux de réalité : en qualité d'êtres humains, détenteur d'un parcours biopsychosocial propre ; en tant que formés, conditionnés dans leur rapport au savoir par leurs expériences passées ; comme joueurs, soumis aux limites de leur attitude ludique, héritage de leur espace potentiel[18] spécifique ; selon le personnage joué, interprété en accord ou non avec la représentation de soi. Par ailleurs, plusieurs éléments, tels que l'humeur, la fatigue ou la faim, ont des effets transversaux inégaux sur le comportement des individus. Etant donné que la période de rédaction s'étend sur près d'une année solaire, que la réflexion ne s'arrête pas pour autant et que l'écriture est inégale selon l'état d'esprit du moment, il peut devenir judicieux de faire appel, à l'occasion, à des intervenants extérieurs, susceptibles d'apporter des éclairages originaux sur le travail en cours et de canaliser certaines pulsions redondantes. J'introduirai, pour ce faire, progressivement les personnages suivants :

- Iom Hsunim, psycho-historien de l'humanisation des rapports sociaux au XXIe siècle, (reflet virtuel de l'étudiant chercheur assis devant son transcripteur) ;
- Stéphane Daniau, étudiant-chercheur du début du XXIe siècle, explorateur des JdRF et de la reliance maturationnelle, (auteur de la première thèse sur le sujet et initiateur de sa " vulgarisation ") ;
- Eliott Aleister Graven, expérimentateur d'un XXe siècle lovecraftien et enseignant à l'Université Miskatonic d'Harkam (auteur de l'autobiographie la plus complète découverte à ce jour) ;

[18] Cf. Lexique : Espace potentiel & WINNICOTT Donald Woods (1971), *Jeu et réalité*

- Bratzhal, cofondateur de Linothrond, membre du 4ème Cercle des Erudits, et auteur, au milieu du 2ème Age, des chroniques du *Narn-i-Naugrim* (mythologue onirique).

Aussi improbable que cela puisse paraître, c'est en développant mon expérience de meneur de jeu que j'ai appris à mieux me connaître. L'analyse des informations collectées lors de chacune de ces actions de formation ou auprès d'autres meneurs de jeu, se sont révélées à ce sujet très enrichissantes. C'est ainsi que j'ai découvert mon penchant pour l'approche contextuelle.



Chimères[19]

[19] Illustration de Jean-Laurent Guigues, inspirée par le scénario de Patrick Caudal (1993), *Chimères*

I. Dynamique contextuelle

Observations : contingence - ECO

Toute recherche biologique, psychologique ou sociologique
se doit de partir de l'interaction de l'organisme et de son environnement[20].

Cette première partie, consacrée à la dynamique contextuelle, constitue le versant Eco de l'approche EBPS du JdRF. Le terme de dynamique évoque à la fois les notions d'énergie et de mouvement. La dimension contextuelle fait référence tant à l'environnement qu'aux situations rencontrées. Ainsi, la dynamique contextuelle présente une dimension spatio-temporelle qui désigne à la fois l'existant, son évolution et la contingence, cette possibilité qu'une chose arrive ou n'arrive pas (par opposition à la nécessité).

Les trois parties développées ci-après se rapportent à la dimension temporelle de la dynamique contextuelle :

- I.A. Contexte d'émergence (EBP) : historique des JdR et cheminement personnel
- I.B. Constat d'incohérence (EBS) : JdR ludique, ludopédagogie et immaturité sociale
- I.C. Conjectures conjoncturelles (EPS) : démarche personnelle et alternatives sociales

Bien évidemment, d'autres découpages, respectant tout autant la démarche EBPS, peuvent être envisagés. Dans ce cas, ce sont la recherche de cohérence, la richesse des complémentarités et l'intuition qui ont influencé le choix de la structure du texte. La présentation chronologique des faits permet de respecter une certaine logique qui veut que l'on prépare, dans le présent, les conditions d'un passé à venir, susceptibles d'influencer un futur des possibles.

[20] PERLS Frederick / HEFFERLINE Ralph E. / GOODMAN Paul (1951), *Gestalt thérapie*

A. Contexte d'émergence

Cette partie aborde le contexte du point de vue du JdRF. Elle vise à définir les éléments extérieurs qui ont contribué à faire émerger cette pratique. Le premier point s'attache à la contextualisation sociale. Le second, au cheminement personnel qui m'a poussé à entreprendre cette recherche.

1. Historique des jeux de rôles (JdR) : contexte d'émergence du JdRF

Reconnaissant la maturité de raisonnement de l'adolescent et permettant à l'adulte d'exercer ses neurones sans renoncer à sa faculté de rêve, cette nouvelle génération de jeux a remis au jour l'essence même de l'activité ludique humaine : l'alliance de l'intelligence et de l'imagination. Comme nous l'avons déjà évoqué, son " historique " présente ces jeux comme l'aboutissement d'une longue évolution, calquée sur celle de l'Humanité. " les premiers jeux de simulation apparurent probablement en même temps que les premières civilisations ".

(…)

Les jeux de simulation expriment une mutation fondamentale des sociétés industrielles modernes dans deux domaines relativement proches : le niveau d'éducation des générations de l'après-guerre, et la multiplication des sources d'information dont peut bénéficier le simple citoyen. Le niveau d'éducation, c'est la scolarisation en masse et l'ouverture des portes de l'université à des millions de jeunes.

(...)

À moins d'une régression brutale de la civilisation humaine - crise économique généralisée suivie d'un conflit nucléaire -, cette évolution ne peut que s'accentuer. Le niveau de connaissance atteint par les nouvelles générations entraîne une transformation de l'activité ludique[21].

[21] VITALE Duccio (1984), *Jeux de simulation*, MA.A. Edition, Paris - cité par TREMEL Laurent (2001), *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia*

a. De l'origine " naturelle " des jeux de rôles[22]

Les JdR ne sont pas le propre de l'être humain. De même que la plupart des autres animaux sociaux, ce dernier fait l'apprentissage de la vie sociale et découvre les spécificités de son environnement[23] (désert, montagne, fleuve, mer, etc.) par le jeu. Il explore, par la simulation, les différents rôles qu'il a pu repérer autour de lui, et fait ainsi l'expérience de relations stéréotypées (dominant/dominé, séducteur/séduit, etc.). Par imitation, il s'exerce à trouver sa place au sein du groupe, contribuant ainsi à pérenniser le système existant. A mesure que la structure sociale se complexifie, ses jeux deviennent plus subtils. La période d'apprentissage s'allonge, repoussant d'autant l'autonomisation des êtres en construction. De ce point de vue, les " petits d'hommes " sont gâtés. Ils naissent totalement dépendants de leurs géniteurs, ou du moins de certains membres de la société dont ils sont issus.

Le développement des rôles se fait dès l'enfance par imitation, identification, projection, transfert[24]. G. Brougère va jusqu'à préciser avoir *peut-être trouvé dans le faire semblant la structure anthropologique de base du jeu*[25]. Durant ses premières années d'existence, l'enfant, qui vit au présent sans véritable notion du temps, progresse dans la spontanéité de l'acte, en s'appuyant sur une mémorisation expérientielle. C'est cette spontanéité sans cesse renouvelée qui développe sa capacité à s'adapter aux changements. Tour à tour émerveillés ou dépités, ils se découvrent, au travers d'une pratique intensive de jeux enfantins (libres, spontanés, imaginaires, etc.), comme étant des êtres complexes, capables d'interagir avec un univers extérieur qui perd, peu à peu, de son mystère. Du moins jusqu'à ce qu'ils parviennent à un degré d'autonomie suffisant pour trouver leur place dans un monde fait par, et pour, des adultes, lesquels, bizarrement ne semblent plus capables d'apprendre en jouant. Comme s'ils n'en ressentaient plus le besoin, assurés

---

[22] C'est autour du XIIe siècle que l'on retrouve les premières mentions des termes de "jeu" et de "rôle" en langue vernaculaire. **Le jeu**, du latin *jocus* (*C'est vie, c'est joie. C'est aussi groupe et familiarité* - CHATEAU Jean (1979), *Le jeu de l'enfant*), désigne alors une forme dramatique caractérisée par le mélange des tons et la variété des sujets. Au XIIe et XIIIe siècle, il prend la forme de pièces de théâtre profane, dont le public est composé de bourgeois cultivés, ou de drame liturgique en latin. **Le rôle**, du latin *rota* (la roue), et *rotulus* (le rouleau), désigne, quant à lui, le parchemin contenant cette même pièce. Ces deux termes sont ainsi très proches l'un de l'autre, si on s'en tient au lien qui les unit dès leur origine : le théâtre. Ce dernier est alors un *jeu* de *rôles*, au sens d'une interprétation ludique et publique d'une pièce écrite.

[23] C'est ainsi que l'usage de la balle de caoutchouc, tirée de la sève de l'arbre du même nom et longtemps utilisée dans leurs jeux par les Aztèques, ne put se diffuser en Europe que bien après l'exploration de leur continent par les colonisateurs européens.

[24] *Le fait de jouer à être quelqu'un d'autre correspond à une propension innée de l'être humain qui se manifeste dès le plus jeune âge. L'enfant s'y adonne spontanément, et cette forme d'activité devient pour lui un instrument de développement très important* (…) *De toutes les techniques de jeux, c'est celle qui pose le moins de contraintes*. - CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

[25] BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*

d'avoir atteint, au travers de leur éducation sociale, un degré de sagesse leur permettant d'éluder tout questionnement inutile.

Les enfants, quant à eux, s'inspirent souvent des pratiques sociales de leur groupe de référence pour nourrir leurs univers imaginaires. Le jeu puéril peut alors prendre d'innombrables formes, dont celle, récurrente, des JdR. Si les adultes leur en laissent le temps, leurs enfants pourront explorer différentes facettes du " jeu du monde "[26] et ainsi élargir leur éventail de rôles. Ils seront prêt alors à explorer une société dont ils peinent à appréhender l'extrême complexité. Mais si, à l'inverse, ils sont contraints, très jeunes, à s'identifier à un rôle prédéfini (soldat, esclave, croyant, etc.), à des jugements de valeur (sale, vilain, voleur, tricheur, etc.), ou soumis à des conditions de vie difficiles (guerre, famine, maladie, violence, enfermement, etc.), leur conditionnement sera d'autant plus profond, figeant le processus de construction identitaire en cours dans un système de représentations stéréotypé, laissant peu de place au développement de l'autonomie. L'enfant, confronté trop précocement aux préoccupations des adultes, risque de perdre cette naïveté qui le caractérise. Selon G. Brougère, l'enfant risque de perdre le goût du jeu s'il ne connaît plus la joie du jeu. Son espace potentiel, son imaginaire et sa créativité s'en trouve réduits à une portion congrue, qu'il aura bien du mal à faire évoluer par la suite. Le jeu enfantin peut alors lui paraître futile, surtout lorsqu'il le compare au sérieux qui emplit la vie adulte. Il préfèrera sans doute s'identifier pleinement au rôle qui lui est confié, que d'être mis à l'écart et considéré comme une charge. Ceci n'exclut pas, d'ailleurs, le fait qu'il puisse retrouver spontanément, surtout en présence d'autres enfants, le goût pour l'activité ludique. Les jeux de rôles pratiqués à cette occasion lui permettent de renouer avec ses pairs et d'oublier, pour un court instant, les contraintes pesant sur sa vie. Cette liberté d'expression retrouvée le conduit, inconsciemment, à révéler à l'observateur attentif, l'état de son mal-être existentiel. Ce moment de relâche l'aide, par la suite, à mieux supporter les tensions induites par ses obligations.

Dans le cas des sociétés primitives de chasseurs-cueilleurs, où on a plutôt affaire à de petits groupes composés d'un réseau de cellules familiales, c'est le lien avec la nature qui est privilégié. Ainsi, *dans l'optique des Montagnais, l'enfant est d'emblée considéré comme une personne à part entière. Contrairement à ce que pense le Blanc, la liberté que lui accorde l'Innu a peu à voir avec un quelconque "laisser-aller". Pour l'adulte, c'est un peu comme de restituer au tout-petit sa liberté à lui (…) Tout petit déjà, l'Innu commence*

[26] Il nous faut, *sachant qu'il n'y a pas de maître du jeu, jouer le plus productivement, le plus poétiquement possible* - AXELOS Costas (1969), *Le jeu du monde* - car *l'idéalisme du Jeu du Monde est équilibré par un*

son apprentissage de la vie en territoire. Sitôt en âge d'imiter ses parents, il se voit attribuer des tâches qui l'initient à sa future autonomie. Et puis, au camp, tout le monde doit participer. Glaner des branches d'épinette, plumer une outarde... autant de gestes encouragés par les adultes et qui revêtent pour l'heure l'allure d'un jeu. Dès sept ans, le garçon quitte l'orbite de sa mère pour assister le père dans ses chasses. C'est là un moment mémorable. Plus tard, l'adolescent partira seul dans la forêt, y quérir une vision - un esprit gardien - qui l'aidera toute sa vie dans ses multiples entreprises. Polyvalentes, les jeunes filles maîtrisent bientôt l'art de la pêche, du collet, de l'entretien du camp, du traitement des peaux. Durant toute cette période, la sexualité s'exerce sans grandes entraves (…) Qu'il arrive malheur au mari, c'est la femme qui te sauve. C'est pour ça que le père instruit pareillement garçons et filles[27].

Ces groupes sociaux, conscients de leur dépendance vis-à-vis de l'environnement, en ont tiré une vision fondée sur le respect de toute chose. Pour cette raison, l'apprentissage, sous forme de jeux, de la survie dans une nature omniprésente, y tient une grande place. Ces communautés, souvent dispersées, se retrouvent en certaines occasions, au rythme des saisons. Ce temps est consacré à l'échange de savoirs et d'expériences, et permet de renforcer les liens interpersonnels. Les cérémonies, jeux et productions collectives y tiennent une place importante. De plus, de nombreux rites laissent une place importante à des formes d'expressions fondamentales proches du JdR : contes, simulations, prises de rôle, etc. Ainsi, *on a souvent observé dans les sociétés primitives l'existence de narrations simulées d'événements importants pour les membres de la tribu. Ces simulations permettent de conserver et d'enseigner l'histoire dans des sociétés où la tradition orale est peu développée et l'écriture inexistante*[28].

La société indienne entière participait au phénomène théâtral. Ils n'imaginaient pas cette chose monstrueuse où des gens sont actifs, d'autres passifs, quelques-uns acteurs, d'autres spectateurs. Ils voyaient dans le théâtre une manifestation qui unissait la société en un phénomène esthétique unique, et c'est une façon de comprendre le théâtre. La dichotomie spectateur-acteur n'est pas innée. Elle l'est devenue, dans de nombreuses sociétés, par la suite. L'idée que quelques-uns, les élus, soient acteurs est une idée oppressive[29]. Selon A. Boal, Aristote serait l'instigateur de cette mutation, reflet du régime

---

mercantilisme puéril et ludique - JEURY Michel (1990), *Le jeu du monde*

[27] SILBERSTEIN Jil (1998), *INNU - A la rencontre des Montagnais du Québec-Labrador*

[28] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

[29] BOAL Augusto (1977), *Théâtre de l'opprimé*

aristocratique existant (du grec *aristos* : le meilleur, et *Krateîn* : commander). Le théâtre tragique grec s'appuie, dès lors, sur des acteurs principaux, séparés du chœur originel afin de faciliter l'identification des spectateurs aux héros. Aristote serait aussi à l'origine de l'opposition naissante entre l'utilisation des termes de jeu (comprenant les notions de délassement, d'amusement et de futilité) et de travail (apparenté à la tension, au sérieux et à l'utilité). Si leurs continuateurs romains en développèrent l'aspect spectaculaire, les grecs furent aussi des précurseurs dans les jeux de simulations guerrières.

Les sociétés théocratiques ont généralement réduit l'usage des jeux, tout en les condamnant par ailleurs, aux pratiques rituelles rythmant la vie sociale. Le jeu est généralement réservé aux enfants, éventuellement aux personnes âgées. D'ailleurs, le terme de *ludus*, qui renvoie à l'exercice, est aussi employé pour désigner l'école, comme lieu d'exercice de l'esprit[30]. Les adultes, eux, n'ont pas le temps de jouer. Ils se divertissent en assistant aux spectacles organisés à leur intention par les autorités. Cette forme s'est d'ailleurs, par la suite, imposée à l'ensemble de la société occidentale, héritière de ce passé gréco-romain, avant de se propager, par contamination, aux régions placées sous son contrôle. Après quelques siècles marqués par un obscurantisme idéologique certain, on retrouve, à partir de la Renaissance, un certain engouement pour les jeux, du moins ceux de hasard et d'argent. Les mathématiciens en déduisent par ailleurs la théorie des probabilités. D'autres s'interrogent sur les processus d'addiction au jeu, ou encore, sur les rétroactions observables entre l'individu et la société. W. Shakespeare (1564-1616) compare alors, très justement, le fonctionnement de la société à celui de la scène en déclarant : *Le monde entier est une théâtre, dont nous sommes les acteurs.* Bien plus tard, Luigi Pirandello (1867-1936), fondateur d'un théâtre de l'absurde questionnant l'identité humaine, écrira une pièce nommée *Le Jeu des rôles* (1918).

b. La redécouverte de la pratique des JdR par la société occidentale

C'est dans les deux derniers siècles qu'ont été réunies les conditions propices à l'avènement du JdRF. En effet, dès l'aube du XIXe siècle, de profonds bouleversements transforment, de façon irréversible et durable, les conditions de fonctionnement de la société occidentale. L'industrialisation, l'urbanisation, les colonisations, l'alphabétisation,

[30] *le jeu devient entraînement et exercice. Le même mot représente donc l'amusement des enfants, leurs études et le lieu qui est le théâtre de ces études, l'école où s'instruisent les gladiateurs, la parade et la représentation qu'ils donnent aux grandes cérémonies de l'Etat, où le simulacre de combat se termine d'ailleurs par un combat véritable* - BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*

la démocratisation, les découvertes scientifiques, les progrès technologiques (transport, télécommunication, électricité, eau courante, gaz, etc.), autant de changements radicaux qui s'imposent à la société occidentale et conduisent celle-ci à repenser la place de l'être humain dans le système social.

Si le jeu théâtral (spectacle) s'est probablement construit à partir des spécificités du jeu libre des enfants (intime) transposées dans un monde adulte (rite), il est indéniable que ce JdR d'acteurs a lui aussi contribué à l'essor des autres formes de JdR. Ainsi, le JdR thérapeutique, voit le jour au cours des années 20, à la suite des travaux de J.L. Moreno sur le théâtre de la spontanéité. Quant au JdR de formation, tel qu'il se déploie à partir des années 50, il emprunte tant aux nombreuses variantes issues des psychodrames morenien qu'à l'essor des pratiques de développement personnel et psychopédagogiques. Le JdR ludique, qui apparaît dans les années 70, est l'héritier de la propagation des expériences précédentes et de la lente transformation des pratiques ludiques. Le JdRF, dernier-né des JdR[31], est à la confluence de ces différents courants (libres, artistiques, thérapeutiques, pédagogiques, ludiques et maturationnels). En cours de construction à l'aube de ce XXIe siècle, il s'inspire de l'ensemble de ces mouvances antérieures - qui ont par ailleurs largement contribué à populariser l'usage de ce terme -, et de diverses alternatives, tant expérimentales que théoriques, pour proposer une approche multiréférentielle s'inscrivant dans une démarche de recherche de cohérence.

Les jeux de rôles thérapeutiques (années 20)[32]

La première guerre mondiale, la Der des Ders, provoque le premier traumatisme à l'échelle planétaire imputable à la folie destructrice des hommes. L'Humanité sous domination occidentale retient son souffle. Suit une véritable explosion de la créativité dans de nombreux domaines, notamment artistiques. En France, ce sont les Années Folles. Aux Etats-Unis d'Amérique, la Prohibition. H.P. Lovecraft et J.R.R. Tolkien[33] créent les fondements d'univers mythologiques qui seront, un demi-siècle plus tard, largement explorés par les JdR ludiques. C'est aussi le temps de diverses réalisations à grande

[31] Cette présentation ne tient pas compte des JdR virtuels accessibles sur la Toile et qui semblent promis à un bel avenir.
[32] Pour plus de précisions, se reporter à ANCELIN-SCHUTZENBERGER Anne (1990), *Le jeu de rôle*
[33] En 1917, John Ronald Reuel Tolkien participe à la bataille de la Somme, avant d'être rapatrié, gravement malade, en Angleterre. Ce terrible souvenir lui a inspiré la Chute de la Cité de Gondolin dans le *Silmarillion*,. En 1937, il publie *Bilbo le Hobbit*, l'histoire d'un personnage sans importance, attaché à la terre de ses ancêtres et aspirant à la paix, amené accidentellement à transformer son univers du simple fait d'avoir tenté l'aventure.

échelle : makhnovisme[34] ukrainien, bolchevisme russe, syndicalisme international, taylorisme, luttes sociales, cinéma et radiodiffusion, transports et communications, etc.

Si les travaux[35] de S. Freud sur l'inconscient individuel, et de C.G. Jung sur l'inconscient collectif, précèdent ceux de J.L. Moreno sur l'inconscient groupal, ce dernier se démarque rapidement de ses prédécesseurs en s'engageant résolument dans la psychothérapie active de groupe. *Historiquement, le psychodrame est sorti des principes du jeu. Le jeu a toujours été pratiqué, il a toujours existé, il est plus vieux que l'humanité, il a accompagné la vie de l'organisme vivant comme une manifestation d'exubérance, signe précurseur de sa croissance et de son développement. Rousseau, Pestalozzi, Frobel, dans notre culture, ont, les premiers, attiré notre attention sur la valeur éducative du jeu. Mais nous avons acquis une nouvelle vision du jeu, en jouant nous-mêmes avec des enfants dans les jardins et les rues de Vienne. Quelques années avant la première guerre mondiale, le jeu est devenu pour nous un principe d'auto-guérison et de thérapie de groupe, une forme d'expérience originale ; ce n'est plus seulement un épiphénomène accompagnant et soutenant des buts biologiques, mais un phénomène* sui generis*, un facteur positif lié à la spontanéité et à la créativité* (…) *Cela nous a mené au théâtre d'improvisation et plus tard au théâtre thérapeutique qui a atteint son point culminant de nos jours dans le renversement de rôle, le psychodrame et le sociodrame*[36].

Le jeu de rôle thérapeutique voit le jour en 1923, lorsque, à la suite d'une séance de théâtre d'improvisation dans lequel les spectateurs interprètent des rôles librement inspirés de l'actualité ou de leur vie personnelle, une des protagonistes entre dans un état de catharsis. J.L. Moreno, docteur en psychiatrie, approfondit sa découverte et en décline peu à peu des variantes : le psychodrame, qui s'adresse aux individus ; le sociodrame, qui s'intéresse aux groupes ; l'ethnodrame, aux peuples. Dans ces JdR, certains participants jouent sous forme de sketches leur propre rôle ou celui de différents interlocuteurs, dans des situations inspirées de leur vie intime, tandis que d'autres observent la scène. Des Moi-auxiliaires peuvent intervenir dans le processus. Les attitudes récurrentes ou marquantes sont exposées. L'effet cathartique est analysé. Les patients sont suivis par des thérapeutes.

A la fin des années 20, J.L. Moreno quitte l'Europe pour les USA, où il entreprend la mise au point de son approche psychodramatique. En fondant la sociométrie, qui a particulièrement inspiré les recherches sur la cybernétique, il accède bientôt à la

[34] Nestor Makhnov fut l'un des instigateurs de la révolution libertaire en Ukraine, de 1918 à 1922.
[35] FREUD Sigmund (1916), *Introduction à la psychanalyse* ; JUNG Carl Gustav (1921), *Les types psychologiques* ; MORENO Jacob Lévy (1934), *Fondements de la sociométrie*
[36] MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

reconnaissance internationale. Ses apports sur la notion de rôle, moins connus en raison de leur simultanéité avec les travaux de G.H. Mead, sont néanmoins plus adaptés à l'étude des JdRF. A mesure que grandit son influence, de nombreuses applications voient le jour[37]. Peu après la seconde guerre mondiale, la portée de ses travaux attire l'attention de quelques confrères du vieux continent. Touchés par l'ampleur de sa vision, certains d'entre eux, comme D. Anzieu, A. Ancelin-Schützenberger ou J.-B. Pontalis[38] en France, en développent les applications. Le JdR entre peu à peu dans le langage courant. Si la reconnaissance institutionnelle tarde à venir, une solidarité exemplaire, propre aux praticiens du psychodrame, leur permet de poursuivre l'œuvre, inachevable, du fondateur de leur mouvement.

Les jeux de rôles pédagogiques (années 50)[39]

La crise renaît des cendres mal éteintes du précédent conflit. Le national-socialisme, le communisme d'Etat, le libéralisme économique, le patriotisme revanchard condamnent la nouvelle génération à s'enfoncer dans l'horreur d'une nouvelle guerre mondiale, qui, dans son déchaînement de violence, n'épargne pas les civils. La menace nucléaire, qui permet pour la première fois d'envisager l'autodestruction de l'Humanité, sur fond de luttes idéologiques, laisse une traînée d'angoisse dans les générations suivantes. La science-fiction a fait ainsi irruption dans la réalité. De nombreux auteurs, d'ailleurs, s'aventurent dans ce genre littéraire émergeant. Les nouvelles instances internationales s'appuient sur une vision du monde résolument occidentale. L'emprise du paradigme[40] dichotomique hérité de Descartes, sur la société occidentale est prégnante.

Au XIXe siècle, les romantiques, inspirés par J.-J. Rousseau, redécouvrent l'importance du jeu naturel dans le développement de l'enfant. Ils suscitent, au travers d'écrits poético-théoriques[41] et de quelques mises en pratique, un regain d'intérêt durable

---

[37] *Pendant la deuxième guerre mondiale, dans les hôpitaux américains qui utilisaient le psychodrame, il était important d'avoir des Moi-auxiliaires capables de bien interpréter les rôles de mère et de fiancée* (…) *de leur image idéale et collective.* - De nombreux autres exemples sont cités dans MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

[38] Cf. ANZIEU Didier (1956), *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent,* Puf, Paris ; ANCELIN-SCHUTZENBERGER Anne (1955), " Psychodrame en milieu professionnel ", *Travaux Méthodologiques ;* PONTALIS Jean-Baptiste (1954), " Un nouveau guérisseur, J.L. Moreno ", *Les Temps Modernes,* N°108, p. 932-947

[39] Pour plus de précisions, consulter MUCCHIELLI Alex (1995), *Les jeux de rôles*

[40] Cf. Lexique : Paradigme

[41] ROUSSEAU Jean-Jacques (1762, 1964), *Emile ou de l'Education*, Garnier, Paris / SCHILLER Friedrich von (1795, 1943), *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, tr. fr., Aubier, Paris / FROBEL Friedrich

pour l'apprentissage par le jeu, et fondent les bases de ce qui deviendra, bien plus tard, la ludopédagogie. Dès lors, la société occidentale accorde une place grandissante à l'enfant. En France, l'école devient obligatoire. La séparation de l'Eglise et de l'Etat, votée, est progressivement mise en pratique dans le champ de l'éducation.

A partir du XXe siècle, de nombreux travaux sont consacrés à l'approche psychopédagogique du jeu : E. Claparède (1909), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* ; J. Piaget (1932), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* ; D.W. Winnicott (1971), *Jeu et réalité* ; etc. Une place croissante est laissée aux travaux portant sur le développement de l'adulte. Il en va ainsi de ceux de G.H. Mead (1934), *L'esprit, le soi et la société* qui présente dans son ouvrage une théorie des rôles originale, de K. Lewin (1959), *Psychologie dynamique*, de C.R. Rogers (1967), *Le développement de la personne*, etc. Ces deux courants s'ajoutent aux pistes défrichées par J.L. Moreno et permettent aux applications des JdR de se diversifier. La théorie du jeu, issue des recherches probabilistes initiées par E. Borel et exposée en 1944 par J. von Neumann et O. Morgenstern dans *La Théorie des jeux et le comportement économique,* vient renforcer l'intérêt naissant pour la pratique ludique. Le jeu peut, dès lors, convenir aux formations d'adultes. Dans ce cadre, les participants sont amenés à explorer de nouvelles situations, à tester leurs qualités d'improvisation, à s'ouvrir ludiquement à l'usage d'une langue étrangère, ou encore à gérer les relations interpersonnelles. Dans ce dernier cas, il s'agit de faire découvrir à chacun ses attitudes, son mode d'interaction avec autrui notamment dans l'activité professionnelle. Le JdR (*role-playing)* a enfin trouvé sa place dans la batterie des méthodes pour les formateurs et autres managers. Mais cet outil, sensible, qui interpelle directement les participants dans ce qui touche aux fondements de leur personnalité (attitudes, représentations identitaires, rôles psychosociaux), doit être manipulé avec précaution et sous-tend un questionnement éthique.

De nombreuses autres pratiques, qui utilisent parfois des jeux de simulation ou des mises en situation similaires aux JdR, à destination des adultes, voient le jour. C'est le cas des travaux d'Eric Berne sur l'Analyse Transactionnelle (1964), *Des jeux et des hommes,* de ceux d'A. Boal sur l'oppression (1977), *Théâtre de l'opprimé* et d'un nombre indéfini d'autres alternatives, allant de la pédagogie de la libération, à la Gestalt Thérapie. Bientôt, forts de leur succès, les JdR de formation tendent à dépasser, en popularité, les JdR thérapeutiques.

(1861), *L'éducation de l'homme*, tr. fr., Hachette, Paris / RICHTER Jean-Paul (1811, 1983), *Levana ou traité d'éducation*, tr. fr., L'âge d'homme, Lausanne

Les jeux de rôles ludiques (années 70)[42]

La Guerre Froide, en tant que conflit planétaire larvé, confronte deux idéologies par Etats interposés. Tandis que les Soviétiques soutiennent les décolonisations, les Etats-Uniens et leurs alliés font la chasse aux communistes. Tous les coups sont permis : putschs, tortures, guerres civiles, soutien aux dictatures, embargo, espionnage, ingérence, chantage, trafics, manipulation des foules, falsification d'informations, etc.[43] Tandis que certains intellectuels s'en prennent aux conséquences désastreuses pour l'Humanité d'un tel comportement, l'essor des technologies continue de servir de tels objectifs. Les mouvements sociaux, soucieux des risques encourus par l'excès de confiance en la technoscience (l'Homme de l'espace coexiste avec une Humanité mise à genoux), s'intéressent aux changements radicaux qui permettraient d'envisager de nouvelles formes de solidarité. Les formes d'expression se multiplient. La jeunesse se mobilise pour son avenir : contre la guerre, la pollution industrielle, la répression policière, pour le droit à l'avortement, à l'objection de conscience, à la formation, etc.

Le JdR ludique est, en quelque sorte, une transposition du jeu libre des enfants dans l'univers ludique des adultes. Il est donc impossible d'en connaître précisément l'origine. Mais les JdR ludiques sont surtout issus de deux évolutions socioculturelles spécifiques dont les origines se situent au début du XIXe siècle.

- Une première piste est défrichée par le baron C. Von Clausewitz, stratège prussien reconnu, qui présente dans son ouvrage (1831), *De la guerre,* des règles permettant de simuler des combats entre armées, à l'aide de figurines de plomb déployées sur un champ de bataille miniature. Or, depuis l'invention du soldat de plomb, *ce premier jouet de la fin du Moyen Age*[44] (héritier des marionnettes et autres poupées qu'on retrouve dans toutes les cultures), l'usage des figurines s'est largement répandu dans la société occidentale et le succès est immédiat. Mais, ce n'est qu'en 1912 que les règles du *kriegspiel* (jeu de guerre), jusqu'alors disparates, sont uniformisées par l'anglais H.G. Wells. Le jeu de guerre reste, alors, réservé à une élite capable de s'offrir l'encombrant matériel. Il faut attendre les années 50 pour que C. Roberts[45] popularise

[42] Pour plus de précision consulter GUISERIX Didier (1997)*, Le livre des jeux de rôle*
[43] En référence à l'opération Condor financée par les USA en Amérique du Sud (soutien des dictateurs contre la montée du socialisme) et à son équivalent français dans les anciennes colonies africaines
[44] DE GRANDMONT Nicole (1989), *Pédagogie du jeu*
[45] Fondateur de l'entreprise Avalon Hill, spécialisée dans les jeux de simulation (*wargames*)

cette activité en créant des cartes maillées d'hexagones sur lesquelles sont disposés des jetons de carton représentant les forces en présence. Le *wargame*, enfin transportable, devient accessible au grand public et se diversifie. Il s'agit alors de jeux stratégiques, tactiques ou opérationnels, simulant l'affrontement de troupes dirigées par les joueurs. Simultanément, les jeux de société[46], plus faciles d'accès, sont en train d'acquérir leurs lettres de noblesse. C'est une période faste pour les jeux de plateau. Les règles s'assouplissent, ouvrant un espace de négociation, jusqu'alors guère exploré[47]. Des jeux de simulation, toujours plus détaillés, font intervenir l'initiative individuelle. Les joueurs apprennent à gérer les blessures, tant morales que physiques, de leurs personnages.

- Parallèlement à ceci, s'est développée une littérature de l'imaginaire abondante et variée, dont je ne retiendrai que quelques titres marquants. Si le récit fantastique a de tout temps bénéficié d'une place de choix (*L'épopée de Gilgamesh* des sumériens, *L'Odyssée* d'Homère, *La quête du Graal* de Chrétien de Troyes, et, plus récemment : J.R.R. Tolkien (1937), *Bilbo le Hobbit* et (1954-1955), *Le seigneurs des Anneaux*, etc.), le domaine de la science-fiction est, quant à lui, bien plus récent. C'est à partir du XIXe siècle (correspondant à une période de transition dans la mentalité occidentale : passage du culte religieux, faisant référence à un passé magnifié, au mythe du progrès, tourné vers un avenir prometteur), que cette littérature prend son essor. Peu à peu, les écrits novateurs, tels ceux de : J. Verne (1865), *De la Terre à la Lune* ; H.G. Wells (1895), *La machine à explorer le temps* ; A. Huxley (1932), *Le meilleur des mondes* ; I. Azimov (1940-1987), *Cycles de Fondation* et *des Robots* ; etc. vont contribuer à lui apporter une certaine légitimité. Dans l'entre-deux, s'est développé un autre courant, délaissant les évolutions sociales pour se pencher sur les fondements de l'angoisse humaine, dans lequel on retrouve : M. Shelley[48] (1818), *Frankenstein* ; E.A. Poe (1839), *La chute de la maison Usher* ; G. de Maupassant (1887), *Le Horla* ; H.P. Lovecraft (1928), *L'affaire Charles Dexter Ward* ; etc. De *Métropolis* à *Star Wars*, en passant par *Conan le barbare*, d'innombrables œuvres cinématographiques ont aussi largement contribué à la diffusion d'une culture de l'imaginaire. L'essor ininterrompu de cette production a

[46] Les jeux de société sont issus du développement des jeux éducatifs en dehors des établissements scolaires, mouvement initié, en France, au sortir de la première guerre mondiale, par NATHAN Fernand.

[47] Il en va ainsi du jeu *Diplomacy,* basé sur des négociations entre joueurs et qui ne laisse aucune place au hasard.

[48] Mary Shelley(1797-1851), fille de William Godwin (1756-1836), considéré comme un des fondateurs du mouvement anarchiste - auteur de (1793), *Enquête sur la justice politique -,* et de Mary Wollstonecraft (1759-1797), considérée comme une des fondatrices du mouvement féministe - auteure de (1787), *De l'éducation des filles* et (1792), *La défense des Droits de la femme -,* fut aussi l'épouse du poète Percy Bisshe Shelley (1792-1822), qui contribua largement à la diffusion des idées libertaires.

d'ailleurs considérablement inspiré la création des univers explorés dans les JdR ludiques.

En 1974, G. Gygax, publie *Dungeons & Dragons*, le premier JdR ludique (*role-playing game*) et le plus vendu (plusieurs millions d'exemplaires dans le monde). Directement inspiré de l'univers de J.R.R.Tolkien[49], ce jeu propose aux joueurs d'interpréter un personnage imaginaire plongé dans un contexte évolutif, sous la forme d'investigations dans une sorte de conte interactif. Il se joue en petits groupes autour d'une table. Un meneur de jeu décrit les scènes, interprète les personnages rencontrés durant le scénario, et improvise, à partir d'une trame de fond, des changements de situations. Les joueurs décrivent leurs faits et gestes, tout en imaginant les différentes scènes. L'approche, à la fois ludique et théâtrale, séduit un large public, parfois déjà sensibilisé à la pratique du JdR par le biais de formations. Quelques écrivains et réalisateurs sont, parfois à titre posthume, mis à contribution pour enrichir ce nouvel espace de créativité, a priori sans limites.

Par la suite, le JdR ludique s'est considérablement développé, jusqu'à devenir un véritable phénomène de société. On compte désormais plusieurs millions de rôlistes[50] dans le monde et des centaines de jeux édités[51]. Chaque meneur de jeu étant susceptible de se nourrir de son expérience pour développer un ou plusieurs univers correspondant à ses préoccupations, il est impossible de quantifier le nombre de JdR ludiques développés dans le monde. Certains scénarios " Grandeur Nature ", se déroulant en extérieur, peuvent réunir jusqu'à plusieurs centaines de joueurs. Les jeux de rôles informatiques, qui sont une variante des JdR ludiques (compétition, parcours, enquête, etc.), qu'ils soient en ligne, en réseau ou sur une console de jeu et quelque soit leur degré d'interactivité, s'en distinguent du fait de l'emploi d'un medium technologique pour permettre la relation entre joueurs. On peut cependant regretter que l'approche ludopédagogique ne se soit pas plus intéressée aux formidables potentialités des JdR ludiques.

---

[49] J.R.R. Tolkien était par ailleurs un sorte de précurseur et un ardent défenseur des " faiseurs de monde " chers à Laurent Tremel : *De même que la parole est une invention par rapport aux objets et aux idées, le mythe est une invention à propos de la vérité* (...) *Et ce n'est qu'en créant des mythes, en devenant un sous-créateur et en inventant des histoires, que l'homme peut tendre à l'état de perfection* - CARPENTER Humphrey (1980), *J.R.R. Tolkien - Une biographie*

[50] Les rôlistes sont dans 97% des cas de sexe masculin et à 60% des lycéens et des étudiants. Généralement attirés par la lecture, le cinéma et la musique, ils rejettent largement les jeux télévisés (qu'ils trouvent abrutissants), la musique de variété ou le football (pour leur aspect commercial, publicitaire) – pour d'autres précisions sociologiques sur la communauté des rôlistes, se reporter à TREMEL Laurent (2001), *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia.*

[51] GUISERIX Didier (1997)*, Le livre des jeux de rôle*

Les jeux de rôles formatifs (Années 2000)

Le terrorisme d'Etat conduit au règne de la terreur dans certaines régions du monde jusqu'alors épargnées (Nicaragua, Afghanistan, Cachemire, etc.). S'ensuivent les chocs pétroliers, qui ravivent le spectre du chômage et de l'instabilité sociale. La chute puis le démantèlement de l'Empire Soviétique ne suffisent pas aux ultralibéraux. Les " Faucons " de la Maison Blanche, endossant leur panoplie de gendarmes du monde, ont cependant bien du mal à maintenir une hégémonie économique basée en partie sur l'endettement des pays pauvres. La société civile, mise à l'écart des processus de décisions par les grands de ce monde, profite de l'expansion d'internet et de l'informatisation généralisée pour s'alter-mondialiser. Du global au local, elle dévoile les innombrables failles du système, qui contribuent à la déshumanisation des rapports sociaux, et tente de présenter des alternatives pertinentes, sans pour autant juguler son potentiel d'auto-organisation par d'inutiles tentatives d'institutionnalisation.

Dès le début du XIXe siècle, de nombreux intellectuels dénoncent l'inhumanité des changements en cours, tout en proposant d'explorer de nouvelles pistes. C'est le cas du mutualisme de P.J. Proudhon, du matérialisme de K. Marx, de l'anarcho-communisme de Pierre Kropotkine, etc. Ces thèses alimenteront parfois des expériences pédagogiques[52], sans toutefois entraîner de changements significatifs dans le système éducatif où le mode transmissif reste dominant. Dès le milieu du XXe siècle, l'évolution technologique nécessite de recourir régulièrement à la formation d'opérateurs humains susceptibles de s'adapter aux changements en cours. Peu à peu, se dessine la possibilité d'envisager l'individu comme un acteur autonome et responsable. La formation des adultes s'ouvre au développement personnel et à quantité d'approches alternatives. Celles-ci ont en commun le souci de libérer l'adulte en devenir de ses conditionnements, afin de faciliter son autonomisation. C'est le cas : de mouvements pédagogiques, tels ceux initiés par F. Oury (pédagogie institutionnelle) ou M. Lobrot (autogestion pédagogique) ; de cadres théoriques

[52] Citons, pour mémoire, quelques expériences : Friedrich Fröbel (1782-1852) & la liberté par le jeu, fondateur des jardins d'enfants / Léon Tolstoï (1828-1910) & l'anarchisme religieux, fondateur de l'école Iasnaïa Poliana / Paul Robin (1837-1912) & l'éducation intégrale, fondateur de l'école de Cempuis / Sébastien Faure (1852-1942) & la pédagogie libertaire, fondateur de l'école libertaire de La Ruche / Elise et Célestin Freinet (1896-1966) & la gestion collective, fondateur en 1920 d'une école coopérative / Roger Cousinet (1881-1973) & la pédagogie de groupe / L'espagnol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) & l'éducation rationnelle, fondateur de l'Ecole moderne à Barcelone / L'états-unien J. Dewey (1859-1952) & l'instrumentalisme éducatif / L'italienne Maria Montessori (1870-1952) & la pédagogie de la liberté / Le belge Ovide Decroly (1871-1932) & la pédagogie du centre d'intérêt / Les anglais Sir Bertrand Russel (1872-1970) & la pédagogie naturelle, fondateur de l'école de Beacon Hill et Alexandre Sutherland Neill (1883-1973) & la pédagogie de la liberté, fondateur de l'école de Summerhill / et tant d'autres…

tels que proposés par R. Lourau et G. Lapassade (analyse institutionnelle) ou J. Ardoino (approche multiréférentielle) ; des expériences pratiques du mouvement Freinet, qui précèderont l'institutionnalisation de la formation continue[53]. Leurs collaborateurs et continuateurs, nombreux, initient des champs de recherches complémentaires, notamment d'un point de vue existentiel. Il en va ainsi de R. Barbier sur la recherche-action institutionnelle, puis existentielle, et l'approche transversale, de G. Pineau sur l'approche biographique et l'autoformation existentielle, de C. Héber-Suffrin sur les réseaux d'échange de savoir, ou encore de J.P. Boutinet sur l'immaturité de la vie adulte, etc. Dans le cadre d'une approche plus sociophilosophique de l'éducation, émergent les propos d'E. Morin sur la complexité et l'identité humaine, de C. Castoriadis sur l'imaginaire radical et l'institutionnalisation, de J. Krishnamurti sur l'autonomie et le conditionnement, de H. Reeves sur la place de l'homme dans l'Univers, de N. Chomsky sur la fabrique des opinions ou d'I. Illich sur la place de l'éducation dans nos sociétés, etc.

Le JdRF, qui emploie les ressorts du JdR ludique, y adjoint des périodes de débriefing consacrées à l'étude intersubjective des composantes du groupe ainsi formé. L'approche EBPS des apprentissages induits par cette expérience mène à une prise de conscience de l'éventail des rôles à disposition. En passant du statut de joueur à celui de meneur, le participant entreprend une démarche ludique de recherche de cohérence EBPS. Le JdRF ne consiste pas en un simple outil de formation, mais plutôt en une sorte d'expérience groupale agissant comme un catalyseur et permettant d'envisager la transformation des existentialités. En ce sens, il est particulièrement adapté aux formations d'adultes ayant un lien avec le développement personnel et le développement du lien social.

[53] Pour en savoir plus, lire de FONVIELLE Raymond (1989), *L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien militant*, Méridien, Paris - dans lequel *l'auteur décrit sa pédagogie d'instituteur Freinet de 1947 à 1961 et la fondation avec Fernand Oury en 1961 de la Pédagogie institutionnelle puis de l'Autogestion pédagogique avec Georges Lapassade, Michel Lobrot et René Lourau en 1964.* - cité par LANGE J.-M. (1993), *Autoformation et développement personnel*

2. Cheminement personnel : parcours existentiel[54]

On a mis quelqu'un au monde,
on devrait peut-être l'écouter[55].

Du haut de mes 34 ans, et malgré le manque de recul dont je dispose pour évoquer ma courte existence, je discerne quatre grandes périodes, liées à des changements radicaux de mon environnement biopsychosocial. A mesure de mon évolution, les souvenirs, plus nombreux, se font aussi plus précis. Ils s'entremêlent et se complexifient. Il devient alors délicat d'en extraire des éléments pertinents. S'il est impossible de faire abstraction de l'ensemble des éléments ayant contribué à construire l'adulte en devenir qui rédige ce texte, il est tout autant impossible d'en tenir compte d'une façon rigoureuse. C'est pourquoi, je procéderai, par une sorte de raccourci chrono-autobiographique, à une présentation succincte de ceux d'entre eux en relation directe avec mon approche du JdRF. Les exemples personnels cités ci-après révèlent la dimension maturationnel de tout acte accompli par un être en devenir. C'est ainsi qu'on y retrouve les différentes étapes menant de l'enfance à la vie adulte, en passant par l'adolescence : questionnements, prises de risques, échecs et réussites, accumulation d'expériences, dynamique identitaire, etc.

---

[54] Cf. Lexique : Existentiel
[55] FIORI Serge (1974), « Un musicien parmi tant d'autres », *Harmonium*, Polygram Inc., enregistré à Montréal

a. Enfance : de la naissance à la sortie du cocon familiale (0-18 ans)

Comme tout un chacun, je suis le résultat d'une conjoncture favorable dans laquelle se sont combinés d'innombrables éléments extérieurs. Fruit d'une rencontre entre deux êtres de " sexe opposé[56] ", j'ai néanmoins commencé ma vie dans la complémentarité, mêlant allégrement mes influences X et Y, sans me soucier de ce vocabulaire impropre à définir le genre humain. Héritier génétique de deux branches voisines de l'*homo sapiens,* (espèce dominante qui s'est autoproclamée conscience ou, devrait-on dire inconscience, de la Terre-Matrice), je suis né dans une configuration favorable à ma survie : un climat tempéré, pas de maladies congénitales, accueilli par des parents attentifs et insérés dans une civilisation dominante ! Il ne s'agissait évidemment que d'une mise de départ (dont chacun fait ce qu'il peut) et heureusement pour la suite, nulle famine, épidémie, accident ou violence n'est venu perturber ce schéma idyllique. Mieux encore, la société " occidentale ", individualiste et matérialiste, évoluait alors vers une meilleure reconnaissance des femmes et des enfants, devenus plus rares et, de ce fait, plus précieux.

Mes rares souvenirs des premières années semblent plutôt relever d'éléments rapportés (anecdotes, discussions, photos, etc.). Vers l'âge de trois ans, traumatisé par un accueil consistant en une quarantaine d'enfants hurlant leur peine de la séparation, je refusais catégoriquement de me rendre dans ce premier lieu de socialisation qu'est l'école maternelle. Ma " rentrée " étant retardée d'un an, je profitais de ce sursis pour découvrir mon petit frère. L'année suivante, j'acceptais de bon cœur de m'impliquer progressivement dans l'institution éducative. Je multipliais les rencontres, tissais des amitiés dans une atmosphère ludique, tombais en amour avec une blonde et découvrais la jalousie. Je passais beaucoup de temps à vivre des expériences diverses et développais mon réseau relationnel : famille étendue, voisinage, cadre scolaire, activités sportives, orchestre à plectre, etc. Je nouais de profondes amitiés, auxquelles je suis resté fidèle, et rencontrais des adultes formidables, que je salue au passage. J' " appartenais " à plusieurs groupes, au travers desquels je pouvais m'exprimer différemment. En élargissant ainsi mon éventail de rôles, j'apprenais à m'adapter à différentes situations. Je m'ouvrais au monde, sans abandonner l'univers de l'enfance, et découvrais mon propre corps, inconscient du lent cheminement de mon conditionnement global. J'encaissais aussi mes premiers traumatismes biopsychosociaux (blessures, frustrations, jugements), tout en constatant le

[56] le sexe fort (mâle) et son contraire, le sexe faible, ou beau sexe (femelle), dixit Dictionnaire Hachette

bien-être ressenti à partager, avec autrui, des activités physiques, des émotions, des moments de vie.

L'environnement socioculturel était riche de rencontres et d'amitiés. Le cadre familial, qui assurait les besoins fondamentaux tout en favorisant l'épanouissement de sa progéniture, était disponible, à l'écoute, prêt à partager expériences et savoirs, à encourager les activités extrascolaires, à soutenir l'effort exigé par l'institution éducative, etc. Je découvrais ainsi de nombreuses pratiques (agriculture, élevage, chasse, pêche, cueillette, coupe de bois, balades et observation de la nature). Ce qui contribua, j'en suis intimement persuadé, à aiguiser mon attention, à développer mon sens de l'orientation, tout en me permettant d'accéder à une certaine sérénité. Lorsque j'eus tué, sans aucune nécessité, puis recueilli ma première dépouille d'oiseau, encore chaude et dégoulinante de sang, je fus bouleversé au point d'abandonner définitivement cette pratique pour me consacrer à la découverte des espèces vivantes. Ce regain d'intérêt se concrétisa par une étude approfondie des différents écosystèmes, des chaînes alimentaires, de l'apparition de la vie à celle de l'Homme, des effets de l'activité humaine sur le biotope, etc. Ce qui me permis d'entrapercevoir l'extrême complexité de la Vie.

J'ai assez tôt acquis la conviction qu'il était possible d'agir sur soi. Très jeune déjà, vexé par quelques remarques relatives à la proéminence de mon ventre, j'avais commencé par contracter ma ceinture abdominale, et ce, dès que j'y pensais. Rapidement, je me suis rendu compte que cet exercice me demandait de moins en moins d'effort et que j'en venais à le faire inconsciemment. J'ai ensuite, de la même façon, entrepris de développer ma souplesse et appris à faire " danser " mon ventre. Si la découverte de certaines qualités corporelles, comme faire bouger certains muscles de son visage, se fait souvent au travers du jeu, ce dernier permet aussi de tester les limites de ses capacités physiques. Je multipliais les activités sportives (natation, gymnastique, tennis, hand-ball, équitation, patins, ski, etc.), en écartant d'office celles requérant trop de déplacements ou de contacts violents. Bien qu'ayant participé à de nombreux tournois, je préférais nettement, déjà, les règles de jeu favorisant la collaboration et l'improvisation à celles encourageant l'esprit de compétition et la répétition. D'où un intérêt certain, par la suite, pour celles régissant le JdR ludique.

Sujet au vertige, j'évitais de me retrouver dans des situations trop instables (bateau, varappe, saut), tout en provocant par moment cette peur inexplicable au travers d'un processus d'habituation visant à repousser les limites de cette sensation et à maîtriser mes émotions : tâche ardue mais efficace à bien des égards. Conscient de l'effet de la routine

sur la conditionnement physique, j'ai toujours entretenu une certaine non-conformité avec ce que l'on peut attendre d'une conduite d'adulte dans notre société occidentale. J'apprécie de sortir des sentiers battus, de grimper, sauter ou me rouler par terre, de m'asseoir sur mes pieds, etc. Le JdR a ajouté une dimension inattendue : l'endurance et de dépassement de ses limites supposées. Car il faut admettre que rester debout, ou assis, une quinzaine d'heures durant, tout en restant concentré à l'extrême sur l'évolution d'un imaginaire groupal, peut être épuisant. Passer le coup de fatigue du milieu de nuit, voir le lever de soleil, prolonger cette énième conversation sur le JdR, autant d'élément qui contribuent à faire du rôliste un véritable marathonien du jeu. Puisqu'il ne voit pas le temps passer, l'épreuve ne lui paraît pas insurmontable. Elle devient même parfois une critère de réussite pour un bon scénario.

Encouragé par mon horloge biologique, je m'intéressais aux rares écrits scientifiques traitant de sexualité à ma disposition. J'en apprenais bientôt suffisamment, d'un point de vue théorique, pour éclairer mes compagnons. Puis, est venue la puberté…, pour les autres. Les échos amplifiés et déformés des premiers ébats. Souvenir d'une frustration infinie. J'avais honte et me cachais, par pudeur, évitant les douches collectives. Je rongeais mon frein et souillais mes draps. Persuadé de ne pas plaire et pétrifié à l'idée de faire le premier pas, mes rencontres se limitaient à de simples flirts. Mon manque d'assurance et la sincérité de mon engagement dévoilaient une forme de naïveté jouant en ma défaveur. Parfois, un cauchemar occasionnel me surprenait en pleine nuit : je me réveillais alors, transit, terrorisé au souvenir d'avoir échappé à la mort. Ceci faisait sans doute écho à mes premières confrontations avec celle-ci : décès de proches et prises de risques excessives. J'éludais assez rapidement ce questionnement existentiel.

Je ne m'intéressais, et ce malgré les nombreuses occasions familiales ni à la Religion ni à l'Etat. Il m'était bien arrivé de supplier Dieu d'intervenir lorsque j'avais trop mal (au ventre, aux dents, au larynx, etc.) mais découvrant qu'il ne répondait jamais à mon appel, ni à ceux des millions des personnes souffrant dans le monde, je concluais sereinement à son inexistence. Je rejetais aussi cet écart, que je pressentais, entre le discours des croyants et leur pratique quotidienne. Je préférais m'interroger sur la place qui me serait réservée au sein de notre organisation sociale, dont j'étais alors l'élève. Je développais une légère paranoïa : Et si on m'avais mis là pour me tester ? Mais qui, et pourquoi ? Que devais-je faire ? Se pouvait-il que mes pensées soient elles aussi sous surveillance ? Je restais dans l'expectative. Je n'osais en parler à personne, car tous étaient susceptibles de faire partie, consciemment ou non, de ce complot. Tiraillé entre la peur de

révéler ma connaissance de ce secret et celle de m'entendre dire : " mais non, c'est ton imagination ! ", j'ai préféré accepter de vivre dans l'incertitude. J'abandonnais bientôt toute tentative d'explicitation, rejetant par là même les réponses simplistes prévues par les divers systèmes idéologiques (religion, science, etc.) et, de ce fait, retrouvais une certaine sérénité.

Au fur et à mesure de mon ascension scolaire, les relations avec les adultes devenaient plus impersonnelles et plus hiérarchiques. En tant que bon élève, dans le système de l'Education Nationale (obéissant, travailleur, respectueux), je subissais la foudre de certains camarades. A mesure que je m'entourais d'amis fiables, je me désintéressais des études et des activités sportives trop encadrées. Le manque de reconnaissance par le système scolaire des potentialités et des difficultés de chacun, le caractère oppressif des dispositifs de prise de parole[57], l'absence d'humanité dans le système d'évaluation, la mise à l'écart arbitraire des éléments perturbateurs, etc. devinrent autant d'éléments contribuant à diminuer mon assurance, tout en imprimant profondément en moi un douloureux sentiment d'injustice sociale et son corollaire : l'inclination à la rébellion. Mon mépris pour le système éducatif devenait tel qu' " on " envisageait, provisoirement, de me réorienter vers une filière professionnelle. Insatisfait par les programmes proposés, j'étudiais en autodidacte la vie animale, la minéralogie, l'Histoire, la géographie et la littérature de l'imaginaire, dont l'incomparable "*Seigneur des Anneaux*", génial roman anti-matérialiste de J.R.R. Tolkien. Je découvrais le JdR, d'abord entre amis, puis avec des adultes, et explorais avec avidité ce nouvel espace de liberté. Ce mode d'approche contextuel et multiréférentiel, qui ne m'a jamais quitté depuis, semblait répondre à la nécessité d'expliciter, de façon raisonnable et raisonnée, l'existant, ainsi que ce qui contribua à le façonner.

A mesure que je m'éloignais de ma famille, je diversifiais mes cercles de relation. J'ai ainsi appris à m'adapter aux contextes propres à chaque microsociété, et expérimentais, parfois involontairement, différents statuts : leader, suiveur, comique, réservé, etc. J'étais généralement reconnu par mes compagnons comme étant un pilier du groupe et non un leader. En accumulant les expériences collectives, j'acceptais, peu à peu, le point de vue, parfois divergent, d'autrui et apprenais à m'en enrichir. Je ne m'intéressais pas aux modes, que je pressentais déjà comme étant un simple produit de consommation

[57] Si en France, la prise de parole est souvent l'objet d'un jugement (la fausse note ou le hors-sujet), voire d'une censure, de la part de l'autorité, il en va tout autrement au Québec, où les interventions des élèves sont encouragées, quitte à sortir du cadre prescrit par le cours.

porté par de vastes opérations de manipulation des subjectivités. Chacun ses goûts. Les miens étaient, et sont toujours, assez éclectiques, susceptibles d'évoluer au gré de ma curiosité. Profondément opposé à la violence, puis à la société, je me confrontais à l'alcool et à mes propres limites. Le JdR servait de défouloir. Expulsé de mon établissement, un diplôme scientifique en poche, je projetais une vie estudiantine totalement fantasmée.

b. Indépendance : du célibat à la vie en couple (18-24 ans)

Je quittais le domicile familial, en cours de décomposition, pour poursuivre des études supérieures près de la capitale. Je m'attendais à trouver une liberté accrue dans les rythmes de travail et une approche plus adulte de la relation à l'autre. Mais ce n'était pas le cas du cursus professionnalisant dans lequel je m'étais engagé. Je profitais d'un quiproquo administratif pour poursuivre mes études à l'Université. Je militais, ponctuellement et sans casquette, à des actions allant dans le sens d'un changement du système. Ainsi, en participant aux manifestations des opposants à la guerre du Golfe, alors interdites par le responsable des forces de sécurité de la Capitale, j'avais surtout l'intention de soutenir une liberté d'expression ainsi bafouée. J'étais aux premières loges, témoin d'exactions policières honteusement dénaturées par les médias. Cet univers de violence hantait jusqu'à mes rares cauchemars (guerres civiles) et nourrissait mes angoisses existentielles. Je décidais de quitter la grisaille parisienne pour reprendre des forces sous les feux du soleil.

Je partais avec deux amis pour vivre, quatre années durant, en colocation. C'était une période intense de réflexions collectives à propos de sujets variés : les arts, les jeux, les rêves, les spiritualités, les drogues, les sociétés humaines, l'informatique, les concepts, les relations amoureuses, etc. Je jouais toujours au JdR, mais moins régulièrement. Nous avions entrepris une écriture collective, toujours en cours, de ce qui nous semblait alors être la meilleure suite de scénarios (campagne) que nous n'ayons jamais joué. Et nous nous posions d'innombrables questions sur les effets induits par la pratique du JdR.

Sans trop comprendre comment, je transformais peu à peu mes cauchemars occasionnels récurrents en rêves stressants semi-dirigés. Durant ces derniers, je m'attribuais des pouvoirs me permettant d'échapper aux pièges de mon inconscient. C'est peu après un incident épileptique sans gravité, que je prenais conscience de l'importance d'avoir un mode de vie plus sain. J'abandonnais progressivement l'alcool pour des drogues

plus douces. Les atmosphères feutrées remplaçaient, peu à peu, les défouloirs festifs. Les discussions devenaient plus pertinentes. Tout ceci contribuait à une prise de conscience fugitive d'un état des lieux teinté de pessimisme : l'Humanité gaspillant sa créativité dans une société aliénante. Des perspectives d'avenir peu reluisantes : s'insérer dans ce système ou se marginaliser ? Pour qui ? Pourquoi ? De vie de couple, malgré l'envie, point. Les expériences sexuelles succédant aux échecs amoureux. Encore cette foutu timidité affective, subtile combinaison de manque de confiance en soi et d'un ego torturé par la peur du refus d'autrui. Après avoir fait, consciencieusement, le tour d'un grand nombres d'idéaux et de croyances répandues, je me décidais à vivre au présent. Je passais mes défauts en revue et en corrigeais certains. Je m'acceptais enfin tel que j'étais, ou croyais être. Le JdR ludique m'a aidé, indirectement, à prendre du recul sur mon existence et à retrouver confiance en mes potentialités.

Diplômé ès Sciences Physiques, et exclu de cette même filière en raison d'un profond désaccord avec le responsable de celle-ci, je me réfugiais dans un cursus professionnalisant : l'Administration d'Entreprise, après en avoir réussi, à ma grande surprise, le concours d'entrée. J'y découvrais l'inhumanité contenue dans la Gestion des Ressources Humaines, la logique manipulatrice propre au traitement statistique de la vie sociale (sondages, marketing, etc.), le caractère oppressif des systèmes salariaux, étatiques et économiques, les travers d'une idéologie néo-libérale, etc. Après avoir survolé ce nouvel univers, peu reluisant, je me suis intéressé aux personnes que je côtoyais et me décidais enfin à mener mes premiers JdR (car jusqu'alors, je n'avais du JdR que l'expérience du joueur et j'étais trop peu sûr de moi pour mener un scénario à mes compagnons de jeu).

Je constituais une équipe composée de nouvelles recrues, tant novices que rôlistes. et concoctais un bref scénario (à partir d'une anecdote historique sur l'implantation d'émigrés Basques dans les Rocheuses). Ayant développé assez largement ma connaissance du contexte, j'improvisais assez librement, empruntant et adaptant certaines scènes vécue en tant que joueur. J'enchaînais les scénarios puis décidais de mener des JdR à mes compagnons rôlistes. Mes deux univers de prédilections étaient, et sont toujours, ceux imaginés par J.R.R. Tolkien et par H.P. Lovecraft. Si, du premier, j'avais étudié les œuvres[58] bien avant de les redécouvrir au travers du JdR, je n'avais qu'une connaissance empirique (expérience de rôliste) du monde de Lovecraft, dont je découvrais les écrits sur le tard. Je reprenais confiance en moi. Et en la Vie. J'élaborais une sorte de philosophie de l'action s'appuyant sur : l'éradication de toute jalousie (par respect de l'autre et de soi), la

[58] DANIAU Stéphane (1991), " Chronologie des Terres du Milieu "

maîtrise des émotions (et non l'annihilation), l'acceptation de l'incertitude (refus de l'idéologie), la répression des préjugés (écoute de soi et d'autrui) et le partage de l'expérience (création collective). Ainsi, je me forçais à sourire quand je n'avais rien d'autres à faire, etc. Après un nouvel échec sentimental, je décidais, plutôt que de me lamenter sur mon sort, de réagir en me mettant activement à la recherche d'une âme sœur.

c. Couple : de l'intimité à la parentalité (24-32 ans)

Je surmontais ma timidité affective et multipliais les rencontres. Le hasard faisant bien les choses, je dénichais l'oiseau rare et découvrais que, pour une fois, ce sentiment était partagé. Progressivement, j'apprenais à " vivre à deux " et à partager une intimité au quotidien. Je découvrais de nouvelles relations. Tout paraissait alors beaucoup plus simple. Les évènements s'enchaînaient naturellement. J'obtenais un poste de responsable d'une nouvelle structure d'insertion, sous statut d'objecteur de conscience. J'apprenais à gérer l'ensemble des interrelations propres aux structures de petites tailles et animais mes premières formations. Je quittais, le cœur léger, l'institution éducative, non sans m'être heurté, une dernière fois et sans diplôme cette fois, à son incohérence. C'est comme si je pouvais, de nouveau, envisager l'avenir comme un espace des possibles. J'ouvrais les yeux sur l'incohérence de nos existences. Tout en poursuivant périodiquement l'écriture collective de notre scénario, je me lançais dans l'élaboration d'une vaste chronologie répertoriant un ensemble de faits historiques, archéologiques, climatiques, etc. qui pourrait servir, par la suite, de corpus de références à destination des MJ en quête d'inspiration.

Après m'être assuré de la pérennité de la structure dont j'avais la responsabilité, j'en abandonnais les rênes à une nouvelle équipe et m'embarquais, avec ma compagne, pour le Québec. Un an durant, je m'imprégnais, par l'expérience, du sens de l'expression " les voyages forment la jeunesse " et regrettais, fugitivement, de ne pas être parti plus tôt. Cette plongée dans une autre culture était comme une renaissance. Les préoccupations franco-centristes, ainsi que celles de la plupart des identités collectives, me paraissaient ridicules. Ma paranoïa légère, héritage de la crainte des débordements d'un état sécuritaire, s'estompait peu à peu. Je renouais avec mon intérêt pour les énergies renouvelables et envisageais alors de me lancer dans ce domaine.

De retour en France, ce projet avorta, faute de financement. Par défaut, je devins formateur à la création d'entreprise, en statut précaire. Une routine s'instaura, tant dans la

vie intime, relationnelle que professionnelle, ponctuée par les crises d'angoisses existentielles d'un entourage à tendance dépressive. Inconsciemment, j'adoptais une attitude générale de retrait. Notre vie intime en pâtit. Cet environnement pessimiste, bizarrement, me poussa à agir pour moi. Je décidais d'abandonner la réalité du travail pour reprendre mes études, dans un domaine qui me conviendrait mieux.

C'est ainsi que j'optais pour le DESS d'Ingénierie de la Formation. En préparant ce diplôme par correspondance, j'évitais de me confronter directement à l'institution éducative, tout en vérifiant la réalité de ma motivation. Le choix était judicieux. L'enseignement, transdisciplinaire, me permettait d'aborder des thématiques que j'avais, jusqu'alors, trop souvent ignorées et qui m'apprenaient beaucoup, tant sur moi que sur les autres : sociologie, psychologie, philosophie, pédagogie, etc. Soucieux de défricher le champ des apprentissages induits par la pratique des JdR, j'étudiais les similitudes pouvant être établies entre le JdR et l'action de formation. Les résultats obtenus à court terme, notamment dans le cadre d'une formation de formateur à la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience[59], m'incitaient à poursuivre cette recherche. Durant toute une année, je rencontrais des personnes intéressées par ma démarche. Une dispense de DEA en poche, je m'inscrivais comme doctorant à l'université, bien résolu à rendre ma thèse rapidement.

Tandis que j'explorais avec avidité ce nouvel espace de découverte et m'enthousiasmais pour les pistes à peine défrichées, ma compagne se tournait vers son être intérieur. Le dedans et le dehors : deux facettes opposable de l'être humain[60]. La parentalité se faisant attendre, les centres d'intérêt, au sein du couple, divergeaient. Je m'intéressais de plus près au monde actuel et à différentes alternatives : éducation nouvelle, développement personnel, écologie, commerce équitable et biologique, réseaux d'échange, paramédical, spiritualités, trafics internationaux (matières premières, main d'œuvre, argent, armes, arts, drogues), etc. Séduit par la composante humaine[61] du mouvement altermondialiste, je m'investissais dans la mise en place d'un Forum Social Local et mobilisais, à cet fin, plusieurs de mes amis. Je prenais la parole et retrouvais, par le biais de cette expérience quasi cathartique, une certaine confiance en moi. D'un point de vue onirique, je tournais enfin le dos à mes rêves stressants semi-dirigés, pour m'engager

[59] Stage animé, au premier semestre 2001, par Dominique Sinner, responsable de l'organisme de formation ACP (Accompagnement aux Changements Professionnels)
[60] Cf. IV.B.1.b. Morphogenèse et Lexique : Existentiel / Expérientiel
[61] *investis dans la construction d'une société planétaire centrée sur l'être humain* – extrait du premier article de la Charte du Forum Social Mondial, São Paulo, le 9 avril 2001.

dans la découverte de nouveaux univers, post-révolutionnaires et en cours de reconstruction.

d. Parentalité : complexification & sens (32-34 ans)

Une incroyable combinaison de fortunes a conduit à la venue de notre fille. Son histoire pré et post-natale est dense. La prématurité, la disparition de proches, l'univers hospitalier constituent le quotidien de ses premiers mois. Son nom est profondément liée à l'expérience existentielle de notre couple. Tant d'éléments disparates se sont accordés sur sa venue… on ne pouvait qu'avoir confiance en elle, malgré sa fragilité. Notre vie s'est progressivement organisée autour de cette transformation radicale de notre intimité. Nous avons réappris à vivre au présent, sans préjuger d'un futur éventuel, à faire le tri dans nos priorités, à développer une écoute sensible, à faire évoluer nos représentations, à surveiller notre alimentation, à croiser les sources d'information… bref, à aller au-delà de nous-mêmes, comme tant d'autres parents. J'appris aussi à être vigilant vis-à-vis de certains de nos conditionnements, susceptibles de se transmettre malgré nous à notre enfant, lieu ultime de confluence de nos caractères biopsychosociaux respectifs.

Cette expérience existentielle unique est pourtant commune : la vie à trois, la naissance d'une famille, l'accompagnement vers une nouvelle forme d'amour, sont autant d'aspects qui permettent de renouer avec l'écoute de l'autre et de soi, la redécouverte du jeu " pur " de l'enfant, le respect des rythmes chrono-biologiques (sommeil, repas, etc.), l'échange des points de vue, l'adaptation aux changements incessants. Tous ces éléments contribuent à renforcer l'importance d'être présent, ici et maintenant, pour redécouvrir inlassablement la beauté de la vie et s'émerveiller de sa richesse.

J'ai ensuite entrepris d'explorer les nouvelles interrogations existentielles liée à cette naissance. Je me suis alors intéressé à l'accueil réservé à l'enfant dans diverses sociétés, tant primitives[62] que contemporaines, et aux différentes alternatives pédagogiques et médicales pouvant contribuer à son développement biopsychosocial. J'ai mis quelques mois à comprendre, puis à accepter, et enfin, à me féliciter d'avoir transformé cette

[62] Parfois, de simples anecdotes suffisent, par un effet de décentration, à relativiser l'importance de nos préoccupations : *la mousse des bois, voilà nos couches-culottes! Cette mousse servait également de serviette hygiénique aux femmes menstruées. Mais le biberon ? Mais la tétine ? Qu'une femme accouche pendant la montée en territoire, il pouvait faire si froid qu'allaiter était impossible. On donnait au bébé de la mie de pain imbibée de graisse, enveloppée dans un linge de coton, pour qu'il le suce*. - SILBERSTEIN Jil (1998), *INNU - A la rencontre des Montagnais du Québec-Labrador*

impression de malaise, due au sentiment d'avoir pris du retard dans l'avancée de mes travaux, en une sensation de " bienaise ", provoquée par une prise de conscience de l'ampleur de l'expérience existentielle en cours.

Une nuit, j'ai rêvé que j'acceptai de mourir. Ce fut presque un soulagement. D'une certaine façon, mon inconscient me permit ainsi de passer du discours à l'acte, dans un domaine difficilement accessible du fait de son caractère irréversible. Je ressenti cette épreuve comme un signe encourageant, me gardant bien d'en faire une quelconque interprétation mystique ou thérapeutique. J'eu l'impression d'avoir fait un pas de plus vers un " mieux-être " indéniable et un déconditionnement social progressif.

Dans le même temps, j'ai constitué mes premiers groupes-chercheurs[63] (formateurs, altermondialistes, rôlistes) et organisé un premier JdRF, réduisant ainsi l'écart entre discours et réalité. Je me suis senti alors, plus que jamais, prêt à entamer la rédaction de cette thèse.

Cette présentation succincte de mon parcours existentiel tente de rendre compte, à la fois, de la multiplicité des facettes de ma personnalité et des nombreux éléments qui m'ont poussé à explorer toujours plus avant les spécificités de cette pratique. Elle peut sembler longue à la lecture mais a, tout au moins, le mérite de planter le personnage dans son décor.

B. Constat d'incohérence

L'homme d'aujourd'hui, surtout comme membre de quelque collectivité en gestation, semble se comporter suivant l'échelle mentale de la puberté ou de l'adolescence

(…)

Entre autres, l'appétit aisément satisfait, mais .jamais rassasié, de distractions banales, le besoin de sensations fortes, le goût pour la parade de masse. A un niveau psychologique plus profond, s'ajoutaient à cela l'esprit de club, vivace, avec son appareil de signes distinctifs visibles, de gestes conventionnels, de cris de ralliement

(...)

[63] Cf. II.B.2.b. Les groupes-chercheurs

dans la catégorie du puérilisme, sont l'absence d'humour, les réflexes déterminés par les mots d'ordre chargés de haine ou d'amour, l'imputation d'intentions malveillantes aux " exclus " du groupe et l'intolérance outrancière à leur égard, l'exagération démesurée dans la louange ou dans le blâme, l'accessibilité à toute illusion qui flatte l'amour-propre ou la conscience du groupe[64].

1. JdR ludique et ludopédagogie

a. Préjugés à dépasser

Les attaques sporadiques, relayées par les médias contre les soi-disant effets pervers du JdR ludique, ne font que renforcer l'idée qu'il s'agit là d'une activité qui ne peut, et ne doit pas, être jugée par des personnes sans expérience de cette pratique. Le terme de JdR a hérité d'une dangereuse connotation schizophrénique, qui renvoie à l'image d'un meneur de bande jouant à l'apprenti sorcier ou au gourou, avec des personnes rendues fragiles psychologiquement par l'abus de cette pratique. Les diverses anecdotes (suicide, sectarisme, profanation, etc.) ayant ainsi fait l'objet de véritables tapages médiatiques, ne résistent pas à un examen attentif contextualisé[65]. Injustement soupçonné de déstabiliser inutilement voire dangereusement l'individu, le JdR ludique est, et reste, un révélateur et non un déclencheur de l'état de santé mentale[66] d'un individu. En effet, si les participants, durant le scénario, s'impliquent largement dans leur personnage imaginaire, ils gardent à tout moment la possibilité de s'exclure du jeu. D'ailleurs, la magie inhérente à ce dernier n'existe que par la volonté commune à l'ensemble des membres du groupes. Un retrait volontaire entraîne bien souvent l'arrêt de la partie. C'est ainsi qu'une personne dépressive peut être amenée à se suicider dans le JdR, sans pour autant passer à l'acte dans la réalité. Il serait d'ailleurs plus judicieux de se pencher sur l'effet " soupape de sécurité " de cette

[64] HUIZINGA Johan (1938), *Homo Ludens*

[65] Cf. MATTELY Jean-Hugues (1997), *Istres, Toulon, Carpentras… Jeu de rôle : crimes ? Suicides ? Sectes ?*, Les Presses du Midi, Toulon ; TREMEL Laurent (2001), *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia* ; The Committee for the Advancement of Role-Playing Games ; CARDWELL Paul (1994), " The Attacks on Role-Playing Games " ; etc.

[66] *La santé mentale se définit sur un plan multidimensionnel composé d'interactions entre des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux conditionnant le vécu existentiel et le comportement de l'individu* - GRUNBERG F. (1988), " État actuel de la psychiatrie ", dans P. Lalonde et F. Grunberg (et coll). *Psychiatrie clinique*, *approche biopsychosociale.* Gaétan Morin Éditeur, Boucherville

activité ludique, notamment dans le cas de tensions internes fortes, que d'y voir une source à bien des problèmes.

Si A. Mucchielli, dans son ouvrage sur les jeux de rôles[67], ignore totalement l'existence du JdR ludique, A. Ancellin-Schützenberger, quant à elle, juge impitoyablement cette pratique, malgré une méconnaissance flagrante de celle-ci. Elle procède ainsi à des amalgames peu judicieux entre rôlistes et écrivains, et entre différents jeux. Ainsi, elle affirme un peu vite que *certains jeux de société, ou jeux de simulation, sont aussi parfois appelés jeu de rôle (comme " Donjons et Dragons " - 1973 – de Gary Gygax, sur thèmes du Moyen Age, - ou " Le seigneur des Anneaux " de J.R.R. Tolkien, - ou " L'Appel de Cthulhu " de H.P. Lovecraft) avec rôles et thèmes distribués et décrits dans des livres, et non joués ; ils n'ont rien de pédagogique ni de thérapeutique et ont même été parfois accusés d'être nocifs, et d'avoir contribués peut-être à des tentatives de suicide chez des jeunes trop impliqués dans des situations sataniques coinçantes, des massacres, des rôles de monstres, ou plusieurs rôles de morts, sans aucun contrôle. Ces livres dont vous êtes le héros, ces jeux de société n'ont rien à voir avec le jeu de rôle de Moreno*[68]. Ces affirmations péremptoires, totalement injustifiées, ont fait beaucoup de tort au JdR ludique. Et pourtant, le JdRF, qui s'appuie sur l'aspect onirique propre au JdR ludique, a beaucoup d'affinités avec la plupart des hypothèses avancées par ces mêmes auteurs, reconnus comme des experts en leur domaine. Souhaitons que leurs déclarations ne soient là qu'un reflet des préjugés de notre époque, qui pourront être dépassés dans un avenir proche.

La Dr Chantal Magdeleinat (psychiatre à Sainte-Anne, Paris, interrogée par *La Croix*) nous rappelle pourtant que *sur le plan psychiatrique, on ne peut pas dire aujourd'hui que le jeu de rôle favorise le passage à l'acte*[69]. Etayée sur la rumeur, plus que sur une étude de la réalité psychosociale, la médiatisation abusive a cependant provoqué chez les décideurs un mouvement de recul face aux expériences portant sur l'utilisation du JdR ludique dans la formation. Alors que, comme le rappelle M. Demart[70], les principaux préjugés contre l'usage du jeu en formation sont déjà : l'inadéquation entre les outils et les objectifs de la formation ; la contradiction du " *travailler n'est pas jouer* " ; l'opposition entre le but du jeu et le transfert des acquis. Ce à quoi j'ajouterai, dans la cadre du JdRF, l'existence d'un jeu dans le jeu qui peut être perçu comme pouvant nuire au transfert des

[67] MUCCHIELLI Alex (1995), *Les jeux de rôles*
[68] ANCELIN-SCHUTZENBERGER Anne (1990), *Le jeu de rôle*
[69] Article cité par GUISERIX Didier (1997), *Le livre des jeux de rôle*
[70] DEMART Maurice (1994), *Le jeu comme outil de formation*

connaissances. Ce qui explique peut-être que si peu de ludopédagogues aient exploré ce domaine, pourtant si prometteur.

Depuis lors, les rôlistes, marginalisés dans leur activité ludique, ont organisé leur défense. Celle-ci s'articule principalement sur l'aspect ludique de cette pratique, par opposition aux applications psychanalytiques, mais en néglige l'aspect formatif. Ainsi, si les nombreuses définitions du JdR ludique[71] s'accordent à en reconnaître les finalités de divertissement, d'amusement, de plaisir partagé, de création collective virtuelle, etc. aucune ne s'aventure à souligner les différents apports induits par cette pratique. Et pourtant, nombres de meneurs de jeu affirment que la pratique du JdR ludique les a aidé à dépasser leur timidité, à prendre de la distance avec différents aspects de la société (spectacle, consommation, etc.), à développer une certaine assurance en leur capacité de création, ou encore à se découvrir une aisance nouvelle dans leur expression tant orale qu'écrite. Certains d'entre eux relient d'ailleurs ce dernier point au fait que lorsqu'ils interprètent leur rôle, ils *élaborent des phrases mieux construites et articulent plus que lorsqu'ils parlent d'habitude*[72]. W. Lizé précise par ailleurs que les joueurs ont aussi le sentiment *que cette activité les avait aidés à prendre confiance en eux, à s'extérioriser, à s'exprimer plus librement.*

Le JdR ludique est devenu un véritable phénomène de société[73], s'opposant à une vision occidentale qui dénie la dimension humaine des rouages qui la composent. Pour preuve sa percée dans le monde télévisuel ou dans le cinéma[74]. Source de terreur psychotique ou d'émerveillement onirique, le JdR ludique, dans le 7ème Art, est aussi le reflet du conflit de représentations ayant cours dans notre société. En bien ou en mal, on en parle. De nombreux écrivains, dessinateurs ou réalisateurs, parfois eux-mêmes rôlistes[75], s'inspirent, ou ont inspiré, dans leurs œuvres, des JdR ludiques. Mais si les gens sont largement sensibilisés au terme de " jeu de rôle ", cette activité reste entourée d'un halo de

[71] Cf. Lexique : JdR ludique
[72] LIZE Wenceslas (2000), *Le jeu de rôle : un jeu d'apprentissage*
[73] Cf. ADAMIAK Stéphane & WEIL Frédéric (1997), " Manifeste pour le 10e art ", *Casus Belli*, n°102, Février 1997, 80 p.
[74] Plusieurs films traitent du thème du JdR, dont : D. Fincher (1997), *The Game* ; D. Cronenberg (1999), *Existenz* ; Mateo Gil (1999), *Jeu de rôles* ; etc. L'émission animée par F. Lopez (2001), *Comme au cinéma,* France 2, comprenait de courts jeux de rôle proposés aux invités, visant à les mettre en confiance et à détendre l'atmosphère.
[75] Le réalisateur P. Jackson (2001-2003) *Le seigneur des Anneaux*, a adapté avec succès l'œuvre de J.R.R. Tolkien ; C. Solomon (2000), *Donjons & Dragons* à réalisé un film à partir d'un JdR culte ; H. Sakaguchi (2001), *Final Fantasy* a tiré son film d'un jeu de rôle vidéo du même nom ; S. King précise que certains de ses écrits sont tirés d'expériences " rôlistiques " ; La bande dessinée de B. Chevalier et T. Ségur (1987/1992), *Légendes des contrées oubliées*, est à l'origine d'un JdR du même nom ; etc.

mystère qui inquiète ou, du moins, intrigue. Il est vrai que l'image du groupe de joueurs, capable de s'enfermer plusieurs jours dans un univers virtuel[76] sans guère prendre le temps de quitter leur chaise, y est pour quelque chose. Ce qui paraît naturel pour toute personne ayant tenté cette expérience revêt un caractère d'anormalité, voire de déviance, pour autrui. Il en va de même pour l'aspect communautaire qui, dans une période de diabolisation sectaire, a fait du tort aux associations de rôlistes.

Cependant, ce rejet initial semble, peu à peu, se transformer en une acceptation tacite. Comme bien des nouveautés, le JdR ludique a subi la foudre réactionnaire d'une société refusant d'admettre la réalité des composantes de sa propre évolution. Désormais écarté du champ médiatique au profit, ou plutôt au dépens, des jeux vidéo, il prend le temps de se reconstruire sur de nouvelles bases, ce qui permet enfin d'envisager une réflexion ludopédagogique sur les apports induits par sa pratique. D'innombrables expériences fleurissent à l'initiative des rôlistes : formation à la cohésion d'équipe et transformation des relations interpersonnelles au sein d'équipes de projet lors de Grandeur Nature[77] (notés GN et en anglais, LARP : *Live-Action Role-Playing*) ; reconstitutions historiques et initiations au JdR ludique au sein de diverses institutions (CEMEA, Education Nationale, etc.) ; centre de vacances ludiques (Association Rêve de Jeux) ; etc. Leur dispersion, tant géographique que thématique, rend difficile, voire impossible, leur étude. Cependant, il semblerait qu'elles s'appuient plutôt sur un mode intuitif, une impression diffuse des apports spécifiques à la pratique des JdR, que sur un véritable support théorique, du reste pratiquement inexistant.

Tout d'abord ignoré par la société, puis diabolisé à l'initiative des médias, le JdR ludique est désormais entré dans les mœurs. Il y a trouvé sa place : toléré et marginalisé. Dorénavant, cette activité fait partie des pratiques ludiques courantes. Le rôliste est enfin reconnu pour ce qu'il est, et non comme le membre d'une quelconque secte combattant les bienfaits de notre société ou comme un marginal débordé par son comportement addictif. Ceci est d'autant plus étrange que certaines pratiques, archaïques et aliénantes (jeux télévisés, loterie nationale, compétitions sportives, etc.), sont clairement encouragées par

---

[76] Le rythme et la durée du jeu évoluent avec l'âge. Les plus jeunes, rassemblés dans des clubs, participent en moyenne à 1 JdR / semaine (4 à 8h.). Les étudiants jouent à environ 1 JdR / mois (6 à 10h.). Les " anciens " jouent entre amis au rythme d'1 JdR / trimestre (8 à 12h.). Il s'agit ici de moyennes, tirées d'une étude statistique : tout rôliste ne s'y retrouvera pas forcément. - TREMEL Laurent (2001), *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia*

[77] A propos du Grandeur Nature (GN), Cf. II.A.1.c. JdR ludiques & Knudepunkt (2003), *As Larp Grows up - a theory and methode in larp*

notre système social, alors que d'autres, plus dérangeantes, car créatives et faisant appel à la spontanéité (théâtre d'improvisation, poésie, JdR, slam, etc.), ne le sont pas ou peu.

La catégorisation des jeux implique aussi une hiérarchisation des joueurs. Puisqu'il est plus facile de comparer l'excellence de ces derniers dans le cadre d'un jeu de compétition, la société occidentale a tendance à développer plus volontiers ce genre de pratique, au détriment de celles qui s'appuient sur la collaboration. D'autant plus que, dans le cadre du JdR ludique, il s'agit de réaliser une production éphémère, qui n'est pas destinée à être présentée à un public. Lorsque le joueur se sent rejeté, voire humilié, par son entourage en raison d'une pratique ludique considérée comme puérile ou dangereuse, il a tendance à se réfugier auprès de ses pairs, où il trouve réconfort et communauté d'intérêt. Il peut aussi lui venir à l'idée que son univers ludique n'est pas plus farfelu ou immature que ce qui transparaît dans l'activité quotidienne de ses concitoyens, qu'il s'agisse de la puérilité des rapports humains ou de l'insignifiance de certains débats idéologiques qui agitent la société. Non seulement, il peut ne pas vouloir s'en tenir au rôle que la société lui propose, mais en plus, il risque de développer, à l'instar d'autres modes de vie marginalisés (*travellers*, "teufeurs", *hackers*, *punks*, etc.), un comportement subversif.

A cela, les rôlistes opposent une forme d'autocensure, réprimant dans leur discours ce qui les pousse à poursuivre l'exploration de leur objet ludique. En effet, si la majorité d'entre eux reconnaît le mieux-être induit par leur pratique, même s'il reste difficile à quantifier, il leur est délicat de s'exprimer sur ce sujet complexe, qui se réfère à une expérience intime de l'ordre du vécu. La communication à propos du JdR ludique, de ce fait, se limite à une interprétation empirique de ce qui peut en être perçu de l'extérieur : définition, déroulement, thèmes, univers, règles, éthique, *roleplay*, etc. Certains vont jusqu'à déconseiller la pratique de certains JdR ludiques, considérés comme potentiellement déviants, à un public trop jeune. C'est le cas notamment de ceux qui impliquent un renversement des représentations sociales, proposant d'interpréter, par exemple, des rôles de " méchants ", de vampires et autres morts-vivants. Mais cette réaction est plutôt de nature préventive, sans doute afin d'éviter de relancer la polémique autour de ce passe-temps, que réflexive. Car la polémique, quant à la violence que l'on trouve dans certains JdR ludiques ou jeux vidéo, est toujours présente. A propos de ces derniers, le Dr Marc Valleur (psychiatre, médecin-chef de l'hôpital Marmottan) a d'ailleurs une opinion plus tranchée : *Contrairement à ce que l'on croit souvent, beaucoup de jeunes qui pratiquent ces jeux de manière intense ne sont pas assez agressifs dans la vie. Je pense même que c'est une bonne chose que les jeux soient violents : le jeu est un*

exutoire, une catharsis, une manière de faire ce que l'on s'interdit dans la réalité (…) *La pratique du jeu est finalement plus active et plus enrichissante que l'émission de télé que l'on regarde passivement.* (…) *l'une des raisons pour lesquelles beaucoup de jeunes investissent les jeux est que l'intelligence et les capacités de raisonnement y sont immédiatement récompensées, contrairement à ce qui se passe bien souvent dans la réalité*[78].

La communauté des rôlistes se compose majoritairement de personnes ayant rencontré le JdR ludique au cours de leur scolarité. Souvent frustrés par le caractère disciplinaire des cursus obligatoires, les débutants, qu'ils soient issus de filières scientifiques ou littéraires, s'engagent pleinement dans ce nouvel espace de liberté. Le temps investi dans l'exploration de cette pratique, notamment durant la post-adolescence, à une période où le flux des tensions est très fort (sexualité, rejet de l'autorité, échéances sociales, etc.), peut paraître excessif à un observateur extérieur. Le temps consacré à cette activité peut empiéter sur celui dédié aux études, au point de nuire parfois aux résultats scolaires. Néanmoins, ce comportement semi-addictif n'est que temporaire. Peu à peu, en raison de la progressive dispersion des groupes de joueurs, du manque de disponibilité des uns et de l'évolution des centres d'intérêt des autres, les séances de JdR ludique se font moins régulières. Le JdR ludique, en tant que révélateur de l'état général des participants, nous montre ainsi, indirectement, l'incroyable accumulation de tensions que peuvent ressentir les individus qui sont amenés à faire leurs premiers pas dans une société ne tenant pas compte de leurs préoccupations. Le système de valeur de l'éducation traditionnelle ne répondant plus à l'attente des principaux concernés, les joueurs prennent le contre-pied de l'institution en valorisant la créativité et l'imaginaire au-delà de la place que leur réserve habituellement le système éducatif[79]. Pour peu que quelques enseignants[80], garants symboliques de la réalité sociale, prennent les devants et proposent d'animer de telles séances, le jeu revêt bientôt l'aspect d'une activité sérieuse, structurée et instructive, sans

---

[78] VALLEUR Marc, auteur avec MATYSIAK Jean-Claude de (2003), *Sexe, passion et jeux vidéo – Les nouvelles formes d'addiction,* Flammarion, Paris, 2003, extraits d'un entretien avec FOURNIER Martine (2004), « Faut-il avoir peur des jeux vidéo ? », *Sciences Humaines* n°152, p. 41

[79] *Au regard des problèmes que rencontrent les jeunes générations (en termes de socialisation, de parcours scolaires, d'insertion professionnelle...), les communautés de joueurs de jeux de rôles proposent une alternative : en parallèle à un univers scolaire peu structurant (notamment au niveau du lycée) et " massifié ", elles fournissent au jeune la possibilité de s'inscrire dans une microsociété, présentant des aspects élitistes, où les repères sont peut-être plus " stables " et dans laquelle, à partir du moment où il sera accepté et où il aura " fait ses preuves ", il pourra " progresser " d'une façon quasi continue. En ce sens, ces communautés peuvent, quelque part, faire figure de substitut pour des jeunes n'arrivant pas à concrétiser une excellence scolaire espérée.* – TREMEL Laurent (2001), *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia*

[80] En référence au couple Palanquini, professeurs de français et d'histoire, co-fondateurs du *Club Pythagore* (JdR ludique) de Provins, qui m'ont initié à cette activité.

pour autant perdre sa forme ludique. Il est très agréable d'être ainsi initié à la découverte d'univers plus ou moins réalistes, mais très complets et dotés de systèmes de règles et de valeurs inspirées de celles régissant notre société. Ceci peut entraîner une certaine émulation et susciter le désir de créer et de s'approprier par le jeu son propre univers virtuel, voire de s'organiser pour faire découvrir cette passion. Les clubs de JdR ludique, comme leurs homologues de jeux vidéo, d'échecs ou de cartes, forment ainsi des communautés " officielles ", qui ne représentent pas, de loin, la diversité des pratiques existantes, mais qui ont néanmoins l'avantage de servir de lieu de rencontres et d'échanges de pratiques.

Ce premier aperçu brosse un portrait du JdR ludique très éloigné de ce que les discours dominants successifs ont pu colporter à son propos. Il ne s'agit donc pas seulement d'un banal loisir destiné à occuper les individus, mais bien d'une activité complexe qui, en les sensibilisant à la prise de rôles et à l'intersubjectivité, les prépare à construire leur identité et à mieux appréhender la vie en collectivité. *Le véritable but du jeu réside dans la construction collective d'une fiction et dans l'évolution de la biographie des personnages. Le JdR est encore plus propice que les autres jeux à établir entre les joueurs cette situation d'égalité. D'autant plus qu'il suscite des relations de solidarité entre les personnages, et donc, de manière indirecte, entre les joueurs*[81]. Ces jeux se pratiquent généralement en groupe restreint (l'organisation y est minimaliste) et de façon plus ou moins formelle (les règles du jeu servent surtout à maintenir la cohésion de l'imaginaire groupal). Tout participant doit y trouver sa place (chacun y tient un rôle qui s'inscrit dans l'aventure commune) et contribuer à son développement en s'impliquant dans cette improvisation collective semi-dirigée (interprétation du rôle, réflexion et mémorisation, autonomie dans le groupe, spontanéité dans l'action). Cette activité lui confère, par l'expérience, une capacité à prendre du recul. Elle le pousse à s'adapter à de nombreuses situations et à enrichir ainsi son éventail de rôles, tout en lui permettant, sans réelle prise de risque, de se mettre provisoirement dans la peau d'un autre.

Les rôlistes, férus d'anticipation et imprégnés d'une culture de l'imaginaire, se sentent moins leurrés par la politique mondiale. En rupture avec le système de l'Education Nationale, ils s'intéressent à l'inexplicable, adoptant une attitude de précaution interdisant toute certitude, et poursuivent leur auto-formation transdisciplinaire. Incompris des différentes classes d'âge et de leur famille, ils envisagent cependant une évolution sociale

[81] LIZE Wenceslas (2000), *Le jeu de rôle : un jeu d'apprentissage*

dans l'avenir[82]. D'une part, le JdR ludique fait l'effet d'un révélateur des tensions internes propres aux joueurs, au travers des attitudes ludiques[83] qu'ils ont adopté durant le jeu, d'autre part, il engendre, par sa pratique, un certain nombre d'interrogations propices à faire émerger une prise de conscience de son mode de fonctionnement. Cette dernière, dans le cadre d'un JdRF, peut alors donner naissance à une démarche de recherche de cohérence maturationnelle. En s'appuyant sur ces différentes assertions, il devient possible d'envisager le JdR ludique comme un processus d'apprentissage à part entière. On voit aussi se profiler un lien, qui reste à expliciter, entre le développement de l'enfant et celui de l'adulte, les pratiques éducatives et ludiques, et le fonctionnement de la société. Du jeu de rôle au rôle du jeu, il n'y a qu'un pas, que je vais ici franchir allégrement.

b. Jeu et éducation

Les adultes sont peu enclins à s'investir dans les jeux libres, qu'ils jugent inutiles et puériles. Conditionnés par leurs propres expériences, ils vouent un culte tout particulier à l'éducation de leur progéniture, qu'ils abandonnent pourtant, sans trop y réfléchir, aux institutions chargées de leur développement. Pour ce faire, ils s'inscrivent habituellement dans la norme induite par le système social auquel ils " appartiennent ". Ils reproduisent ainsi le schéma qui les a menés à ce qu'ils sont devenus ou à ce qu'ils auraient aimé être, tout en véhiculant les valeurs des élites quant à la place de l'enfant et de l'adulte dans le processus éducatif. Englués dans le traditionnel schéma de la transmission des savoirs, ils ne parviennent pas à saisir qu'*expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même. Avant d'être l'acte du pédagogue, l'explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé en esprits savants et esprits ignorants*[84]. Pour l'auteur de ce propos, le mythe pédagogique postule que pour comprendre, il est nécessaire de faire appel aux explications d'un formateur lors de l'apprentissage : en fixant le commencement de l'acte d'apprendre ; en jetant un voile d'ignorance que le formateur se charge d'enlever ; en créant une hiérarchie des intelligences. Ceci est en totale contradiction avec la méthode du hasard et de la volonté défendue au XIXe siècle par Joseph Jacotot, qui place le formateur en situation d'émancipateur et de source de motivation.

---

[82] TREMEL Laurent (2001), *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia*

[83] L'attitude du personnage est généralement liée aux préoccupations du joueur. Il peut être téméraire, curieux, violent, cyclothymique, en retrait, sûr de lui, opportuniste, diplomate, dominant, électron libre, etc.

[84] RANCIERE Jacques (1987), *Le maître ignorant*

L'enfant

Longtemps considéré comme un fardeau par la société judéo-chrétienne[85], l'enfant n'a acquis que récemment le statut envié d'enfant roi. Si certains font remonter cette transformation au temps des premiers romantiques, il faut attendre le XXe siècle pour en voir les effets à grande échelle. L'enseignement religieux, peu enclin à considérer l'enfant pour ce qu'il est, s'intéresse surtout à son devenir et à la place qu'il occupera dans le vaste troupeau des croyants. Mais, qu'elle soit religieuse ou étatique, l'éducation déforme l'être en devenir pour le mouler aux exigences de l'ordre social. Le passage à la laïcité s'accompagne d'une approche plus scientifique du comportement de l'enfant. On l'étudie de près, afin d'en tirer une sorte de mode d'emploi qui permettrait d'exploiter au mieux ses capacités. L'enfant prend ainsi une importance nouvelle, légitimant par ce fait l'existence du pédagogue. L'institution le prend en charge de plus en plus tôt, et de plus en plus longtemps, laissant ainsi aux parents le temps de se consacrer à leur vie professionnelle. La prééminence de l'éducation familiale s'efface peu à peu devant la toute puissante Education Nationale, à laquelle il serait parfois nécessaire de demander des comptes. L'influence de l'institution s'accentue lorsque certains parents vont jusqu'à faire leurs les critères d'évaluation officiels, imposés par un corps professoral manquant de recul et formaté par le système dont il est issu. Ils peuvent dès lors affirmer à leur petit dernier qu'il est bon à rien, puisqu'il a eu une mauvaise note. On est bien loin d'une démarche visant à rendre l'enfant autonome et responsable.

Mais c'est surtout à partir du développement de l'usage des contraceptifs que l'enfant a pu être désigné comme étant attendu, désiré, ou non. Les familles nombreuses se faisant rares, le nouveau-né a pris une valeur jusqu'alors inégalée. On prépare longuement son arrivée, préférant se consacrer encore un peu à sa carrière (avant que celle-ci ne prenne un sérieux coup de frein). Mais lorsque vient le temps de construire une famille, des difficultés de procréation, accentuées par l'âge avancé des partenaires et par l'intrusion de produits ayant des effets sur la fécondité[86], peuvent interférer avec les projets du couple. Lorsque l'enfant tant attendu arrive enfin, il ne peut guère miser sur la présence rassurante de ses parents. Il leur faut déjà reprendre le travail, et placer leur progéniture dans une

---

[85] *La verge et la réprimande procure la sagesse, mais un enfant laissé à lui-même fait honte à sa mère (…) Corrige ton fils, et il te laissera en repos, il procurera des jouissance à ton âme*, extrait de *La Bible, Ancien Testament*, cité dans BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*

[86] En référence aux dizaines de milliers de femmes ayant pris dans les années 70, sur le conseil de leur médecin, le Dystilben, un produit censé limiter les risques de fausse-couche et qui est, aujourd'hui, à l'origine de graves problèmes de stérilité (mutation de l'appareil génital) chez leurs filles (et leur descendance à venir), aujourd'hui en âge de procréer. Certains autres produits (pesticides, OGM, etc. : cf. site de Greenpeace sur internet) sont soupçonnés d'avoir des effets similaires.

structure d'accueil où elle pourra apprendre en jouant, participer à des rites collectifs, se faire des amis, et soi-disant renforcer son système immunitaire. Et pourtant, les pédiatres sont formels : ce n'est que vers l'âge de deux ans que l'enfant achève la constitution de son système immunitaire et qu'il commence à jouer avec d'autres enfants. C'est aussi durant toute cette période, rassuré affectivement par la présence attentionné de ses proches, qu'il développe son potentiel d'autonomie[87]. Et voilà comment, par un *kidnapping* institutionnel prématuré, consenti par des parents démunis et inconscients, on crée des générations d'individus fragiles et manquant de confiance en eux.

Le conditionnement peut débuter. Tout d'abord, respecter les horaires, ceux des parents comme ceux de la classe, et tant pis pour son propre rythme chrono-biologique. Se divertir à heure ou jour fixe, en prenant soin d'être toujours le meilleur et tant pis pour la spontanéité. Apprendre à s'asseoir, sans bouger, sur une chaise rarement à sa taille, le temps d'un repas ou d'un cours, et tant pis si la majorité des êtres humains ne s'assoit pas ainsi. Puis, écouter le maître et ne poser que des questions pertinentes entrant dans le cadre du cours. S'abstraire de sa condition individuelle et tant pis s'il s'est passé quelque chose d'important dans sa vie. Et ainsi de suite, jusqu'à l'obtention de la société dans laquelle nous vivons. Bien évidemment, l'apprentissage de la vie en société nécessite la compréhension, le respect et la transmission d'un certains nombres de règles, mais faut-il, pour autant, oublier les spécificités expérientielles et existentielles des individus qui la composent ?

Qu'en est-il dans d'autres sociétés, de plus petite taille ? Voyons l'exemple des Innus du Québec, qu'il pourrait être utile de comparer aux pratiques des aborigènes d'Australie, des Peuls d'Afrique ou de certaines tribus amazoniennes : *Chez nous, l'enfant a plus de latitude pour faire lui-même ses découvertes. Jamais tu ne verras de parents braqués sur chaque mouvement de l'enfant, prêts à réagir ou à punir... sous prétexte, par exemple, que celui-ci s'agite et empêche les adultes de discuter tranquillement. Regarde les vieux. Vois comme ils observent les jeunes avec curiosité et bienveillance - sans manifester leur pouvoir. Leur savoir. Mais à la minute où ces gamins vont se retrouver à l'école, toutes sortes de règles strictes vont venir perturber ce qu'ils ont par eux-mêmes développé. Qu'on parvienne, dans les classes, à ne plus réprimer cette dimension de liberté, de développement naturel, on aura fait un grand pas. Et l'on retrouvera notre manière de faire. Prends l'exemple de mes parents : quand, dans le bois, mes frères, mes sœurs et moi étions petits, nos parents n'avaient nul besoin de nous dire que faire. Nous aidions les*

[87] LOZOVICK Lee (1997), *Le courage d'éduquer*

parents parce que, pour nous qui vivions selon la nature, selon l'observation et le respect de la nature, tout ça allait de soi. Le soleil se lève, l'Innu se lève (…) *l'école, qui demande de s'instruire pour demain, est étrangère à la philosophie de l'Indien des bois à qui la vie est donnée pour être vécue au jour le jour. Cette école est d'autant plus étrangère qu'elle attire l'autochtone dans un système de valeurs qui lui est étranger. D'un côté la famille - entité sacrée -, la communauté, le partage, la non-possession personnelle, le cercle, l'amour de la Terre Mère, la parcimonie. De l'autre, l'individualisme, la compétition, l'excellence, la surexploitation des ressources naturelles. Comment concilier ces contraires ? Ça prend du temps, beaucoup d'ajustements. Malheureusement, quand on a commencé à scolariser les autochtones, on ne s'est pas embarrassé de subtilités*[88]. Les générations futures se construisent à partir de ce qu'on leur lègue, car elles seules disposent du recul nécessaire pour tirer une critique constructive de notre épisode historique. Si, comme chez les Innus, il s'agit d'assurer la survie d'un peuple en utilisant un savoir riche de milliers d'années d'existence en harmonie avec la Nature, ce n'est pas l'objet des grandes civilisations qui, soit dit en passant, se sont généralement construites à partir des ruines encore fumantes des sociétés précédentes.

Lorsque les enfants ont le loisir de jouer ensemble, ils s'impliquent totalement dans leur action et élaborent progressivement un imaginaire collectif qui leur est propre. Les enfants confèrent à cet apprentissage expérientiel[89] bien plus d'importance qu'à ceux qui leur sont imposés par leurs aînés. Guidés par leur spontanéité, ils participent à la création d'univers virtuels dont ils sont les seuls maîtres. Ils s'émancipent ainsi, pour un temps, de l'omniprésence d'un monde fait pour, et dirigé par les adultes. Le jeu est, avec la capacité de s'émerveiller et le goût pour la découverte, un des moteurs de l'évolution de l'enfant. C'est ce qui lui permet de jeter un regard toujours neuf sur la vie, et d'échapper à la routine, qui ronge la vie des adultes ayant rejeté leur part d'enfance. Lorsqu'une société tolère ou favorise l'exploitation des enfants par la prostitution, le travail ou la guerre, elle se condamne par avance à la plus grand misère sociale : perte de la spontanéité, de la faculté de jouer, de cette pulsion créatrice libre de toute contrainte. Ces générations perdues ne sauront quoi transmettre à leurs descendants. Et qui sait ce qu'il adviendra de ces millions d'enfants, malmenés dès leur plus jeune âge pour satisfaire les besoins d'adultes irresponsables. Il est peu probable que ce soit de ces cloaques qu'émerge une forme de société laissant plus de place à l'être humain. Mais sait-on jamais ? Les enfants

[88] SILBERSTEIN Jil (1998)*, INNU - A la rencontre des Montagnais du Québec-Labrador*
[89] Cf. Lexique : Expérientiel

ne s'encombrent pas inutilement de préjugés. Quelques soient leurs origines, leur culture, leur langue, etc. deux enfants qui se rencontrent finissent toujours par jouer ensemble. Ce serait plutôt à nous d'en tirer des leçons sur notre comportement face à ce qui nous est étranger… et d'éviter d'insister sur leur ignorance.

Il n'est pas nécessaire, non plus, de leur faire part, à mesure qu'ils grandissent, de nos certitudes et autres idéologies stéréotypées ni de leur imposer une vision prédéterminée de leur avenir. L'influence précoce de la société sur le comportement des enfants est déjà si forte qu'il leur est extrêmement difficile de prendre du recul ou de faire preuve d'esprit critique sur leur situation de jeunes consommateurs. Et, comme nous le rappelle M. Maurimas-Bousquet : *Jeux et jouet proposés par le commerce finissent par étouffer la tendance biologique à jouer*[90]. Les médias se font d'ailleurs un malin plaisir à exploiter cette faiblesse en envisageant leur tranche d'âge comme un formidable potentiel pour l'écoulement de produits à fortes marges bénéficiaires (modes, marques, jouets, cosmétiques, etc.). A nous d'être vigilant sur ce point, car, notre avenir en dépend. On attache *trop peu d'importance aux propos spontanés de l'enfant, ne faisant en cela que se conformer à notre système habituel d'éducation. D'une façon générale, on n'écoute pas assez les enfants. Petits ou grands, partout où il s'agit de choses essentielles, on les traite en irresponsables ; mais pour toutes les choses sans importance, on les habitue à une perfection automatique*[91].

L'adulte

L'être humain, contraint d'accepter sa situation au sein d'une société dont il a hérité, à tendance à vouloir construire une société plus équitable pour les générations à venir. Or, il s'agit d'un investissement à long terme qui n'est pas l'apanage de toutes les époques, ni de toutes les générations. Car l'homme peut aussi se révéler sous les traits d'un loup pour ses congénères. Dans la nôtre, bénéficiant depuis quelques décennies d'une relative paix sociale, il semblerait que cela passe par une formation permanente des individus, qui s'est donné pour but d'accompagner ces derniers dans leurs changements professionnels et, plus rarement, dans leur développement personnel. S'il s'agit, pour certains auteurs, de réfléchir à la transformation radicale du système en place (Cf. P. Freire (1974), *Pédagogie des opprimés* ou C. Castoriadis (1999), *Figures du pensable*), pour la

[90] MAURIMAS-BOUSQUET Martine (1995), " Jeu ", *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*
[91] JUNG Carl Gustav (1962), *Psychologie et éducation*

majorité, il est plutôt de bon ton d'envisager simplement une adaptation progressive de l'individu aux contraintes contextuelles. Or, il pourrait être intéressant d'interroger la pertinence d'un tel processus de formation, chargé essentiellement de perpétuer un état de fait et ne permettant pas à ses bénéficiaires ni d'agir sur leur environnement ni de se réapproprier leur existence.

Si l'apprentissage a toujours intéressé les érudits, c'est parce qu'il incarne l'outil de la transmission des savoirs et donc de la construction sociale. L'apprentissage de la vie peut, en effet, être appréhendé comme un reflet de l'évolution de l'humanité depuis ses origines[92]. Nos illustres ancêtres découvreurs, de l'antiquité jusqu'au début du règne des spécialistes, se révélaient savants par leur compréhension d'un maximum d'éléments composants l'univers les environnant. Aujourd'hui, rares sont leurs successeurs a avoir entrepris le même cheminement. La plupart préfèrent se retrancher dans l'alcôve rassurante de leur discipline, pour jeter un œil plein de préjugés sur ce qui les entoure. Ceci est à rapprocher de la rupture épistémologique qui a systématisé la séparation de la connaissance scientifique (théorie) d'avec le sens commun (intuition). Ainsi, il n'est pas étonnant que l'Université, siège de tous les savoirs, ne fonctionne pas sous la forme d'une organisation apprenante. L'acquisition de nouvelles compétences, ou de nouveaux savoirs, ne permet pas à l'individu d'y expérimenter de nouvelles formes d'organisation sociale. Et c'est regrettable.

L'être humain apprend tout au long de sa vie. L'accumulation des expériences, qu'elles soient personnelles ou relationnelles, peut tout autant entraîner une émancipation de l'individu, que l'enfermer dans un carcan de représentations rigidifiées. Tout au long de sa croissance, l'individu apprend à se contrôler. Si tout se passe bien, il adopte un comportement qui respecte son équilibre interne et lui permet de s'adapter à l'environnement. Lorsqu'il achève son développement physique, il devient adulte. Ses cellules se régénèrent moins vite. Il vieillit. Mais qu'en est-il de son évolution psychologique ou sociale ? Pour J. Krishnamurti, *manquer de maturité, c'est manquer de se connaître. Se connaître est le début de la sagesse*[93]. La maturation de l'individu passerait donc par une meilleure appréhension par celui-ci, tant de ce qui l'entoure que de ce qui le compose. Pour cette raison, toute démarche de formation devrait se pencher sur les composantes de l'être humain. La formation professionnelle ne peut bien évidemment

[92] Pour un aperçu des théories de la récapitulation (anthropogenèse, sociogenèse, embryogenèse, ontogenèse, phylogenèse), cf. BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*
[93] KRISHNAMURTI Juddi (1970), *Se libérer du connu*

pas engager seule une (r)évolution sociale. Soumise aux contraintes économiques, il ne lui reste que peu de latitude pour imposer ses vues d'une éducation transformative[94].

Durant les dernières décennies, la formation des adultes a acquis une certaine reconnaissance sociale : l'accélération du progrès technologique a mené à la validation des acquis ; la mondialisation des échanges, à la formation à distance ; la concurrence, à la réactivité et l'adaptation ; le départ des Baby Boomers, au transfert de compétences ; l'évolution sociologique, à l'individualisation ; la participation, au management par projet ; les certifications, aux normes, etc. A quand l'autogestion ? Par ailleurs, n'est-il pas regrettable que les savoirs informels détenus par tout individu, longtemps méprisés par l'institution, disparaissent avec eux dans une totale indifférence ? Que de temps perdu pour les générations à venir, obnubilés que nous sommes par le mythe du progrès[95].

Le jeu, taxé de futile par ces nombreux détracteurs, est pourtant de plus en plus utilisé en formation des adultes, notamment sous la forme de simulations et de mises en situation. A. Bideau rappelle, à ce propos, que, parmi *les "bienfaits" du jeu, il note : avoir un langage commun, facteur de communication ; apprendre des règles, les respecter, donc tenir compte de la réalité des autres ; accepter la défaite ; apprendre la convivialité ; favoriser la créativité, l'imagination ; choisir et décider, apprendre à réfléchir*[96]. Mais il ne s'agit souvent que d'un outil, mis à disposition des formateurs afin de faciliter la transmission du contenu de leur formation.

Ces applications sont autrement plus variées dans les pays de culture anglo-saxonne. Cette dernière véhicule, en effet, une image du jeu moins connotée négativement. Il y est plus naturel d'apprendre en jouant. Il ne s'agit cependant que d'une utilisation pratique des caractéristiques ludiques (implication, collaboration, etc.), qui ne débouche pas sur une réflexion quant à la place du jeu dans la vie, tant personnelle que sociale. Il n'est pas de l'intérêt des pourvoyeurs de formation de mettre au jour le grand théâtre du monde. Pourtant, il ne serait pas difficile de démonter, par l'expérimentation ludique, certains rouages de nos grandes civilisations et de s'attarder sur le rôle de chacun dans l'organisation sociale. Est-il nécessaire de rappeler que, plus une société comprend de membres, moins elle peut tenir compte de leur individualité, et plus elle exige d'eux de se

---

[94] TAYLOR Edward W. (1998), « The Theory and Practice of Transformative Learning : A Critical Review »

[95] On peut citer, pour exemple, l'usage de plantes médicinales dont on redécouvre les vertus en tentant d'en synthétiser l'élément actif, à grand renforts de Recherche et Développement et de brevets, et sans se servir de leur potentiel de production à grande échelle pour soigner les malades concernés.

[96] *Alain Bideau (1996), ludologue,* cité dans PINGAUD François (2002), *Le jeu-projet, Structure – Hasard – Liberté*

soumettre aux contraintes qu'elle véhicule ? Ceci laisse libre court à une sorte de jeu de marionnettistes, mené par d'hypothétiques experts en manipulation, susceptibles de concentrer le pouvoir entre leurs mains, et censés faire leur possible pour maintenir la paix sociale, tout en veillant à protéger leurs propres intérêts. Mais ceci est de l'ordre de la science-fiction et nous renvoie surtout aux lacunes de notre système social. Gardons à l'esprit que les cultures peuvent facilement être associées à *des structures de jeux prises au sérieux, érigées en institutions, en législations, devenues structures impérieuses, contraignantes, irremplaçables, promues, en un mot, règles du jeu social, normes d'un jeu qui est plus qu'un jeu*[97].

Si jeu et éducation sont intimement liés depuis l'aube des temps, la relation qui s'est nouée entre ces deux processus diffère selon les cultures et les époques. De nos jours, les contraintes sociales sont telles qu'il reste peu de place pour que puisse se développer une éducation ludique visant à nourrir un projets de maturation des individus. Les spécificités de notre société, telles que développées ci-après, témoignent de la difficulté de cette tâche.

2. Immaturité sociale

Lorsque D.W. Winnicott évoque la question de la maladie psychiatrique personnelle, qu'il relie notamment à la capacité de l'adulte à s'accomplir dans un système social infantilisant, il précise que parmi les cas avérés, on compte *nombre d'individus ayant accédé à des postes d'autorité ou de responsabilité - à savoir : les paranoïaques, dominés par un système de pensée, système qui doit être constamment à l'œuvre pour tout expliquer. Autrement, pour l'individu atteint de cette maladie, ce serait une confusion aiguë des idées, un sentiment de chaos et l'impossibilité de savoir où il va*[98].

[97] CAILLOIS Roger (1967), *Les jeux et les hommes*
[98] WINNICOTT Donald Woods (1971), *Jeu et réalité*

a. Société et éducation

Le système éducatif français, héritier de l'enseignement primaire gratuit, laïque et obligatoire, défendu par Jules Ferry à la fin du XIXe siècle, vise à former des citoyens libres et égaux en droit, unis dans le lien républicain à la Nation. Le cursus scolaire, puis éventuellement universitaire, a pour but de préparer ceux qui les suivent à s'insérer, par le travail, dans une société en constante évolution. Cette dernière peut être caractérisée actuellement par : une course à la rentabilité dans un marché concurrentiel mondialisé ; l'exploitation inconsidérée des ressources naturelles et humaines ; l'aliénation provoquée par la prégnance d'une société du spectacle et de la consommation[99], majoritairement égoïste et paternaliste, et soumise au culte du progrès ; la promotion d'un idéal démocratique par des oligarques autoritaires et bellicistes ; la prégnance d'un paradigme dichotomique niant la complexité de l'existant. Tous ces éléments, qui laissent bien peu de place à la dimension humaine, participent d'une progressive dégradation des rapports sociaux. Le système éducatif peut-il encore enrayer ce phénomène ou est-il au contraire condamné à accompagner ce processus ? Ce n'est malheureusement pas l'objet de ce propos et c'est pourquoi cette question restera en suspens. Et pourtant, il peut être intéressant de se pencher sur ce lien qui unit si étroitement éducation et société. En effet, si cette société semble encore perfectible, pourquoi ne pas doter la jeune génération, lors de sa scolarité, des outils nécessaires pour entreprendre sereinement la construction d'un avenir qu'elle pourrait s'approprier. Au lieu de cela, le parcours est jonché d'obstacle : disciplines, compétitions et hiérarchies sont le lot de tout élève.

Du concept d'autonomie, on ne retient que l'aspect utilitaire : l'adaptabilité, synonyme d'une future reconversion économique. Mais qu'en est-il du développement de l'esprit critique, du goût de la découverte, de la confiance en soi et en les autres, ou de l'épanouissement de l'individu au travers de projets collectifs ? S'agit-il donc d'éduquer, de formater, voire de dresser la nouvelle génération aux préoccupations de celles qui ne veulent surtout pas leur abandonner un quelconque pouvoir de décision ? Si ça n'est pas le cas, un changement radical du système éducatif dans son ensemble, qui permettrait une ré-appropriation par l'être humain de son rôle social, est à envisager. En effet, il ne sert à rien de produire des individus soi-disant adultes pour ensuite les inciter à s'insérer dans un système totalement immature, inapte à reconnaître la dimension humaine de ses membres. Comme le précise M. Lobrot, *les sociétés modernes se trompent complètement dans leur*

[99] Cf. DEBORD Guy (1967), *La société du spectacle,* Buchet/Chastel, Paris ; PEREC Georges (1965), *Les choses*

entreprise éducative. Alors qu'elles ont inventé la démocratie et qu'elles commencent à entrevoir des participations possibles de la collectivité à la gestion des affaires de la cité, elles continuent, à l'école, à se conduire d'une manière volontariste, planifiée et autoritaire, ce qui va à l'encontre de toutes les lois de la construction psychologique et de l'évolution des esprits (…) *C'est en supprimant la dépendance qui existe actuellement entre la formation et l'obtention de certains avantages que la formation accèdera à la maturité*[100].

S'il n'est pas nécessaire de produire un inventaire détaillé des dysfonctionnements du système éducatif, on ne peut cependant ignorer certains faits. Ainsi, on reconnaît l'importance de la qualité des relations enseignant-enseigné[101], tout en maintenant des classes de trente élèves. Cette surcharge s'oppose pourtant au développement harmonieux des identités de chacun. Elle forge une société paradoxale, à la fois normative (modes, épidémies, horaires, etc.) et ultra-individualiste (carriérisme, matérialisme, consumériste, etc.), qui traite par le mépris toutes propositions de changements. Et pourtant, d'innombrables expérimentations montrent l'importance des groupes restreints dans la situation s'apprentissage. L'approche empirique des JdRF révèle, à ce sujet, rejoignant en cela les thèses de D. Anzieu[102], que l'imaginaire groupal est particulièrement producteur de sens lorsque les groupes sont formés de quatre à six personnes. D'autre part, le corpus des savoirs à transmettre prend encore et toujours la forme de disciplines juxtaposées, certaines arbitrairement plus valorisées que d'autres. Bien qu'on soupçonne depuis longtemps le paradigme dichotomique d'être responsable de la mutilation simplificatrice de la pensée occidentale, on continue de privilégier la spécialisation disciplinaire. Or, *la fragmentation des disciplines est un facteur de décadence et même d'hétéronomie parce qu'elle revient à casser l'univers de la recherche et de la pensée en domaines qui ne communiquent pas entre eux, dont chacun tend à développer son dogmatisme propre et à s'aveugler sur le reste*[103]. Le diplôme délivré par l'institution, à la suite d'évaluations se voulant objectives, est parfois dénué de toute reconnaissance sociale.

Tout se passe comme si les discours construits par les universitaires et autres chercheurs ou praticiens en éducation n'avaient jamais existés. L'Enseignement Supérieur, doté de ses "Sciences" de l'Education[104], peine à démontrer sa capacité à relever le défi.

---

[100] LOBROT Michel (1995), « L'autonomie de l'acteur », dans *Les pédagogies autogestionnaires*
[101] Cf. IV.C.2.b. De l'être humain à l'humanité – Méso (maîtres et élèves)
[102] ANZIEU Didier (1999), *Le groupe et l'inconscient*
[103] CASTORIADIS Cornélius (1999), *Figures du pensable*
[104] Cf. Lexique : Education des adultes

Tant que l'Université et l'Education Nationale, n'auront pas fait le deuil de leur mode de fonctionnement quantitatif, elles ne pourront préparer les générations futures à entreprendre la construction d'une société plus humaine, capable de tenir compte de la complexité de la vie et des spécificités de chacun. *La tradition scolaire universitaire a privilégié le langage digital par rapport au langage analytique, la démonstration par rapport à l'évocation, l'analyse au détriment de la synthèse, l'idée par rapport à l'image*[105]. L'éducation, telle qu'elle se présente sous sa forme scolaire, prépare essentiellement à la reproduction des conditions de fonctionnement du système social existant. Non à son amélioration. Faut-il croire que la privatisation engendrerait une diversification de l'offre, plus apte à répondre à la demande des individus, et une meilleure répartition des chances. *On dit toujours, au nom du credo libéral, que le monopole uniformise et que la concurrence diversifie. Je n'ai rien, évidemment, contre la concurrence, mais j'observe seulement que, lorsqu'elle s'exerce entre des journalistes ou des journaux qui sont soumis aux mêmes contraintes, aux mêmes sondages, aux mêmes annonceurs (…), elle homogénéise*[106]. Cette réflexion de P. Bourdieu risque fort de devenir valable pour le domaine de l'éducation. C'est pourquoi il est plus que jamais nécessaire d'explorer diverses approches alternatives susceptibles de rétablir la place de l'individu dans la société.

b. Court pamphlet sur l'immaturité sociale, Aleister Eliott Graven [107], Boston, septembre 1928

« Avant d'aller plus loin, j'aimerai présenter la raison principale qui m'a amené à choisir la personnalité " distrans " d'Aleister Eliott Graven pour assurer la présentation de la suite de cette réflexion. Tout d'abord, je dois préciser que cette partie, assez mal conservée dans les archives de l'Universithèque, était entièrement à reprendre. J'ai dû approfondir mes recherches, m'inspirant pour cela d'une série de réflexions apparaissant en filigrane dans le journal d'itinérance de S. Daniau. J'en vins naturellement à consulter le vaste corpus traitant de l'évolution de la société de ce court mais dense (en données brutes) XXe siècle, et de ceux l'environnant. Et c'est par hasard que je tombais sur les derniers écrits d'un de nos Pairs Fondateurs Posthume, promu peu après au rang d'Intelligence Artificielle : A.E. Graven. Il s'agissait d'un extrait de sa biographie traitant de l'immaturité de la société des années 20. La pertinence de son propos m'incita à l'insérer tel quel

[105] CHALVIN Dominique (1987), *Utiliser tout son cerveau*
[106] BOURDIEU Pierre (1996), *Sur la télévision*
[107] Cf. Annexes : 11. Aleister Eliott Graven

dans ce travail, quitte à faire ainsi la part belle à la subjectivité d'un unique individu. Ma toute nouvelle capacité à transcrire presque instantanément cette langue me permis de faire le lien avec cette recherche. Je décidais, malgré le décalage spatio-temporel, d'intégrer ses propos dans cette thèse. Après tout, cette ancienne I.A. était encore une référence dans notre système. L'intégration de cette incroyable quantité de documents personnels laissés par A.E. Graven n'avait-elle pas permis au Réseau d'envisager la création des premières personnalités " distrans "[108] ? Alors, place à A.E. Graven !

A tout mystère sacré s'attache,
comme des coquillages à la coque d'un navire,
une couche de croyances supplémentaires qui le dégrade[109].

" En s'emparant des sphères du jeu, de l'art, des drogues, de la fête, des symboles, des concepts, etc. les civilisations, qu'elles soient théocratiques ou étatiques, engendrent des cultures dociles, composées d'individus majoritairement soumis à des visions erronées de la réalité. La société véhicule des valeurs, formate des populations entières, justifiant par des théories rationalistes et réactionnaires son incapacité à se remettre en cause. En conditionnant les individus qui la composent à devenir les défenseurs d'un mode de vie normatif et sécurisant, elle s'assure une certaine pérennité. L'oppression et l'injustice y sont prégnantes, et ce malgré les bonnes intentions affichées par les élites dirigeantes. L'idéologie, portée par quelques-uns et imposée aux autres, restent le modèle dominant[110]. Le système mafieux et son corollaire : la loi du silence (menace sur quelques individus pour soumettre toute une population) se répand comme un véritable virus social. L'aliénation au système est telle que beaucoup préfèrent se référer à leur identité sociale plutôt qu'à leur réalité d'être vivant. Comme il leur est difficile d'être cohérent dans leurs différents rôles sociaux, si ce n'est en les réduisant au plus faible dénominateur commun ou à une identité presque caricaturale, les individus se réfugient dans l'absence procurée par : le travail, l'actualité, la consommation, les spectacles, etc. Les citoyens, majoritairement insensibles à l'exploitation de leur planète et de ses habitants orchestrée par une minorité influente, préfèrent penser à leur confort. Ils se voilent la face, le temps d'une vie active, se tuant à la tâche en préparant leur retraite. Sécurisés par un statut social si chèrement acquis, matraqués par des discours idéologiques racoleurs et

---

[108] Le terme de distrans est employé en faisant référence au Réseau. Il renvoie à la conjonction de significations des préfixes latin *dis* : séparé de, différent, et *trans* : au-delà de, au travers. Il doit aussi être compris comme un concept reliant, par ces deux verbes cousins : poser (*dis-* : arranger & *trans-* : déplacer) et paraître (*dis-* : cesser d'être, *trans-* : être perceptible), la complexité au virtuel. Pour découvrir une biographie succincte de la personnalité distrans d'Aleister Eliott Graven, ainsi qu'un extrait de son dernier écrit - Cf. Annexes : 11. A.E. Graven

[109] HUIZINGA Johan (1919), *L'automne du Moyen Age*

[110] *Les bandes armées et les organisations illégales, fanatisées par Hitler, existent toujours et n'ont pas renoncé à l'action* (…) *le parti national-socialiste. Au printemps de 1920, il avait groupé 4000 adhérents. L'année suivante, le double. Aujourd'hui, au moins 60000* (…) *Cet autodidacte, gavé de lectures indigestes et de mentalité primaire, est violemment féru d'antisémitisme et partisan d'un Etat nationaliste et populaire.* - " Le putsch de Munich, 8 novembre 1923 ", L'illustration, 1923

conditionnés par les images officielles du bonheur, ils s'endorment doucement, évitant soigneusement de se poser certaines questions dérangeantes. A défaut de se plonger dans ce qui fonde son identité humaine et d'en tirer une démarche cohérente, l'individu se cantonne dans des rôles sociaux qui limitent sa capacité à appréhender le monde qui l'entoure. Le décalage permanent entre le discours et la réalité, la résistance aux changements héritée d'un système social rigide, la perte du socle rassurant de l'idéologie judéo-chrétienne, sont autant d'éléments qui conduisent ce même individu à un mal-être indicible.

La Démocratie, si durement acquise après le soulèvement d'une partie de la population, est devenue le fer de lance des nouveaux conquérants. En s'appuyant sur le principe du vote à la majorité, elle se révèle dans les faits profondément injuste envers les multiples minorités qui la composent. Pour les enfants, il est prévu un parcours éducatif, sorte de vaste dispositif coercitif visant à leur insertion future dans un système social figé. Pour les femmes, la prison dorée du domicile familiale, dont elles ont la charge. Pour les fous et les marginaux, des asiles psychiatriques, car il ne faudrait surtout pas qu'ils puissent être au contact d'individus sains et socialement intégrés. Pour les inadaptés sociaux, qui justifient l'existence d'une force chargée du maintien de l'ordre, il y a les prisons et les ghettos… L'Etat, en définissant l'identité nationale comme prévalant sur l'identité humaine commune, sépare et oppose les hommes vivant sur cette terre (qui n'appartient pourtant qu'à elle-même, car nous n'en sommes que des locataires éphémères), et impose au peuple le maintien en service d'un corps armé, censé assurer sa défense. Les grands conflits, qui laissent dans leur sillage de sang tant de vies mutilées, servent à la fois de purges sociales, en faisant disparaître à intervalle régulier la frange de ses éléments subversifs, et de leviers pour la relance économique (armement, reconstruction, etc.). La société occidentale est-elle prête à reconnaître avoir fait sienne la devise du " diviser pour mieux régner ", chère aux régimes autoritaires ? Faut-il rappeler que la démocratie puise ses sources dans le mode d'organisation archaïque de cités esclavagistes et guerrières et qu'elle en a perdu le principal attrait ? Car alors, nos illustres ancêtres n'hésitaient pas à user du hasard pour décider de l'attribution de certains fonctions sociales. Ceux qui étaient désignés par le Sort devaient se former à leur nouvelle responsabilité afin d'être apte à remplir, même provisoirement, leurs tâches.

Aujourd'hui est élu celui qui bénéficie du maximum de soutiens. Les postes sont ainsi occupés par des individus issus d'un vivier de personnes proches du pouvoir depuis des générations, ou encore, avides de ce pouvoir au point d'y consacrer leur existence. Ces derniers n'aspirent d'ailleurs qu'à en tenir les rênes, et tant pis si le mors doit rentrer profondément dans la chair de leurs électeurs, réduits au rôle de simples clients de la politique. Cette position durement acquise, légitimée à leurs yeux par la procédure du vote ferait d'eux les porteurs d'une vision juste de l'avenir. Cette mégalomanie, teintée

de paranoïa, devrait pourtant nous inquiéter. Leurs visées, à très courts termes à l'échelle de l'humanité, sont centrées sur les intérêts de l'élite influente qui a contribué à leur réussite. Parfaitement au courant des différents rouages d'une organisation qu'ils contribuent à développer, ils parviennent généralement, parfois malgré leur évidente incompétence et leurs éventuelles malversations, à sauvegarder leur situation et à en faire bénéficier leur entourage. C'est ainsi qu'un groupe de démagogues décidé est à même d'asservir tout un peuple. Abrutis de certitudes et enfermés dans leur tour d'ivoire, les élites refusent aux nouvelles générations d'avoir un droit de regard sur leur avenir et se contentent d'adapter, aux contraintes conjoncturelles, le moule qui les a façonné.

Le processus de socialisation correspond à une construction collective, consciente ou non, liée aux représentations communes de ce que doit être la société. Autrement dit, la société est une projection des représentations sociales individuelles héritées de notre histoire collective. L'Histoire ne retenant que les faits marquants des " grands de ce monde ", on se sait rien de l'incroyable ingéniosité déployée par d'innombrables anonymes pour s'organiser et survivre dans des systèmes particulièrement inhumains. Les historiens ont d'ailleurs souvent ainsi colporté, bien malgré eux et parfois sous la pression sociale, les préjugés de leur époque. C'est ainsi qu'on passe sous silence des faits aussi graves que les effets du colonialisme sur les populations autochtones, héritage de cet âge d'or de l'esclavagisme qui a atteint son apogée avec l'ethnocide des indiens d'Amérique. Les empires coloniaux (90% de l'Afrique et 56% de l'Asie en 1900 !), fondés sur d'arbitraires découpages géographiques[111], ne tiennent aucun compte des spécificités locales. Ils imposent par la violence leur langue, leur organisation, leur culture. Le passage à une culture de l'écriture, qui marque chez nous le déclin inéluctable d'une culture orale vacillante, risque, contre toute attente, de nous amener à une surabondance de points de vue, pas toujours pertinents… et à la tentation de la censure. Trop d'informations cache l'information. Englué dans les souvenirs de son éducation sociale et noyé dans le flot d'informations disponibles, l'individu continue de puiser dans le vaste échantillon des idées reçues pour se forger une opinion pleine de certitudes. Il cherche à comprendre le langage de l'âme humaine en s'adonnant au mysticisme sectaire, au rationalisme scientifique, à l'utopie philosophique ou à l'interprétation psychanalytique[112]. Les mythes, tels ceux du progrès, de la scientificité ou de l'objectivité, ont encore de beaux jours devant

---

[111] *Accord Sykes-Picot : L'objet officiel de l'accord était la création d'un empire arabe au profit du chérif Hussein et de son fils Fayçal, nos alliés contre les Turcs. Dans chacune des zones respectivement réservées, soit pour l'action immédiate, soit pour la coopération avec les Arabes, à la France et à la Grand Bretagne, les deux pays se reconnaissaient réciproquement un droit de priorité sur les entreprises et les emprunts locaux.* – " Mossoul et le pétrole ", L'illustration, 1920

[112] *La psychanalyse du docteur Freud* (…) *est présentée par ses adeptes comme une révolution psychologique aussi importante que la révolution proposée, dans le monde cosmique, par Einstein* (…) *on ne saurait méconnaître l'ingéniosité et la puissance de ce procédé d'investigation dans le tréfonds de notre " moi "* (…) *qui a valu au freudisme cette rapide diffusion dans les milieux médicaux et pédagogiques de tout l'univers.* – " Sera-t-il possible un jour de faire le lien entre des découvertes touchant tant à notre fonctionnement psychologique qu'à celui de l'univers ? ", L'Illustration, 1922.

eux. Les révolutions techniques, qui ont peu à peu transformé les usages sociaux (feu, vêtements, habitat, culture, roue, voile, médecine, énergie, transport, communications[113]), peuvent être interprétées comme étant le reflet de l'emprise de l'Humanité sur son écosystème. Prenons l'exemple de l'incroyable essor des télécommunications, un des principaux facteurs de compression spatio-temporelle développé à ce jour : *Des millions d'oreilles, bientôt, seront, jour et nuit s'il leur plaît, ouvertes à tous les bruits, bons ou mauvais, qui circulent sur la terre. On devine les résultats que la spéculation saura tirer de cette extraordinaire perméabilité du public* ! (…) *Pourquoi les adversaire ne lutteraient-ils pas par rafales d'ondes spéciales qui perturberaient le système nerveux, aboliraient la vue ou la mémoire de régiments entiers ou de villes complètes ?* (…) *Regrettons que la science des ondes ne soit pas encore assez avancée pour nous donner ainsi le Grand Armistice final. Espérons ne pas nous éteindre avant d'avoir enfin vu ce miracle ! Vu ? Du moins les ondes hertziennes, sœurs des ondes de la lumière, nous en promettent un autre à brève échéance, la télévision, la vue à longue distance*[114]*.* Ceci suffira-t-il pour apporter la paix et le bonheur dans les foyers, où s'agira-t-il, au contraire, d'un nouvel outil pour manipuler l'opinion à grande échelle ? Allons nous déjà abandonner notre récente culture de l'écrit pour celle du télé-visuel ?

Le traitement quantitatif, les critères de rentabilité dans les relations humaines ainsi que l'absence d'intérêt pour d'autres formes d'organisation ou le transfert des acquis de l'existence, nous montre l'aspect mécanique de l'organisation sociale. On " façonne " de nouvelles pièces, selon certaines cotes et procédures, puis on les affuble de numéros de série. On en oint certaines. On en élimine d'autres. Trop vieilles, plus aux normes ou inadaptées, elles sont mises au rebut. Quelques-unes sont recyclées. Rares sont celles qui se découvrent une nouvelle utilité. Mises en réseaux, elles peuvent parfois modifier le comportement d'une structure, qui aura tendance à réagir en tentant de freiner cette élan, tout en se laissant emporter par l'inertie. En insufflant aux pièces un peu de jeu, leur capacité à s'adapter s'améliore, mais le risque est grand que l'ensemble, sans harmonie, produise une réelle cacophonie, voire provoque des ruptures, en raison d'un cumul de tensions inattendu. Les conditions extérieures aussi peuvent évoluer. Le terrain devenant chaotique, la structure menace de s'effondrer. L'improvisation ne convient point à la mécanique. Certaines pièces maîtresses, bien protégées, échapperont à la destruction. Elle pourront servir dans un assemblage ultérieur. Une grande majorité des autres pièces sont cependant condamnées à rejoindre la casse. Si ces dernières sont encore utilisables, elles trouveront

---

[113] *Jusqu'ici pauvre, très pauvre même en câbles sous-marins, assez pauvre en postes radioélectriques, la France ne se voyait accorder qu'une influence secondaire dans la politique mondiale des communications* (…) *désormais plus riche qu'aucun autre pays, la France possède l'équivalent d'un réseau de câbles à grand débit qui lui permet de transmettre instantanément sa pensée sur tous les points du globe*. - " la T.S.F. à Sainte-Assise ", L'Illustration, 1922.

[114] Article de Baudry De Saunier, " à propos des appareils de réception de TSF ", L'Illustration, 1923.

leur place dans le dispositif à venir. La société occidentale fonctionne parfois comme cette machine. L'argent y a plus de valeur que la vie humaine, si aisément sacrifiée sur l'autel du progrès. Comment se fait-il que des individus, profondément humains, puissent vivre dans le plus grand dénuement, tandis que d'autres, vautrés dans le stupre, engagent aveuglément ceux qui les ont élu dans des idéologies d'opposition ? On aboutit à une manque total de reconnaissance et de réalisation des potentialités de chacun, au grand déficit de tout l'ensemble de l'humanité. Mais tout ceci n'est que le fruit d'une réflexion individuelle, issue d'un cerveau malmené par des années de lutte contre l'héritage socioculturel imposé par un contexte immature. L'être humain semble toujours n'être qu'au début de son processus d'humanisation à l'échelle planétaire. »

1893 : pas une automobile.

1923 : pas un cheval.

DEUX INSTANTANES PRIS, AVENUE DE L'OPERA, A TRENTE ANS DE DATE

Le progrès[115]

[115] Illustration tirée du Journal *L'illustration*, année 1923

B. Conjectures conjoncturelles

Les humains, quelle race de galériens,
voguant sur l'océan d'la peur, sur la coquille de leurs erreurs[116].

La démarche de recherche de cohérence biopsychosociale s'inscrit dans un contexte particulier dont il faut d'abord découvrir certaines caractéristiques avant de pouvoir poursuivre une progression maturationnelle. Je propose ici trois approches. La première est structurelle. La deuxième, conjoncturelle. La troisième développe les notions de synchronicité et de cohérence.

1. Aspects structurels

Englués dans d'innombrables conditionnements ancestraux, biologiques, psychologiques et sociaux, nous ne sommes pas assez autonomes pour prendre de la distance avec nos préoccupations quotidiennes, ni pour mettre un terme à nos comportements incohérents. Il est pourtant primordial d'adopter une attitude prudente vis-à-vis de nos différents modes de fonctionnement et il est bien dommage que la plupart des individus ne se posent des questions existentielles que lorsqu'ils y sont contraints. Ils se découvrent alors totalement démunis face à l'imprévu et peinent à réagir, rigidifiés par des années d'une existence passive. Cette souplesse d'esprit, à la fois capacité d'adaptation et autonomie responsable, n'est pas au programme des institutions éducatives. Car *l'école assure la reproduction de la société qui l'institue*[117]. L'idée de responsabiliser les individus se heurte à une réalité basée sur une logique de l'assistanat. L'autonomisation des individus est limitée par l'ampleur des conditionnements véhiculés par cette même institution. Il en va de même pour l'Etat, garant des valeurs démocratiques : la Liberté y est largement sujette à manipulation, l'Egalité cache mal l'exclusion galopante et la Fraternité n'est qu'un simple leurre dans une société à tendance individualiste. Et pourtant, il semblerait que *toute éducation rationnelle n'est au fond que l'immolation progressive de l'autorité au profit de la liberté, le but final de l'éducation devant être de former des hommes libres et pleins de respect et d'amour pour la liberté d'autrui*[118].

---

[116] LATRAVERSE Plume (1982), *Les Humains*, dans l'album Métamorphose I, Montréal
[117] ARDOINO Jacques et LOURAU René (1994), *Les pédagogies institutionnelles*
[118] Michel Bakounine, cité par BAILLARGEON Normand (2001), *L'ordre moins le pouvoir*

Pour ce faire, il est nécessaire, dans un premier temps, d'accompagner l'individu vers une prise de conscience de ses conditionnements. D'innombrables pratiques (pédagogies institutionnelles, ludopédagogie, art-thérapie, etc.), plus ou moins marginalisées par la pression sociale, tentent de sensibiliser les individus à cet aspect de leur condition sociale. Mais elles sont trop peu nombreuses pour qu'on puisse noter un véritable changement des comportements à l'échelle de la société. Malgré l'énergie incroyable dépensée par ces militants d'une humanité en devenir, ces expérimentations sont vouées à l'échec, en raison de l'aspect subversif qu'elles revêtent dès qu'elles semblent s'opposer à l'ordre établi. Etouffées dans l'œuf par ce dernier, elles ouvrent cependant la voie à d'autres expériences, nourrissent d'autres vocations, même si les perspectives de développement de ces pratiques originales ne sont pas plus favorables. Le JdRF, qui fait partie de cette grande et prolixe famille des alternatives à visées éducatives, s'en démarque du fait qu'il puise ses sources dans une pratique ludique assez répandue, qui autorise une décentration salutaire et agréable. Les prises de risques y sont virtuelles. L'implication dans un groupe restreint autogéré, l'absence d'observateur extérieur, le débriefing faisant appel à l'intersubjectivité[119] sont autant d'éléments qui ménagent l'individu et le projettent dans un univers rassurant, favorable à la prise de conscience d'une partie de ses conditionnements.

A défaut d'une écobiopsychosociothérapie[120] de groupe à l'échelle planétaire, il convient de rechercher des alternatives visant à rendre les individus autonomes et solidaires, capables de s'autogérer, et de produire de nouvelles formes d'organisation. L'individu, en tant que maillon élémentaire essentiel à l'équilibre de l'architecture sociale et à qui on reconnaît désormais un droit à la formation tout au long de sa vie, peut désormais sereinement envisager de faire évoluer son rôle au sein de cette structure. Mais pour ce faire, il doit encore retrouver confiance en lui, en sa capacité à improviser, à créer, à partager, à décider, etc. Autant d'aptitudes mises en avant dans le JdRF. Ce dernier rompt d'ailleurs avec la tendance au bricolage instrumentaliste, résultant du fossé séparant la théorie de la pratique, et aide à révéler et à mieux tenir compte des intérêts des individus, comme de ceux du groupe. Il permet de renouveler sa confiance en la relation humaine et de développer sa capacité à s'adapter à diverses situations. Le MJ n'agit ni pour former ni pour formater les participants à un JdRF. Il tente plutôt de les accompagner vers le

[119] Cf. Lexique : Intersubjectivité
[120] Clin d'œil à MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame* : *J'ai toujours eu cette idée que le monde plein de vicissitudes dans lequel nous sommes nés a besoin d'une thérapie mondiale*.

changement. Il s'investit pleinement dans ses différents rôles, notamment pour favoriser l'émergence d'un esprit collaboratif. Par la suite, la majeure partie de son travail consiste en la mise en place et le maintien d'un imaginaire collectif cohérent. Lors du débriefing, il peut, par exemple, orienter les débats sur les conditionnements révélés par cette pratique, et ainsi permettre l'émergence ultérieure de telles interrogations. Bien évidemment, le JdRF ne peut être envisagé comme la méthode miracle qui contribuera à changer la face du monde. Nombre d'individus sont réfractaires à l'aspect ludique de cette pratique et rares sont les institutions prêtes à revoir leurs critères de traitement quantitatifs et de rentabilité immédiate, pour s'adapter aux contraintes du JdRF.

Le monde entier est encore une Amérique. Et les mots Terra Incognita sont bien les plus prometteurs que l'on ait jamais écrits sur les cartes de la connaissance humaine[121]. Les champs disciplinaires jettent des ponts entre eux et fondent de nouvelles disciplines. De nouveaux champs et concepts transversaux émergent : la multiréférentialité[122], la complexité, l'itinérance, la reliance, etc. Il est désormais possible de multiplier les approches pédagogiques, tout en faisant appel aux connaissances générales des apprenants afin, d'une part, d'augmenter les chances de toucher leur corde sensible, et d'autre part, de les aider à retrouver le goût d'apprendre. De nombreuses initiatives[123], de par le monde, interrogent le bien-fondé de notre système éducatif. Ainsi, en Kanaky, *l'animation socio-politique de l'école change chaque semaine. Parce qu'on pense que tous les ennuis commencent avec les inégalités, on a décidé le partage des responsabilités : les femmes participent à l'animation à égalité avec les hommes, ce qui est nouveau dans la coutume kanak. L'école est faite en langue iaai et il y a des cours d'anglais et de français. Le travail est organisé autour d'un thème générateur choisi pour le trimestre par les enfants, en accord si possible avec les animateurs et les parents : l'igname, le cocotier, l'homme d'Ouvéa, l'environnement, etc. L'année scolaire est inverse de celle du système officiel : elle est calquée sur le cycle de l'igname, source de la civilisation mélanésienne. La démarche va de l'observation à la compréhension, puis de la compréhension à la restitution. Les enfants font des recherches en groupes. Les enfants ne sont pas toujours dans*

[121] BOORSTIN Daniel (1989), *Les découvreurs*

[122] Pour J. Ardoino, dès lors que les disciplines s'interrogent les unes les autres, on peut parler de multiréférentialité. Par ailleurs, R. Barbier précise que l'approche multiréférentielle renvoie tant à des multiréférentialités internes (itinérance) qu'externes (théories, concepts, visions, etc.).

[123] Cas de l'*Universitad Mundo Real* - Edgar Morin, en voie de création (2005) à Hermosillo (Mexique), soutenue par l'UNESCO et qui se propose de relever les défis de la complexité.

les mêmes groupes : il y a des groupes constitués selon la progression de l'élève (et non selon l'âge) et des groupes qui ne sont ni de niveau ni d'âge[124].

Il ne tient qu'à nous de tirer un maximum d'enseignements des nombreuses alternatives au système éducatif existant. Le JdRF, dans ce cadre, doit être envisagé comme une alternative susceptible de nourrir la mise en place d'autres formes d'organisation, et ce par un processus d'apprentissage inductif.

2. Aspects conjoncturels

Les conflits armés n'ensanglantent plus les grandes puissances. Ce qui n'empêche pas ces dernières de financer, via leurs lobbies militaro-industriels, ceux qui éclatent, souvent par leur entremise, au sein des dictatures co-exploitant leurs anciennes colonies. Dans certains pays, les droits des salariés, des femmes et de diverses minorités commencent à être reconnus. La société, qui ne survivrait pas sans la bonne volonté de millions d'anonymes œuvrant, souvent bénévolement, à maintenir un tissu social défaillant, semble évoluer vers une meilleure reconnaissance de ses différentes composantes. Ce sont ces mêmes anonymes qui vont être amenés, dans un avenir incertain, à proposer des alternatives à l'organisation humaine actuelle, tant locale qu'internationale[125] : démocratie participative, société civile planétaire, protection des écosystèmes (climat, vie, etc.), éducation émancipatrice, réseaux d'échange, etc. Le développement d'un sentiment nouveau d'appartenance à l'humanité, par le biais de l'internationalisation des communications, amène les individus en quête de paix sociale à respecter leurs différences et à prendre soin de ce et de ceux qui les entourent. Cependant, ce phénomène d'ouverture côtoie un repli croissant vers le communautarisme et le nationalisme, qui accompagne une montée en puissance de l'individualisme.

La conjoncture est plus que jamais favorable à l'éclosion de nouvelles formes d'organisation, même si la pression réactionnaire a rarement été aussi forte. L'émergence d'une société civile très hétéroclite, composée d'innombrables groupes fonctionnant en réseaux, laisse présager la mise en place d'une multiplicité d'alternatives locales en faveur d'un changement de mode de vie global. Le fait qu'il n'y ait pas de véritables porte-paroles

[124] PINEAU-SALAUN Marie (1998), « Etre Kanak à l'école », dans *Repenser l'école, témoignages et expériences éducatives en milieu autochtone*
[125] Cf. Annexes : 10. Mondialisation et altermondialisation

de ce mouvement citoyen, à la grande déception des médias et autres grands récupérateurs de mouvements, ajouté à l'absence de structure représentative, réduit nettement les risques de manipulation de la part de ses opposants. L'altermondialisme se cherche, et c'est peut-être sa force. Il évite ainsi de tomber trop facilement dans le piège de l'institutionnalisation. En privilégiant les fondamentaux de l'identité humaine et la place de l'individu sur sa Mère-Planète, il devrait, logiquement, trouver un soutien sans faille de la part d'une humanité, dont il émane et dont il respecte la pluralité. Et pourtant, une grande partie de celle-ci, bercée par le mirage sécuritaire diffusé en boucle par des médias qui brandissent le spectre d'une anarchie destructrice, n'en a cure.

Abreuvés de télévision[126] dès le berceau, détournés de leurs véritables intérêts par les préoccupations médiatiques, les individus sont des témoins passifs et désabusés de la misère sociale planétaire. Hypnotisés par le petit écran, ils développent diverses formes d'accoutumance. Certains laissent leur poste ouvert toute la journée, afin, disent-ils, d'avoir une présence rassurante dans leur environnement. Si cela leur permet de se sentir moins seul, dans une période de repli individualiste et de peur de l'autre, cela leur évite aussi d'aller vers les autres. Beaucoup allument leur téléviseur pour se vider l'esprit et se reposer, le temps de quelques émissions dont le contenu a peu d'importance. Comme s'ils avaient besoin de prendre leur dose de tranquillisant. D'autres sont des " accrocs " des informations. Ils s'absorbent dans l'actualité et/ou dans le sensationnel, et sont fidèles à une ou plusieurs émissions : journaux télévisés, vie des personnalités, télé-réalité, jeux télévisés, débats d'" intellectuels ", reportages, etc. Une partie d'entre eux développe un sentiment d'appartenance à cette société virtuelle, les autres utilisent le support audiovisuel comme en tremplin pour s'identifier aux personnes riches et/ou célèbres (artistes, sportifs, présentateurs, politiciens, etc.). Les téléspectateurs peuvent aussi aborder cet objet comme une source d'informations inestimable, une porte ouverte sur le monde et sur la société humaine. Ils errent alors à la recherche de documentaires ou de films susceptibles de les intéresser et tirent profits, en terme de développement personnel et de savoirs, de cet accès facile à la complexité. Cette accumulation passive de connaissances et de ouï-dire sert principalement à nourrir les discussions du lendemain, parfois à entreprendre des recherches approfondies, et bien plus rarement à modifier son comportement. Ces

[126] Les concepteurs nord-américains de la télévision auraient reçu un large soutien du FBI pour développer leur projet. Ceci en raison de l'effet du rayonnement magnétique émis par le tube cathodique, qui plonge le téléspectateur dans un état proche de l'hypnose. La diffusion à grande échelle de ce type d'équipement permettait dès lors d'envisager la manipulation des opinions publiques à domicile – Cf. ENTELL Peter (2001), *Le tube*

différentes attitudes sont révélatrices, d'une part, d'une profonde mutation de notre société, qui laisse désormais plus de place à l'observation individuelle qu'au partage d'expériences, et d'autre part, du processus d'addiction à l'œuvre dans cette relation avec le petit écran.

Le JdRF, dont les effets sont diamétralement opposés à ceux énoncés précédemment, vise à un enrichissement de l'individu par l'expérience collective. Il permet, comme bien d'autres alternatives, de développer un esprit critique et de rester vigilant quant à la portée des informations diffusées par les médias. La multiplicité des points de vue et des sujets qui sont abordés par ces derniers, cache mal leur évidente homogénéité et leur manque de profondeur. Cette bouillie médiatique, à consommer rapidement, vise à assurer un maximum d'audience, seul véritable baromètre des finances de l'industrie télévisuelle. Il ne faut plus seulement satisfaire le plus grand nombre. Il faut aller également au-devant des attentes des téléspectateurs (et donc les créer). C'est ainsi que nous pouvons voir fleurir les " nouveaux concepts " d'émission. Les grands sujets de société, du moins ceux perçus et traités comme tels par les médias, sont rapidement évacués, sans même tenter de les relier à l'expérience humaine, pour laisser la place à l'évènementiel. Certaines informations, qui occupent ainsi artificiellement le devant de la scène médiatique, contribuent, au travers d'une course effrénée à la rentabilité, à renforcer cette tendance à l'homogénéisation de l'information. Cette omniprésence médiatique renforce considérablement le poids du conditionnement social. Les individus, rendus malléables et amorphes par ce déferlement d'images et de sons, peinent alors à s'imaginer capables de gérer eux-mêmes une société dont ils ne comprennent, et ne perçoivent, ni les tenants ni les aboutissants. Ils n'ont plus le courage de s'insurger contre les innombrables injustices véhiculées par ce quatrième pouvoir. Fort heureusement, de nombreux supports alternatifs voient régulièrement le jour. Leur influence est cependant minime. Mais qui sait ? Si la télévision a accompagné l'homme contemporain vers l'individualisme, internet (ou le JdRF, ou toute autre chose) l'accompagnera peut être vers une meilleure prise en compte des individualités (l'identité humaine), de la pertinence du fonctionnement en réseau (du local au global) ou de la place du groupe dans la société (ici et maintenant). Il en va de l'avenir de l'humanité d'adopter progressivement un mode de vie plus respectueux de sa multidimensionnalité et susceptible de favoriser une implication efficiente des individus dans l'organisation sociale. Or, ceci nécessiterait une transformation radicale de cette dernière, processus qui n'est pas prêt de voir du jour.

Les diverses expériences en cours permettent cependant d'envisager d'autres mondes possibles. Il en va ainsi de l'informatique. Le Web, selon ses principaux

défenseurs, devrait, d'ailleurs, être employé pour aider l'humanité à s'organiser et non pas pour assouvir des besoins mercantiles[127]. Avec la montée en puissance d'internet, on voit émerger un mouvement qui s'oppose à l'appropriation de cet outil par la société de consommation et développe diverses alternatives à tendance libertaire : les créations libres de droits (*copyleft*), les systèmes d'exploitation évolutifs (*Linux*), les logiciels libres (*freeware*), les modes de communications (*blogs*, SMS, forums, *webcam*, etc.). Cette communauté virtuelle, très réactive, propose aussi une foule d'initiatives telles que : la mise en place d'une encyclopédie ouverte et à distance (Wikipédia) ; la création d'Intelligences Artificielles via la participation des internautes (Eve, Alice ou encore Eliza, ce projet de psychiatre-robot initié dès 1974) ; le développement d'univers persistants dans lesquels il est possible de jouer des rôles, etc. Le risque étant de promouvoir l'usage d'une langue, en l'occurrence l'anglais, au dépend des autres. Et l*a culture et la langue sont à ce point entrelacées que si on ne conserve pas suffisamment sa langue on perd une grande partie de son identité*[128]. C'est pourquoi chaque pays a tendance à développer son propre réseau. Ainsi, on marche à grands pas à la fois vers une homogénéisation, via la mondialisation d'un mode de vie à l'occidentale, et vers une hétérogénéisation, via les replis identitaires qui promettent de sauvegarder les spécificités locales. Pour l'instant, le langage binaire sert d'intermédiaire entre les différentes langues employées par les utilisateurs de ce média. Et si l'identité planétaire venait à se développer, elle devrait s'accompagner soit de la création d'une langue universelle (type Espéranto informatique) soit de la mise en place de traducteurs efficaces.

Dans le domaine socio-économique, diverses expériences mériteraient aussi d'être soutenues : commerce bio et paniers de proximité ; collectifs autogérés et commerce équitable ; énergies renouvelables et recyclage ; échanges de services, de biens et de savoirs ; boycott et lobbying ciblés ; etc. Par ailleurs, pour prendre du recul sur notre mode de vie, rien ne vaut la découverte d'autres cultures, non pas sous forme d'une accumulation de voyages touristiques, mais bien plutôt dans le cadre d'expériences de vie, s'étalant sur plusieurs saisons et permettant de mieux appréhender les avantages et les limites propres à chaque société. Il serait intéressant, par ailleurs, de répertorier les diverses initiatives qui contribuent à rendre un visage plus humain à la société. Nous aurions ainsi bien des choses

---

[127] Pour Tim Berner-Lee, créateur des normes de langage utilisées sur internet (http et HTML) : l*e but ultime est d'encourager la mise en réseau de l'humanité et le Web représente une chance sans précédent de gagner en liberté et en bien-être social*. - POTVIN André-Claude (2000), *L'apport des récits cyberpunk à la construction sociale des technologies du virtuel*

[128] Cf. Annexes : 7. Le langage articulé - TORRES Pat (1998), « S'ils effacent les langues traditionnelles, ils effacent la culture », dans *Repenser l'école, témoignages et expériences éducatives en milieu autochtone*

à apprendre, ne serait-ce que dans la Francophonie, de nos cousins québécois, suisses ou belges, sur le respect de l'individu dans les relations sociales, stimulé par un système éducatif qui incite ses bénéficiaires à s'exprimer. Certaines initiatives locales, véritables laboratoires expérimentaux d'autres formes d'organisation, sont aussi susceptibles d'enrichir ce corpus à venir. C'est le cas du quartier Christina[129] de Copenhague qui permet à une quelques centaines d'individus de s'essayer à l'autogestion communautaire, ou dans un style très différent, de la cité d'Oroville[130], en Inde, conçue pour, et par des individus en quête d'une autre forme d'existence.

Plus généralement, l'action militante altermondialiste consiste à communiquer : avec ses voisins, ses amis, des inconnus, etc. sans préjugés d'aucune sorte… et à partager des expériences avec autrui. Il est tout à fait possible de " collectiviser " un immeuble, un quartier, un lieu, etc., d'expérimenter ainsi une forme d'autogestion formative et de réapprendre à agir sur son environnement. La confrontation à la rigidité institutionnelle permettrait de révéler nombre de conditionnements. Il est aussi devenu essentiel de sensibiliser notre entourage aux diverses pratiques alternatives, trop peu relayées par les médias. Ceci permet de passer d'une attitude passive, consistant à critiquer l'existant, à une attitude active d'implication constructive. Ce mouvement multiple et en perpétuelle mutation, peut être perçu à la fois comme l'émanation d'un inconscient collectif (C.G. Jung) poussant l'humanité à la recherche de cohérence, mais aussi comme l'affleurement d'un imaginaire social radical (C. Castoriadis) : *une transformation radicale de la société, si elle est possible - et je pense profondément qu'elle l'est -, ne pourra être que l'œuvre d'individus qui veulent leur autonomie, à l'échelle sociale comme au niveau individuel. Par conséquent, travailler à préserver et à élargir les possibilités d'autonomie et d'action autonome, comme aussi travailler pour aider à la formation d'individus qui aspirent à l'autonomie et en accroître le nombre, c'est déjà faire une œuvre politique, et une œuvre aux effets plus importants et plus durables que certaines sortes d'agitation superficielle et stérile*[131]. Les forums sociaux, sortes de concrétisations ponctuelles destinées à symboliser la part organique de ce phénomène, servent surtout de haut-parleur aux diverses initiatives présentées (actions, créations, expérimentations, etc.). Le problème rencontré dans ce type

[129] C'est de ce quartier qu'est issu le mouvement des Black Blocks, qui a tant fait parlé de lui au travers d'interventions parfois radicales, en marge des cortèges altermondialistes (réunions anti-G8, Forums Sociaux Européens, etc.)
[130] Cette cité, qui se veut aussi un centre spirituel interculturel, à prit symboliquement la forme d'une galaxie.
[131] CASTORIADIS Cornelius (1999), *Figures du pensable*

de rassemblement vient du fait qu'il est extrêmement difficile de concilier les préoccupations individuelles et collectives.

D'un point de vue existentiel, les démarches possibles sont multiples. Il faut pouvoir : se dégager de la prégnance du tout puissant paradigme de la séparativité, qui simplifie si cruellement la réalité ; apprendre à se remettre en cause régulièrement, à ne pas se réfugier dans des configurations idéologiques mutilantes (Travail, Famille, Patrie) et à harmoniser ses différents rôles ; passer d'un questionnement du pourquoi pour s'intéresser au comment ; veiller à une certaine cohérence entre ses actes et ses discours ; être attentif à ce qui nous entoure et s'ouvrir à l'existant ; écouter et s'exprimer ; respecter l'autre et les différences ; etc. Cette ré-appropriation progressive de l'existence ne peut s'effectuer qu'au travers d'une rappropriation collective et progressive des pratiques sociales informelles, telles que les activités ludiques, festives, artistiques, etc.

Si la pratique du JdRF permet au joueur de prendre conscience de divers conditionnements, elle autorise aussi le MJ à entreprendre une démarche de reliance maturationnelle. Ce dernier, dont la majeure partie du travail consiste à assurer tout au long du JdR la mise en cohérence des discours et des actions de chacun au sein d'un univers virtuel en construction, bénéficie, par le biais de cet apprentissage expérientiel, d'une véritable formation aux relations humaines (complexité, écoute sensible, reliance, etc.), qualité primordiale pour l'exercice de sa fonction. Cette activité, qui sollicite de sa part une attention constante, met à rude épreuve sa réactivité, son sens de l'improvisation ainsi que sa créativité. Il doit, tout à la fois, présenter un univers cohérent, instaurer une ambiance susceptible de renforcer l'implication des joueurs dans l'imaginaire groupal en cours d'élaboration et interpréter les différents personnages qu'ils sont amenés à rencontrer. En cela, son attitude se démarque nettement de celle des joueurs, dont le rôle consiste à incarner un PJ au sein d'une équipe et à influer sur le déroulement du scénario par une succession de prises de décisions. Ces derniers peuvent, par le biais du JdRF, être sensibilisés à une réflexion, basée sur l'expérimentation ludique, relative aux possibles évolutions du système social actuel.

Profondément investi dans sa tâche, le meneur de jeu se trouve dans une situation favorable pour envisager son propre développement. L'effort de vigilance qu'il fournit à l'occasion de chacune de ses expérimentations lui permet de se surpasser et de se découvrir de nouvelles capacités. La complexité de sa pratique le pousse à explorer sans cesse de nouvelles pistes. Sa soif de découverte attise une auto-formation transdisciplinaire et lui permet de dépasser cette flemme inévitable héritée de la routine. Du moins est-ce

l'impression de la majorité des rôlistes que je côtoie. On l'aura compris, le JdRF se donne pour mission, dans un premier temps, d'aider les individus à passer du rôle de joueur à celui de meneur de jeu. Par la suite, cette expérience leur servira surtout à apprécier le transfert de cette nouvelle attitude dans leur quotidien. Ils pourront alors envisager de modifier leurs comportements, s'engager dans une démarche de recherche de cohérence, et (re)devenir à la fois auteur et acteur de leur vie.

3. Synchronicité et cohérence

C'est à l'issue d'une formation de formateur à la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience, dans laquelle je jouais le double rôle de participant et d'intervenant, que j'ai pu éclairer d'un jour nouveau un parcours individuel, à première vue, hétéroclite et en tirer une certaine cohérence. C'est alors que je fus sensibilisé à la notion de synchronicité. Je m'appropriais rapidement ces termes, avant même d'avoir pris le temps de collecter leurs différentes acceptions. Et c'est pourquoi je me dois d'exposer ici le sens que je leur donne.

C.G. Jung présente la synchronicité comme un mode de connexion, sans lien causal, s'appuyant sur la coïncidence temporelle entre un état psychique donné et un ou plusieurs événements extérieurs. Le témoin de telles circonstances en tire une impression troublante. Certaines états modifiés de conscience, comme la fatigue, la transe, les rêves, l'hypnose, l'acte créatif, la découverte,… et le JdRF favorisent l'émergence de la synchronicité. Dans mon esprit, cette dernière renvoie à la fois aux notions d'itinérance, de spontanéité, d'improvisation, de contingence ou encore d'incertitude. Je l'associe aussi à cette sensation extatique éprouvée lorsqu'on s'abandonne à cette forme de transe méditative que procure une attention renouvelée à l'instant présent, à ce qui nous entoure, nous compose et nous traverse (nature, musique, etc.). Cette vision est assez proche des notions de vigilance chez Castaneda ou de méditation chez Krishnamurti. La synchronicité crée des liens, certes artificiels, hasardeux et non causaux, entre des épiphénomènes conscients ou non, tant individuels que collectifs, aussi divers que : les rêves, les souvenirs, l'imaginaire, l'éclair de génie, l'intuition, les coïncidences, etc. On sera d'autant plus sensible à la magie de ces moments qu'on aura préalablement mis de côté ses préoccupations quotidiennes (sourire à la vie) et que l'on aura opté pour un état d'esprit favorable à l'écoute sensible (s'ouvrir à la vie). Et pour ce faire, il faut être présent. Il ne

s'agit ni d'une méthode de recherche, ni d'une quelconque artifice destiné à guider la pensée, mais bien plutôt d'un ressenti passager, une bref irruption de la réalité dans notre champ de conscience, une impression fugitive susceptible de nourrir notre goût pour l'émerveillement. D'où l'intérêt tout particulier que je porte à cette notion de synchronicité et à celle qui favorise sa perception : l'écoute sensible, très largement employée dans la pratique des JdRF.

Le terme de cohérence peut évoquer à la fois un rapport logique entre les parties d'un ensemble organisé, la notion d'homogénéité, de lien et de connexion, d'accord sur le sens, etc. Dans le cadre de cette recherche, la cohérence est envisagée sous une forme dynamique, englobant la notion de reliance. Elle renvoie à un de ses synonymes, l'harmonie, qui fait référence tant à la philosophie orientale (le *Yin* et le *Yang* chinois, principes opposés et complémentaires de toute chose), qu'à l'activité musicale (combinaison mélodieuse, accord entre les diverses parties d'un tout) et désigne une sorte d'équilibre instable en perpétuelle mutation. Cet état intermédiaire est susceptible d'évoluer, au travers de la pratique des JdRF, par l'entremise d'approches comprenant, notamment : la reconnaissance de l'expérience existentielle (appropriation d'un savoir sur son humanité), la co-errance créative (déambulation collective), la recherche de sens[132] (direction, perception, sentiment et signification) et le développement des potentialités (démarche maturationnelle). Entreprendre une démarche de recherche de cohérence, c'est aussi veiller à se donner les moyens d'évoluer vers un mieux-être. Pour ma part, je suis parti de diverses préoccupations : le besoin d'adopter une attitude critique et constructive face aux contradictions de notre société ; le désir d'agir sur l'environnement pour changer les choses ; la nécessité de m'investir dans un rôle convenant à mon état d'esprit, et donc apprendre à mieux me connaître ; le goût de lier exploration et créativité ; etc. C'est d'ailleurs, en partie, en raison de ce dernier point que je me suis engagé dans cette co-recherche-action-formation sur les spécificités du JdRF.

La synchronicité et la cohérence m'ont guidé tout au long de ce cheminement réflexif. Que ce soit dans le choix de mes lectures, de mes interlocuteurs ou de mes expérimentations, j'ai généralement fait confiance au hasard et en mes capacités d'improvisation (ainsi encouragées), préférant parfois suivre mes intuitions plutôt que les conseils de mes pairs. J'ai fait consciemment le choix qui me paraissait alors être le plus difficile : expérimenter cette démarche de recherche de cohérence EBPS dans le cadre

[132] Cf. Lexique : Sens

d'une thèse sur la formation des adultes au travers des JdRF. Qui plus est, dans un domaine que je découvrais : les sciences de l'éducation. Ce fut assurément une décision judicieuse. Mes lectures, jalonnées de (re)découvertes, me permirent, souvent après-coup, de revoir ou de valider certaines réflexions. Je fus surpris de remarquer à quel point l'étude que j'avais entreprise sur et à partir du JdR ludique était en accord avec les différentes théories ayant cours dans les sciences humaines. J'ai multiplié les expérimentations et continué de pratiquer le JdR ludique, en y intégrant, peu à peu et de manière informelle, différents éléments de mes travaux universitaires. J'ai persévéré dans l'écriture collective d'un scénario, entamé il y a plus de dix ans et devenu depuis le support de mes expérimentations universitaires, tout en m'inspirant de ces dernières pour le faire évoluer dans un sens maturationnel, au travers d'une réflexion sur la co-création. C'est ainsi que j'ai entamé la rédaction de cette thèse avec l'intention affirmée d'y insérer une part d'imaginaire, ceci afin de respecter la démarche de recherche de cohérence en cours. D'un point de vue contextuel, j'ai suivi avec attention les récents soubresauts de la société civile mondiale en cours de constitution, échafaudant par ailleurs d'éventuelles applications altermondialistes pour les JdRF. Par ailleurs, dans un registre plus proche de la synchronicité, j'ai appris avec beaucoup de plaisir que le *Seigneur des Anneaux*, œuvre, s'il est besoin de le rappeler, à l'origine de la création des JdR ludiques, sortirait progressivement dans les salles au fur et à mesure de l'avancée de mes recherches. Ce film, plutôt réussi, tombe à point pour qui s'intéresse au JdR, car il est aussi susceptible de relancer l'intérêt pour cette pratique.

Soudain, la station de travail de Iom fut plongée dans le noir. Encore une panne. Plutôt que de passer sur son mode de vision nocturne, il choisit d'attendre patiemment que ces yeux s'habituent à l'obscurité. Ce fut l'affaire de quelques minutes. La pièce reflétait un pâle éclat venant de l'extérieur. En s'approchant de l'ouverture, il se rendit compte qu'une aurore boréale embrasait le ciel. Il déplaça son ergo-sofa au centre de la terrasse, activa le chauffage qui s'y trouvait intégré, et s'étendit de tout son long pour profiter du spectacle. Il était heureux d'avoir été tiré de sa réflexion par un phénomène naturel si grandiose. Il lui revint alors en mémoire l'anecdote citée par A.E. Graven qui évoquait cette nuit de mars 1920 durant laquelle le ciel du Nord de la France se drapa de ses plus beaux atours. Fasciné par ce phénomène alors exceptionnel, A.E. Graven n'avait pas fermé l'œil de la nuit, errant des heures durant, le nez en l'air, dans les rues de la ville. Teintée de vert et de rose, cette aurore boréale faisait écho à son rêve de la veille. C'est alors qu'il évoqua pour la première fois le terme de synchronicité :

- “ je n’y vois nul destin, ni chance, prémonition ou coïncidence. Aucun lien de causalité. Je n’use point de croyances archaïques, de certitudes ou de préjugés, pour aborder ce phénomène. Je me garde bien d’ailleurs de l’analyser ou d’en donner une interprétation. Je l’accepte tel qu’il m’apparaît : un état de fait ; une empreinte de la conscience et/ou de l’inconscience ; une simple borne le long d’un cheminement individuel ; une jubilation passagère ; un moment de magie susceptible de redonner le goût de l’émerveillement et d’aider à retrouver la naïveté de l’enfant qui est en nous ; un aperçu fugitif de l’instantanéité ; etc. Je nomme ceci synchronicité, un terme qui m’est venu bien après, suite à ma rencontre avec Jung. Il me semble qu’on peut amadouer ce sentiment, voire le provoquer, en rompant avec la routine du quotidien, en adoptant d’autres points de vue, en se plongeant dans l’inconnu, en favorisant les rencontres hasardeuses, etc. ”

Iom fut réveillé par les premiers rayons du soleil. Il n’avait pas eu sa dose de sommeil et regagna son lit pour en finir avec sa fatigue. Lorsqu’il s’éveilla, il faisait nuit. Il se leva. Un rapide coup d’œil à l’extérieur lui appris que la neige s’était remise à tomber. Il frissonna. Pas de froid, mais de faim. Il n’avait rien avalé depuis le matin et son corps le lui rappelait gentiment par quelque gargouillement indescriptible. Alors qu’il s’enquérait auprès du Réseau des carences de son métabolisme et des mesures à prendre pour retrouver son potentiel d’équilibre, un fracas effroyable le fit sursauter. Il reconnu presque aussitôt le bruit, caractérisant le passage du mur du son, des derniers astro-pulseur menta-commandés. Celui-ci avait dû passer très près de son domicile. Puis, plus rien. Il eu beau tendre l’oreille, la neige semblait étouffer le moindre bruit. Pourtant, l’usage de ces engins était strictement réglementé… et totalement interdit aux abords des zones habitées. Il en ferait part prochainement à ses voisins. Cet incident lui avait remémoré une de ses dernières visions oniriques et il ne tenait pas à en perdre le fil. Il se mit aussitôt au travail :

- « Le point que j’aimerai aborder tient aux liens que j’entrevois entre la synchronicité et l’inconscient collectif. Ainsi, on s’imagine souvent le Réseau comme étant une excroissance virtuelle de notre inconscient collectif, le chef-d’œuvre collectif d’une humanité en quête de maturité. Mais qu’en est-il du développement de nos potentialités individuelles ? Ne serait-il pas plus judicieux de s’intéresser davantage à ce fabuleux héritage écobiopsychosocio-archétypale et à son utilisation ? Tant de choses se passent dans notre inconscient. Nous pourrions certainement aller au-delà de notre banale autorégulation physiologique. Certes, on a enfin réussi à juguler artificiellement la dégénérescence des cellules et à contourner brillamment le déclin inéluctable des organisations sociales, mais qu’en est-il de notre développement mental et de notre relation au

monde ? Un exemple de synchronicité : alors que je venais tout juste de finir d'écrire ces quelques lignes, à vrai dire le lendemain matin, je tombais dans ma lecture du moment, qui ne pouvais avoir influencé ces propos en raison de leur antériorité, sur le court passage de *Psychologie et Education* de C.G. Jung traitant des archétypes, ces corollaires psychiques des instincts biologiques : *ce prototype congénital et préexistant de l'instinct, ce " pattern of behavior "* (modèle de comportement)[133] »

Se promener sans but, découvrir de nouveaux lieux, rencontrer, au détour d'un chemin, un chevreuil ou une fourmilière, sont autant d'occasions pour se ressourcer et apaiser la tension accumulée durant la vie citadine. J'en ai tiré une réelle confiance en cette capacité à provoquer des rencontres enrichissantes en partant seul, ailleurs. C'est cette curiosité qui m'a amené à explorer de nouveaux domaines et à ressentir une profonde satisfaction à dénicher les correspondances qui les lient entre eux. Cet émerveillement toujours renouvelé s'étaye sur des expériences personnelles et sur celles d'autrui, qu'elles soient transmises oralement, au travers de lectures ou par l'observation.

C'est cette capacité d'émerveillement, chère à J.R.R. Tolkien et à J. Krishnamurti[134], qui doit être préservée et développée, car elle constitue l'élément moteur de l'épistémophilie. Si l'envie de découvrir vient du plaisir qu'on a pu ressentir dans la découverte, alors l'apprentissage doit être un moment agréable et se construire à partir de la reconnaissance des motivations de chacun. Si la découverte progressive de la complexité du milieu environnant se conjugue à celle de soi, la compréhension de son propre mode de fonctionnement doit mener à une meilleure appréhension de l'existant. Ce processus de maturation commence par une longue quête, celle d'un sens qu'on donne à la vie, qui peut être entreprise par une recherche de cohérence EBPS. Cet aller-retour permanent entre évolution personnelle et contexte m'a naturellement amené à tenir compte de notions telles que la synchronicité et la cohérence, et à les intégrer dans une sorte de philosophie-pratique de l'existence.

Cette première partie fait le point sur le contexte d'émergence du JdRF. Elle tient compte, pour ce faire, tant du cheminement existentiel qui m'a mené à choisir ce sujet de

[133] Cf. Lexique : Archétype

[134] *Ne perdez jamais votre innocence et la vulnérabilité qu'elle comporte. C'est le seul trésor que l'homme puisse posséder, et qu'il doive posséder* - KRISHNAMURTI Juddi (1970), *La révolution du silence*

recherche que de l'évolution de notre système social vers une meilleure appréciation de ce type de pratique. Le MJ, en s'engageant dans cette co-recherche-action-formation (le terme d'action renvoyant ici à celui de création), s'implique dans, et s'approprie un autre mode de fonctionnement : groupe restreint, collaboration, consensus, etc. En cela, le JdRF semble contenir les germes d'une autre forme d'organisation, propre à enrichir certaines initiatives altermondialistes. Après tout, ne s'agit-il pas d'envisager d'autres mondes possibles ? Et n'est-ce pas ce à quoi s'évertuent les différents meneurs de jeu, en imaginant et en facilitant l'exploration d'univers imaginaires ? Dans cette perspective, l'approche EBPS constitue le fer de lance de cette démarche à visée maturationnelle. Bien entendu, elle ne prétend pas provoquer un révolution radicale de notre système de pensée, ni même solutionner les innombrables difficultés auxquelles l'homme est confronté du fait de milliers d'années de conditionnement. Cependant, il s'agit là d'une " init-alter-native " qui mérite d'être développée et qui portera, ou non, ses fruits dans le déploiement des années à venir. Cette piste, dont je ne fait que défricher les abords, reste à explorer. L'évolution se faisant par succession d'essais et d'erreurs, seuls ceux qui hériteront de notre monde seront aptes à juger du bien-fondé de cette pratique.

II. Complexité essentielle

Déambulations : structure - BIO

… un des axiomes de la complexité est l'impossibilité,
même en théorie, d'une omniscience (…)
***elle comporte la reconnaissance d'un principe d'incomplétude et d'incertitude*[135].**

Cette deuxième partie, consacrée à la complexité essentielle[136], développe le versant Bio de l'approche EBPS du JdRF. La complexité se rapporte aux caractéristiques de cette activité. Le terme essentielle, quant à lui, renvoie à sa double acception : intrinsèque et primordiale. La complexité essentielle se propose ainsi d'explorer la structure et les propriétés du JdRF.

Les trois parties développées ci-dessous évoquent :

- Partie II.A. Présentation des JdR (EBS) : différentes pratiques de JdR
- Partie II.B. Expérimentations (BPS) : conditions, fonctionnement et investigations oniriques
- Partie II.C. Concepts transversaux (EBP) : jeux et rôles dans le JdRF.

Du fait de la subjectivité qui s'est exercée dans ces choix et de la complexité intrinsèque à l'objet étudié, ces approches, comme le rappelle la citation ci-dessus, sont inévitablement incomplètes. Elles ont cependant le mérite, en s'appuyant sur l'approche EBPS, de couvrir un grand nombre d'aspects de cette pratique.

[135] MORIN Edgar (1990), *Introduction à la pensée complexe*
[136] Cf. Lexique : Complexité / Essentiel

A. Présentation des JdR

1. Comparatif de différents JdR

En raison de la pluralité des pratiques et de leur grande perméabilité, il est très difficile d'en proposer un classement exclusif. Je me contenterai donc, dans ce qui suit, de courtes présentations des approches ayant quelques traits de similitude avec le JdRF.

a. JdR à visées thérapeutiques

Les pratiques ayant pour objectif principal d'interférer avec la santé mentale des individus par le biais de jeux de rôles sont nombreuses. Elles proposent des approches très différentes allant de la psychothérapie à la sociothérapie, en passant par le développement personnel (Analyse Transactionnelle, Art-thérapie, etc.). N'ayant pu les tester personnellement, je me limiterai à une présentation théorique succincte de celles qui me paraissent les plus représentatives de ces différents mouvements.

Le jeu de rôles thérapeutique, ou psychodrame (de Moreno, ou morenien), est une forme de psychothérapie de groupe tirée de la pratique du théâtre de la spontanéité, qui *doit permettre au joueur de prendre conscience des points de vue d'autrui, par la représentation du rôle de l'autre sur la scène ou dans la vie réelle*[137]. J.L. Moreno se démarque des positions de S. Freud et de C.G. Jung en ouvrant la voie à l'étude du rôle du groupe et du rôle dans le groupe, tant dans la construction individuelle que sociale. L'analyse des rôles révélés ainsi par le jeu théâtral fait partie du travail du thérapeute. Les participants, volontaires, s'investissent dans un groupe thérapeutique semi-dirigé et sont amenés, au cours de leurs interprétations, à faire preuve de spontanéité. Ce groupe se

[137] *Après la réussite d'un traitement physique et psychique, le patient doit encore s'adapter au cours de sa vie, à un monde de situations et d'interdits inconnus, plein d'incertitudes, à un monde en perpétuel changement, plein d'êtres et d'objets étrangers. Après avoir atteint un certain degré de guérison physique et psychique, il doit " rentrer dans le monde " et y participer. C'est ce que préparent, pour le patient, le psychodrame et les méthodes voisines : l'équiper des connaissances du " savoir-faire social ", de l'habileté nécessaires à une vie adaptée et productive*. - MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

compose généralement de patients, tantôt acteurs, tantôt observateurs, d'un ou plusieurs moniteurs et Moi-auxiliaires[138] (un intervenant pour 4 à 6 patients). Dans le psychodrame, le thérapeute prend bien garde de ne pas s'investir dans l'action (afin de ne pas perturber le comportement des patients) et adopte une attitude favorisant l'observation. Il guide ses patients dans leurs interprétations de rôles et distribue quelques consignes, notamment aux Moi-auxiliaires, susceptibles de renforcer l'implication de l'individu dans sa prestation. Il conduit les sujets à simuler, en jouant leur propre rôle, des situations personnelles, qu'elles soient historiques ou imaginaires. Il les relance, intervertit les rôles joués, à la recherche de situations susceptibles de déclencher une prise de conscience. L'individu, qui révèle au travers de son jeu divers traits de son caractère, dévoile aussi partiellement son affectivité, parfois au travers d'une véritable décharge émotionnelle. C'est la catharsis, autrement dit, la libération *de la spontanéité créatrice de l'acteur*[139]. L'individu expose ses drames intérieurs et recherche l'équilibre de son être biopsychosocial par l'établissement de nouvelles relations, sincères et vraies, avec son entourage.

L'analyse du thérapeute, soutenue par les informations recueillies auprès des observateurs, permet de repérer les constituants principaux du rôle psychoaffectif que le patient a endossé. Autrement dit, l'objectif *du JdR psychologique est de faire sortir le Moi des rôles fixés qui le sclérosent. C'est de faire retrouver " sa spontanéité " au Moi comme le dit Moreno (...) une certaine souplesse dans les rôles joués, une certaines possibilité d'adaptation au monde* [On ne recherche pas les raisons du comportement mais plutôt les formes qu'il prend pour ensuite] *révéler aux acteurs leurs constantes comportementales et interprétatives chroniques et inconscientes* [Cette prise de conscience] *doit être poursuivie par un travail psychothérapeutique qui doit rendre à la personnalité une certaine capacité de spontanéité créatrice de conduites nouvelles*[140]. Le JdR thérapeutique peut, selon les préférences de l'animateur, revêtir de multiples formes. En effet, chaque thérapeute s'approprie progressivement cette pratique en en développant un aspect qui lui tient à cœur (onirique, artistique, existentiel[141], etc.) tout en tenant compte de diverses contraintes : spatio-temporelles, imposées par la taille du groupe ou par les préoccupations de certains de ses membres. Certaines variantes du psychodrame, comme le sociodrame et l'ethnodrame, vont s'adresser plus directement à la facette sociale des individus.

---

[138] Le moniteur cumule les rôles de meneur de jeu, de thérapeute et d'analyste. Le Moi-auxiliaire est un comédien dont le rôle est de stimuler l'implication des patients dans leur rôle. Il peut, lui-même, être thérapeute, mais pour Moreno, chaque individu peut devenir un auxiliaire thérapeutique pour un autre.
[139] ANCELIN-SCHUTZENBERGER Anne (1990), *Le jeu de rôle*
[140] MUCCHIELLI Alex (1995), *Les jeux de rôles*
[141] Présentation succincte du psychodrame existentiel dans MORAGUES José Luis (2000), « La " fabrique " de la présomption pour la prise de risque psychologique »

Cependant, il ne s'agit là que de pratiques marginales. Ces innombrables expérimentations ont donné naissance à un vaste corpus de références que les thérapeutes nourrissent de leur pratique et sur lequel ils peuvent s'appuyer afin de l'améliorer. Selon J.L Moreno, les psychothérapeutes de groupes ont cet avantage certain d'avoir développé, par le biais de leur pratique, une capacité d'adaptation plus grande et trouvent ainsi plus facilement des consensus lors de leurs congrès communs.

L'Analyse Transactionnelle se rattache au mouvement de la psychiatrie sociale. Son fondateur, E. Berne, discerne trois Etats constitutifs du Moi : l'Enfant (adapté et/ou spontané), l'Adulte (rationnel et/ou intuitif) et le Parent (critique et/ou nourricier), que je relie respectivement aux aspects Bio, Psycho et Socio de l'identité humaine, et à partir desquels se nouent les relations entre individus. Pour lui, l'être humain se développe à partir de son appétit de stimulus (enfance) puis de reconnaissance (adolescence) et enfin de structure (vie adulte). L'activité sociale consiste alors à jouer à des jeux, construit à partir de l'imitation de ceux des générations précédentes, dans lesquels les joueurs s'engagent à respecter certaines règles. Si l'Enfant, en chacun de nous, évalue intuitivement le potentiel des autres dans l'éventualité de rencontres ultérieures, l'Adulte tend plutôt à objectiver ses relations avec l'extérieur, tandis que le Parent, conditionné par son expérience, s'en remet aisément à ses préjugés et à des réactions automatiques. La communication s'instaure par des transactions (unité d'échange avec autrui) entre les différents états du Moi des individus, qui peuvent entrer en conflit ou s'accorder. Les rôles sociaux contaminent l'existence de l'être biopsychosocial. Ainsi, l'individu qui se place à l'excès dans la situation du parent risque de perdre la part enfantine dans sa vie adulte.

E. Berne distingue six niveaux de structuration du temps dans le jeu relationnel : le Retrait, le Rituel, le Passe-temps, l'Activité, le Jeu psychologique et l'Intimité. Par ailleurs, l'accession à l'autonomie se manifeste, à ses yeux, par la libération ou le recouvrement de trois facultés : la conscience (faculté d'appréhender spontanément les stimulus extérieurs), la spontanéité (liberté d'exprimer ses sentiments) et l'intimité (sincérité spontanée d'un être conscient). Selon lui, *la majeure partie de la vie sociale est consacrée aux jeux parce que les occasions d'intimité sont somme toute assez rares, et aussi parce que l'intimité en général effraie ; elle suppose en effet l'abandon des masques ou subterfuges quotidiens auxquels tient l'individu pour se protéger et se cacher*[142]. Les jeux de rôles qu'il décrit sont donc principalement centrés sur sa définition des trois facettes du Moi.

[142] CHANDEZON Gérard & LANCESTRE Antoine (1991), *L'analyse transactionnelle.* Je suis par ailleurs totalement opposé à leur affirmation gratuite : *le jeu s'achève toujours soit par une dévalorisation d'autrui,*

b. JdR à visées pédagogiques

La dénomination de JdR pédagogique fait référence tant à certaines pratiques de l'éducation nouvelle qu'à celles parfois employées dans le milieu de la formation. Dans ces deux cas, le JdR est réduit à l'état d'outil pédagogique (dont on n'utilise que partiellement les propriétés intrinsèques). Il permet aux apprenants à la fois de tester des attitudes nouvelles appropriées à un changement de rôle et/ou de situations et de réapprendre à exploiter d'autres facettes de leur rôle, qui peuvent alors s'articuler avec celles d'autrui afin de répondre aux exigences de la vie sociale. L'individu, ou le groupe, est généralement placé dans une situation complexe et pressante qu'il doit résoudre. Cette technique de groupe, dérivée du psychodrame morenien, vise, d'une part, à l'analyse intersubjective du comportement interindividuel en fonction des rôles sociaux endossés par les participants et, d'autre part, à l'étude des mécanismes à l'œuvre dans les relations interpersonnelles (attitude, comportement, communication, etc.)[143]. L'apprentissage expérientiel induit par ces méthodes actives entraîne une prise de conscience partielle du positionnement social. Le savoir devient un savoir-faire et son intégration à la personnalité donne le savoir-être.

La mise en situation consiste en une série de courts sketches dans lesquels des participants, jusqu'à plusieurs dizaines, vont être amenés à interpréter des rôles sociaux prédéterminés dans un contexte précis. Ces séquences, aussi réalistes que possible, abordent des situations types (conflit entre client et employé avec intervention d'un tiers, résolution d'un problème dans une langue étrangère, etc.), à la recherche d'une hypothétique efficience dans les relations interpersonnelles. Les acteurs connaissent peu d'éléments du contexte et sont amenés à réagir de leur propre chef. Le formateur rapporte régulièrement des éléments, attitudes ou phrases types, ajoutant au réalisme de la situation. Un échauffement préalable s'avère souvent nécessaire pour faire face au manque de spontanéité des protagonistes, dont la traditionnelle attitude passive (héritage de leur expérience de la formation) se trouve ainsi bousculée. Tandis que quelques participants jouent leur propre rôle dans une situation virtuelle, les autres, y compris le formateur, adoptent un statut d'observateur, en vue d'une analyse comportementale ultérieure faisant

---

soit par une dévaluation de soi-même. C'est en quoi on peut affirmer que le jeu est nuisible et pernicieux. Ce qui n'est pas le cas des différents JdR.

[143] *Le psychodrame est un jeu de rôle où le participant joue ce qu'il est, ce qu'il pense, ce qu'il fait. Il est l'acteur de sa propre personne, de son vécu.* - Tiré de CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

appel à l'intersubjectivité. Le principal frein à l'apprentissage réside dans l'implication limitée des participants. Ceux-ci, conscients de participer à une action de formation et soucieux de bien faire, afin de ne pas être jugé négativement par autrui, risquent de se conformer aux normes sociales admises ou à l'idée qu'ils se font des attentes du formateur, passant ainsi à côté de la partie expérientielle de l'apprentissage.

La simulation est un outil de modélisation de la réalité qui amène les participants à s'adapter à un contexte évolutif et programmé. C'est à eux de s'adapter ensuite aux changements provoqués par la formation.

- La version techniciste de la simulation consiste à confronter un individu, parfois une équipe, à l'utilisation d'un matériel dans diverses situations, parfois extrêmes. La simulation s'appuie sur un univers très détaillé et place les individus en position d'agir sur des évènements préprogrammés. L'objectif est de parvenir à maîtriser une manipulation dans des conditions aussi proches que possible de celles de la réalité. On peut ainsi étudier le comportement des participants et leur mode d'adaptation aux changements en situation de stress. Cet outil est particulièrement adapté à la manipulation de machineries complexes telles que : les moyens de transports (simulateurs de vols), les engins de travaux (architecture navale), le matériel de précision (outillage médical), etc. Les applications, multiples, tendent encore à se diversifier, d'autant que l'outil informatique[144] est devenu un support extrêmement performant.

- La version relationnelle amène les participants à réagir à un environnement dynamique virtuel dans un objectif donné. Les formations sont découpées en séquences de réflexion, discussion, prises de décisions, analyse des résultats obtenus, et ainsi de suite. On emploie souvent une échelle de temps accélérée : une heure dans la réalité pouvant correspondre à plusieurs mois dans la simulation[145], d'où l'importance de respecter les échéances préalablement fixées. L'individu, propulsé à la tête d'une entreprise fictive ou forcé de trouver des solutions pour s'adapter à son environnement,

[144] Cf. Lexique : Informatique

[145] De nombreux jeux d'entreprises (*business-games*) permettent ainsi d'étudier, à plus ou moins long terme, la pertinence des décisions prévisionnelles, l'évolution d'un marché ou encore le fonctionnement d'une organisation. Dans le " Jeu de l'île ", les groupes constitués pour la durée du jeu sont amenés à imaginer une société virtuelle, soumise aux régulations du marché, dans le but de faciliter la compréhension par leur mise en œuvre progressive, des règles propres aux systèmes économiques. Dans " Simgest ", l'évolution du marché est informatisée. Les équipes dirigeantes concurrentes sont évaluées sur leur qualité de gestionnaire.

se sensibilise ainsi à la complexité des relations interpersonnelles. Le formateur se contente généralement de décrire les situations rencontrées, et, plus rarement, interprète les rôles des différents interlocuteurs rencontrés au cours de l'action : l'étranger, le représentant des actionnaires, le responsable, le subordonné, etc.

- La version " grandeur nature " consiste en un entraînement d'équipe, une sorte de grande répétition en temps réel, en prévision d'un potentiel passage à l'acte. C'est notamment le cas des manœuvres militaires, des simulations de catastrophes (médecins, pompiers, psychologues, etc.) et des entreprises pédagogiques (qui développent l'ensemble des activités administratives et commerciales d'une entreprise, autour d'un système de production simulé). Dans ce cas, c'est l'outil communicationnel (téléphone, radio, internet) qui tend à prendre toujours plus de place.

c. JdR à visées ludiques

Le Jeu de Rôles ludique[146] (JdR ou RPG : *Role-Playing Game*) n'est lui-même qu'une variation du jeu libre de l'enfant adaptée à l'univers de l'adulte. Il propose aux joueurs d'interpréter un personnage imaginaire, au sein d'une équipe d'investigateurs, dans un contexte évolutif. Comme le précise la Fédération Française de Jeux de Rôle : *Le jeu de rôle est un jeu de société (...) Les spectateurs participent au conte en imaginant les actions des personnages. Le conteur mène le jeu en tenant compte de ces actions dans la suite de son récit. Ainsi l'histoire se construit grâce à l'imagination de l'ensemble des participants, c'est donc une sorte de conte interactif. Le but de notre loisir : l'amusement*[147]. Il s'adresse généralement à des groupes restreints, comprenant un Meneur de Jeu (MJ), garant de la réactivité du scénario et de la progression de l'ambiance, et de 2 à 6 joueurs, chacun d'eux interprétant un Personnage Joué (PJ). Assis autour d'une table durant de longues heures, ils vivent, par l'intermédiaire d'une intense expérience imaginaire groupale, de palpitantes aventures, durant lesquelles ils peuvent découvrir un nouvel univers, résoudre collectivement une énigme, multiplier les rencontres, se sentir utiles socialement, développer leur amitié, prendre conscience de différents aspects de la réalité, etc. Cette activité ne nécessite pas vraiment de préparatifs : avec un peu d'expérience, il est possible d'improviser des dizaines d'heures durant en s'appuyant sur les idées émergeant du groupe

[146] Pour une description approfondie du JdR ludique, se reporter à GUISERIX Didier (1997), *Le livre des jeux de rôle*

ou sur les innombrables scénarios édités. Les JdR ludiques explorent une grande variété d'univers, dont les thèmes vont du médiéval-fantastique, inspirés plus ou moins des récits de J.R.R. Tolkien et de ses " successeurs ", à la science-fiction, en passant par les historico-réalistes ou les humoristico-déjantés[148]. Si l'action héroïque qui anime certains jeux est plus adaptée aux âmes d'adolescents, l'investigation et le suspens tendent à attirer les plus âgés.

Le JdR Grandeur Nature (GN ou LARP : *Live-Action Role-Playing*) peut rassembler plusieurs centaines de personnes sur des sites aménagés pour l'occasion (bâtiment, village, bois, etc.). Les joueurs, déguisés, participent généralement à des enquêtes au cours de reconstitutions imaginaires. De nombreux meneurs de jeu et intervenants (dans la proportion d'environ un pour six participants) veillent au bon déroulement du scénario et au réalisme des rencontres. L'aspect organisationnel est primordial. Le scénario, les personnages, les lieux, la logistique, etc. tout doit être prêt bien avant le démarrage du GN. Cette activité a déjà été utilisée dans le cadre de formations aux relations humaines, notamment par l'importation des règles de chevalerie dans le fonctionnement d'équipes de projet.

Les JdR vidéo ont ceci de particulier qu'ils ne nécessitent pas toujours la présence physique des différents protagonistes. En effet, soit le joueur de trouve seul face à son medium technologique, soit il joue en réseau avec d'autres personnes dans un même espace, chacun disposant d'un ordinateur, soit encore il a accès à un univers virtuel persistant dans lequel il ne peut rencontrer que les incarnations ludiques des autres joueurs. Ces jeux de rôle massivement multi-joueurs en ligne (MMORPG : *Massive Multiplayer Online Role Playing Game*), qui se sont développés à partir du milieu des années 1990, peuvent rassembler jusqu'à plusieurs centaines de milliers d'individus. On y observe déjà de multiples déviances : programmeurs payés pour concevoir des robots-joueurs, individus au comportement addictif, joueurs payés pour faire progresser des personnages virtuels destinés à être vendus par la suite, etc. Cependant, le JdR vidéo se distingue nettement du JdR ludique du fait que, d'une part, les traits de personnalité et les caractéristiques du personnage joué étant limités, on ne peut véritablement parler d'une prise de rôle. D'autre part, le programme définissant le jeu, en l'absence d'une réelle intelligence artificielle, ne peut encore remplacer les qualités humaines du meneur de jeu (émotions, ressenti,

---

[147] Cf. Lexique : Jeu de rôles ludiques
[148] Cf. II.A.2.b. Description structurelle du JdRF – Support du JdRF – L'univers

spontanéité, etc.). Les JdR vidéo ont beau tendre vers toujours plus de complexité et de réalisme, ils restent soumis à la qualité des communications homme-machine. C'est cependant un domaine en plein essor, notamment chez les praticiens-chercheurs de l'*Interactive Learning*.

Les jeux de plateaux, ou de stratégies, dont les thèmes sont très variés, peuvent, par exemple, permettre d'interpréter succinctement certains facettes de personnages fictifs[149] ou encore de participer à la reconstitution de scènes historiques (cas des *wargames*). Ils se distinguent néanmoins des JdR ludiques du fait, notamment, des contraintes imposées par l'existence d'un univers figé, représenté par le support de jeu, et d'une tendance à aiguiser l'esprit de compétition et l'envie de victoire. *Nous sommes nombreux à penser que la pratique des jeux de simulation n'est pas uniquement une pratique ludique et distrayante - bien que cela reste, sans conteste, son but premier - mais encore une activité intellectuelle de haut niveau pour tous les passionnés d'histoire et de stratégie. Activité entièrement nouvelle puisqu'elle permet d'aborder ces domaines de la pensée de façon dynamique et non plus statique, comme les formes traditionnelles du savoir (livres, etc.) l'étaient jusqu'alors* (...) *il est possible - et même nécessaire - de pratiquer un jeu de simulation et de se poser, dans le même temps, des problèmes dignes de ceux qui font le quotidien des universitaires, des chercheurs, des officiers supérieurs et des hommes d'État*[150]. Si certains de ces jeux sont utilisés tel quels dans le cadre de la formation, d'autres ont dû faire l'objet de modifications substantielles pour s'adapter aux exigences extérieures. Beaucoup ont été créé sur mesure, pour un ou plusieurs types d'interventions, par des ludopédagogues, eux-mêmes souvent créateurs de jeux.

Les livres dont vous êtes le héros et les jeux de cartes qui s'inspirent de l'univers des JdR ludiques n'ont pas grand chose à voir avec cette pratique. Si ce n'est qu'ils font perdurer, sous une autre forme et le temps d'une partie, l'imaginaire collectif lié à la maîtrise d'un univers virtuel. Les premiers placent le lecteur en situation d'interférer sur le déroulement du scénario en lui proposant de se mettre à la place du héros et de prendre des décisions quant aux pistes qu'il lui faut explorer pour arriver à ses fins. Les seconds, plus interactifs, placent les individus en situation de confrontation, autour d'un enjeu de domination, par l'usage de cartes possédant chacune des caractéristiques particulières. Les

[149] Je citerai pour exemple, parmi une foule de possibilités, *Aristo*, un jeu qui incite les joueurs à user d'un langage châtié.
[150] Laurent Henninger, rédacteur de la rubrique wargame de Casus Belli - cité par TREMEL Laurent (2001), *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia*

uns comme les autres ne sont que des succédanés du JdR ludique, certes sans grandes saveurs, mais susceptibles cependant d'aider à renouer avec le plaisir de la lecture, de satisfaire l'envie d'aventure, ou de ranimer la flamme ludique et l'intérêt pour les pratiques " rôlistiques ".

d. JdR à visées maturationnelles

Le développement personnel regorge de pratiques, parfois complémentaires, ayant quelques traits communs avec le JdRF. Ces méthodes, plus ou moins actives, qui mêlent volontiers démarches spirituelles ou philosophiques (Bouddhisme, Tao, Bioénergie, Sophrologie, etc.) et techniques comportementales (maîtrise du corps et de l'esprit par auto-hypnose, relaxation, méditation, etc.), se proposent de transformer l'être humain dans son rapport au monde. Par ce biais, elles tentent, chacune à leur manière, d'interférer sur la place de l'individu dans la société. Leurs origines géoculturelles, plurielles, se perdent dans les méandres de la diaspora humaine et de l'évolution des mentalités. C'est pourquoi, novice en la matière, je me contenterai d'en développer une qui me semble assez proche de ce qu'on peut trouver dans le JdRF : *Les* Mind Games *de Robert Masters et Jean Houston. Les séances se déroulent en groupes de six à huit personnes avec un guide qui conduit les personnes à faire l'expérience de l'hypnose, puis de l'auto-hypnose avant d'entrer dans le scénario proposé dans le jeu... Ces jeux se présentent comme des contes dont la personne devient le héros et rencontre des expériences destinées à lui donner de solides points de repère psychologiques : confiance en soi, rapport créatif avec la réalité, ouverture de l'esprit, tolérance. Le langage utilisé dans les* Mind Games *offre une double lecture par les métaphores qu'il contient. Chaque jeu raconte une histoire et met la personne en contact avec une expérience qui constitue une métaphore de situations qu'elle rencontre dans sa vie quotidienne et qui peuvent lui poser des problèmes. Les Mind Games sont groupés en plusieurs niveaux, ils s'enchaînent progressivement pour faire découvrir à la personne d'autres moyens d'utiliser sa conscience. Ce type de travail s'effectue en groupe et n'est pas destiné initialement à la psychothérapie. Il faut environ une vingtaine de séances pour effectuer l'ensemble des jeux proposés. Les bénéfices sont multiples : aptitude à se relaxer, à prendre du recul par rapport à un événement, capacité de concentration, rapidité d'intégration de connaissances, etc.*[151]

[151] CUDICIO Catherine (1995), *Développement personnel – le guide*

Le théâtre de l'opprimé d'A. Boal postule que toute personne, quelque soit son degré d'aliénation au système, peut s'en émanciper, retrouver confiance en lui et en ses pairs, et devenir acteur de sa vie. *Le spectateur* (…) *assume lui-même son rôle d'acteur principal, transforme l'action dramatique, tente des solutions, envisage des changements - bref, s'entraîne pour l'action réelle*[152]. En anticipant sur l'inscription corporelle de l'esprit[153], A. Boal préconise de débuter le déconditionnement par une rappropriation graduelle de ses potentialités physiques et d'expression corporelle. Ensuite, seulement, vient le temps de l'interprétation théâtrale participative, dont il propose plusieurs variantes prenant le contre-pied des pratiques classiques : le théâtre image (acteurs figés dans une scène) ; le théâtre forum (improvisations semi-dirigées par des spect-acteurs) ; le théâtre journal, proche du théâtre de la spontanéité de J.L. Moreno (interprétation de l'actualité) ; le théâtre invisible (intervention dans la réalité) ; le théâtre oppression (répétition d'une scène vécue) ; etc. *Cette technique de théâtre populaire consiste précisément à mettre à jour les superstructures, les rituels qui chosifient tous les rapports humains et les masques de comportement que ces rituels imposent à chacun, selon le rôle qu'il joue dans la société*. Pour arriver à ses fins, A. Boal introduit un élément original : l'acteur-jocker, pouvant jouer toutes sortes de rôles, qui agit comme un trublion chargé d'éclairer les spect-acteurs. *il est magique, omniscient, polymorphe, omniprésent. Sur scène il fonctionne comme meneur de jeu,…* Cette approche originale, qui a failli avorter en se heurtant à la rigidité des régimes dictatoriaux alors en place en Amérique du Sud, s'est révélée particulièrement efficace dans le cadre de campagnes d'alphabétisation à grande échelle. On peut simplement regretter que cette pratique novatrice ait eu si peu d'écho dans la vieille Europe, héritière sclérosée du *système tragique coercitif d'Aristote* que dénonce l'auteur.

Le jeu de rôles de Jane Eliott[154] est une variante du théâtre de l'opprimé, utilisée dans le cadre de la lutte contre la discrimination : le groupe est scindé en deux factions, en fonction d'un critère anodin, comme la couleur des yeux. Ensuite, par exemple, ceux ayant les yeux clairs auront à subir une forme très réaliste de ségrégation. Les participants sortent généralement bouleversés de cette expérience.

Si, pour A. Boal, *le psychodrame se préoccupe surtout du passé, le théâtre forum du futur, des problèmes à venir. Le psychodrame a aussi pour but de guérir le patient, le théâtre forum de changer la société*[155]. Le JdRF, quant à lui, se préoccupe plutôt du

[152] BOAL Augusto (1977), *Théâtre de l'opprimé*
[153] VARELA Francisco (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*
[154] *Le jeu de rôle de Jane Eliott* (2001), dans « La case de l'oncle doc »
[155] BOAL Augusto (1977), *Théâtre de l'opprimé*

présent, puisant dans le passé l'élan pour se projeter dans un futur en cours d'élaboration. Il a pour but d'améliorer les relations interpersonnelles. S'appuyant sur les spécificités du groupe restreint, il vise à transformer les participants en auteurs[156] de leur pratique.

2. Introduction au Jeu de Rôle Formatif (JdRF)

Cette présentation du JdRF tient compte, dans son découpage, de l'approche EBPS : la première partie est consacrée à la description générale de cette pratique (Psycho : sens) ; la suivante traite des ingrédients nécessaires à sa mise en route ; la troisième déroule les différentes étapes du JdRF ; La dernière présente les rôles des différents protagonistes.

a. Présentation générale du JdRF

Psycho : sens et but du JdRF

Le JdRF prend la forme d'un JdR ludique auquel on adjoint des séquences de débriefing. Son but principal est *d'amener les gens à se rendre compte qu'ils peuvent créer un monde et s'y ajuster, ce qu'ils font dans la vie*[157]. Pour atteindre cet objectif, l'animateur du JdRF[158] (MJ durant la séquence de jeu) propose aux participants de s'impliquer dans une action de formation atypique, privilégiant le développement d'un imaginaire groupal et le sens de l'improvisation. Ces derniers y interprètent des personnages imaginaires, les Personnages Joués (PJ), souvent très éloignés de leur réalité existentielle, dont ils déterminent une partie des caractères biopsychosociaux[159] (caractéristiques physiques, passions et hobbies, activités socioprofessionnelles, etc.). Par la suite, ils sont amené à respecter les contraintes propres à ces derniers (mode de vie et conditions de survie). En s'appuyant sur l'imaginaire groupal des participants, le MJ élabore des situations fictives et réalistes dans lesquelles les protagonistes sont amenés à agir en tant que PJ. Ces derniers,

[156] En référence au triptyque agent-acteur-auteur développé par ARDOINO Jacques & LOURAU René (1994), *Les pédagogies institutionnelles*
[157] Tiré de l'entretien du 19 juin 2001 avec SINNER Dominique
[158] Ce terme convient assez à la posture du formateur engagé dans un JdRF. Il renvoie à la fois à la notion de moniteur, employée par J.L. Moreno et de facilitateur, proposée par C. R. Rogers.
[159] Dans le JdRF, on évitera de complexifier inutilement le création du personnage pour privilégier la cohérence entre sa présentation initiale et le comportement adopté par l'acteur durant le scénario.

par leurs actions (prises de risques virtuelles), changent le cours des évènements. Le MJ interprète les différents Personnages Non Joueurs (PNJ) que rencontrent les PJ au cours du jeu.

La réussite du JdRF repose en partie sur cet investissement délibéré des participants dans l'interprétation de leur personnage. Il s'agit donc d'instaurer, dès le départ, une notion de responsabilisation de la part des participants : chacun est libre de quitter l'expérimentation à tout moment. La volonté de poursuivre l'expérience tient essentiellement au plaisir qu'ils prennent à jouer leur personnage au sein d'un groupe qui apprend à se connaître et se soude au travers du jeu. La convivialité, le partage de moments intenses, les relations interpersonnelles vraies (tant entre PJ qu'entre joueurs), les souvenirs communs, l'action et la prise de décision collective sont autant d'éléments qui contribuent à renforcer les liens au sein d'un groupe et à faire émerger une dynamique identitaire[160] collective. Cette dernière, issue de l'imaginaire groupal mis en place durant le jeu, est, pour peu qu'on l'accompagne, susceptible d'être transférée dans la réalité et de perdre ainsi sa dimension éphémère.

Solidement ancré dans le contexte socio-historique, le JdRF propose de favoriser la transformation des représentations des participants, à partir de leur implication dans un rôle imaginaire. Cette pratique de l'ordre du vécu, qui perd son sens et son intérêt pour qui l'observe de manière objective, n'est ni une méthode de formation ni un simple support pédagogique. Son fond comme sa forme sont exploitables. Le JdRF peut être envisagé comme une situation d'apprentissage inductif car *les jeux de rôles, avec leur attention méticuleuse portée aux détails, constituent une simulation de la vie dans son ensemble*[161]. De par son extrême complexité, conséquence de l'emploi de règles de jeu semblables à celles régissant la vie réelle, il est adaptable à de nombreuses situations de formation, à condition toutefois de respecter ses contraintes d'utilisation (taille du groupe, temps imparti, personnages imaginaires, etc.). Car certaines concessions faites un peu hâtivement sur ces différents points, eu égard aux exigences des commanditaires de formations, peuvent nuire aux apports spécifiques induits par cette pratique.

Le JdRF apporte cette mise à distance nécessaire à l'apprenant pour échapper à la pression sociale et affective que son entourage exerce sur lui. Il offre un cadre propice à la

[160] Les dynamiques identitaires, au sens de KADDOURI Mokhtar (séminaire du 22 mars 2003 au CeRFor de Montpellier), comprennent des dimensions culturelles (temporalités), des tensions intra et intersubjectives (spatialités), des stratégies visant à réduire ces écarts (continuité, transformation, gestation, destructivité et anéantissement), et des projets pour les mettre en œuvre (intentionnalité).
[161] LIZE Wenceslas (2000), *Le jeu de rôle : un jeu d'apprentissage*

décentration et à l'apprentissage par l'expérimentation d'autres rôles que ceux imposés par la société, élargissant ainsi le panel des rôles sociaux à disposition. Il prédispose aussi la personne à accepter le changement, car *la personnalité devient d'autant plus riche et plus équilibrée qu'elle devient capable de tenir un plus grand nombre de rôles différents*[162]. Par un constant rappel aux représentations collectives, le JdRF pousse l'individu à s'impliquer dans un processus de socialisation, dirigées vers un objectif constructif et collectif, au travers du jeu des relations interpersonnelles. Il permet au participant de retrouver confiance en lui, en ses potentialités créatives et en sa capacité à agir sur son environnement… et de redécouvrir le goût de l'émerveillement. Il est propice à l'apprentissage expérientiel de différents processus et concepts : intersubjectivité, transversalité[163], spontanéité, autogestion, autorisation, collaboration, prise de pouvoir, etc.

Le JdRF est un révélateur, non un déclencheur, de l'état écobiopsychosocial de la personne. Il permet de déterminer si les participants sont prêts à passer dans une phase d'autonomisation ou si leur déséquilibre biopsychosocial est trop marqué. En ce cas, il vaut mieux envisager une thérapie et non une formation. Le JdRF révèle aussi la complexité de la réalité. Il s'inscrit dans un parcours biographique et s'imprime dans la mémoire épisodique au même titre qu'une expérience vécue. L'identité de soi, l'estime de soi, l'image de soi se trouvent renforcées par les prises de rôles, déterminant au passage, ce que certains désignent comme étant le savoir-être. Les sentiments, sensations et émotions sont bien réels. L'appel à l'intersubjectivité, destiné à provoquer des ruptures dans les systèmes de représentations, facilite la prise de recul sur la situation vécue et par conséquent sur la réalité. Il devient dès lors possible de relativiser la justification des croyances et des savoirs établis, de réagir face à des situations hors normes, etc.

Le JdRF, en créant un lien ludopédagogique entre les contes et les jeux de société, ouvre un espace-temps potentiel[164] d'interprétation et d'improvisation permettant de rompre avec les freins contextuels. Il fait le lien entre les concepts primordiaux de *jeu* et de *rôle*. Cette pratique hybride, mêlant créativité collective et développement maturationnel, pousse les adultes à redécouvrir les bienfaits de l'apprentissage par le jeu, tout en s'initiant à la co-recherche-action-formation. Le JdRF se distingue des autres JdR de formation notamment par le fait qu'il nécessite : la présence d'un MJ impliqué dans l'action collective ; l'absence d'observateurs susceptibles de nuire à l'implication des participants ;

[162] WAGUET René (1979), *Le jeu de rôles*
[163] Au sens de R. Barbier – cf. Partie III.C.2.a. L'approche transversale
[164] En référence à l'espace potentiel décrit par WINNICOTT Donald Woods (1971), *Jeux et réalité – l'espace potentiel*

un temps de jeu conséquent, facilitant la mise en place d'un imaginaire groupal, et donc excluant le découpage en courtes séquences directement analysables.

b. Description structurelle du JdRF

Bio : conditions et logistiques

Le JdRF est entièrement construit à partir des caractéristiques du JdR ludique. Seul l'en différencie l'ajout d'un débriefing final. Etant donnée l'extrême diversité des pratiques en ce domaine[165], je me contenterai de présenter celle que j'ai fait mienne après plus d'un millier " d'heures de vol " cumulées au cours de mes vingt dernières années de jeu. Si elle n'est pas parfaite, elle a au moins le mérite de ne pas être figée définitivement en l'état et de rester ouverte à de probables modifications ultérieures. De toute façon, une fois dans le feu de l'action, le MJ ne pourra compter que sur ses qualités d'improvisateur pour faire face et s'adapter aux différentes contraintes contextuelles.

Conditions spatio-temporelles

Le lieu, qu'il soit imposé au MJ, ou choisi par celui-ci, doit être aménagé de façon à provoquer un effet de décentration chez les participants et à encourager l'émergence d'un imaginaire groupal. Pour ce faire, l'animateur se doit d'en exploiter au maximum les potentialités (cadre inhabituel, atemporel, compartimenté, douillet, etc.), en tentant, autant que possible, de les intégrer comme des composantes du jeu (cas de la rencontre d'un personnage au coin d'un feu de cheminée). Le minimum requis étant un espace bien chauffé (la sensation de froid, comme toute autre contrainte physique, peut faire sortir le joueur de son personnage), isolé de toute ingérence extérieure, partiellement insonorisé… et doté d'une table et d'autant de chaises que de participants. Un simple couloir peut suffire pour procéder aux différents entretiens individuels. Il est toujours préférable de vérifier le bon fonctionnement des divers services à disposition : toilettes, électricité, cuisinière, matériel de sonorisation, etc. Une fois ces derniers détails techniques et logistiques réglés, on dispose le mobilier, en veillant à laisser un espace de circulation pour le MJ et de façon à ce que les joueurs se sentent à l'aise. On masque du mieux possible les signes ostensibles

[165] Pour une présentation plus classique du JdR ludique, cf. GUISERIX Didier (1997), *Le livre des jeux de rôle*

de la société réelle (horloge, téléphones, ordinateurs, Hi-Fi, etc.), en fonction des places qui seront occupées par les joueurs autour de la table.

On use de quelques artifices afin de soustraire ce lieu des représentations que pourraient en avoir les participants, surtout s'ils se le sont déjà approprié à d'autres occasions, et pour faciliter l'émergence d'une illusion groupale : des tentures et autres éléments décoratifs peuvent être disposés de façon à modifier l'aspect général de la pièce ; les participants peuvent être invités à se déguiser, même sommairement, afin de les encourager à se glisser dans leur rôle ; l'utilisation du support musical, en tant qu'élément d'ambiance, favorise la concentration des participants ; l'éclairage, tamisé, doit pouvoir être modifié facilement (en soufflant des bougies, par exemple) car il ne faut pas négliger le fait que l'imaginaire s'enflamme plus librement dans l'obscurité ; etc. Bien évidemment, il ne s'agit là que d'artifices dont on peut parfaitement se passer. Néanmoins, ils participent pleinement à déstabiliser les participants et à renforcer leur implication dans l'univers virtuel du jeu.

Table de jeu côté PJ

La durée du JdR formatif est très variable. Sachant qu'il faut parfois deux à trois heures de jeu (ce délai peut être très nettement raccourci dans le cas de joueurs expérimentés ou particulièrement motivés) pour mettre en place un imaginaire groupal cohérent, et qu'il faut ménager un temps suffisant pour le débriefing, il faut compter envisager quatre à cinq heures de rencontre pour un JdRF de sensibilisation. Mais ce temps est trop court pour dévoiler certaines subtilités de cette pratique. C'est pourquoi il peut se révéler nécessaire d'envisager de dépasser la dizaine d'heures. De quoi en décourager plus

d'un. Sauf pour ceux qui ont déjà l'expérience du JdR ludique. C'est pourquoi je recommande de ne pas fixer à l'avance la durée du scénario. On évitera aussi de placer en évidence une horloge, ceci afin de favoriser une perte des repères temporels, condition essentielle pour renforcer la construction onirique en cours. Si le JdRF " prend ", ce sont les joueurs qui demanderont à poursuivre. La durée du JdRF dépend donc surtout de la motivation et de la disponibilité des participants : de quelques heures à plusieurs jours, entrecoupés de pauses allant du temps d'un repas… à plusieurs mois. Et tant mieux, car l'accompagnement à cet apprentissage expérientiel de la co-recherche-action-formation, qui prend environ un centaine d'heures, doit se faire sur le moyen terme (de quelques mois, en intensif, à quelques années). Il n'y a pas vraiment de durée limite pour les séquences de jeu, si ce n'est celle imposée par la fatigue physique, cet état modifié de conscience propice à nourrir les illusions perceptives. L'idéal est de pouvoir débuter le scénario dans la matinée, d'y intégrer les différents repas et la convivialité qui les accompagne, et de s'arrêter parfois tard dans la nuit à la demande des joueurs. Le MJ est alors dans un état de tension tel qu'il est rarement le premier fatigué et qu'il lui est parfois difficile de trouver le sommeil.

Table de jeu côté MJ

Logistique et organisation

Le matériel, rudimentaire, se compose de quelques feuilles et crayons disposés sur la table et laissés à l'intention des joueurs. C'est suffisant pour rédiger la biographie d'un personnage, noter les éléments de recherches, esquisser des plans, schémas ou dessins, et

répertorier les pistes envisagées. Les participants doivent prévoir d'emporter avec eux le ravitaillement : repas, boissons, etc. et leur éventuel déguisement. Côté meneur, il faut ajouter les éléments de décor, les dés, les bougies, l'encens, etc., sans oublier le scénario. Je préconise aussi l'utilisation d'un cache, permettant de subtiliser au regard des joueurs les éléments du scénario, et l'emploi d'un matériel de sonorisation, comme un ordinateur portable truffé d'éléments d'ambiance (musique de films, folkloriques ou expérimentales, sons, dialogues, etc.), pouvant aussi servir d'appareil enregistreur, en vue des débriefings à suivre, ainsi que divers accessoires (micro, enceintes, etc.). Il peut être utile de disposer d'un sac contenant divers accessoires (chapeaux, chemises, vestes, gilets, pipes, flasques, bougeoirs, etc.) permettant, au gré des improvisations, tant de caractériser certains Personnages Non Joués (PNJ) que d'ajouter du réalisme à l'imaginaire groupal.

Quelques accessoires

Les règles du jeu[166] sont semblables à celles régissant la vie réelle. C'est-à-dire que les joueurs interprètent leur personnage comme s'il était vivant, doté de caractéristiques physiques et de certaines qualités, et soucieux de sa santé. Quand une situation litigieuse se présente, il est possible de faire appel au truchement du hasard pour établir quelle sera la suite des événements. C'est le cas lorsque les joueurs prennent des risques de façon inconsidérée, lorsqu'ils sortent du cadre de leur interprétation et agissent à l'opposé des principes de leur PJ, lorsqu'un événement extérieur influe directement sur

[166] Les règles sont une sorte de langage commun, qui permet, alors que chacun arrive avec son imaginaire, de rêver ensemble et que cela reste cohérent. Elles font parties de l'univers du jeu, reflet de l'esprit du concepteur, et sont appréciées à ce titre par les joueurs - GUISERIX Didier (1997), *Le livre des jeux de rôle*

leur existence, où encore lorsqu'il y a désaccord entre le MJ et un ou plusieurs PJ à propos d'une description imprécise d'une situation. La résolution du problème passe généralement par un jet de dés qui détermine, en fonction de la difficulté de l'action entreprise, sa réussite ou non. Si pour Vygotski, c'est la règle du jeu qui génère la possibilité de créer un univers imaginaire, dans le cadre du JdRF, il faut garder à l'esprit que les règles employées peuvent aussi évoluer au cours de l'exploration de l'univers proposé par le MJ.

Le groupe de participants[167] impliquées dans un JdRF comprend un MJ et de trois à cinq joueurs. Ce nombre peux varier au cours du jeu, notamment lorsque le MJ prend à part un ou deux PJ, mais aussi entre deux scénarios. Il ne peut guère être revu à la baisse, sous peine de tomber dans les travers de la domination du groupe par le MJ, ni à la hausse, du fait d'un phénomène de dispersion inhérent au groupes de plus de six individus. Plus le groupe est petit, plus il est aisé, pour le MJ, de mettre en place et de développer un imaginaire groupal cohérent. Ceci convient assez à des scénarios visant à déstabiliser des joueurs : intrigues, enquêtes, suspense, etc. Lorsque la taille du groupe augmente, il devient difficile, pour le MJ, de maintenir la cohésion de cet imaginaire groupal. Le groupe ayant alors tendance à se disperser, le MJ doit compter sur la seule motivation des joueurs pour poursuivre son action. Cette disposition correspond mieux à des scénarios conçus pour défouler les joueurs : missions, quêtes, confrontations, etc.

L'âge des joueurs[168] est déterminé par le fait qu'il s'agit, ici, d'une activité à destination des individus adultes (notion on ne peut plus subjective), où du moins considérés comme tels du point de vue de leur développement physiologique et de leur expérience existentielle : d'environ 20 ans à… pas de limites. Il serait bien évidemment très intéressant d'évaluer l'effet de ce type de pratique sur un public plus jeune. Mais ça n'est pas le sujet de cette thèse et je laisse, pour l'instant, cet aspect de la recherche sur les JdRF à d'autres, qui y trouveront certainement matière à s'y impliquer avec passion. Je ne citerai que deux exemples extrêmes : l'excellente étude de J.L. Moreno sur *la famille thérapeutique dans l'accompagnement de son enfant de deux à trois ans*[169] et le cas

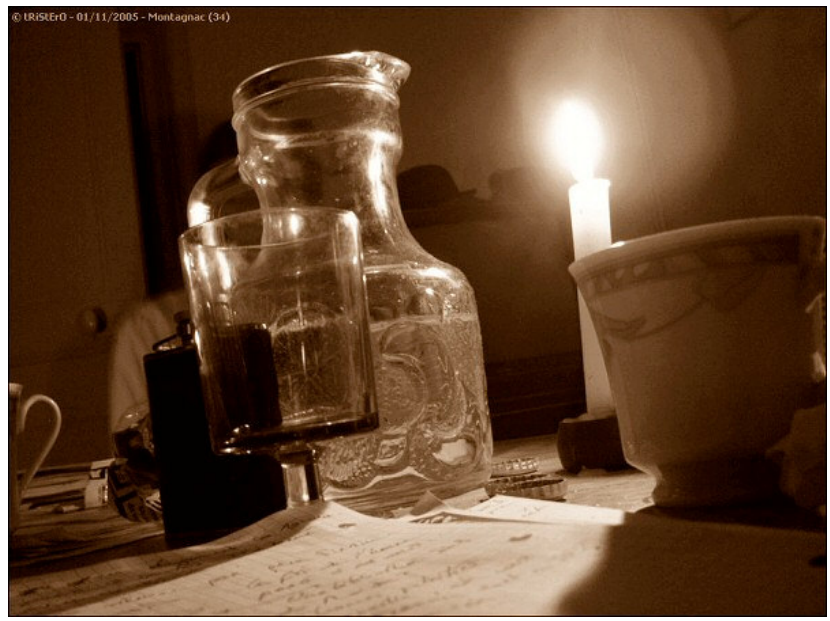
[167] Pour une approche détaillée par le JdRF des spécificités des différents groupes restreints - Cf. Partie II.C.2.b. Les groupes

[168] L'âge des joueurs détermine la forme et l'ambiance du JdR répondant à l'attente des participants : *Les plus jeunes jouent surtout pour se défouler* (découverte entre amis) *Autour de 14/16 ans, les joueurs commencent à rechercher les éléments qui enrichissent le jeu* (pratique en groupe) *Entre 17 et 20 ans, on apprécie déjà plus l'enquête, la négociation avec les PNJ* (création de clubs) *Après 20 ans, on commence à rechercher le plaisir du récit, des personnages plus fouillés* (fréquence moindre). A partir de 25 ans, la proportion de femmes chez les rôlistes tend à augmenter mais rares sont celles qui deviennent MJ (groupes d'amis) - GUISERIX Didier (1997), *Le livre des jeux de rôle*

[169] MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

particulier d'une personne initiée à la pratique des JdR ludiques dès l'âge de 3 ans, dont je n'ai malheureusement pas pu recueillir l'intégralité du témoignage.

L'approche ergonomique du JdRF consiste à assurer la satisfaction des besoins des participants : une bonne oxygénation du cerveau (volume de la pièce, odeurs, etc.), le confort corporel (disposition du matériel, alimentation, etc.), un apprentissage rythmé (actions, détente, réflexions, stress, etc.) ; une perte des repères temporels. Perçu par les cinq sens, l'environnement doit être agréable et propice à la décentration. Modulable (éclairage, sons, etc.), il est utilisé pour rompre avec la monotonie et pour instaurer une ambiance susceptible de renforcer la cohésion du groupe. La perception, stimulée par l'environnement[170], peut alors être sublimée par l'imaginaire. Tous les ingrédients sont alors réunis pour favoriser la mise en place d'une démarche maturationnelle.



Conditions de jeu

Support du JdRF

Le scénario proposé sert de lien entre l'individu et le groupe et doit favoriser la création d'un imaginaire groupal. Il peut prendre la forme d'un huis clos, de la résolution d'une énigme, de la conduite d'une mission diplomatique, de l'accomplissement d'une quête, d'une épopée héroïque… ou même combiner plusieurs de ces formes. Seul le MJ en

[170] Le toucher : écriture, facs-similés, position, etc. ; La vue : aménagements, éclairage, objets, etc. ; L'audition : parole, musique, rythme, etc. ; L'odorat : café, bougie, encens, etc. ; Le goût : repas, boissons, crayon, etc.

a connaissance. Il peut comprendre une trame plus ou moins développée, la description des principaux PNJ, le descriptif des différentes pistes pouvant être explorées par les personnages ainsi que les informations disponibles sur leur environnement, et éventuellement une chronologie des événements prévus. Le scénario peut aussi être improvisé à partir d'un simple mot, d'une idée d'intrigue, de l'envie de reconstituer une scène rêvée, ou encore naître progressivement au cours d'une improvisation en s'appuyant tant sur l'expérience du meneur que sur l'écoute sensible[171]. Le scénario doit être souple et laisser suffisamment de place à l'improvisation pour que les participants n'aient pas l'impression de jouer une partition figée. Le meneur peut, en restant attentif à son auditoire, détourner le scénario afin de l'adapter aux initiatives collectives les plus enrichissantes. Ainsi, les interventions des joueurs interfèrent tant sur sa forme que sur son fond et leur permettent de développer et de s'approprier le scénario.

Le MJ doit rompre avec le sentiment de sécurité trompeur suscité par un scénario particulièrement bien ficelé, mais parfois trop directif, et faire confiance en ses qualités d'improvisateur. Cependant, il ne doit pas pour autant négliger ce temps de préparation. Car ce dernier permet de mieux appréhender son propre mode de fonctionnement cognitif et, par là même, de respecter ses propres exigences. Pour ma part, animé d'un mode d'improvisation[172] plutôt contextuel (nécessitant une bonne appréhension du contexte pour y faire évoluer librement les PJ), je privilégie, dans le cadre des JdRF historiques, l'utilisation de quelques dates clefs et d'une liste de noms : ceux des personnages principaux et d'autres, qui serviront au fil des rencontres. Il m'arrive aussi de m'appuyer sur une idée d'introduction ou un scénario préalablement écrit, selon qu'il s'agit d'une simple sensibilisation au JdRF ou d'une exploration plus poussée de ces qualités intrinsèques. Le tout étant de laisser planer le doute quant à ce qui a été réellement prévu en veillant à maintenir la cohérence de l'ensemble. Même si le contexte du scénario et les règles du jeu sont connues par les participants, le meneur est le seul à en connaître la trame. De mon point de vue, l'acte créatif se situe davantage dans le déroulement du jeu que dans la rédaction préalable d'un scénario, même s'il ne faut pas négliger la satisfaction personnelle que l'on peut retirer en produisant un tel écrit. Les MJ sans expérience auront tendance, pour se rassurer, à accomplir ce genre de démarche, au risque de limiter ainsi leur potentiel d'improvisation à ce qui a été prévu. Cependant, en adoptant cette position confortable, ils réduisent d'autant la place de la créativité du groupe, point fort du JdRF.

[171] BARBIER René (1997), *L'approche transversale - l'écoute sensible en sciences humaines*
[172] Chaque MJ a son propre mode d'improvisation - Cf. III.B.2.c. Conception conceptuel – De l'imaginaire à la création

Néanmoins, dans le cadre de commandes, il est possible d'envisager de produire des scénarios originaux tenant compte plus particulièrement des préoccupations, tant individuelles que collectives, ou du degré d'hétérogénéité du groupe[173]. Son fond comme sa forme peuvent être adaptés à un grand nombre d'objectifs de formation.

L'univers dans lequel se déroule le scénario doit convenir tant au MJ, qu'aux participants qui sont amenés au cours du jeu à l'explorer, puis à se l'approprier. Leur diversité et leur transversalité permettent d'envisager d'innombrables formes :

- Médiéval-Fantastique : mythologique (légendes) ; surnaturel (merveilleux) ; spirituel (sacré) ; etc.
- Réaliste : historique (faits), dynastique (généalogie), psychologique (épouvante) ; etc.
- Science-Fiction : utopique (idéologie), futuriste (technologie), post-apocalyptique (survie) ; etc.
- Délirant : écologique (animaux), contemporain (*marvels*), délirant (*toons*) ; etc.

Pour ma part, je préfère, dans le cadre de la formation des adultes, m'appuyer sur des univers faisant appel à des références historiques communes, plutôt que de développer des univers totalement imaginaires, qui restent parfois un peu hermétiques au tout venant. Au demeurant, il est plus facile, pour un néophyte, d'interpréter un personnage en parvenant à se faire une idée des préoccupations de l'époque dans laquelle il est plongé. Il faut donc s'accorder, au préalable (avant la création du PJ) et par une mise en commun des représentations individuelles, sur le contexte baignant les PJ et sur leurs conditions de vie (environnements, besoins, croyances et technologies). Ce choix permet aussi, aux joueurs qui le souhaitent, de compléter leur connaissance du contexte en procédant, selon leurs centres d'intérêts respectifs, à des recherches d'informations (premiers pas vers l'autoformation). Les univers historiques présentent l'avantage d'ouvrir les portes à de multiples sources d'inspiration. La collecte d'informations sur le contexte peut s'appuyer sur des témoignages de l'époque (journaux, revues et ouvrages) comme sur des enquêtes postérieures à celles-ci (travaux d'historiens, revues, ouvrages et documentaires), sujettes tant à l'interprétation des auteurs qu'à une certaine censure moraliste[174].

---

[173] Ainsi, lors d'une séance de sensibilisation au siège de la Fédération Nationale des Foyers Ruraux : un groupe de femmes a été amené à interpréter, au sortir de la première guerre mondiale, le rôle de femmes émancipées, vivant en Nouvelle-Angleterre et confrontées à une forme de ségrégation sexiste (Cf. II.B.1.b. Constitution des groupes – Les groupes de sensibilisation (GS1)) – DANIAU Stéphane (2001), *Utilisation des JdRF dans la formation professionnelle*

[174] Cf. BOURDÉ Guy et MARTIN Hervé (1983), *Les écoles historiques.*

Exemple de fac-similé

Le MJ peut aussi tirer de ses recherches des fac-similés (reconstitution ou copie de journaux d'époque, notes manuscrites, plans, objets matérialisant une vision onirique, etc.) qui sont destinés à faciliter l'accès à l'information aux participants. Tout en ajoutant un certain réalisme au monde virtuel en cours d'élaboration, ils renforcent l'illusion groupale en créant un lien matériel entre le jeu et la réalité. Pour ma part, je propose actuellement des scénarios s'inspirant de l'univers onirique développé par H.P. Lovecraft et se déroulant durant les années 1920-1930. Pourquoi ce choix ? Pour trois raisons principales :

- la première est que cet univers est favorable à l'éclosion d'une réflexion sur l'existence humaine. Car, selon H.P. Lovecraft, *l'inhumain n'est pas une menace extérieure ; il est présent dans l'humain*[175]. Il nous projette dans les préoccupations de nos prédécesseurs, ceux-là même qui ont contribué, en partie, à façonner le visage de notre société.

[175] *Ce n'est pas par simple goût du décor que Lovecraft accumule les notations à propos d'architectures non - euclidiennes. Il veut dire que l'espace et le temps "ordinaires" sont des illusions forgées par l'Histoire humaine, c'est à dire par l'Histoire libérale. La dissipation de ces illusions ôte toute importance à cette Histoire qui n'a de sens que par rapport à des cadres de référence qu'elle a elle-même secrétés. Il résulte de cette révélation que les individus prennent désormais conscience de se trouver réduits à l'état d'objets soumis à des déterminismes qu'ils ignoraient. Ce sera, bien plus tard, la leçon des "structuralismes" de Lévi-Strauss, Lacan et Michel Foucault qui déplorent, annoncent ou célèbrent la fin de l'homme, ou plutôt de l'individu libéral* (…) *Ce ne sont pas, à eux seuls, l'immensité du temps et les bizarreries de l'espace, empruntées à la science, qui suscitent l'horreur dans l'œuvre de Lovecraft, mais c'est la relation entre les personnages, cette immensité et ces bizarreries, qui les définit comme des objets insignifiants et impuissants, et qui est homologue à la relation du groupe social auquel appartient Lovecraft et à la société des monopoles dans laquelle l'individu libéral se dissout* - KLEIN Gérard (1986), " Trames et moirées – H.P. Lovecraft ", dans *Science-fiction et psychanalyse.*

- la deuxième est qu'il est facile pour les joueurs, comme pour le MJ, de se faire une idée du contexte qui baigne leur personnage, en puisant dans la vaste documentation traitant de cette époque, ou dans les souvenirs familiaux. Qui n'a jamais regardé de films réalisés par Chaplin, ou traitant de la période de la prohibition et des Années Folles ? Les PJ sont donc des contemporains, parfois même des compatriotes, d'H.P. Lovecraft.

- la troisième raison est qu'il s'agit d'un univers que je connais bien, l'ayant moi-même exploré durant plusieurs centaines d'heures de JdR ludique[176] et qu'il facilite indéniablement la mise en place d'une ambiance favorable à l'implication des joueurs dans l'interprétation de leur PJ, ainsi que dans leurs investigations.

c. Déroulement d'un JdRF

Eco : étapes et progression

Le jeu

La création des personnages, point de départ de l'action, peut prendre différentes formes. Contrairement à la majorité des JdR ludiques, les participants à un JdRF ne tirent pas aux dés les composantes de leur PJ, pour les intégrer ensuite dans une fiche de personnage stéréotypée. Il s'agit plutôt de produire une biographie sommaire (*background*) de leur PJ, qui les guidera, par la suite, dans leur interprétation, leurs improvisations et autres investigations. Celle-ci doit pouvoir répondre à plusieurs questions : quelle est leur apparence ? ; quelles sont leurs expériences marquantes ? ; quel est leur environnement familial, socioculturel ? ; quelles sont leurs activités favorites ? ; etc. Ceci contribue à créer un personnage assez détaillé, qui va évoluer, en apprenant par l'expérience à s'ouvrir à ce qui l'entoure (climat, histoire, culture, etc.), vers une reconnaissance de ses potentialités.

Il peut arriver que cette étape de création de personnage, pour peu que le scénario l'exige (réveil, amnésie, etc.), soit totalement éludée. Lorsqu'elle a lieu, elle se déroule, soit juste avant d'entamer le scénario, soit bien avant, dans une ambiance feutrée propice à la création et permettant de rompre avec ses préoccupations du moment. Puis, après un

[176] Les scénarios utilisés dans le JdRF s'inspirent des écrits de H.P. Lovecraft et non de « L'appel de Cthulhu », le JdR ludique (*Call of Cthulhu*, édité par Chaosium aux Etats-Unis et distribué en France par Jeux Descartes) dont, D. Guisérix, rédacteur en chef de la revue *Casus Belli*, précise que : *c'est le jeu de rôle où on trouve le plus de joueuses*.

délai respectant, autant que possible, les rythmes de chacun, le MJ procède aux premières rencontres individuelles de “ saisie du personnage ”. Chaque joueur présente au MJ son PJ. Cette présentation orale est primordiale car elle donne vie, d’une certaine façon, à cette entité[177] virtuelle qu’il va être amené à incarner durant le jeu. En s’inscrivant ainsi dans la mémoire corporelle (expression + audition + visualisation), elle nourrit l’imagination et son corollaire : l’improvisation. L’animateur écoute attentivement, prend notes des principaux traits de caractères mis en avant, puis ajoute quelques éléments destinés à renforcer la cohérence du rôle. Il peut doter le PJ d’objectifs personnels, amenés à se confondre plus tard avec ceux du groupe, et/ou organiser des intrigues internes.

S’ensuit un “ mini-scénario ” d’introduction, personnalisé et semi-directif, de quelques minutes, destiné à faciliter l’appropriation du personnage et en le plongeant dans le contexte qui est le sien au début du scénario. Les participants sont ainsi rapidement confrontés à des situations exigeant d’eux prises de décisions et implications dans l’action. Puis, par ordre de passage, chacun peaufine son rôle à l’écrit, en y intégrant les éléments nouveaux. Le but de ces introductions est de provoquer la rencontre entre les personnages, point de départ du scénario. Ainsi, si la création du personnage est le fait du joueur, son insertion dans le cadre du scénario est celui de sa collaboration avec le MJ.

Le jeu de rôle peut alors commencer. Les participants prennent place autour de la table. Chacun d'entre eux est amené à se présenter au reste du groupe (une rapide description physique précède la conversation), et rappelle, si c’est le cas, quelques souvenirs de leurs expériences communes, ravivés au besoin par le meneur. Désormais, ils devront s’adresser aux autres en utilisant le nom de leur personnage, ce double onirique en quête d’incarnation. Le groupe est prêt à se souder. Pour arriver à ses fins, le MJ privilégie la convivialité, qu’elle soit entre PJ ou entre joueurs. Le lien va se faire grâce à la mise en commun des objectifs et par l’entremise de quelques mises en situations proposées par le MJ, qui doit veiller à ce que chacun puisse s’exprimer, et par là même, se faire une place au sein du groupe. Les joueurs passent ensuite naturellement de la description narrative de leurs actes à la discussion informelle tandis que le MJ se charge de la description des lieux et des actions en cours tout en interprétant, au fur et à mesure, les différents personnages rencontrés. Une fois l’ambiance instaurée, l’attention des participants devant être maintenue, il faut régulièrement relancer l’action et/ou la réflexion.

[177] L’entité est ce qui constitue l'essence d'un être, d'une chose. C’est un objet de pensée qui existe en soi, en dehors de tout contexte.

Prises de notes

L'incertitude, provoquée par le double jeu de certains PNJ et par quelques retournements de situation, inspire un sentiment d'urgence, mêlé de méfiance, facteur de stress. Confrontés à des situations hors du commun, ils ont tendance à s'exprimer avec plus de sincérité dans leurs actes. A mesure que les représentations individuelles se croisent, se complètent, s'organisent, des liens affectifs forts se nouent entre les membres de l'équipe. Le groupe se constitue ainsi autant dans le jeu que dans la réalité. Se succèdent alors des périodes d'observation, de récolte d'informations, de réflexion, de négociation, de passage à l'action et de prise de décisions collectives, qui mènent à la réalisation du scénario. Au fur et à mesure des investigations, le groupe prend ses marques et distribue les tâches entre ses membres. Il apprend ainsi à s'autogérer d'une façon assez remarquable. S'établit au travers de ce partage d'expérience une sorte d'intense vécu émotionnel, virtuel et collectif, qui justifie l'émergence d'un imaginaire groupal. Le joueur est, non seulement, un *acteur qui choisit, décide, réfléchit, développe son imagination, sa mémoire, calcule, fait appel au bon sens, à la logique, élabore une stratégie, participe*[178], mais il est aussi le co-auteur d'une construction imaginaire. Il est amené à découvrir, au travers de son PJ, différentes dimensions de l'identité humaine et du processus d'apprentissage. A lui d'en faire bon usage. C'est un des rôles du débriefing d'éclaircir l'aspect inductif et instituant du JdRF.

[178] Groupe d'Etudes Ludopédagogiques (1994), *Méthodes en jeux*

Le débriefing[179] formatif

Il comporte plusieurs étapes, qui ne sont ni figées, ni obligatoires ou systématiques. Il peut prendre plusieurs formes, qui dépendent tant du tempérament du MJ, que de sa perception intuitive des potentialités du groupe ou des préoccupations exprimées par les membres de ce dernier. Cependant, *l'objectif du débriefing ne doit jamais être perdu de vue par l'animateur : fournir l'occasion aux participants de réfléchir sur l'expérience qu'ils viennent de vivre et d'en tirer des conclusions utiles pour leur compréhension de la réalité. Il est extrêmement important que l'animateur prenne toutes ses décisions, planifie toutes ses interventions en fonction de cet objectif. Dans la pratique, cela se traduit surtout en un rôle de facilitateur aussi discret et attentif que possible*[180]. Globalement, ce temps représente entre un tiers et un quart de la durée d'un JdRF.

- **Le débriefing " à chaud "** (quelques dizaines de minutes) débute au sortir du jeu, dès lors que les joueurs ont fait aboutir leur projet collectif (les lumières sont rallumées), par une discussion informelle visant à expliciter les questionnements et commentaires que soulèvent le scénario, et au delà, le JdRF. On assiste souvent, dans un premier temps, à une véritable libération des émotions (*catharsis*), accompagnant le retour à la réalité. Le MJ répond, aussi clairement que possible, aux diverses interrogations restées en suspens. Il rebondit sur les différentes réflexions proposées, suggère d'autres pistes, suscite l'envie de prendre la parole et gère les temps de parole. Il agit ainsi comme s'il poursuivait, avec l'accord tacite des joueurs, son activité de MJ dans le cadre réel. En faisant appel à l'intersubjectivité et à la non-directivité, il accompagne plus qu'il n'interfère dans le déroulement de la discussion. Il se comporte comme un facilitateur d'apprentissage, au sens de C. Rogers[181]. Il puise dans l'imaginaire collectif résiduel, encore frais, afin d'illustrer ses propos portant sur certaines attitudes récurrentes (curiosité, réflexion, spontanéité, empathie, prises de risques ou de décisions, etc.), qu'il s'agisse de lui ou des joueurs, et semblant relever d'un conditionnement personnel. Les participants sont aussi invités à soumettre leurs préjugés vis-à-vis de cette pratique à la lumière de leur expérience. Dès lors, la conversation s'intéresse

[179] *Environ 30% de la durée totale de l'activité devrait être réservée au débriefing* - CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle* - Cf. Lexique : Débriefing

[180] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

[181] *Celui qui apparaît relativement peu défensif, qui entre en relations avec autrui d'une façon authentique et spontanée, qui est capable d'exprimer à bon escient ses propres sentiments, qui est capable d'une empathie sensible pour les sentiments d'autrui, qui a manifesté qu'il éprouve de l'affection pour les autres d'une manière non-possessive, sera la personne indiquée* - ROGERS Carl Ransom (1969), *Liberté pour apprendre ?*

davantage à ce que les participants ont retiré de cette expérience et se prolonge sur la complexité des apprentissages induits par le JdRF. Dans le cadre du JdRF de sensibilisation, l'expérience s'arrête là. Durant tout ce temps, le MJ se doit d'éviter de procéder hâtivement à des catégorisations, jugements ou interprétations, qui pourraient se révéler mutilantes par la suite, et se contente de prendre des notes sur les propos échangés. Celles-ci lui serviront à construire la suite de ses interventions.

- **Le suivi individualisé** (durée très variable) s'intéresse plus spécialement aux réactions des participants. Quoique ces derniers conservent du JdR le souvenir d'un moment biographique intense évoquant un rêve ou un film qui s'adresserait à leurs cinq sens et qu'ils semblent avoir vécu la même expérience, leurs souvenirs diffèrent profondément, du fait de leur propre histoire de vie. Ce suivi, qui ne nécessite pas forcément la présence des participants, s'inspire, dans son fond, des impressions exprimées au cours du débriefing à chaud, de ce qui a été convenu précédemment et des intuitions de chacun. Il peut prendre la forme d'entretiens, présentiels ou téléphoniques, de courriels, de questionnaires, de réalisations ou de recherches personnelles, etc. Il s'inscrit entre deux séances de JdR et permet de relancer le questionnement sur les apports pressentis du JdRF. Les informations ainsi collectées peuvent devenir, à leur tour, une source d'inspiration pour la suite du scénario.

- **Le débriefing " intermédiaire "** (plusieurs heures) a lieu lorsque le groupe est au complet. D'un caractère informel, les discussions prennent progressivement l'allure d'une conversation semi-dirigée par l'animateur. Après avoir fait un rapide tour d'horizon des histoires de vie de chacun depuis leur dernière séparation, les participants sont invités à s'exprimer sur les thèmes qui en émergent, ou qui les préoccupent, en les reliant à ceux véhiculés par le JdRF (jeu, rôle, synchronicité, improvisation, etc.). Il est ensuite possible d'explorer, par l'entremise de cette mise en mots du vécu collectif : les règles propres aux groupes restreints ; le processus d'apprentissage ; la confiance en soi et en les autres ; l'implication dans un imaginaire groupal ; les différentes façons d'interpréter un rôle ; les niveaux de réalité ; l'autogestion et les relations interpersonnelles ; les qualités et potentialités du MJ, etc.

- **La conversation “ finale[182] ”** prend la forme d’un entretien individuel durant lequel chaque participant est invité à s’exprimer librement sur ce qu’il tire de l’ensemble de cette expérimentation. Elle permet de faire le point sur le chemin parcouru avant de passer à l’étape décisive consistant à passer du rôle de joueur à celui de MJ.

- **Le débriefing “ final ”** (non testé) a pour objet de placer les joueurs, à tour de rôle, en position d’animateur du groupe, ceci, afin de les amener à adopter un autre point de vue, à participer à l’enrichissement d’une réflexion collective, à développer un imaginaire groupal, à improviser sur un thème avec lequel ils se sentent à l’aise… afin de devenir à leur tour animateurs de JdRF. Ce renversement provisoire de rôle au sein du groupe peut être ressenti comme très délicat pour nombres d’individus, que ce soit en raison d’un manque : d’expérience en la matière ; de confiance en ses potentialités ; d’intérêt pour ce genre d’exercice ; etc. C’est pourquoi, il est préférable que cette expérience fasse suite à un scénario prévoyant ou favorisant de telles initiatives en cours de jeu. Il s’agit alors de proposer à chaque joueur de se faire la main dans un domaine virtuel (tâche ô combien ardue, mais accessible, car sans prises de risques réelles) avant de lui laisser la possibilité d’animer un moment le groupe, lors du débriefing de clôture du JdRF, et ainsi d’ancrer son transfert d’apprentissage dans une nouvelle expérience existentielle. Ce débriefing est davantage marqué par la composante maturationnelle que par l’aspect prise de conscience propre aux précédents. En prenant du recul sur la réalité dans laquelle ils sont plongés, les participants vont pouvoir réaliser les effets de cette décentration sur leur apprentissage.

- **Au-delà du débriefing[183]** (non testé), il est toujours possible d’envisager d’organiser d’autres rencontres, pouvant revêtir différentes formes (JdR ou autres pratiques alternatives : théâtre, ateliers d’écriture, etc.), et de mettre en place un réseau d’individus sensibilisés au JdRF. Ceci dépend surtout de l’intensité et la nature des liens (affectifs, professionnels, ludiques, etc.) qui se sont noués au sein du groupe.

[182] Cf. IV.A.2. b. Extraits des entretiens finaux avec le GC1
[183] Cf. III.C.2. Evaluation formative

d. Les protagonistes

Socio – Le groupe

Joueurs et Personnages Joués (PJ) forment des couples particuliers, rarement antinomiques, dotés d'un véritable don d'ubiquité. On peut considérer que les participants ne deviennent joueurs qu'à partir du moment où ils parviennent à oublier le contexte réel, s'ouvrent à l'intérêt ludique du jeu et s'impliquent tant dans l'interprétation de leur PJ que dans l'équipe imaginaire ainsi constituée. Le groupe se soude peu à peu dans une forme qui reflète les hésitations du début et qui institue des relations interpersonnelles spécifiques. Il se dote progressivement d'un mode de fonctionnement qui correspond à une recherche, plus ou moins consciente, de complémentarité des potentialités de chacun dans le cadre d'une réalisation collective. Chacun y trouve bientôt sa place, souvent d'ailleurs plus en fonction de sa personnalité réelle, qu'en s'appuyant sur celle dont il a doté son PJ ou dont ses proches l'affublent dans le quotidien. Il existe, en effet, une grande perméabilité entre les différents rôles de chacun, et c'est souvent le système de valeur du joueur qui prédomine. C'est en cela qu'on peut dire que le JdRF agit comme un révélateur de l'état d'esprit et de la dynamique identitaire qui animent les individus. Ainsi, la position du leader (toujours librement consentie, au sens du *mandar obedeciendo* hispanique[184] : commander en obéissant), s'il y en a un, découle de sa capacité à percevoir les préoccupations individuelles et collectives, à les exprimer et à s'en servir pour guider l'action collective. Des participants peuvent adopter, provisoirement ou non, une attitude de retrait, dans le but d'approfondir une réflexion (schéma, organigrammes, plans, etc.), en se chargeant d'une tâche qui ne convient pas forcément à tout le monde. Si cette situation se prolonge, il se peut que l'on ait affaire à une personne si profondément conditionnée par son parcours social, qu'elle ne peut s'affranchir de ses habitus tant dans les pratiques ludiques, que dans les situations d'apprentissage, ou bien encore à quelqu'un qui souffrirait d'une hyper ou hypotrophie de son espace potentiel. Les diverses attitudes adoptées par le joueur au cours du jeu peuvent révéler divers tempéraments, parfois de nature éphémères, tels que : téméraire, curieux, violent, inégal, en retrait, sûr de lui, opportuniste, diplomate, etc. Le groupe ainsi constitué pour la durée du jeu, développe une activité sociale intense, propice à créer une communauté d'intérêt. C'est à la fois un espace de liberté, de rencontre, d'expression et de création. Les joueurs sont, tout à la fois spectateurs (notamment lors des descriptions proposées par le MJ), acteurs (dès que c'est à eux d'intervenir) et auteurs

[184] Cf. II.C.2. Rôles et groupes

inconscients de la réalisation collective. C'est en apprenant à mieux utiliser certaines facettes de leur rôle, selon les situations ou personnes qu'ils rencontrent, qu'ils s'équipent pour répondre aux exigences de la vie sociale. L'individu prend ainsi conscience d'interpréter des rôles et peut ainsi s'autoriser à prendre du recul sur les situations vécues et à développer sa confiance en sa créativité.

Le Meneur de Jeu (MJ) et les Personnages Non Joués (PNJ) qu'il interprète au cours du scénario, guident la mise en place des relations interpersonnelles au sein des deux groupes : virtuel et réel. L'animateur du JdRF, garant de la cohérence de l'ensemble, doit passer presque instantanément, selon les circonstances, du rôle de formateur, à celui de MJ, ou de PNJ. Impartial, il veille à l'application des règles et résout les litiges. Il agit comme un médiateur des relations interpersonnelles. Son rôle est d'adapter sa création en gestation aux attentes des participants et de décrire les situations, afin d'aider les joueurs à se faire une représentation mentale collective de celles-ci. Pour cela il doit user de vigilance et d'empathie, recourir à des valorisations sincères et rendre cohérente son improvisation. Il mobilise différentes composantes de l'intelligence collective (affectivité, spontanéité, langage, imagination) et manage le groupe en alternant semi-directivité, autodétermination, collaboration, contextualisation, etc. Afin d'augmenter ses chances d' " embarquer " les joueurs, le MJ doit pouvoir s'appuyer sur une connaissance pluridisciplinaire, faire appel aux représentations collectives les plus courantes et savoir contourner les freins à l'apprentissage. Il doit combiner les rôles de chercheur, de maïeuticien[185], de conteur, de faiseur de monde[186], de guide, de moteur et d'interprète. Sa culture générale est le reflet d'une vision multiréférentielle de la réalité. Curieux et désireux d'assurer la cohésion du JdRF, il collecte des informations tout azimut[187] qu'il intègre, ou non, à ses co-créations ultérieures. Il doit être en forme, car construire et maintenir le réalisme d'une illusion collective est épuisant. En état d'écoute permanente, il doit pouvoir rebondir sur ce qui se dit autour de la table pour relancer l'ambiance, ramener dans le jeu un joueur qui ne suit plus, proposer une pause salvatrice, rendre vivants les PNJs, etc.

Il existe autant de façon d'animer un JdR que de meneurs de jeu. Il en va de même pour le JdRF. Les MJ expérimentés peuvent faire appel à de multiples souvenirs, en puisant dans les scénarios qui les auront le plus marqués, car ils ont déjà virtuellement

---

[185] Praticien de la maïeutique, méthode dialectique dont Socrate usait pour " accoucher " les esprits, consistant à amener ses interlocuteurs à découvrir les vérités qu'ils portent en eux sans le savoir.
[186] Cf. TREMEL Laurent (2001), *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia – Les faiseurs de monde*
[187] Moyens de transport et de communication ; Personnages célèbres ; Faits socio-économiques récents ; Rumeurs ; etc. Tous ces éléments participent activement au réalisme de l'univers du jeu.

visité d'innombrables lieux, rencontré des centaines de personnages, engagé de multiples enquêtes, déjoué tant de complots, pris des risques des milliers de fois : ils sont prêts à mener un JdR à partir de rien. Afin de maîtriser au mieux ses improvisations, le ludopédagogue se doit aussi d'être un ludographe (concepteur de jeux). Ceci lui permet d'explorer différents modes de conceptions de scénarios, univers, règles et autres fiches de personnages, sur lesquels il pourra s'appuyer à l'occasion. Il est judicieux pour l'animateur de JdRF de pratiquer en parallèle le JdR ludique, car il y a là une source d'inspiration inépuisable tant pour la préparation de scénarios que pour les improvisations. C'est cette confiance en sa capacité d'improvisation et ses potentialités créatives qui lui serviront le plus pour affronter la vie quotidienne, notamment lorsqu'il se trouve dans des situations d'apprentissage en groupe restreint.

Les groupes de sensibilisation ne disposent que de peu de temps pour mettre en place un imaginaire groupal suffisamment cohérent pour que chacun s'y sente bien. Dès le début de la rencontre, le MJ doit avoir une vague idée des différentes personnalités en jeu. Par la suite, il fait usage de toute sa créativité pour susciter des affinités, stimuler la cohésion du groupe, encourager les prises de parole, faciliter l'immersion dans le rôle, etc. Pendant ce temps, les participants apprennent, tout à la fois, à se découvrir, à dépasser leurs préjugés, à suivre leur intuition, à adopter diverses postures, à écouter les autres, etc. On ressent bien ici la complexité inhérente à ce processus de construction de groupe, ainsi que l'importance de l'investissement des participants. Au demeurant, s'il est difficile d'évaluer la portée des apprentissages induits par un JdR de sensibilisation, il est beaucoup plus facile de questionner la perte des repères spatio-temporels, qui est, pour moi, un critère de réussite de l'intervention. Après tout, cela n'est pas courant, dans le cadre d'une initiation à une pratique de formation, de clouer sur leur siège quatre à six heures durant, sans une pause, un groupe de néophytes. Lorsque le scénario se termine, il en est toujours un pour demander : déjà ? Il peut d'ailleurs s'agir d'un de ceux ayant fait, auparavant, grand cas de leurs contraintes horaires, et qui reste néanmoins dubitatif lorsque j'évoque des scénarios flirtant avec la trentaine d'heures d'affilée (on était jeune…, et on prenait le temps). C'est pourquoi, dans le cadre des JdRF de sensibilisation, j'essaie, autant que possible, de ne pas trop évoquer la durée réelle de l'expérience à venir (ça risquerait d'en décourager plus d'un, alors qu'ils pourraient sortir ravis de cette expérience) tout en ménageant un temps de jeu conséquent.

Les groupes-chercheurs ont en commun d'avoir exploré le même scénario, et de se l'être approprié de façon originale. En effet, en raison des innombrables initiatives, prises de décisions ou de risques, tant personnelles que collectives, les joueurs influent grandement sur le déroulement du jeu. Il en va de même de l'imaginaire collectif qui transforme peu à peu le fond, comme la forme, du scénario, au point d'en arriver à ne jamais jouer la même fin. Tant d'éléments viennent interagir avec le fil du scénario que le MJ doit s'en remettre de plus en plus à l'improvisation, tout en veillant à maintenir la cohérence du tout (sacré *challenge* !). Le groupe-chercheur révèle ainsi, tout au long de son périple onirique, quelques traits de la dynamique identitaire qui l'anime. De même que les joueurs, qui ont tôt fait de se mettre à la place de leur PJ, révèlent une partie de leur nature humaine. A la différence du groupe de sensibilisation, le groupe-chercheur encourage, par le partage d'expériences intenses, la mise en place de liens durables. Il s'organise peu à peu et procède bientôt par une libre répartition des tâches et des rôles de chacun. C'est d'ailleurs à partir de ce processus d'auto-organisation qu'il est possible d'étudier certaines caractéristiques de l'entité groupale émergente et des individus qui la composent. L'écoute sensible et l'échange intersubjectif donnent sens à ces apprentissages expérientiels.

A.Expérimentations

1. Conditions expérimentales

J'ai présenté précédemment diverses raisons qui m'ont poussées à investir ce champ de recherche, encore largement en friche, ainsi que certaines préoccupations existentielles en lien avec mes interrogations sur les apprentissages induits par le JdR ludique[188], dont est issu le JdRF. Il est grand temps d'expliquer comment j'en suis arrivé à élaborer une démarche d'apprentissage alternative, à partir d'impressions et d'observations tirées d'une pratique ludique.

[188] Cf. I.A.2. Cheminement personnel

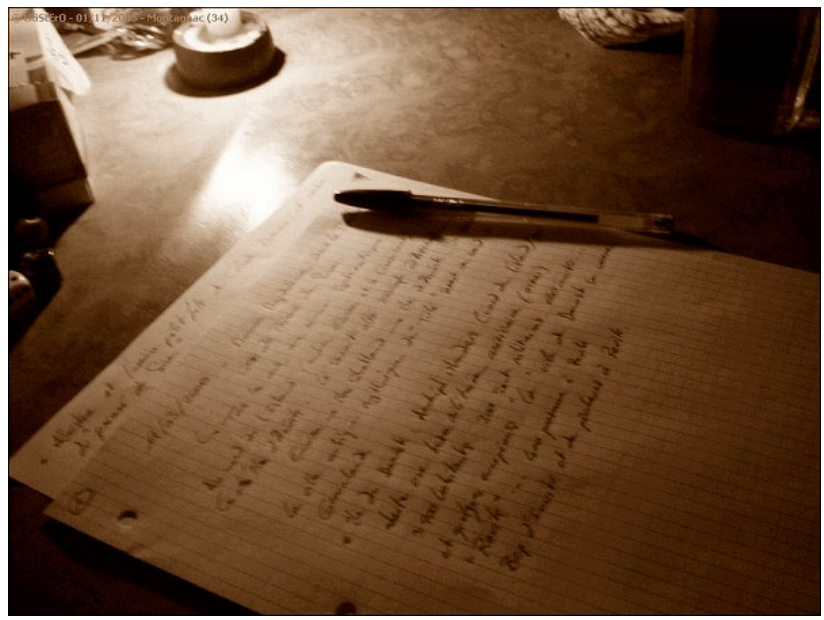
a. Choix du JdRF

Tout a commencé lorsque je me suis lassé de donner des cours théoriques sur la création d'entreprise et que je me suis mis en quête d'une formation susceptible de m'apporter un peu de recul quant à ma condition de formateur. Il me semblait alors que cette activité n'était, à quelques détails près, pas très éloignée de celle du MJ dans le cadre d'un JdR ludique. Mais je voulais en avoir le cœur net. Aussi, j'entrepris de compiler un certain nombre d'informations sur ce domaine tout en me préparant à mettre en œuvre mes futurs JdRF. Lors de ma dernière semaine d'intervention, une de mes stagiaires me fit passer les coordonnées d'un organisme de formation. La collaboration qui s'ensuivit, extrêmement fructueuse de mon point de vue, m'ouvrit les yeux sur diverses pratiques : la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience avec D. Sinner et les jeux de simulation économique avec B. Crossman, et quelques théories : l'apprentissage expérientiel de D. Kolb, la complexité d'E. Morin, la pratique biographique de G. Pineau, la recherche-action existentielle de R. Barbier, la maturation de l'individu chez J. Krishnamurti, etc.

A cette même période, j'ai entrepris de rassembler, trier et reprendre, à l'aide d'un ami proche, l'ensemble des notes se reportant à la campagne de JdR la plus complète que nous ayons joué ensemble dans l'univers onirique de Lovecraft (environ 15 scénarios en 10 ans : des centaines de pages de notes, de schémas, plans, dessins et des dizaines d'heures d'enregistrements audio)[189]. Ce projet, un temps abandonné, avait été initié bien des années auparavant, dès la fin de la première partie de la campagne, lorsqu'il nous avait semblé important de laisser une trace de cette épopée imaginaire, devenu en quelques mois un véritable légende pour notre petite association de rôlistes[190]. C'était aussi une forme d'hommage à un de nos infortunés compagnons qui, en raison d'un grave accident, n'avait pu participer à cette aventure, et au formidable courage dont il a su faire preuve par la suite pour retrouver l'usage de ses membres. Ce travail colossal de compilation de données nous lança sur d'innombrables pistes : création *a posteriori* de liens entre les différents scénarios, explorations transversales en vue de faire émerger une intrigue globale, recherches de coïncidences historiques permettant de l'ancrer dans la réalité, gestion et corrélation des informations recueillies, etc. Après plusieurs mois d'effort, le MJ à l'origine de cette création nous a rejoint. La partie ingrate étant presque achevée, il ne restait plus qu'à se lancer dans l'écriture à proprement parler. Chacun de nous a fait part de

[189] Cf. II.B.1.b. Constitution des groupes – GC4 & II.B.2.b. Les groupes-chercheurs – GC4
[190] Club Mimésis, de Nangis (77)

ses centres d'intérêts en lien avec cette création collective et on s'organisa en conséquence : le MJ se chargerait de l'écriture, notre compagnon de la création d'une musique d'ambiance adéquate et de la mise en ligne de l'outil de travail, et moi-même de la contextualisation des éléments du scénario et de la retranscription des séances de travail. On décida bientôt de s'adjoindre la participation à distance de deux acolytes, l'un pour sa formidable mémoire, et l'autre pour ses qualités de dessinateur. Le fond du scénario restant à éclaircir, des réunions hebdomadaires de *brainstorming*, destinées à faciliter l'émergence d'idées nouvelles, ont été mises en place. Finalement, on opta pour jouer une nouvelle fin, la quatrième, afin de valider la dernière proposition du MJ. Depuis, par manque de disponibilité, le projet stagne de nouveau. C'est la vie.



Exemple de notes

Le scénario proposé dans le cadre des premières expérimentations de JdRF est issu de ce travail de réflexion collective. Il a été conçu de façon à mener les PJ à affronter plusieurs crises existentielles et à en tirer des apprentissages qui leur servent de guide dans leur improvisation à venir. L'ensemble de la campagne, qui comprend quatre volets, chacun d'eux étant découpés en trois scénarios, laisse de plus en plus de place à la création collective. Si le premier scénario repose sur un écrit assez dense, à tendance linéaire, le dernier, qui se construit à partir de la mise en cohérence du contexte global avec les spécificités de l'expérience collective, offre beaucoup plus de liberté. C'est en s'appropriant progressivement le scénario que le groupe est amené à en modifier, inconsciemment et parfois profondément, la teneur. Chaque joueur devient un co-auteur, un co-réalisateur et un des acteurs principaux du JdR, le tout sous la bienveillante

supervision du MJ, qui agit alors comme un facilitateur d'improvisation. Le MJ dispose, pour préparer son intervention, de traces du déroulement des parties précédentes (souvenirs personnels, notes, enregistrements, rappel collectif, ambiance, personnalités en jeu, etc.) et d'une certaine conscience du sens de l'expérimentation.

C'est donc au prix de constants aller-retour entre la créativité ludique collective et l'exploration du JdR dans la formation, que j'ai pu donner corps à ce que je nomme le JdRF et la démarche de recherche de cohérence EBPS. En résumé, cette recherche puise ses sources dans l'étude informelle des effets d'une pratique ludique sur le développement personnel des rôlistes.

b. Constitution des groupes

La rencontre des futurs participants a pris des formes variées, selon qu'il s'agissait de convaincre certaines personnes de s'investir dans cette démarche, ou d'individus me faisant part de leur envie de participer à un JdR. Dans un cas, j'étais à l'initiative du contact, laissant à mon interlocuteur le choix du lieu et de l'horaire de l'entretien durant lequel je me proposais de lui présenter le JdRF tout en l'invitant à s'y essayer. Dans l'autre, je profitais d'une discussion informelle sur mon sujet de thèse pour proposer à la personne de tenter l'expérience. Mon premier souci, dans le cadre de la mise en place d'une démarche qualitative, a été de constituer des groupes-chercheurs qui soient à la fois représentatifs, dans le sens où ils respectaient une certaine hétérogénéité (proportion d'hommes et de femmes, âges différents), et relativement homogènes et complémentaires, du point de vue des centres d'intérêts. Ceci sans perdre de vue qu'*une équipe de recherche en éducation, dans cette perspective, devrait inclure non seulement divers scientifiques en sciences humaines et en sciences de la nature mais également des littéraires, des poètes, des artistes, des philosophes et des chercheurs ouverts sur la dimension expérientielle de la vie spirituelle*[191]. Avec cette idée de départ, j'ai entrepris de provoquer et d'accumuler les rencontres. Soucieux de parfaire la présentation de mon approche (groupes-chercheurs / co-recherche-action-formation / JdRF), je me suis laissé aller à de longues conversations portant sur le sujet. Il faut rappeler, à ma décharge, que de nombreuses personnes sont aujourd'hui sensibilisées à l'usage du terme de JdR, et que si cette activité reste pour beaucoup nimbée de mystères, ce thème de recherche laisse rarement indifférent les

[191] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*

interlocuteurs. A chacune de ces occasions, je me suis rendu compte que je progressais dans la construction théorique et que j'établissais de nouvelles connexions susceptibles d'enrichir mon corpus conceptuel, tout en développant une certaine confiance en moi. En cela, ce ne fut jamais du temps perdu. A force de persévérance, je récoltais les coordonnées de plusieurs personnes intéressées par ma démarche et prêtes à s'essayer au JdRF. A mesure que j'avançais dans mon projet, je me rendis compte de l'importance de prévoir deux types d'intervention : d'une part, des séances de sensibilisation de quelques heures, visant à une compréhension expérientielle d'un phénomène préalablement décrit ; d'autre part, la mise en place de groupes-chercheurs invités à s'impliquer dans une co-recherche-action-formation s'intéressant aux apports du JdRF. Quoiqu'il advienne, les participants, tous volontaires, ont toujours la possibilité de quitter l'expérimentation. Si ces différents groupes, constitués au fil des rencontres, n'ont pas manqué d'influencer, en retour, les pistes explorées par cette recherche, ce n'est qu'après avoir entamé le JdRF qu'ils ont pu révéler leurs spécificités.

Les groupes de sensibilisation servent principalement deux objectifs. D'une part, ils visent à promouvoir et à démystifier cette activité ludique particulière aux yeux du tout venant, tout en permettant à ce dernier de faire l'expérience d'une activité favorisant l'émergence d'un apprentissage inductif. D'autre part, ils permettent de préparer d'éventuels volontaires à s'engager plus en avant dans le JdRF et, le cas échant, à constituer un nouveau groupe-chercheur, ou à en compléter un déjà existant. Il s'agit presque à chaque fois d'individus intrigués par l'originalité de cette approche et qui tiennent à s'en faire une idée plus personnelle. Ils sont alors prêts à tenter l'expérience, que ce soit en compagnie de parfaits inconnus ou avec des proches. La composition de ces groupes de sensibilisation au JdRF est la suivante : le premier d'entre eux (GS1), particulièrement homogène, comprenait quatre femmes militant au sein de la même institution (Fédération Nationale des Foyer Ruraux) ; le suivant (GS2), réunissait une étudiante en histoire de l'art, le porteur d'un projet agri-culturel, un formateur à la citoyenneté, ainsi que l'initiatrice d'un réseau d'échange de savoir, déjà engagée dans le deuxième groupe-chercheur alors en cours de dislocation ; un autre (GS3) rassemblait autour de la table mon directeur de thèse, un membre d'un collectif de photographes et une jeune doctoresse en sciences économiques ; le dernier (GS4) était composé d'un membre du Groupe d'Etude Ludopédagogique, animateur de la Compagnie du jeu, d'une enseignante-chercheuse en science du langage ainsi que d'un membre de mon jury de thèse.

Les groupes-chercheurs ont été constitués, tout d'abord, pour répondre à quatre interrogations liées à la pratique du JdRF : la relation d'apprentissage, l'activité ludique, les alternatives autogestionnaires et la création collective. Il ne me restait plus qu'à trouver qui y participerait, rares étant les personnes prêtes à investir une partie de leur temps libre (plus d'une centaine d'heures) dans une activité dont ils ne connaissaient, pour ainsi dire, rien. Ceci n'a pas toujours été une partie de plaisir, comme le montre ce qui suit.

Le premier groupe-chercheur (GC1) se compose de trois hommes et de deux femmes, âgés d'environ 30 à 50 ans et issus du domaine de la formation : responsable de structure, formateurs et enseignants-chercheurs. Au départ de l'aventure, ils n'étaient que trois : une ex-participante au DESS d'Ingénierie de la Formation, déjà sensibilisée aux démarches de développement personnel ; mon ex-tuteur de stage de ce même DESS, qui partageait cette passion pour l'apprentissage expérientiel ludique ; un doctorant, chargé de cours et ancien meneur de JdR ludique, ayant une approche psycho-cognitive des apprentissages induits par les jeux de stratégies. Nous avons appris à jongler avec les disponibilités de chacun et nous nous sommes mis d'accord, tout d'abord, pour un rythme de rencontre trimestriel. Mais les aléas de la vie (naissance, déménagement, ruptures affectives, etc.) ont fait qu'il est bientôt devenu impossible de poursuivre l'expérience. Près d'une année s'est écoulée avant que l'on puisse reprendre là où l'on s'était arrêté (fin de la première des quatre parties prévues). En l'absence d'un des protagonistes initiaux, on a fixé néanmoins une date pour la session suivante, charge à moi de trouver un(e) ou plusieurs remplaçant(e)s. La providence m'a souri lorsqu'un étudiant, travaillant sur l'apport des jeux vidéo dans la formation à la citoyenneté et envoyé sur mes traces par mon directeur de thèse, a pris contact avec moi. Ma proposition l'a enchanté. Il ne me restait plus qu'à lui faire découvrir ce par quoi les autres étaient passés, ce qui a pu se faire en l'intégrant dans le GS2. Fort de cette expérience, il a ensuite rejoint le GC1 initial et nous avons enfin pu nous replonger dans les problèmes d'agenda. Lors de la session suivante, une jeune femme, issue du GS4, s'est jointe à nous. Ce qui a permis de compléter le groupe et de terminer l'expérimentation avec cinq joueurs.

Le deuxième groupe (GC2) était initialement composé de deux hommes et de deux femmes, âgés de 20 à 30 ans, issus du mouvement altermondialiste et impliqués dans la mise en place du Forum Social Local[192] : un activiste situationniste autonome, un photographe membre d'un collectif " engagé ", une étudiante explorant les réseaux d'échange de savoir et une aide-éducatrice en devenir et militante de terrain. J'en profitais

[192] Déçus par la tournure qu'avait pris le forum social (trop de critiques idéologiques et trop peu d'initiatives déployées), tous les membres du GC2 s'en sont progressivement désengagés.

pour développer une approche spécifique du JdRF, destinée à faciliter l'apprentissage expérientiel de l'autogestion. Mais là aussi les aléas de la vie, les divergences conjoncturelles d'intérêts ainsi que l'extrême mobilité des personnes ont fait des dégâts. Lors de la deuxième session, il ne restait déjà plus qu'une personne du groupe de départ. Cette rencontre a donné naissance au GS2. J'en profitais pour intégrer la personne qui devait ensuite rejoindre le GC1. Mais cette expérience s'arrêta malheureusement là, la personne la plus motivée étant parti trop loin pour envisager de poursuivre le JdRF (même si elle n'a pas pour autant définitivement rejeté cette possibilité), à ma grande déception.

Le troisième groupe (GC3) devait rassembler deux hommes et deux femmes, âgés de 25 à 35 ans et issus de l'univers des JdR ludiques. Il s'adressait à des MJ expérimentés, qui devaient profiter du JdRF pour rapprocher leur expérience de jeu des pratiques de formation et ludopédagogiques. Là encore, l'aléa à frappé. Et tellement fort qu'il n'y eu jamais de première session. J'ai mis du temps à faire le deuil de cette perte sèche pour la suite de mon étude. D'ailleurs, je suis toujours sur la brèche et j'ai plusieurs joueurs potentiels à relancer. Mais ce sera pour plus tard, afin d'approfondir ce travail de recherche. Je dois au préalable finaliser l'écriture de cette thèse. Il n'est pas impossible que ce GC3 débute son activité peu avant la soutenance de cette thèse.

Le quatrième groupe (GC4)[193], très homogène, qui rassemble une population presque exclusivement masculine et âgée de 30 à 35 ans, est, lui, particulièrement résistant aux différents aléas. Il se compose d'un noyau dur, formé par trois personnes impliquées dans l'écriture collective d'un scénario et la création d'un système de jeu adéquat : votre serviteur, en tant qu'apprenti chercheur en Science de l'Education, élément moteur et parfois MJ ; notre ami mélomane et *webmaster*, pour sa spontanéité et sa créativité ; notre ami responsable d'une structure et futur écrivain, en tant que MJ chargé d'expérimenter toutes sortes d'initiatives ; et de quelques autres participants, parfois MJ mais plus souvent joueurs, issus d'un réseau relationnel rassemblant une dizaine d'amis rôlistes de longue date, la plupart officiant dans les domaines de l'enseignement ou des nouvelles technologies. Les trois à six personnes ainsi réunies à l'occasion d'un JdR ludique se connaissent et s'apprécient, ayant déjà, par le passé, partagé d'innombrables heures de jeu et de vie collective. Ce groupe, qui existait déjà bien avant la mise en route de ce travail de recherche, lui survivra, très certainement. Quoiqu'il ne s'agisse pas ici de mettre en place une formation entièrement basée sur la pratique du JdRF, il est indéniable que cette forme d'activité informelle et intersubjective nourrit considérablement la réflexion sur ce sujet,

[193] Cf. II.B.1.a. Choix du JdRF

tout en offrant la possibilité d'expérimenter diverses alternatives et d'envisager d'autres perspectives quant à l'utilisation des JdRF.

2. Fonctionnement des groupes

Etant donné le peu d'expérimentations ayant pu être menées à leur terme, je me contenterai ici de présenter succinctement les conditions de jeu de celles que je considère comme inachevées (groupes de sensibilisation) pour m'attarder plus longuement sur celles ayant nourri plus amplement cette recherche (GC1 et GC4).

a. Les Groupes de Sensibilisation (GS)

Le GS1 est le précurseur des groupes de JdRF (mai 2001). A ce titre, il a servi de repère pour mettre au point cette pratique ludopédagogique. Il n'était pas question alors d'approfondir cette recherche au travers d'une thèse mais plutôt de proposer à un groupe de femmes engagées dans une formation de formateur à la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience, de prendre conscience de leur potentiel de créativité via la pratique du JdRF. Le scénario que je leur ai proposé[194] s'inspirait des préoccupations exprimées préalablement lors des discussions collectives : manque de reconnaissance par l'institution de leurs capacités et machisme déguisé. J'optais donc pour un scénario plongeant les participantes dans les préoccupations sociales des femmes de la Nouvelle-Angleterre de 1919. J'y mêlais : revendications féministes, luttes syndicales, réhabilitation d'usines d'armement et complot ségrégationniste (résurgence du K.K.K. et source du nazisme). Les PJ que je leur proposais étaient partiellement prédéfinis (activité socioprofessionnelle, hobby, enfance). Pour cette journée d'expérimentation, nous disposions d'un grand bureau, avec un accès donnant sur l'extérieur, qui fut aisément transformé en salle de JdRF. Une heure fut consacrée à la préparation individuelle des personnages, six heures au scénario et une heure au débriefing. J'en tirais deux heures d'enregistrement audio et un regret : celui de ne pas avoir effectué d'évaluations à plus long terme. A l'issue de cette expérience,

[194] DANIAU Stéphane (2001), *Utilisation des Jeux de Rôles Formatifs dans la formation professionnelle*, mémoire de DESS, pp. 121-125

plutôt encourageante quoique teintée d'une certaine prématurité, je me suis intéressé plus particulièrement à la notion d'imaginaire groupal. Dès lors, j'ai décidé de mener un scénario unique, qui me servirait de base de référence pour mes expérimentations ultérieures,

La mise en place du GS2 est bien plus récente (avril 2004). Le premier groupe-chercheur fonctionnait depuis un an et demi, et j'en étais toujours à l'élaboration du plan de la thèse. Il s'agissait alors de présenter le JdRF à d'éventuelles futures recrues pour mes deux premiers groupes-chercheurs. Ayant pris l'initiative de fixer la date de cette séance, je n'ai su que tardivement où se déroulerait le JdR. Un heureux concours de circonstances m'a ouvert les portes d'un appartement voisin, alors en cours d'aménagement : cheminée ancienne, moulures au plafond, dalles de pierre, etc. Je pus ainsi facilement m'approprier les lieux et installer de nombreux éléments de décor. J'en profitais pour fignoler quelques détails vestimentaires propres à certains PNJ. La plupart des participants étaient déguisés et nous avions prévu de quoi grignoter. La séance débuta en début de soirée pour finir vers minuit : un quart d'heure de préparation de personnage, guère plus de quatre heures de jeu et moins d'une demi-heure de débriefing. Ce fut notamment l'occasion pour moi de tenter de raccourcir considérablement la durée initialement prévue pour le premier scénario.

Le GS3 se réunit trois jours plus tard (avril 2004). Le JdRF se déroula dans les mêmes conditions (lieu, déguisements, durée, etc.). Il s'agissait alors de présenter à mon directeur de thèse en quoi consistait une séance de sensibilisation au JdRF, ceci, autant pour avoir son avis quant à la pertinence de ce projet de recherche, que pour faire émerger de nouvelles interrogations. Après avoir convenu d'une date, je me mis à la recherche des autres protagonistes. Le manque de temps influa sur la qualité de la prestation, au point de laisser une impression de dirigisme aux différents participants. Le débriefing à chaud, de courte durée, fut suivi de rencontres individuelles : de plusieurs heures de discussions à quelques minutes, de-ci de-là et de manière informelle, avec les participants.

Le GS4 fut formé assez tardivement (novembre 2004). Sa mise en place prit du temps car je tenais absolument, pour diverses raisons, à la présence des trois personnes pressenties pour être sensibilisées au JdRF. J'avais besoin d'intégrer rapidement une jeune femme dans le GC1 et la personne pressentie semblait motivée pour découvrir le JdRF. De plus, il me semblait nécessaire de bénéficier de l'expérience d'un ludopédagogue expérimenté et l'un d'entre eux (membre du Groupe d'Etude Ludopédagogique et ex-collaborateur du défunt F. Pingaud), quoique réticent, était disposé à tenter l'aventure.

C'était aussi l'occasion de présenter mon travail à un des membres de mon jury. Le JdRF se déroula, durant un après-midi, dans une salle de formation. Après avoir rapidement réaménagé les lieux, on passa à la préparation succincte des PJ. Chacun désirant, pour diverses raisons, que cela ne finisse pas trop tard, je n'essayais pas de mener le groupe jusqu'à la fin du premier scénario, mais décidais plutôt de me laisser porter par leurs initiatives. Il en résulta une approche très singulière de cette première partie, dont je ne développais que l'introduction et une certaine frustration de la part des joueurs, du fait de s'être arrêté si tôt.

b. Les Groupes-Chercheurs (GC)

Le GC1[195] a bénéficié, dès notre première expérimentation, de conditions optimums. Il était entendu que nous passerions plusieurs fins de semaine ensemble (une douzaine de séances prévues au départ, au rythme d'une par trimestre, nombre réduit à six par manque de temps) et que, tant qu'à faire, nous pourrions choisir des cadres pour le moins dépaysant. Après avoir réussi à convenir d'une date, nous nous sommes mis à la recherche d'un lieu pouvant convenir à tout le monde, à mi-chemin des villes d'adoption des différents protagonistes. La chance nous a permis de profiter du cadre d'une ferme, aimablement prêtée pour la durée du jeu par la belle-famille d'un des participants. Cette vénérable demeure du XVIe siècle, située dans un petit hameau isolé du plateau Aveyronnais, convenait admirablement pour cette première rencontre (si deux des participants s'étaient déjà rencontrées à l'occasion d'une courte collaboration professionnelle, le troisième ne connaissait que moi). Chacun étant chargé de prévoir un repas, en fonction de ses spécialités, ou éventuellement de celles de son PJ, on ne manqua de rien et ce fut pour nous l'occasion de nous découvrir d'un point de vue culinaire. J'avais demandé à chacun de réfléchir préalablement au personnage qu'il aimerait jouer. Pour ce faire, je leur avais précisé succinctement le cadre spatio-temporel du scénario : 1923, Boston, Nouvelle-Angleterre, Etats-Unis et leur avais confié le soin de se renseigner, selon leurs centres d'intérêts, sur cette période (films, livres, etc.). Ainsi, après s'être approprié, même superficiellement, le contexte socioculturel (situation politique, conditions de vie, revendications sociales, progrès technologique, etc.), ils ont disposé de suffisamment d'éléments pour ancrer leur personnage dans ce monde virtuel. Afin de renforcer cette

[195] Cf. III.A.2.b. Le groupe-chercheur (GC1) & IV.A.2.b. Extraits des entretiens finaux avec le GC1.

effet, je leur ai demandé de présenter leur PJ d'un point de vue biopsychosocial (santé, famille, activité, etc.). La première partie de la campagne a pu se dérouler sans accroc, au rythme d'un scénario par trimestre.

Novembre 2002 : partis le vendredi soir, le temps du trajet fut mis à profit pour aborder les quelques questions restées en suspens. La disposition des lieux était idéale : une chambre par personne, une grande cuisine, une salle à manger et un grand salon avec un coin cheminée, le tout dans un décor sans âge. La troisième personne nous a rejoint le lendemain matin. Après les présentations d'usage, la séance a commencé par une mise en commun des acquis individuels sur la période concernée, auxquels j'ai ajouté quelques éléments en lien avec le scénario à venir. Chaque participant a été ensuite invité, durant la matinée, à me présenter son PJ et à le peaufiner. Après une brève ballade digestive, on s'est installé autour de la table. Le jeu a duré environ quatorze heures pour finir vers 4h00 du matin. Le repas de midi a été intégré au scénario, alors que les PJ s'étaient réfugiés dans un restaurant italien. Pris dans l'action, nous avons sauté le repas du soir. A aucun moment, je n'ai fait usage du hasard des dés. Le débriefing à chaud a été de courte durée, fatigue oblige. Le lendemain, nous avons procédé à un rapide débriefing informel, durant lequel chacun a pu s'exprimer sur cette première expérience, avant de rejoindre ses pénates. Je disposais de deux heures d'enregistrement audio, correspondant à une petite partie du scénario, que je comptais alors utiliser, d'une part, pour me permettre d'améliorer mes prestations à venir et, d'autre part, pour pouvoir leur apporter une vision extérieure du fonctionnement d'un groupe engagé dans un JdR. Dans la semaine qui suivi, je leur ai fait parvenir, via internet, un questionnaire ouvert et informel[196] abordant quelques pistes de réflexion qui me paraissaient alors pertinentes, chacun étant libre de se l'approprier à sa manière. J'ai obtenu en retour : un questionnaire rempli en bonne et due forme, une adaptation personnalisée sous forme d'un écrit reprenant une partie des questionnement proposés ainsi qu'une réponse orale au travers d'une conversation téléphonique.

Janvier 2003 : le JdRF a eu lieu dans des conditions similaires. On a débuté, après de chaleureuses retrouvailles, par un rapide briefing informel censé éclairer le groupe-chercheur sur les pistes déjà défrichées, tant dans le jeu que d'un point de vue personnel. Puis, le lendemain, après un bref rappel des faits, on a repris le cours du scénario là où on s'était arrêté. Nous avons joué une douzaine d'heures durant. J'utilisais, pour la première fois et en de rares occasions, le hasard des dés. Là encore, je procédais à un enregistrement audio d'un extrait du scénario. Le débriefing à chaud, de courte durée, fut complété par :

[196] Cf. Annexes : 5. Débriefing du JdRF

une rencontre avec deux des participants et un long entretien téléphonique avec le troisième.

Mars 2003 : *idem*, sauf que je n'ai pas pu pour des raisons personnelles, poursuivre le débriefing à moyen terme.

La deuxième partie de la campagne (juin 2004) a été très longue à mettre en place. Pour diverses raisons, nous avons du repousser la date de cette rencontre à plusieurs reprises. Plusieurs mois se sont écoulés avant qu'un des membres du groupe nous fasse part de son indisponibilité pour l'année à venir. Dès lors, j'ai décidé de poursuivre l'expérience en y intégrant d'autres personnes. Cinq trimestres après le dernier scénario, nous avons enfin pu nous réunir de nouveau. Cette rencontre a eu lieu dans une vieille demeure familiale, sise au pied des contreforts pyrénéens, en plein pays cathare. Là encore, nous disposions d'une chambre par personne et d'une pièce commune agréable donnant sur un extérieur ombragé. Chacun y est allé de sa spécialité et les repas furent copieux. Par manque de temps et fort de mon expérience avec le GS2, j'ai décidé de concentrer en une seule séance l'ensemble des trois scénarios prévus pour cette deuxième partie de la campagne. Nous avons consacré le vendredi soir, jusque tard dans la nuit, à un briefing sur les effets du JdRF. Le scénario a débuté le lendemain. Le repas de midi a été intégré à l'histoire, alors que les PJ se retrouvaient dans un restaurant. Durant les quatorze heures de jeu, nous avons, à quelques rares occasions, fait appel au hasard en utilisant les numéros de page d'un livre. Le dimanche, nous avons consacré, de façon informelle et tout en rangeant les lieux, un temps pour éclaircir certains points restés obscurs.

La troisième partie de la campagne (janvier 2005) a permis de réunir l'ensemble des protagonistes, en y intégrant la nouvelle recrue ayant participé au GS4. On a pu trouver refuge dans un petit chalet en bois, un peu isolé et situé dans les hauteurs des Cévennes, en pleine nature. On s'est serré un peu, car il n'y avait que trois pièces pour six personnes. Cette promiscuité n'a jamais été un problème car même si l'isolation sonore était médiocre, nous vivions tous au même rythme. La salle principale était très agréable et pratique. Je connaissais déjà les lieux et il m'a été facile de les aménager. Là encore, j'ai prévu de concentrer les trois scénarios en un seul, un brin modifié, pour satisfaire aux exigences de cette nouvelle équipe, et étalé sur deux journées. J'ai opté pour un démarrage rapide du jeu. La présentation des nouveaux PJ s'est faite au cours de l'introduction, qui a débuté avec le repas du soir. En comptant la journée du lendemain, le JdRF a duré près de vingt heures. Le dernier jour, à peine remis de nos longues soirées, on s'attaqua au

débriefing, qui dura six heures. En aparté, je note que j'en arrive à la rédaction de ce passage sur les expérimentations, précisément au moment où je suis en train de préparer le dernier volet de la campagne pour le GC1, qui aura lieu dans quelques jours ! Synchronicité, quand tu nous tiens !

La date de la quatrième et dernière partie de la campagne (avril 2005) a été fixée dès la fin de la rencontre précédente. Nous sommes retournés dans les mêmes lieux, mais cette fois-ci, sous la neige. J'ai procédé, durant l'après-midi, à un récapitulatif assez complet des scénarios précédents avec les participants déjà présents, que j'ai complété, dans la soirée, avec les derniers arrivants. Ce qui a nous permis de démarrer très rapidement, dès le lendemain matin. Le jeu a duré près de seize heures. Les commentaires à chaud ont été succincts, les participants étant, pour la plupart, épuisés. Le débriefing a débuté de manière informelle dans la fin de la matinée, après que tout le monde se soit levé, pour se poursuivre jusqu'au soir, soit environ sept heures avec tout le groupe, complétés de quelques heures avec certains d'entre eux.

On a alors évoqué la possibilité de se revoir, car le groupe ainsi constitué pour la durée du JdRF ne pouvait se résoudre à mettre fin à cette expérience. Au moins quatre pistes s'offrent à nous : poursuivre l'expérience du groupe-chercheur en explorant d'autres univers et diverses thématiques ; proposer d'autres fins au scénario joué[197] en procédant à une ou des inversions de rôle (un joueur prend la place du MJ, tandis que ce dernier s'essaie, autant que possible, à jouer le personnage de ce dernier) ; laisser un joueur devenir MJ pour lui permettre d'exposer et d'explorer avec le groupe-chercheur un thème lui tenant à cœur. Ces deux derniers points ont le mérite d'encourager les participants à animer un JdRF et à s'engager dans une démarche de recherche de cohérence maturationnelle[198].

Le GC2 a été réuni en février 2003. Composé d'individus impliqués, en tant que tels, dans la mise en place d'un Forum Social Local, il a pris tout d'abord la forme d'un groupe de discussion. A mon initiative, le JdRF a été précédé d'une rencontre durant laquelle chacun des participants a été amené à se présenter aux autres, d'un point de vue biopsychosocial. Cette démarche avait pour but, d'une part, d'apprendre à mieux nous connaître, autrement que par de simples confrontations d'idées et, d'autre part, à trouver ce qui nous permettraient, au travers de nos différences, d'agir dans la complémentarité. A

[197] A la manière des personnages du film de LYNN Jonathan (1985), *Cluedo*
[198] Cf. IV.C.1.a. Du joueur au meneur

l'issue de ces quelques heures de discussion, j'ai rédigé un bref portrait de chacun d'entre nous, que j'ai ensuite soumis à l'approbation du groupe. Ce n'est que lors de notre troisième rencontre que le JdRF a débuté. Les participants avaient été invités préalablement à se renseigner sur les années 20, à réfléchir à un personnage qu'ils aimeraient interpréter et à prévoir un déguisement, même sommaire. Le scénario a commencé en début de soirée et s'est poursuivi jusqu'au petit matin : une grosse dizaine d'heures de jeu. Il n'a pas été suivi d'un débriefing, mais plutôt de quelques discussions informelles et individuelles sur le sujet du JdRF. La deuxième rencontre, constamment reportée, à laquelle ne put finalement participer qu'un membre de l'équipe originale, a donné naissance au GS2.

Le GC3, malgré les nombreuses rencontres individuelles ou collectives préalables, n'a pas encore vu le jour.

Le GC4 a un rôle très particulier dans cette co-recherche-action-formation. Constitué, peu à peu, à partir de la fin des années 80, il a participé activement à la fondation du club de JdR de notre petite localité. Il ne s'agissait alors que d'un groupe de rôlistes comme un autre, dont la particularité tenait en partie au fait que nous confrontions régulièrement nos façons de jouer à celles de personnes plus expérimentées et plus mûres que nous, celles-là même parfois qui nous avaient initiés à cette pratique ludique. Le GC4 comprend l'ensemble des rôlistes issus de ce club qui ont contribué, par leur réflexion, à enrichir le corpus conceptuel en cours d'élaboration dans le cadre de cette recherche sur les JdRF. Les innombrables heures de jeu collectif s'ajoutent à presque autant d'heures de discussions passées à explorer la complexité du JdR ludique et de quelques pratiques similaires (Grandeur Nature, jeux de stratégie, mises en situation, théâtre d'improvisation, etc.). Ces multiples réflexions sont d'ailleurs à l'origine de cette recherche sur les apports du JdR ludique.

La première partie s'est jouée à la fin de l'été 1991, entre une grande tente plantée dans un pré bordant une vieille ferme du Périgord Vert et le salon d'une maison briarde récente. Elle a donné lieu à quatre séances, d'une quinzaine d'heures de jeu chacune. Des six joueurs initialement prévus, il n'y en a bientôt eu plus que quatre (trois hommes et une femme), tous âgés d'une vingtaine d'années. Suite à cette campagne, nous avons passé de longues heures à poursuivre notre réflexion sur l'intrigue proposée par le MJ. Ce dernier, désireux de revisiter entièrement l'univers de H.P. Lovecraft et de lui redonner une

certaine cohérence (après y avoir mené plusieurs centaines d'heures de jeu), s'était laissé guider, dans son improvisation, par les spécificités de chacun des PJ. Forts de nos dizaines de pages de notes et enthousiastes à l'idée de mettre tout cela au clair, nous avons entrepris l'écriture de la campagne dès le printemps 1992, passant ainsi à la création collective. Nous nous sommes retrouvés chaque semaine, nous relayant au clavier de l'ordinateur sous la semi-direction du MJ, plongés dans nos notes et bercés par une musique d'ambiance en cours de composition.

On s'est rendu compte, progressivement, de l'ampleur de la tâche à accomplir. Ainsi, lorsque nous en sommes venus à évoquer les passages du scénario qui nous avaient le plus marqués, nous n'en avons guère retrouvé de traces dans nos notes. Celles-ci différaient grandement de nos souvenirs, tant individuels que collectifs. Cette première découverte, devenue évidence avec le recul (plus le joueur s'investit dans son personnage, moins il prend de notes), nous a poussé à enregistrer les scénarios suivants. Puis, le petit groupe s'est séparé. Trois d'entre nous sommes venus nous installer dans le sud de la France et le travail d'écriture ne s'est poursuivi que par intermittence.

La deuxième partie a eu lieu en 1993, dans notre maison commune, entre colocataires (trois joueurs) et avec quelques ami(e)s, qui se sont succédé(e)s autour de la table, en fonction de leur disponibilité. Au cours de ces quatre séances d'une douzaine d'heures chacune, il n'y a jamais eu plus de cinq joueurs. Nous avons procédé à nos premiers enregistrements audio (quelques heures) et avons essayé d'améliorer la pertinence de nos prises de notes, dans l'espoir d'en tirer matière à écrire. Cela nous a permis de nous confronter, pour la première fois, à la difficulté de la transcription d'une séance de JdR ludique, et de découvrir le décalage qui peut être observé entre les souvenirs de chacun (subjectivité), ceux qui émergent de la remémoration collective (intersubjectivité) et ceux issus de l'écoute d'un enregistrement (objectivité). Cet effet est d'autant plus marquant à long terme. Cette deuxième campagne a eu pour conséquence de relancer notre rédaction collective.

La troisième partie s'est déroulée en 1994. Elle a rassemblé cinq joueurs (dont deux ayant joués l'ensemble des autres scénarios), dans une vieille demeure dotée d'une cheminée monumentale, sise en bordure du Parc du Haut Languedoc. Elle a duré une quarantaine d'heures (deux fins de semaine), dont la moitié fut l'objet d'un enregistrement. Débordés par la masse d'informations à traiter et par nos préoccupations existentielles respectives, nous avons longuement repoussé l'exploitation de ces données (2000) et

marqué une pause dans notre travail d'écriture collective, car il aurait fallut pouvoir s'y mettre à plein temps. De plus, à mesure que nos souvenirs de jeu s'éloignaient, ils s'embrouillaient, se mêlant, à ceux de scénarios plus récents, n'ayant rien à voir avec cette campagne. D'autre part, le MJ ayant entrepris de mener cette campagne à un autre groupe de joueurs, de nouvelles pistes ont été défrichées. Chaque groupe ayant eu ses propres temps forts, il est devenu clair qu'il fallait tenir compte de ce facteur d'appropriation dans notre travail d'écriture. Cet impératif a mis un frein à notre rédaction. En effet, comment faire pour proposer une suite de scénarios offrant un cadre cohérent, tout en privilégiant l'improvisation ? Il était désormais nécessaire de reprendre l'ensemble de nos écrits et de les restructurer afin de les harmoniser. Pour ce faire, il nous fallait jouer la fin.

La quatrième et dernière partie a été jouée plusieurs fois entre 1996 et 2003 et a donné lieu, à chaque reprise, à des scénarios très différents. Si ceci nous a permis de procéder à de profondes modifications dans la trame de la campagne, cela a aussi contribué à en retarder considérablement l'écriture. En 1996 et 1999, nous avions entamé deux sessions, insatisfaisantes au regard de cette recherche, et interrompues, pour diverses raisons, avant leur conclusion. Elles se sont révélées très importantes, du fait des nouvelles pistes ainsi défrichées, pour la suite de notre réflexion. En outre, c'est en participant, au côté d'un même compagnon de route, à ces deux groupes que j'ai pu extraire, avec le recul, la notion d'imaginaire groupale. Ces expériences ont ouvert de nouvelles pistes, et notamment celle qui a donné lieu à cette recherche sur les potentialités formatives du JdR ludique. A partir de l'an 2000, à mon initiative, nous nous sommes progressivement relancés dans l'écriture. Cela a nécessité de collecter, reprendre et de restructurer l'ensemble des notes prises depuis près de dix ans ! C'est suite à ces grands travaux que j'ai décidé d'utiliser l'ensemble de cette campagne dans le cadre du JdRF.

Puis, en 2002, après d'innombrables séances de *brainstorming,* le MJ a pris l'initiative de mener, cette fois-ci jusqu'à son terme, une fin sur mesure pour les deux personnes ayant participé ensemble à toute la campagne. Et effectivement, nous sommes sortis ravis de cette expérience, tout en étant conscient que ce genre de fin ne convenait pas à tout le monde car elle était trop liée à notre vision commune du JdR ludique et de l'univers lovecraftien. En 2003, nous avons rejoint l'autre groupe de joueurs engagé dans cette même campagne depuis déjà près de dix ans, pour explorer une nouvelle fin. Cela a été l'occasion de confronter nos diverses approches de l'intrigue et d'en faire émerger d'autres. Bientôt, le troisième co-auteur devrait mener, à son tour, cette campagne. A partir de cette vingtaine de scénarios, qui représentent environ deux cents cinquante heures de

jeu, regroupés en quatre campagnes, j'ai élaboré un scénario d'une centaine d'heure adapté au JdRF.

Chaque membre de l'équipe ainsi constituée, sorte de groupe-chercheur informel à composition variable, a été invité, tant au travers du jeu qu'au travers des conversations qui ont eu lieu en dehors de ce cadre, à s'exprimer le plus librement possible sur les divers sujets abordés : initiatives et démarches personnelles, fonctionnement du groupe, constats et préconisations, propositions alternatives, etc. Ceci m'a permis d'élargir considérablement mon champ de recherche. Cette expérience collective a aussi contribué à l'élaboration d'un nouveau JdR ludique, initiée par le même MJ, et qui se veut un support de base alternatif permettant de revisiter cette pratique. Fort de son expérience d'écriture collective inachevée, le GC4 est prêt à relever le défi, quitte à bousculer quelque peu ses habitudes de jeu (utilisation d'un rétroprojecteur, débriefing et brainstorming, réécriture des notes, etc.). Souhaitons-lui un riche et bel avenir, et que sa barbe pousse toujours plus longue[199]…

Dernière réunion du GC4

[199] Salutation khazâd, chez J.R.R. Tolkien

3. Investigations oniriques D'Uzbad Bratzhal

« Bonjour et bienvenu(e)s dans notre domaine de Linothrond. Tout d'abord, permettez-moi de me présenter… Je sais, et comme je vous comprends. Vous devez être épuisés après ce long et périlleux voyage. Prenez vos aises. Installez vous sur cette modeste banquette, je vous en prie. Je vais vous chercher de quoi vous désaltérer… Je suis à vous dans un instant… Et voilà. Où en était-on ? A oui ! Les présentations ! Je suis Bratzhal, fils de Falin. Un khazâd, comme vous pouvez le constater. Je suis né en l'an 1924 de ce Second Age, à Khazad-Dûm, l'inégalable cité fondée par Durin le Sage. Je descends des quelques survivants du cataclysme ayant frappé les anciennes cités de l'Ouest à la fin du Premier Age et qui ont pu alors trouver refuge dans la métropole khazâd. Je viens de fêter mon 111ème anniversaire. Je fais partie des refondateurs de cette ancienne colonie khazâd - nommée Linothrond, en raison du Lac souterrain qu'elle surplombe et dans laquelle elle se reflète -, et à ce titre, suis chargé de vous accueillir en son sein. On m'a fait savoir que pour diverses raisons, vous désiriez vous joindre à notre petite communauté et ce afin d'y exercer vos talents de… C'est cela… oui… Ah, voici de quoi vous sustenter. Je vous en prie, servez-vous. J'espère que vous êtes bien installé(e)s car nous allons devoir passer un certain temps ensemble. Je commencerai donc par vous présenter brièvement les raisons qui nous ont menées à prendre une telle initiative, avant de passer au mode de fonctionnement de notre microsociété. Je ne peux tout simplement pas faire l'économie de cette introduction au contexte socio-historique et vous conterai par bribes l'incroyable expérience qui nous a conduit, mes compagnons de fortune et moi, dans ces lointaines contrées.

Tout commença à Khazad-Dûm. Je vivais alors dans le creuset familial, qui me paraissait bien vide depuis le décès de ma mère. D'autant plus que mon père, très pris par sa fonction de diplomate, était souvent absent. Dès que je fus en âge de partir, il m'emmena volontiers avec lui. C'était important pour lui. Il ne cessait de me répéter que les voyages forment la jeunesse, et que cette jeunesse manquait à notre peuple. Et, en effet, à mesure que j'accumulais les lieues, je gagnais en assurance et développais un goût certain pour les langues étrangères. Comme beaucoup de mes compagnons d'alors, je me destinais aux métiers de la forge. Je décidais de poursuivre mon apprentissage auprès d'un Maître artisan. Quelques années passèrent. Puis, vint le temps du changement. Le mouvement de grogne des mineurs, à qui on demandait de creuser toujours plus profond, atteint son apogée après qu'un coup de grisou mémorable ai soufflé la vie de plusieurs dizaines d'entre eux. Je pris alors ouvertement leur défense, mais on me fit rapidement comprendre que cela n'était pas dans mon intérêt. J'ai cherché des soutiens autour de moi, mais tous se dérobaient, sous divers prétextes. Je compris qu'une certaine loi du silence régnait dans la cité. Je pris donc la décision de rejoindre le mouvement rebelle et m'affichais tranquillement à leur côté, lorsque les forces de sécurité,

apprêtées comme pour partir à la guerre, furent lâchées sur nous. Nous n'avions même pas de quoi nous défendre. La violence et l'inégalité du combat en découragea plus d'un. Beaucoup restèrent sur le carreau, d'autres prirent la fuite. Certains, dans un accès de fureur, se ruèrent vers les mines, s'emparèrent de leurs outils et revinrent pour affronter les gens d'armes. Je ne me rappelle plus que du goût du sang dans la bouche. Un fratricide incompréhensible. Les quelques survivants fuirent cette cité prise de folie, avec femmes et enfants, dès la nuit tombée.

Qu'il est dur de quitter son peuple ! Mais ça n'est rien en comparaison du mal dont ce dernier est capable lorsqu'il ne reconnaît plus la nature des êtres qui le composent. Peu à peu, nous apprîmes à nous débrouiller. Du fait de mes nombreux voyages à l'extérieur de la cité, je fus choisi, avec un de mes nouveaux compagnons, pour guider notre petite troupe. Je me trouvais ainsi projeté à la tête d'un peuple en exode rejeté par les siens et en quête d'une paix bien improbable. C'est alors que notre route croisa celle d'étrangers, dont le souvenir est resté si chers à mon cœur. Il y avait un homme grand et blond qui ne quittait jamais sa monture, un magnifique Mearas, et un elfe tourmenté, orfèvre de son état, très évasif sur ses origines mais emprunt d'une sorte de sagesse contrariée. Tous deux nous furent d'un grand secours à maintes reprises. Ensemble, nous retournâmes à Khazad-Dûm où nous assistâmes, sans pouvoir faire grand chose, à la mort du Grand Forgeron, co-concepteur des Anneaux de pouvoir. Nous souhaitions justement le rencontrer pour en savoir un peu plus sur la nature et l'influence de celui que portait le dirigeant de la métropole Khazâd. Car, nous en étions venu à faire un lien entre le climat sécuritaire régnant dans la cité et le port de cet anneau. Nous résolûmes d'abandonner la cité à son sort et reprîmes notre route vers l'île des Premiers-Nés des Hommes. La suite de notre équipée nous mena, guidés en cela par un de nos compagnons alors sous influence d'un être malsain, en un lieu oublié des peuples des Terres du Milieu, et dans lequel nous attendait, enfermée pour l'éternité, cette entité des temps anciens. C'est ce même valeureux compagnon qui, au cours d'une violente altercation avec elle, fit le sacrifice de sa vie pour assurer la survie au reste du groupe. C'est en sa mémoire que nous nous mîmes à la recherche d'un lieu qui permettrait d'établir une cité capable d'accueillir ceux qui partageaient notre conscience de l'état du monde et de la nécessité d'agir pour y interférer. Ce n'est que bien plus tard que nous découvrîmes cet emplacement, puis les runes relatant son histoire. C'est ainsi que j'en vins à l'écriture du *Narn-i-Naugrim*, ouvrage qui relate les évènements anciens, du point de vue des fondateurs de la première cité de Linothrond. Mais ceci est une autre histoire. Reprenez un verre, je vous en prie…

Passons donc au fonctionnement de notre microsociété. Cette expérience, considérée comme subversive par les régimes voisins, doit sa longévité à sa discrétion. Notre cité a ainsi pu garder son caractère de refuge pour les différents opprimés des systèmes existants :

corruptions, chantages, préjugés, rumeurs, domination, propriété, xénophobie, etc. Pour diverses raisons, nous ne souhaitons pas entrer en conflit avec qui que ce soit. Cette cité entretient d'ailleurs d'excellentes relations avec les bourgades voisines : ne disposant pas de monnaie, nous avons mis en place un système extrêmement performant de troc, qui permet de tenir compte des besoins réels de chacune des parties. Mais l'influence de Linothrond tente aussi de s'étendre aux zones habitées plus éloignées. Pour ce faire, plusieurs de nos diplomates œuvrent, au besoin en s'opposant aux divers groupes de pression, au cœur des institutions rassemblant les décideurs des différents peuples. C'est essentiellement par ce biais que Linothrond tente de faire évoluer les mentalités. Ce n'est pas pour autant que nous nous considérons comme supérieurs aux autres ni comme plus compétents qu'eux pour résoudre certains problèmes. Mais bien plutôt parce que nous sommes sensibilisés, par le partage de cette expérience de vie collective, à la recherche active de solutions réalisables.

Pour ce faire, nous avons dû revoir entièrement notre système d'apprentissage. Ce dernier ne ressemble en rien à ceux existants : il privilégie la mise en place de groupes restreints, dont l'animation est assurée par ceux de ses membres qui y sont le plus investis, ainsi que leur mise en réseau. Chaque individu étant amené à participer à plusieurs projets collectifs dans lesquels sont engagées des personnes motivées, la notion de pouvoir a tendance à se dissoudre dans celle de responsabilité. Les thématiques développées au sein de ces différents groupes sont liées aux différentes composantes de notre existence. En général, on y trouve : une facette environnementale (recherche d'harmonie tant dans la démarche d'urbanisation que dans le développement des ressources naturelles) ; un approche physiologique (alimentation, hygiène, soins, et entraînement physique) ; un versant individuel (spiritualité, expression créative, respect des différences, acceptation de l'incertitude) ; le point de vue collectif (de l'éducation à l'organisation des tâches, en passant par les états potentiels, comme les jeux ou les fêtes). Cette appartenance à plusieurs groupes facilite l'implication des individus, ainsi responsabilisés, dans le fonctionnement de la cité. Les groupes de superviseurs sont constitués à partir des éléments les plus motivés et les plus compétents. Si les candidats sont trop, ou trop peu nombreux, on fait alors appel au hasard. Actuellement, Linothrond comprend plusieurs centaines de résidants permanents et presque autant de nomadisants.

Pour ma part, cette responsabilité partagée me laisse suffisamment de temps pour retourner régulièrement à la forge, que ce soit pour : accompagner de plus jeunes dans leur apprentissage de cet art et m'initier, à leur côté, à de nouvelles approches ; produire des socles de charrue pour les agriculteurs ou des boucliers pour ceux qui assurent notre protection ; poursuivre mes recherches sur les alliages rares ; approfondir mes compétences connexes (orfèvrerie, récupération de la chaleur, etc.). Je participe aussi, parfois, à des sorties diplomatiques

et prends plaisir à retrouver mon groupe de joueurs de rôles… Mon plus grand regret : ne pas avoir pris le temps de fonder une famille et d'apprendre à m'ouvrir ainsi à une nouvelle facette de l'existence. Mais, cela n'est pas trop tard : un de mes oncles, alors plus âgé que moi, est devenu tardivement le père de deux magnifiques petites khazâds. Malheureusement, il lui restait peu de temps à vivre et il souffrit terriblement de devoir les quitter avant qu'elles n'aient pu à leur tour enfanter. Il n'est donc pas encore trop tard pour ne plus rien regretter de cette vie. Je rends grâce à Aüle, qui a bien voulu prendre soin de mes ancêtres et qui m'a permis de découvrir cette synchronicité reliant les différents niveaux de réalité à travers les Ages.

Bien sûr, ce mode d'organisation évolutif est en aucun cas reproductible tel quel. Il s'inspire d'un contexte et de conditions particulières. La cité de Linothrond a été creusé dans un piton rocheux, situé au cœur d'un ancien cratère dont les parois forment une barrière naturelle. Les terres y sont incroyablement fertiles. La ville troglodyte est ainsi entouré de champs, de plaines et de petits bosquets qui lui fournissent suffisamment de ressources pour garantir son autonomie. Du moins, tant que nous ne sommes pas trop nombreux.

Je crois que j'ai fait le tour de la question. Un peu vite, il est vrai, mais c'était nécessaire. Il ne s'agit que d'une première approche théorique de ce que vous allez apprendre à vivre au quotidien. Nous aurons certainement l'occasion d'en reparler. N'hésitez pas à faire part de ce qui vous préoccupe aux personnes qui vous entourent. C'est par l'expression de ses sentiments les plus intimes que l'on apprend à écouter et à mieux comprendre soi-même et les autres. Ce sera mon unique conseil : fiez-vous à votre intuition et à votre spontanéité, recherchez votre propre cohérence et laissez-vous aller à l'improvisation. Puisse tout ceci vous mener vers les horizons fertiles d'une prime sagesse. Soyez les bienvenu(e)s à Linothrond, et que votre barbe,… hum, hum !… votre chevelure pousse toujours plus longue ! »

C.Concepts transversaux

1. Jeux et apprentissage

Que le jeu soit futile ne peut être le propre de l'outil mais le résultat de la relation que le joueur va construire avec l'outil (…) *Le jeu, c'est la rencontre entre la situation ludique et l'attitude ludique*[200].

a. Le jeu

Les définitions du jeu sont pléthores : de J. Huizinga à G. Brougère, en passant par R. Caillois, J. Henriot et tant d'autres, chacun y est allé de sa petite proposition. Vous en aurez d'ailleurs un petit aperçu si vous vous rendez au Lexique : Jeu. Certaines d'entre elles méritent toute notre attention. C'est le cas d'une de celles proposées par J. Huizinga, qui précise que *le jeu est une action qui se déroule dans certaines limites, de lieu, de temps et de volonté, dans un ordre apparent, suivant des règles librement consenties, et hors de la sphère de l'utilité et de la nécessité matérielles. L'ambiance du jeu est celle du ravissement et de l'enthousiasme, qu'il s'agisse d'un jeu sacré, ou d'une simple fête, d'un mystère ou d'un divertissement. L'action s'accompagne de sentiments de transport et de tension et entraîne avec elle joie et détente*[201]. Selon cet auteur, l'ambiance d'un jeu se nourrit à la fois : du conscient et de l'inconscient ; du rythme et de l'harmonie ; de l'ordre et de l'incertitude ; du rôle et de l'intimité ; de la spontanéité et de la gravité. Quant à l'activité ludique, elle comprend les jeux d'adresse, de force, d'esprit et de hasard. Pour J. Huizinga, la Culture puise ses sources et se développe dans l'activité ludique[202]. Il en va ainsi des diverses acceptions du terme de jeu selon la langue qui est employée (comme le *game* et le *play* anglais). Cette affirmation, contestée par ceux qui voient dans le jeu une déformation de la réalité, marque une étape importante dans la reconnaissance des bienfaits du jeu. Et si, à notre époque, le jeu est affublé de bien des vices, notamment en raison de son aspect

[200] Groupe d'Etudes Ludopédagogiques (1994), *Méthodes en jeux*
[201] HUIZINGA Johan (1938), *Homo Ludens*
[202] BANKS Iain Menzies (1988), *L'homme des jeux*

futile, ceci peut aussi être interprété comme un reflet de l'immaturité de cette société. Et puisqu'*il faut décrire des usages pour comprendre ce qu'est le jeu aujourd'hui*[203], je poursuivrai ma présentation de l'activité ludique en m'appuyant sur ce que j'ai pu tirer de la pratique des JdRF.

L'incontournable typologie de R. Caillois propose une classification des jeux, toujours d'actualité, reposant sur les attitudes des joueurs, que je rattache à l'approche EBPS[204] ainsi :

- Eco : l'*alea* est une démission de la volonté, un abandon au destin et une provocation de la chance.
- Bio : l'*agôn* est une revendication de la responsabilité personnelle, du désir de supériorité par la compétition. Il désigne principalement les jeux tactiques ou stratégiques.
- Psycho : l'*ilinx*, du grec *ilingos*, signifiant l'ivresse mentale, peut être obtenue, notamment, par le vertige physique ou le fou rire, l'état de transe, etc. Il entraîne une démission de la conscience.
- Socio : la *mimicry* est le simulacre, le mimétisme ou l'illusion (du latin *in-lusio* : entrée en jeu). Ces jeux sont orientés sur la complicité, l'identification et la fascination du spectateur qui donne foi, pour un temps donné, à une irréalité plus forte que le réel.

Ces attitudes se retrouvent, par exemple, dans la fête foraine : l'*agôn* dans les jeux d'adresse, l'*alea* dans la cartomancie, la *mimicry* dans l'illusionnisme et l'*ilinx* dans les manèges. Des attitudes ludiques excessives peuvent entraîner une tendance à la violence dans l'*agôn*, à la superstition dans l'*alea*, à la perte d'identité dans le *mimicry* ou encore à l'addiction dans l'*ilinx.* Le ferment de cette socio-dépendance des jeux naît de cet espoir de gagner, qui apporte une disposition émotive positive. La déception de la défaite entraîne, quant à elle, un sentiment de manque. Pour R. Caillois, les humains ont, de tout temps, créé et utilisé des jeux qui reflètent leur réalité : *Donner la préférence à l'agôn, à l'alea, à la mimicry ou à l'ilinx contribue à décider l'avenir d'une civilisation*[205]. Ce qui expliquerait, à ses yeux, la différence de mentalité entre l'orient, l'occident et d'autres sociétés. Dans la nôtre, les formes du jeu social se retrouvent notamment dans : le rôle du bouffon (contrepartie grotesque de l'excès de majesté) ; le tirage de la loterie (réintroduction de l'égalité devant le sort) ; le port de l'uniforme (port du masque) ; etc.

---

[203] BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*
[204] Cf. III.B Approche EBPS & Lexique : 1. EBPS
[205] CAILLOIS Roger (1967), *Les jeux et les hommes*

R. Caillois distingue les attitudes des joueurs de deux manières de jouer, qu'il définit ainsi :

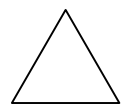
- la *païda* est le divertissement libre, insouciant, exubérant, qui révèle une puissance primaire d'improvisation et d'allégresse.
- le *ludus*[206] est le goût de la difficulté gratuite, de la lutte et du dépassement les obstacles, et ce malgré les contraintes imposées par les règles du jeu.

Dans le JdRF, les règles utilisées, d'une complexité variable, peuvent satisfaire des exigences d'*agôn* très diverses. L'usage de l'*alea*, en faisant appel au hasard des jets de dés pour déterminer les conséquences de certaines actions, permet de réintroduire un peu d'impartialité. Le réalisme dans les prises de rôles renvoie à la *mimicry*. L'*ilinx*, quant à lui, réside dans la façon dont les participants ressentent l'ambiance, la tension pouvant céder la place au fou rire. Le JdRF, au travers du scénario qu'il propose, satisfait les besoins de défoulement et d'improvisation, caractérisant la *païda*, ainsi qu'une certaine exigence pour la réflexion jubilatoire, propre au *ludus*. En cela, on peut dire que le JdRF est une activité complexe, exploitant l'ensemble des critères retenus par R. Caillois pour décrire les activités ludiques. Du fait qu'il s'attache plus particulièrement à proposer une simulation réaliste de l'activité humaine, il se démarque de la plupart des autres jeux qui ont plutôt tendance à privilégier une, rarement plus, de ces attitudes ludiques.

Je ressens aussi beaucoup d'affinités avec la définition du jeu proposée par F. Pingaud[207], qui distingue deux approches complémentaires de l'activité ludique :

- comportementale, dans laquelle le jeu est envisagé comme un projet. Il la schématise sous la forme d'un triangle (SCA) dont les trois pôles sont : la Structure, qui fait référence tant aux règles du jeu, qu'au support physique qui s'y rapporte et au déroulement d'une partie ; la Contingence, qui s'appuie sur les notions d'incertitude et de dynamique contextuelle ; l'Autonomie, qui désigne les libertés d'entrer et d'agir dans le jeu.

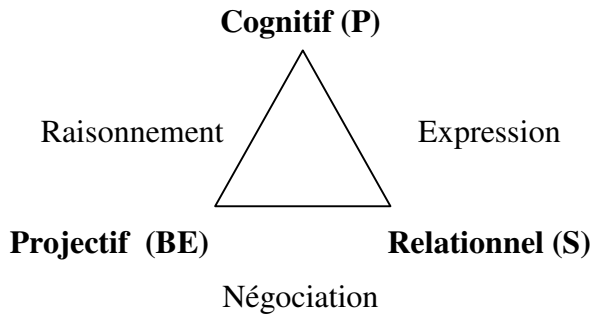
Structure (B)



Contingence (E) **Autonomie (PS)**

[206] Le mot latin *ludus* désigne à la fois l'école et le jeu.
[207] PINGAUD François (2002), *Le jeu-projet, Structure – Hasard – Liberté*

- fonctionnelle, dans laquelle le jeu est envisagé comme un outil permettant d'évaluer l'implication du joueur. Ce dernier triangle (CRP) est délimité par trois sommets : le Cognitif, qui se rapporte aux jeux de type hypothético-déductifs ; le Relationnel, relatif aux jeux de rôle et de communication ; le Projectif, qui fait référence plutôt au jeux de stratégie intégrant des probabilités.



Pour l'auteur, *tout comportement finalisé se réfère à un mélange des trois pôles du cadre SCA. La référence à un seul des pôles ou à deux seulement, représente toujours une distorsion, un manque d'équilibre. La structure seule induit soumission à la structure sociale, absence d'autonomie par sur-structuration, fascination de l'ordre. Le hasard seul signifie soumission au destin (LOTO), absence d'autonomie par sous-structuration, et enfin la liberté seule entraîne insoumission, dérive, volonté d'indépendance totale. Structure et hasard ne laissent pas de place pour la liberté, et sont sources d'irresponsabilité. Structure et liberté font croire à une maîtrise totale, sans contingence. Hasard et liberté sont synonymes d'anarchisme et refus de l'ordre* (…) *Les théories du conditionnement (behaviorisme) ou de la normalisation des procédures (taylorisme) s'appuient sur la structure qui doit contrôler totalement le comportement. Les théories de la liberté (existentialisme, constructivisme) relient plutôt structure et autonomie*[208]. A partir de cette double approche trinitaire, l'auteur propose un certain nombre de combinaisons permettant d'évaluer un jeu de manière transversale. Chaque triangle (SCA et CRP) offrant trois points, trois côtés et une surface, il propose d'en tirer sept combinaisons :

[208] PINGAUD François (2002), *Le jeu-projet, Structure – Hasard – Liberté*

Double approche descriptive d'une activité ludique (SCA – CRP)

SCA	CRP
S : jeu où la structure prédomine largement	C : jeu où le cognitif prédomine largement
A: jeu où la liberté prédomine largement	R : jeu où le relationnel prédomine largement
C : jeu où le hasard prédomine largement	P : jeu où le projectif prédomine largement
SA : jeu d'autonomie structurée	CR : jeu de réflexion à forte interaction
AC : jeu de liberté contingente	RP : jeu de décision à forte interaction
SC : jeu de contingence structurée	CP : jeu de stratégie, sans interaction
SCA : jeu combinant structure, contingence et autonomie	CRP : jeu combinant réflexion, interaction et décision

Croisement de ces mêmes approches (SCA – CRP)

	Cognitif	**Relationnel**	**Projectif**
Structure	Connaissance & Raisonnement structurel	Organisation & Rôle	Anticipation[209] & Algorithme
Contingence	Tâtonnement & Raisonnement conjoncturel	Influence & Négociation	Prise de risques & Heuristique
Autonomie	Représentation & Créativité	Personnalité & Communication	Stratégie & Maîtrise

Remarque : je n'ai pris connaissance de ces tableaux que bien après avoir élaboré ma propre approche du JdRF. Ainsi, les similarités qui apparaissent entre nos deux démarches sont le fait d'une préoccupation commune pour l'activité ludique (et d'une approche héritée de nos parcours scientifiques respectifs), et non d'une quelconque tentative d'adaptation ou de récupération. Dans le cadre de cette approche, le JdR peut être considéré comme un jeu qui entre à la fois dans les catégories SCA et CRP.

[209] Cf. Lexique : Anticipation

A la lecture de cet ouvrage, je me suis rendu compte, non seulement, que je n'avais pas fait fausse route mais en outre, que je pouvais intégrer cette réflexion à mes recherches sur les quatre dimensions du jeu. Si cet auteur voit dans le jeu une activité projective, pour ma part, j'y vois une activité maturationnelle, une sorte de catalyseur de l'apprentissage expérientiel induit par cette pratique. Le triangle SCA correspond approximativement à une coupe transversale du tétraèdre (en trois dimensions) défini par l'approche EBPS[210] : la Structure coïncidant presque avec le pôle Bio ; la Contingence correspondant au pôle Eco, à condition d'y joindre le contexte spatio-temporel que F. Pingaud situe dans la Structure ; l'Autonomie pouvant être rapprochée de l'arrête PsychoSocio. Cependant, dans l'approche maturationnelle, il convient de distinguer le pôle Psycho, qui représente le sens que l'individu prête à son activité, du pôle Socio, qui correspond à la recherche de cohérence et à la mise en place d'un imaginaire groupal. Il en va de même pour le triangle CRP : le Cognitif étant lié à l'aspect Psycho ; le Relationnel, à la dimension Socio ; le Projectif à l'EcoBio, dans le sens de l'implication du joueur dans l'activité ludique. Le tableau ci-dessous présente une approche EBPS du jeu, tel que cet auteur les a développé :

Approche EBPS des caractéristiques ludiques

POLE	**Eco**	**Bio**	**Psycho**	**Socio**
Dimension	Contingence : Conjoncture & hasard	Structure : Composition & fonction	Autonomie : Personnalité & cognition	Cohérence : Rôle & relationnel
Attitude ludique	*Alea*	*Agôn*	*Ilinx*	*Mimicry*
Jeu	Incertitude (Dés)	Règles (Echecs)	Déduction (Diplomatie)	Imaginaire (JdR)
Comportement	Intuitif : Tâtonnement & risque	Actionnel : Exercice & stratégie	Projectif : Négociation & anticipation	Maturationnel : Collaboration & improvisation
Liberté d'action	Spontanéité	Rationalité	Positionnement	Synergie

Remarque : Le comportement des joueurs dépend directement de la nature de l'activité ludique. Ainsi, dans un jeu présentant une tendance Bio (correspondant à l'*agôn*,

[210] Cf. III.B.1. Description de l'EBPS

cas des jeux d'arcades), le joueur développe sa maîtrise des règles à partir de la répétition d'un même exercice, et élabore des stratégies qui tiennent compte de ses progrès. Dans les jeux de hasard, à tendance Eco, le joueur est forcé d'accepter l'incertitude, progresse par tâtonnement et se laisse aller aux prises de risque. Etc.

Quelques déclinaisons de l'approche EBPS[211] du l'activité ludique

Quelques approches	Composantes
Eco	*Hasard : incertitude sur le déroulement et le contexte du jeu*
Bio	*Structure évolutive : support matériel et règles du jeu*
Psycho	*Attitude ludique : liberté de s'investir et d'agir dans le jeu*
Socio	*Imaginaire groupal : niveaux de réalité et création collective*
BioSocio	*Les relations interpersonnelles entre joueurs*
BioPsycho	*L'espace potentiel et la sphère ludique*
EcoBioSocio	*L'approche culturelle de l'activité ludique*
EcoBioPsycho	*Le jeu comme activité projective*
EcoPsychoSocio	*Le jeu comme moyen d'expression, tant individuel que collectif*
BioPsychoSocio	*L'apprentissage expérientiel et existentiel*
EcoBioPsychoSocio	*La maturation : reliance en co-recherche-action-formation*

Remarque : ceci est à rapprocher de la définition du jeu, telle que je l'ai présentée dans le préambule, à savoir : une dimension extérieure (Eco : improvisation contextuelle, jeux de lumières) ; une situation ludique (Bio : divertissement, soumis à des règles, se déroulant dans un cadre donné) et, par extension, son support physique ; l'attitude ludique du joueur (Psycho : implication, posture et rôles) ; un aspect articulatoire (Socio : relations entre les pièces d'un appareil : social, économique, mécanique).

En appliquant l'approche EBPS à l'activité ludique, on obtient ainsi une sorte de grille de lecture, bien évidemment incomplète et provisoire, qui est susceptible d'être modifiée par tout utilisateur désirant approfondir et s'approprier ce mode de lecture de la complexité. Ainsi, même si cette approche ne couvre que partiellement le champ des

[211] Cf. III.B. Approche EBPS

significations du concept de jeu, elle permet néanmoins de mettre en lumière l'extrême complexité de cette notion. C'est en raison de cette approche résolument centrée sur l'aspect maturationnel de l'activité ludique, plus adaptée, il me semble, à l'étude des apprentissages induits par la pratique du JdRF, que je me démarque des principales pistes explorées par mes prédécesseurs. Il est peut être nécessaire de préciser que la plupart d'entre eux, qu'ils soient ludopédagogues ou psychosociologues, n'ont jamais fait l'expérience du JdR ludique. Ce qui explique peut-être pourquoi ils tiennent tant à préciser que l'activité ludique n'a aucune conséquence sur la vie réelle et qu'ils préfèrent parler de non coopération que d'employer le terme de collaboration.

Cependant, nous nous référons aux mêmes sources lorsqu'il s'agit d'explorer les caractéristiques de l'activité ludique : Schiller qui précise que *l'homme n'est complet que là où il joue* ; L. Frobenius, qui compare le jeu à une auto-éducation menant à l'auto-activité et affirme que l'homme joue son personnage selon des règles que déterminent les traditions culturelles imposées par la société ; K. Groos, défenseur d'une utilisation pédagogique des pratiques ludiques, affirmant que les jeux naissent de toutes les sensations, émotions, gestes ou opinions mentales qu'un homme peut éprouver et, pour qui, le jeu de l'enfant est *un acte de développement personnel non intentionnel* ; D.W. Winnicott, à la suite de son exploration de l'espace potentiel[212], insistant sur le fait que *c'est seulement en jouant que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en jouant que l'individu découvre le soi*, [et c'est pourquoi] *il faut donner une chance à l'expérience informe, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester ; elles sont la trame du jeu. C'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'homme*[213] ; Roger Caillois , pour qui le jeu *procure continuellement l'image d'un milieu pur, autonome, où la règle, respectée volontairement par tous, ne favorise ni ne lèse personne* et qui ajoute que *rien autant que le jeu n'exige d'attention, d'intelligence et de résistance nerveuse*[214] ; G.H. Mead, affirmant que *religion et jeu sont inséparables dans les coutumes traditionnelles de tous les peuples du monde*[215].

Ces différents auteurs, comme bien d'autres, ont en commun de concevoir le jeu comme une pratique favorable au développement des individus. Or, il faut pouvoir tenir compte à la fois du contexte spatio-temporel lié à l'activité ludique, des effets de la

[212] Cf. Lexique : Espace potentiel
[213] WINNICOTT Donald Woods (1971), *Jeu et réalité*
[214] CAILLOIS Roger (1967), *Les jeux et les hommes*
[215] Citation tirée de l'*Encyclopédie Universalis*

situation ludique sur la personne, de l'attitude ludique[216] du joueur et de la place du jeu dans la société. Le jeu concerne des disciplines très variées, allant de l'éthologie à l'anthropologie, en passant par la psychosociologie et tant d'autres. Sans avoir forcément à les passer au crible, il peut être judicieux, et même pertinent dans le cas du JdRF, de développer une réflexion multiréférentielle sur le rôle du jeu dans les processus de maturation, tant individuels que sociaux. *Le jeu, bien que désintéressé, n'est pas inutile* (…) *Le jeu n'apporte pas de connaissances ; il entraîne à chercher des informations et des problèmes nouveaux* (…) *C'est par le jeu que l'on imite l'autre, et que par mimétisme, l'on apprend le langage, les rôles sociaux, les gestes techniques. Moteur de l'apprentissage individuel, le jeu commande aussi le progrès socio-culturel (Huizinga)*[217].

Décrire la complexité du jeu revient donc à en multiplier les approches. Car le jeu peut aussi être perçu à la fois comme : un mélange de règles et de liberté ; un transfert d'énergie entre deux joueurs ou entre un joueur et un objet ; une activité réelle dans une situation fictive ; une relation particulière avec son monde intérieur, avec autrui et/ou avec les événements extérieurs ; une tentative d'exploration de son espace potentiel ; un rôle de socialisation, de partage d'expérience, synonyme de bon moment à passer ; etc. *Il fait passer de l'état de nature à l'état de culture, du spontané au voulu. Mais sous le respect des règles, le jeu laisse percer la spontanéité la plus profonde, les réactions les plus personnelles aux contraintes extérieures* (…) *leur frivolité et leur gratuité apparentes, en surface, ne doivent pas dissimuler leur symbolique agnostique fondamental : les jeux sont l'âme des relations humaines et d'efficaces éducateurs*[218]. Ce propos a le mérite de présenter le jeu, non comme un simple outil pédagogique, mais plutôt comme un processus d'apprentissage inductif. C'est cette vision qui est privilégiée dans l'exploitation du JdRF.

b. Ludopédagogie & JdRF

L'école n'est pas là seulement pour former l'esprit et préparer l'individu à occuper une fonction dans la société : elle vise à être un élément déclencheur du changement et de l'amélioration de la société. L'inclinaison de l'enfant pour jouer doit être mise à contribution et inspirer une méthode d'enseignement des changements sociaux. L'école

[216] Le JdRF facilite l'adoption d'une attitude ludique positive, en en faisant la condition de son bon déroulement. Et cette *attitude ludique consiste à accepter l'incertitude comme le fondement de la logique du jeu* - G. Brougère (1995), *Le jeu peut-il être un outil pédagogique ?*

[217] MAURIMAS-BOUSQUET Martine (1995), " Jeu ", *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*

[218] CHEVALIER Jean & GHEERBRANT Alain (1969, 1982), " Jeu ", *Dictionnaire des symboles*

alternative (…) *permet le plaisir et la prise d'initiatives par les élèves et, dans ce contexte, le jeu est le médium pour tout apprentissage significatif et permanent (Glickman, 1984). On propose donc à l'enfant des jeux de rôle, des jeux de socialisation et des sorties éducatives, et l'ensemble du programme est construit autour de l'enfant*[219].

La ludopédagogie ne peut donc faire l'économie d'une réflexion sur le rôle du jeu dans la maturation de l'individu et de la société. Et elle ne peut se contenter d'employer le jeu pour se conformer à des exigences de formation ou d'éducation. Il est plus que temps de renverser cette tendance, ou du moins d'en atténuer les effets pervers. Car comme le précise G. Brougère, on retrouve dans tout processus d'apprentissage *ce qui caractérise le jeu : la maîtrise du second degré, l'exercice de la décision, la relation à la règle, l'action dans l'incertitude. Et à cela il faut ajouter la frivolité qui, en minimisant les conséquences de l'action, permet de tenter, d'expérimenter. Cet intérêt éducatif ne peut être présent que si les caractéristiques du jeu sont maintenues*[220]. Or, la grande majorité des applications ludopédagogiques néglige cet aspect. Elles ont encore tendance, comme dans les siècles précédents, à envisager le jeu sous la forme d'une ruse pédagogique destinée à faciliter la transmission d'un savoir. Mises en place dans le cadre de programmes prédéfinis, contenant des objectifs précis, elles ne favorisent pas l'émergence d'une capacité à s'autoriser, à s'auto-organiser, à improviser et à s'adapter, susceptible d'aider l'enfant comme l'adulte à se développer. D'ailleurs, *on peut avec Brian Sutton-Smith*[221] *évoquer une domestication de l'enfance à travers le jeu, une transformation de l'activité ludique pour l'adapter aux exigences scolaires*. Ce qui n'est pas sans rappeler les critiques émises par M. Montessori à propos des jouets éducatifs, qu'elle assimilait à des outils de conditionnement social dégradant la spontanéité enfantine ou, plus récemment par G. Brougère qui précise que *la notion de jeu éducatif conduit à supprimer certaines des caractéristiques même du jeu (décision, incertitude, frivolité), ce qui en fait l'intérêt potentiel et peut le transformer en lieu d'expérience*[222].

Dans le cadre de la formation des adultes, les formateurs emploient généralement des jeux taillés sur mesure, respectant les objectifs prédéfinis par les commanditaires. Ils n'ont d'ailleurs pas vraiment le choix. Seulement, en se pliant ainsi aux exigences extérieures, les ludopédagogues n'utilisent que superficiellement les potentialités formatives de l'activité ludique. Et surtout, en négligeant ses qualités intrinsèques, ils

---

[219] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*
[220] BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*
[221] SUTTON-SMITH Brian (1981), A *history of children's play - the New Zealand playground* 1850-1955, The University of Pennsylvania Press, Philadelphie, cité dans BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*
[222] BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*

passent à côté d'une grande partie de l'apprentissage induit par cette expérience. Après quelques heures consacrées à leur formation (technique, relationnelle ou à but d'insertion), les apprenants sont inexorablement renvoyés à leur place dans une machine sociale prédéfinie (sans se poser trop de questions, sans chercher de réponses et surtout sans essayer de changer les choses). Mais *le jeu, qui peut être parfois une école de conformisme social, d'adaptation étroite à des situations données, peut également devenir un espace d'invention, de curiosité et d'expériences diversifiées pour peu que la société en offre les moyens*[223]. Malheureusement, les formateurs travaillent souvent dans l'urgence, doivent s'adapter à un contexte chaotique et apprennent à s'arranger avec des " bouts de ficelles ". Qu'ils soient là par vocation ou par obligation, ils ont rarement l'occasion de prendre du recul sur leur pratique. Ils font confiance en leur expérience, en leur capacité à improviser et en leur connaissance du jeu qu'ils proposent, pour se sortir d'éventuelles difficultés, mais sans trop pouvoir compter sur l'aide de leurs différents interlocuteurs. Ils reproduisent généralement, sans vraiment s'en rendre compte et tout en usant d'une pédagogie alternative, le mode de fonctionnement du système éducatif dont ils sont issus.

Le jeu *renforce, aiguise quelque pouvoir physique ou intellectuel. Par le biais du plaisir et de l'obstination, il rend aisé ce qui fut d'abord difficile ou épuisant (...) il introduit à la vie dans son ensemble en accroissant toute capacité de surmonter les obstacles ou de faire face aux difficultés*[224]. Essentiel à l'apprentissage de la vie sociale pour de nombreuses espèces animales, le jeu devient pour l'adulte un moyen de se défouler lui permettant d'oublier temporairement les contraintes conjoncturelles. Pour en profiter, il doit baigner dans une ambiance propice à la concentration comme à la détente, deux états indispensables à la réussite du jeu. Comme à celle de l'apprentissage d'ailleurs, car, rappelons-le, *jouer et apprendre sont deux facettes du même phénomène neuro-psychologique*[225].

Pour les ludopédagogues du G.E.L., *l'activité ludique nécessite et développe des capacités d'ordres divers liés à la personnalité : motrice ou cognitives, de recentration ou de socialisation, de logique ou de créativité, de décisions et de comportement*. Ils distinguent ainsi plusieurs capacités qui peuvent être développées par les joueurs : *expression, questionnement, attention, concentration, choix, situation, orientation et repérage dans l'espace, recherche d'informations, créativité, découverte des autres* ; ainsi

[223] *Ibid*.
[224] CAILLOIS Roger (1967), *Les jeux et les hommes*
[225] BARTHELEMY-RUIZ Chantal (1995), « Le jeu en formation d'adulte : bien plus qu'un gadget »

que divers termes relatifs aux caractéristiques ludiques : *matériel, nombre de joueurs, principe de jeu, règles du jeu, variantes, mise en œuvre,* qu'ils séparent des composantes pédagogiques : *dominantes, objectifs, exigences de départ, public*[226]. Une partie de leur travail a consisté à mettre en place un système de classification des jeux s'appuyant sur cinq facettes, qui donne pour le JdRF :

- Règles et mécanismes : la complexité du jeu, très variable, s'inspire de la réalité et la progression des joueurs se fait avec le meneur de jeu.
- Relations : les joueurs coopèrent afin d'atteindre un but commun en s'opposant à une contrainte extérieure imaginaire.
- Décisions : elles sont soit simultanées, soit successives, et varient de la réponse spontanée, à de longues réflexions collectives menant à l'élaboration de stratégies à long terme.
- Conduites cognitives : elles sont à la fois symboliques, intuitives, sensori-motrices et opératoires.
- Domaines : le scénario proposé permet de sensibiliser les participants à différents savoirs. Le JdRF vise plus particulièrement l'élucidation des spécificités des groupes restreints et la démarche de recherche de cohérence.

L'activité ludique, qui est un excellent révélateur des comportements, se révèle aussi être un bon moyen pour mettre à jour les potentialités imaginatives d'une personne. *Sans justifier une relation privilégiée entre jeu et éducation, la psychanalyse aboutit à une justification fondamentale du jeu comme terreau nécessaire sur lequel l'ensemble de la personnalité, et surtout la part créative de celle-ci, va se construire*[227]. En partant du principe qu'une personnalité ne cesse d'évoluer, et que l'ensemble des personnalités forme ce que l'on nomme une société, on comprend mieux l'importance et l'urgence que revêt le fait de rendre au jeu la place et l'attention qu'il mérite dans sa dimension socioculturelle. Mais, pour ce faire, il faudrait que la société civile s'insurge contre les aspects pervers de certaines activités ludiques comme les jeux d'argent et de pouvoir, la grande bouillie médiatique du spectacle et de la surconsommation, la quête de sensations fortes et de dépaysement, etc. Les jeux évoluent conjointement avec leur époque et *il n'est pas absurde de tenter le diagnostic d'une civilisation à partir des jeux qui y prospèrent particulièrement*[228]. On en trouve un bon exemple dans le Quid, excellent écho du flot

[226] Groupe d'Etudes Ludopédagogiques (1994), *Méthodes en jeux*
[227] BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*
[228] CAILLOIS Roger (1967), *Les jeux et les hommes*

d'informations envahissant notre monde (cf. la place du sport et des résultats des jeux d'argent dans les journaux d'information) : la rubrique Sports et Jeux comprend 106,5 pages, dont 101 sont consacrées aux sports, 3 à l'ensemble des jeux existants et 3,5 aux jeux d'argent. Bien sûr, le sport est un jeu… pour ceux qui le pratiquent mais non pour ceux qui l'observent. Il s'agit alors d'un spectacle, et là je vous renvoie à l'analyse d'A. Boal, que je partage, résumée succinctement dans la partie I.A.1. Historique des JdR.

Mais qu'est-ce qui pousse les individus à jouer ? Les motivations sont diverses et varient avec l'âge, l'humeur, l'ambiance, etc. En général, nous jouons pour le plaisir, pour communiquer, pour se socialiser, pour sortir de la routine (quitte à se jeter ainsi dans une autre). *Selon Monique Clavel-Lévêque, " l'expérience ludique comme modèle réduit permet de faire l'économie de l'expérience vécue, elle exorcise, elle fait vivre par procuration des émotions et des pulsions que la vie quotidienne réprime : meurtre, mort violente, au théâtre incestes, adultères. "*[229] Pour les rôlistes, le JdR ludique est un moyen de s'affirmer dans un groupe, de relever des défis, de s'engager dans de grandes quêtes, de ressentir le frisson de la peur, de prendre des risques, d'oser improviser, d'élucider une énigme, de se mesurer à autrui, de respecter, contourner ou modifier des règles, etc. D'une manière plus générale, les êtres humains, si on tient compte du jeu des relations sociales, passe un temps fou à jouer. Ils s'investissent complètement dans ce niveau de réalité[230] si particulier qu'est la sphère ludique et dans lequel tant de choses futiles prennent de l'importance. Et c'est plus fort qu'eux. Au point que ceux qui ne prennent pas le temps de jouer " pour de rire " s'enferment avec beaucoup de sérieux et de rigidité dans leur rôles sociaux.

Le processus d'apprentissage est favorisé *si l'on crée un environnement qui ouvre l'esprit, stimule la recherche, la curiosité, et procure des ressources pour trouver des réponses. C'est précisément l'objectif que l'on veut atteindre en utilisant le jeu et la simulation en éducation et dans la formation. L'approche atomiste* (…) *cède le pas à une approche holistique où la compréhension visée tient compte à la fois de la complexité de l'environnement et des différents aspects du développement de l'apprenant : cognitif, affectif et psychomoteur* (…) *C'est une pédagogie qui va du concret vers l'abstrait, du tout vers les parties ; elle contraste donc avec la passivité " d'être enseigné "*[231]. Le JdRF s'inscrit en plein dans cette démarche. Car ses *règles peuvent souvent être comparées à un*

[229] CLAVEL-LEVEQUE Monique (1984), *L'empire en jeu – espace symbolique et pratique sociale dans le monde romain*, CNRS, Paris, citée par BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*
[230] Cf. III.B.2.c. Niveaux de réalité
[231] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

énoncé des normes de la vie sociale. Il serait erroné de penser que le jeu de rôle [ludique] *ne remplit pas une fonction d'apprentissage ayant un rapport avec le jeu de rôle de formation*[232]. Il permet, notamment, d'interroger le besoin de reconnaissance du rôle de l'individu dans la société, et autorise un questionnement sur l'utilité de la pratique ludique dans le cadre du développement de l'être humain, de ses sociétés et de son espèce.

1. Rôles & groupes

a. Les rôles

La notion de rôle[233] a été, elle aussi, largement explorée par de très nombreux auteurs. Ce qui n'est pas sans lien avec le fait que *le concept de rôle est le concept le plus important de la psychologie sociale*[234]. Cependant, l'acception la plus répandue de ce terme reste liée principalement au jeu de l'acteur, qu'il soit artiste ou plus couramment membre d'une société dans laquelle chacun joue un rôle. Le rôle se réfère tant au statut, à la fonction et à l'influence, qu'à la façon dont chacun peut être amené à l'interpréter.

Pour J.L. Moreno, psychanalyste et fondateur d'une théorie des rôles basée sur la notion de spontanéité, *le " rôle " peut être défini comme la manière d'être réelle et perceptible que* (…) *l'individu assume au moment précis où il réagit à une situation donnée, dans laquelle d'autres personnes ou objets sont engagés* (…) *Cette manière d'être au monde provient des expériences passées et des modèles culturels de la société dans laquelle vit l'individu, et dans laquelle il lui est possible d'être satisfait par la forme spécifique de ce qu'il produit*[235]. Si le conditionnement social a pour effet de réduire l'éventail des rôles à disposition des individus à leur portion congrue, le psychodrame a pour objet d'aider le sujet, qui joue ses rôles sur la scène du *théâtre de la spontanéité créatrice*, à s'en dégager pour pouvoir prendre du recul sur son existence. Le psychodrame met ainsi en relief les conflits entre les différents rôles, imposés et rigidifiés par notre

[232] LIZE Wenceslas (2000), *Le jeu de rôle : un jeu d'apprentissage*, ajoute que le *côté ludique n'enlève rien à l'interprétation d'un rôle social spécifique, au contraire, on peut penser qu'il la stimule*.
[233] Cf. Lexique : Rôles
[234] MUCCHIELLI Alex (1995), *Les jeux de rôles*
[235] MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

environnement et permet à l'individu, par un processus de perlaboration[236], de prendre conscience du déphasage pouvant exister entre le langage de la raison et celui du cœur. Ce bref instant de lucidité donne sens au vécu, au travers d'un travail intérieur, conscient et inconscient, avec des résultats durables. Elle entraîne *une modification de structure, permise par l'édification d'une nouvelle échelle de valeur, par une meilleure connaissance de soi, par un autre apprentissage des relations interpersonnelles, par un autre recadrage de sa vie*[237]. Cette expérience permet, en quelque sorte, de faire émerger certaines composantes des rôles des participants, de leur en faire prendre conscience, et par là même, de provoquer un changement d'attitude ou de comportement.

G.H. Mead, philosophe de la psychosociologie, contemporain de J.L. Moreno et fondateur d'une autre théorie des rôles, basée sur une définition de la prise de rôle issue du behaviorisme social, attribue la formation d'un soi, conscient et réfléchi, à l'interaction ludique entre les individus et à l'intériorisation des rôles d'autrui. Eric Berne, dans son travail sur l'analyse transactionnelle, s'est inspiré du triangle dramatique proposé par Steve Karpmann, qui présente les différents rôles sociaux mobilisés au cours d'un jeu de relations interpersonnelles comme étant : le Persécuteur, le Sauveteur et la Victime, pour proposer sa fameuse triade : parent, adulte, enfant.

L'adaptation sociale se construit, tout au long du développement biopsychosocial de l'individu, à partir de la maîtrise de nouveaux savoirs tels que la mobilité, le langage, l'expression, etc. Plus il avance en âge, plus l'être humain tend à négliger les jeux de rôles enfantins dont il était auparavant si friand. Tandis qu'il réduit la fréquence et la diversité de ses prises de rôle pour se conformer à l'idée qu'il se fait de ce que la société attend de lui, il perd de vue sa propre relativité. A mesure qu'il s'implique dans des rôles sociaux dominants, il perd pied avec sa propre réalité. Son esprit se sclérose sous l'action de la routine. Il se retrouve avec un éventail limité de rôles à sa disposition et a bien du mal à s'inventer de nouveaux comportements. Le risque de déstabilisation écobiopsychosociale réside dans cette perte de capacité à s'adapter à un monde en constante évolution. Ce que propose le JdRF, c'est de permettre aux joueurs de s'autoriser à s'investir dans des rôles différents de ceux dont ils ont l'habitude. Pour faciliter cet engagement de la personne, le MJ doit présenter un univers virtuel, rassurant par sa cohérence, dans lequel le PJ pourra se créer de nouveaux repères.

---

[236] Cf. Lexique : Perlaboration
[237] MUCCHIELLI Alex (1995), *Les jeux de rôles*

Si on applique l'approche EBPS à la notion de rôle[238], on obtient une nouvelle de grille de lecture, bien évidemment incomplète et provisoire, susceptible d'être modifiée par tout utilisateur désirant s'approprier cette présentation de la complexité. Ce qui donne :

Quelques déclinaisons de l'approche EBPS du rôle

Quelques approches	Composantes
Eco	*Effet des éléments*
Bio	*Support de rôle : registre, liste, texte*
Psycho	*Prise de rôle et ancrage identitaire : liberté de s'investir et d'agir*
Socio	*Statut : droits et devoirs issus des expectations collectives*
BioSocio	*Fonction sociale : individu, groupe, société et espèce*
PsychoSocio	*Rôle du, et dans le groupe / règles du jeu social*
EcoBioSocio	*Les attitudes et l'approche comportementale*
EcoBioPsycho	*Le rôle comme activité projective*
EcoPsychoSocio	*L'influence, tant individuelle que collective*
BioPsychoSocio	*Expérience existentielle de l'identité humaine*
EcoBioPsychoSocio	*La maturation : recherche de cohérence des rôles*

Remarque : une lecture transversale de ce tableau permet d'y trouver le niveau psychosociologique, dans lequel le rôle à jouer est un fragile équilibre entre des droits et des devoirs découlant de la vie en société. D'un point de vue psychologique, les relations interpersonnelles participent à la constitution d'un rôle préférentiel, un ancrage identitaire, qui varie assez peu, d'une situation à l'autre, au niveau des comportements et attitudes fondamentales. Bref, il est possible ainsi de multiplier les approches de l'activité ludique.

Si la pratique des JdRF favorise l'élargissement de cet éventail de rôles sociaux, c'est cette multiréférentialité nouvellement acquise qui permet à l'individu de se resituer autour de ce qui fonde sa personnalité : cette identité humaine et individuelle qui lui est propre (expression et défense de soi), soumise tant à son expérience existentielle (intériorité) qu'à la dynamique contextuelle (extériorité). Cette personnalité contient

[238] Cf. III.B. Approche EBPS

l'ensemble des rôles testés et peut en créer de nouveaux. Le rôle réel joué par un individu étant généralement différent du statut idéalisé auquel il se rapporte, c'est par le jeu des relations que chaque acteur construit ses rôles et affiche son identité. Le participant à un JdRF, en interprétant son personnage, se décentre par rapport à la vision qu'il peut avoir de lui-même, se libérant ainsi des contraintes contextuelles. Pour cette raison, le formateur doit créer, chez l'apprenant, les conditions psychoaffectives d'acceptation de la transformation. Ceci car, *chacun existant pour et par l'autre* (...), *les collectivités d'individus qui ont des systèmes de rôles et d'attentes de rôles complémentaires sont les plus stables et les plus gratifiantes pour leurs membres*[239]. Le système d'interactions mis en place à cette occasion entre les différents interlocuteurs entraîne une modification provisoire de la personnalité. Cette dernière s'adapte à la représentation affective que chacun se fait d'autrui et de soi. L'imago, concept apporté par C.G. Jung, serait cette représentation imaginaire inconsciente des rôles, construite depuis l'enfance.

b. Les groupes

La notion de groupe est, elle aussi, un concept particulièrement important pour la psychosociologie. La littérature traitant de ce sujet est vaste. Des récits ethnographiques à la dynamique des groupes, elle aborde d'innombrables points de vue. Comme le précise J.L. Moreno, *un regard en arrière sur des civilisations hautement évoluées ou même sur des civilisations primitives montre qu'une très ancienne sagesse consiste à attribuer un rôle décisif aux forces du groupe dans la structuration de la vie sociale. On a reconnu très tôt qu'il est plus facile d'objectiver et de résoudre des problèmes personnels au sein du groupe*[240]. Cette partie n'a pas la prétention d'apporter un aperçu complet de ce qui a déjà été dit, mais bien plutôt de tenter d'éclairer les conditions de fonctionnement d'un groupe impliqué dans un JdRF. Sans entrer dans le détail d'une étude écobiopsychosociale de ce concept, on peut néanmoins distinguer plusieurs approches :

- le groupe comme entité : selon D. Anzieu, *un groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus* (…) *un réseau de règlements implicites ou explicite* (…) *une*

[239] MUCCHIELLI Alex (1995), *Les jeux de rôles*
[240] MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

particularité du langage parlée entre les membres et connu d'eux seuls (…) *un espace interne* (…) *une temporalité propre* (…) *un système de règles*[241].

- le groupe comme catalyseur : pour C. Tapia, *les groupes sont des lieux privilégiés de changement des attitudes ou des comportements, notamment parce qu'ils diminuent les forces de résistance au changement*[242]. Du fait de son positionnement, entre l'individu et la société, entre le couple et la foule, le groupe se présente comme une sorte d'espace potentiel de la réalisation de soi.

- les relations au sein du groupe : le processus d'insertion dans un groupe conduit *au sentiment d'appartenance, d'affiliation et à des attitudes d'identification, ce qui implique un minimum de contacts, de coprésence et de compatibilité des contextes idéologiques, culturels, intellectuels d'origine et de ceux d'accueil*[243]. Le groupe de JdRF, s'il remplit ces conditions, se soude peu à peu, passant de la découverte, au positionnement, à l'appropriation puis à la confiance en soi et en autrui.

- L'activité du groupe : D. Anzieu ajoute, à la fin de ce même ouvrage, que *le seul vrai groupe est le groupe de copains qui vivent quelques chose ensemble. Rire, manger ensemble, participe au rite collectif*[244]. Et c'est exactement ce à quoi ressemble un groupe de participants à un JdRF.

Les différentes expérimentations psychosociales montrent que la taille optimum du groupe, correspondant à la fluidité des relations interpersonnelles et à la mise en place d'un imaginaire groupal dans lequel chacun se sent investi, est d'environ cinq personnes. La sociométrie s'est d'ailleurs appliquée à démontrer que dans un groupe d'environ 25 personnes, 5 d'entre elles sont des leaders potentiels. Le groupe restreint ainsi constitué est un formidable laboratoire d'étude des relations interpersonnelles, surtout s'il prend la forme d'un groupe-chercheur. Ce même groupe est plus efficace lorsqu'un de ces membres en assume la responsabilité, au sens du *mandar obedeciendo*, ce que fait le MJ en s'impliquant dans la réalisation collective du JdRF. En deçà de trois participants, on tombe dans le cas particulier de la relation duale et intimiste du couple, avec tous les risques

[241] *Au point de vue de la dynamique psychique, le groupe, c'est le rêve. Voilà ma thèse* : ANZIEU Didier (1999), *Le groupe et l'inconscient*
[242] TAPIA Claude (2000), *Analyse des organisations*
[243] COHEN-SCALI Valérie (2000), « Socialisation et transition de l'école au travail »
[244] ANZIEU Didier (1999), *Le groupe et l'inconscient*

inhérents à cette situation, de la fusion à la confrontation, sans interventions possible d'un tiers. Au delà de six personnes, les groupes ont tendance à se segmenter et à se disperser. Il suffit, pour s'en rendre compte, d'observer un groupe d'amis en train de discuter : au delà de trois personnes, des sous-groupes se forment rapidement pour aborder d'autres sujets. A moins que l'un(e), voire deux, d'entre eux(elles), endosse(nt) le rôle d'animateur(rice) et capte(nt) l'attention de l'ensemble du groupe. Mais en ce cas, on a affaire à une forme de partage d'expérience qui laisse plus de place à la notion de spectacle qu'à celle d'échange.

Le JdRF se pratique dans de bonnes conditions avec des groupes restreints, de quatre à six personnes, MJ compris. Le nombre de PJ se trouvant face au MJ peut varier au cours du jeu. Ainsi, il y a des temps de jeu en *solo*. C'est le cas du scénario d'introduction, qui permet au joueur d'enrichir la biographie de son PJ et de faciliter ainsi le processus d'identification à celui-ci, et de quelques rares moments durant lesquels le PJ, séparé momentanément du reste du groupe, est confronté à des situations particulières : rencontres, rêves, incidents, etc. Ces quelques apartés sont destinés tant à renforcer l'implication du joueur dans son rôle, qu'à accroître son sentiment d'isolement et à susciter son envie de rejoindre le reste du groupe. Les passages à deux joueurs (et donc deux PJ), qui surviennent lorsque le groupe en vient à se scinder afin de mener de front diverses investigations, sont de nature à développer entre les joueurs concernés, par le biais d'un partage d'expérience propre à leur PJ, une certaine complicité. Celle-ci est d'ailleurs susceptible de déboucher sur une amitié, teintée de respect et de confiance, tant au sein du jeu qu'en dehors de celui-ci. Ce qui a pour effet d'encourager la sincérité dans les échanges, notamment durant le débriefing. Ces " duos " permettent aussi de soutenir l'appropriation du PJ par le joueur, et de modifier par la suite les relations interpersonnelles, tant au sein du groupe de joueurs, que dans celui formé par les PJ. Cependant, ces deux dispositifs (solo et duo), s'ils facilitent l'identification au PJ, sont à utiliser avec parcimonie car ils prennent beaucoup de temps sur le fonctionnement du groupe et peuvent nuire, de ce fait, à la cohérence de l'imaginaire groupal en construction.

La configuration minimum requise pour pratiquer le JdRF, qui se caractérise par la mise en place de relations interpersonnelles fortes, est celle du groupe de trois joueurs. Elle favorise la participation des individus (actions, prises de parole, initiatives, etc.) ainsi que l'implication de chacun dans le groupe (collaboration, recherche de consensus, solidarité, confiance, respect, etc.).

Le groupe de quatre joueurs forme, selon moi, la configuration medium, voire optimum, pour le bon fonctionnement du JdRF. Il autorise, suscite et combine à la fois :

l'implication dans un imaginaire groupal et la prise de recul par rapport à celui-ci ; la divergence d'opinion et la recherche de consensus ; la richesse des initiatives individuelles et la complexité des rapports au sein du groupe ; la différenciation et la recherche de complémentarité ; l'autonomie des PJ et le rôle implicite de chacun dans le groupe ; etc.

La configuration maximum de cinq joueurs accentue la tendance naturelle du groupe à se disperser, tant dans le scénario, que hors du jeu. Elle engendre : une complexification des relations, une répartition des tâches selon les compétences de chacun, une multiplication des pistes à explorer dans le scénario, la recherche de compromis à la majorité, etc.

Au-delà de cinq joueurs, ce phénomène s'accentue au point de parfois déborder la capacité d'écoute sensible du MJ, ce qui peut provoquer de sérieuses complications dans sa recherche de cohérence d'un imaginaire groupal. La taille du groupe peut ainsi varier selon les préférences du MJ et en fonction du nombre de participants disponibles.

Dans le cadre des JdR, qu'ils soient à visée thérapeutique, pédagogique, ludique ou maturationnelle, le rôle du groupe est primordial. Sa taille, son mode de fonctionnement, l'ambiance qui s'en dégage, l'intensité des relations interpersonnelles, le fait de ne pas se sentir jugé, etc., sont autant d'éléments qui contribuent à rétablir la confiance en soi et en les autres. Ceci crée un terrain favorable à l'implication des personnes dans leur rôle, à la prise de risques tant collectifs qu'individuels, à la recherche de complémentarité, au partage d'expériences existentielles uniques, etc. Tout ceci ne peut s'obtenir qu'au travers de la mise en place progressive d'un imaginaire groupal dans lequel chaque membre du groupe a sa place. Il ne reste plus à l'animateur qu'à veiller à maintenir la cohésion de ce fragile ensemble tout en usant de toutes ses ressources pour en faire évoluer la teneur.

Les groupes de joueurs génèrent tous, inconsciemment, leur propre dynamique identitaire collective, bien différente de ce que l'on pourrait attendre, d'ailleurs, de la somme des caractères biopsychosociaux de chaque participant ou d'un éventuel nivellement vers le plus petit dénominateur commun. Cette identité collective résulte plutôt de cette tendance inconsciente, profondément humaine, qui consiste à tenter d'organiser favorablement l'univers extérieur, en l'occurrence un groupe en construction, à partir de ses propres exigences et tensions intérieures : désir de sécurité et de liberté ; sentiment d'appartenance et d'indépendance ; demande de reconnaissance et d'émancipation ; nécessité d'accomplissement et d'autorisation. L'exploration progressive, par le jeu des relations interpersonnelles, de ce mode d'organisation évolutif se fait à tâtons, d'autant plus lorsque les protagonistes ne se connaissent pas.

Le JdRF, en tant qu'activité encourageant la collaboration participative, prédispose les membres du groupe à user de la sincérité dans leur propos et à rechercher leurs complémentarités. Chacun d'eux apprend à faire des concessions, assouplissant par là même son propre système de représentation et renforçant ainsi, au passage, la prégnance de l'imaginaire collectif en construction. Tandis que le fonctionnement du groupe se rode, les participants y trouvent peu à peu leur place. Plus ces derniers s'y investissent, notamment au travers de leur PJ, plus ils s'y sentent en confiance. Ce qui leur permet, par la suite, de pouvoir compter sur les autres lorsque viendra le temps de s'impliquer dans l'action.

Ce fragile édifice repose sur un équilibre précaire. En effet, si l'ensemble de ses membres en constitue l'armature, il suffit qu'un seul d'entre eux, par négligence ou délibérément, rompe le lien les unissant, pour que tout le décor s'effondre. Le groupe ne peut donc poursuivre son développement que grâce à la bonne volonté de chacun des participants. C'est pourquoi il ne peut être composé que de volontaires, animés d'une certaine curiosité. Le MJ est chargé de créer une ambiance suffisamment conviviale et intrigante, pour faire muer cette motivation initiale en une implication dans le JdRF, et l'inconscient collectif[245] de chacun en un imaginaire groupal. Le groupe se constitue ainsi tant dans la réalité (les joueurs) que dans la virtualité (les PJ). Le MJ doit aussi veiller à : créer un univers dans lequel chaque membre du groupes peut s'investir ; maintenir la cohérence de l'imaginaire groupal en construction ; faciliter les prises de paroles ; capter l'attention et être à l'écoute de tous ; etc.

Iom se frotta les yeux. Il se sentait fatigué. Il décida, cependant, de proposer, à son tour - avant d'aller s'allonger -, un rapide résumé des interactions en jeu dans la construction d'un imaginaire groupal. Pour commencer, il s'essaya à diverses analogies :

- « Prenons le nombre de joueurs. Il va de trois à cinq. Il en va de même pour le nombre de côtés des trois seules figures géométriques planes (le triangle, le carré et le pentagone) qui entrent dans la composition des cinq polyèdres réguliers : 4 triangles (tétraèdre), 6 carrés (cube), 8 triangles (octaèdre), 12 pentagones (dodécaèdre) et 20 triangles (icosaèdre). Il s'agit là de configurations particulièrement stables, comme le confirment les travaux sur la cristallogenèse. Mais cette approche en induit une autre, qui consiste à étudier le groupe comme un objet multidimensionnel. Cette démarche doit tenir compte du fait que les diverses interactions qui mènent à l'élaboration d'un imaginaire groupal peuvent être reliées à

[245] Cf. Lexique : Inconscient collectif

la composition physique du groupe. Ainsi, lorsque ce dernier comprend un seul individu, on ne peut réellement parler de groupe, de par l'absence de relations. En résumé :

Synthèse des interactions au sein de l'imaginaire groupal

Nombre de dimensions (joueurs)	Caractérisation de l'espace	Liens possibles	Présence du MJ dans les interactions	Fonctionnement interne du groupe
0[246]	Point / statique	0	…	Absence
1	Droite (linéaire) / trajectoire	1	100%	Intimité
2	Plan (surface) / vitesse	3	67%	Complicité
3	Espace (volume) / accélération	6	50%	Consensus
4	Temps (entropie) / dégradation	10	40%	Collaboration
5	…	15	33%	Complémentarité
6	L'analogie ne marche plus trop	21	29%	Dispersion

Il ressort de cette étude que la place du MJ est prépondérante dans un groupe de petite taille et insuffisante dans ceux de grandes tailles. Si on explore plus particulièrement le groupe de 5 personnes (un MJ et quatre joueurs), configuration décrite par S. Daniau dans son journal d'itinérance comme " medium et parfois optimum ", on se rend compte que le MJ influe sur 40% des interactions en jeu. Il s'agit d'une position dominante car, pour qu'un joueur puisse s'opposer à lui, il doit au préalable s'assurer du soutien d'au moins deux des autres membres du groupe. Le fragile équilibre entre dispersion et fusion du groupe, si difficile à maintenir pour le MJ, fait que cette configuration a bien des avantages : intensité des relations interpersonnelles, expression et reconnaissance de chacun, diversité des points de vue et richesse des interactions, etc. Bref, une solution moyenne et confortable qui permet aussi bien d'envisager la venue d'un invité, que l'absence d'un des participants, ou la prise en main du scénario par le groupe. J'y vois aussi une analogie entre le groupe de quatre joueurs et la main. Le pouce, le plus puissant des doigts, n'a d'intérêt que parce qu'il s'appuie sur les autres pour faire preuve d'une certaine intelligence manuelle.

[246] Le zéro nous vient de *Zéphiro* (italien), tiré de *zephirum* (latin), issu de *sifr* (arabe) et lui-même de *çunya,* qui signifie vide en sanskrit, et qui est représenté par un petit rond.

Enfin, pour mettre un terme à une éventuelle recherche sur la symbolique des nombres, je finirai par une autre analogie, j'espère plus pertinente. En définissant l'imaginaire groupal comme une combinaison originale et éphémère des contributions de chaque participant, on admet la formation progressive d'une sorte d'entité collective. En faisant l'hypothèse que cet imaginaire groupal se construit à partir des dimensions EBPS des individus présents autour de la table de JdRF, il est possible d'en dégager quelques spécificités :

Eco : l'imaginaire groupal existe dans une spatio-temporalité limitée.

Bio : le corps est composé d'un tronc (siège de l'expérience), de plusieurs membres (les PJ) et d'une tête (le MJ).

Psycho : l'intelligence collective développe ces propres représentations, impressions et émotions.

Socio : le groupe adopte un mode d'auto-organisation, défini les rôles de chaque PJ et influe sur les joueurs. »

Iom tombait de fatigue. Voilà plusieurs heures qu'il n'avait rien avalé, et le jour allait bientôt se lever. Il se relut rapidement. Il regrettait que S. Daniau n'ait pas approfondi l'étude de la composition des groupes en fonction de l'âge, du sexe, des appartenances sociales ou des relations affectives des participants. L'auteur de cette thèse semblait plus intéressé par le nombre de participants que par ce qui les caractérisait. Il semblait d'ailleurs éluder la question en précisant que, s'agissant d'une approche EBPS, le simple fait d'avoir affaire à des individus, et d'en accepter la complexité, rendait presque impossible toute tentative de catégorisation comportementale. En outre, chaque groupe générerait un imaginaire groupal unique (non reproductible) qui interfèrerait tant sur la forme que sur le fond du scénario. Cette affirmation aurait gagné à être plus argumentée.

Pour D. Anzieu, le Soi du groupe est un état psychique trans-individuel imaginaire, une sorte de lieu fantasmatique et identificatoire. Il n'existe pas de groupe sans imaginaire. Et cet imaginaire groupal ne peut prendre forme que si on a affaire à une communication des inconscients et des représentations de chacune des personnes présentes, ce qui requiert de la part du formateur d'être totalement impliqué dans le groupe. *Si grand que puisse être le génie de la perception des rôles chez l'un des partenaires, il ne peut reproduire un épisode à lui seul, parce que l'ensemble du groupe a en commun les états co-conscients et co-inconscients, matrice d'où il tire son inspiration et sa connaissance* (…) *le concept sous-jacent à cette étude est la reconnaissance du fait que l'homme est un acteur, que chaque individu est caractérisé par un certain nombre de rôles qui déterminent sa*

conduite, et que chaque culture est caractérisée par un certain nombre de rôles qu'elle impose avec plus ou moins de succès à ses membres[247].

Dans le cas du JdR ludique, si le scénario nourrit la fantasmatique unifiante du groupe, c'est au MJ que revient la responsabilité d'être le moteur du groupe. Sachant que la prise de conscience provoquée par le reflet de son image dans les yeux d'autrui repose sur une compréhension empathique interne au groupe, le formateur doit veiller au bon déroulement des échanges et favoriser les relations authentiques. Il doit donc être attentif tout particulièrement à la culture d'imprégnation, cet ensemble d'*habitus* qu'un individu reçoit de son groupe d'appartenance, qui définit sa personnalité. Il doit aussi se méfier des prises de décision à la majorité et favoriser, autant que possible, la recherche de consensus, en s'appuyant sur les complémentarités émergentes.

Cette deuxième partie fait le point sur la complexité intrinsèque du JdRF, sur les expérimentations entreprises pour explorer les spécificités de cette pratique, ainsi que sur la valeur accordée aux termes de jeu et de rôle. Elle précise en quoi le JdRF est particulièrement adapté à certaines formations d'adultes et permet de redéfinir un certain nombre de concepts transversaux. Il pourrait être intéressant de prolonger cette réflexion sur les correspondances qui peuvent être faites entre le fonctionnement des groupes-chercheurs impliqués dans un JdRF et celui des groupes de projet, de formation, thérapeutiques, etc. Cependant, il semble plus intéressant de prolonger cette réflexion par un rappel des résultats obtenus à la suite des expérimentations et par une présentation plus complète de ce en quoi consiste l'approche EBPS.

[247] MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

Architecture labyrinthine[248]

[248] Illustration de la jonction entre la complexité essentielle et l'itinérance conceptuelle - tirée de *Opere Varie di Architettura Prospettive Grotteschi Antichita Sul Gusto Degli Antichi Romani de Gio,* de Batista Piranesi, Italie, 1750.

III. Itinérance conceptuelle

Investigations : autonomie - PSYCHO

L'itinérance, dans sa dimension planétaire, reflète le Jeu de l'Homme pris dans l'essor du Jeu du Monde caractérisé par son Errance[249].

-

De l'Errance du Jeu du Monde à l'itinérance du jeu de l'homme : voilà le cheminement de l'être poétique d'aujourd'hui[250].

Cette troisième partie, consacrée à l'itinérance conceptuelle, évoque la dimension Psycho de l'approche EBPS du JdRF. L'itinérance, selon R. Barbier, désigne l'itinéraire existentiel parcouru au cours d'une errance de l'être. La notion de " conceptuelle " conjugue et interroge, dans cette approche, ses deux principales acceptions : la conception de concepts et le concept de conception. L'itinérance conceptuelle fait ainsi référence à l'émergence et à la reconnaissance de sens au travers d'un cheminement existentiel et réflexif.

Cette partie présente successivement trois des principaux aspects de l'itinérance conceptuelle :

- Partie III.A. En quête de sens (BPS) : recueil d'informations et exploitation des données
- Partie III.B. L'approche EBPS (EBP) : émergence et exploration d'une grille de lecture multiréférentielle
- Partie III.C. Apports du JdRF (EPS) : spécificités du JdRF et similitudes avec d'autres pratiques

En référence à la citation proposée précédemment, ce cheminement est susceptible d'éclairer l'errance du JdRF dans le Jeu du Monde. En faisant appel à des multiréférentialités tant internes (itinérance) qu'externes (concepts), cette démarche permet d'explorer plusieurs nouvelles approches complémentaires.

---

[249] BARBIER René (1996), *La recherche-action*
[250] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*

A.En quête de sens

Ce qui fait sens, ce n'est donc pas l'élément extrait conventionnellement d'un ensemble d'éléments mais le système de relations qu'entretient cet élément avec la totalité de son environnement, du plus proche au plus lointain[251].

1. Recueil d'informations

J'ai déjà explicité dans les parties précédentes ce qui m'a amené à envisager le JdRF comme un processus d'apprentissage inductif et je ne m'y attarderai pas davantage. Je rappellerai simplement que c'est à partir d'un questionnement sur l'intérêt inhérent à un *hobby,* auquel je ne consacrais guère plus d'un week-end par trimestre, que cette recherche est née. La première étape a consisté à passer d'un mode intuitif d'appréhension de cette pratique ludique, à l'exploration transversale de celle-ci, dans le cadre de la formation des adultes, en tentant de conjuguer : théorie et pratique ; jeu et formation ; intérêt de cette démarche pour moi et pour autrui.

Après avoir produit, au travers d'un mémoire de DESS *(L'utilisation des jeux de rôles formatifs dans la formation professionnelle)*, une première contribution à l'étude des JdRF, j'ai entamé une deuxième étape, consistant à rassembler un corpus transdisciplinaire se rapportant à cette activité. Cet écrit, qui correspond à la troisième étape, vise à présenter, de manière synthétique et compréhensible, les démarches (qui n'ont rien d'exceptionnelles) entreprises pour récolter ces informations. Je les présente ci-après dans leur ordre chronologique d'apparition, sachant que chacune d'elles s'est ensuite cumulée à la précédente. Ce rappel m'est nécessaire pour tenter d'élucider ma propre itinérance.

a. Sources d'informations

- **l'expérience existentielle** a été ma principale source d'inspiration et de motivation. C'est en observant mon parcours universitaire peu orthodoxe, à la lueur de mon expérience de formateur et de MJ, que j'ai décidé de m'engager dans une recherche portant sur les apports individuels et collectifs induits par la pratique des JdR

[251] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*

ludiques. Conscient d'être, en tant que MJ, soumis à la nécessité de m'auto-former pour accroître sans cesse mon champ d'improvisation, et de participer, en tant que joueur, à l'élaboration de relations interpersonnelles originales, j'ai misé, d'une manière intuitive, sur la possibilité de transfert des acquis de cette activité dans l'existence quotidienne des adultes. Comme tant d'autres MJ, j'ai élaboré progressivement un système de jeu évolutif (règles, univers, fiches de personnages) adapté à ma façon de mener (improvisation contextuelle). Engagé dans l'écriture collective d'un scénario, je me suis intéressé, plus particulièrement, à la recherche de cohérence entre l'histoire proposée et le contexte correspondant. Ce qui m'a amené à mettre en place l'ébauche d'une chronologie planétaire liée à mes divers centres d'intérêts. Pour ce faire, j'ai étudié différents évènements marquants : astronomiques, climatologiques, archéologiques, anthropologiques, historiques, etc. ce qui m'amena plus tard à explorer la phylogenèse et l'ontogenèse. C'est alors que j'ai questionné mon entourage sur la pertinence d'une recherche sur les atouts du JdR ludique dans la formation.

- **les rencontres et discussions informelles,** que ce soit avec des rôlistes ou des non-rôlistes, ont révélé des attitudes contrastées. Si certains, très prudents, voire perplexes, ont réagit négativement, reproduisant inconsciemment les préjugés relayés par les représentations sociales sur l'opposition entre le jeu (futile) et le travail (constructif), la plupart ont été très enthousiastes. Les rôlistes, qu'ils soient amis de longue date ou issus de rencontres occasionnelles et pour diverses raisons, souhaitent généralement que ce projet puisse aboutir… Ils se sont volontiers engagés dans de longues conversations, très enrichissantes, sur leur approche du JdR ludique et leur perception des apprentissages induits par cette activité. J'ai pu ainsi accéder ainsi à une multiplicité de points de vue (je ne connaissais pas encore les notions d'intersubjectivité ou de multiréférentialité) et me nourrir de leur complémentarité. Les innombrables pistes qui ont émergé de ces discussions informelles sont, à ce jour, loin d'avoir été toutes explorées et continuent d'alimenter mes réflexions sur ce besoin d'élucidation.

- **les lectures transversales** en lien avec la notion de JdR, m'ont permis de découvrir trois approches radicalement différentes de cette pratique, qui me paraissent néanmoins, avec le recul, complémentaires : *les jeux de rôles* d'A. Mucchielli, *Le livre des jeux de rôles* de D. Guisérix et *le jeu de rôle* d'A. Ancelin-Schutzenberger,

qui traitent respectivement des JdR de formation, des JdR ludiques et des JdR thérapeutiques. Si elles permettent d'éclairer de manière transversale cette pratique complexe, leur principal défaut est de rester cloîtrées dans leur isolement disciplinaire. Le JdRF semble y dessiner une sorte de voie transversale. Ces lectures, ainsi que les recherches sur internet, ont fait surgir d'autres interrogations, qui m'ont poussé à approfondir et à élargir mon axe de recherche sur les notions de jeu, d'inconscient groupal et de développement personnel. C'est ainsi que j'ai exploré plus ou moins simultanément : *Le groupe et l'inconscient* de D. Anzieu, *J'apprends donc je suis* de H. Trocme-Fabre, *Les jeux et les hommes* de R. Caillois, etc. Puis, j'ai complété mes recherches au travers d'ouvrages de science-fiction explorant la fonction du jeu, tels que *Le cycle du non-A* (1945-1984) d'A.E. Van Vogt ou *Le Cycle de la Culture* (1988-en cours) de I.M. Banks[252]. Tout ceci a nourri ma réflexion et m'a permis de mettre en place la notion d'évolution biopsychosociale.

- **les premières expérimentations** ont consisté en la mise en place de JdRF dans le cadre de formations prédéfinies. Il a fallut s'adapter aux contraintes et laisser tomber, à contrecœur, les évaluations à long terme. J'ai pu, à cette occasion, recueillir l'avis de professionnels. Les différents interlocuteurs ont fait preuve, à titre individuel, de beaucoup d'intérêt pour cette démarche, mais sont restés parfois sceptiques, essentiellement pour des raisons de rentabilité, quant à son exploitation commerciale. Ces quelques expérimentations m'ont permis de me rendre compte qu'il fallait préserver, autant que possible, la forme du JdR ludique, dont les contraintes intrinsèques (nombre de joueurs, durée, etc.) sont autant d'atouts pour le JdRF et dont les spécificités (imaginaire groupal, jeu, etc.) en font tout l'attrait. C'est en participant, dans le même temps, à une formation de formateur à la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience que je me suis intéressé plus particulièrement aux pratiques de développement personnel et aux pédagogies nouvelles (histoires de vie, ateliers d'écriture, etc.).

- **Les rencontres et les discussion informelles** ont lieu entre des personnes étrangères qui établissent une relation franche et sans préjugés, les interlocuteurs étant libres de mettre un terme à leur échange à tout moment. Ce mode sensible de communication facilite l'expression de soi, aide à prendre conscience de la prégnance du rôle social (image de soi dans son entourage) et permet de faire évoluer ce même rôle, au travers

[252] BANKS Iain Menzies (1988), *L'homme des jeux*

de la reconnaissance d'autrui, vers plus de sincérité. Il se crée alors une sorte d'imaginaire intime, fécond, dont émane bien des réflexions pertinentes. Ces rencontres sont aussi l'occasion d'exprimer certaines préoccupations, de les exposer à un regard extérieur, d'en recevoir un avis et de réduire ainsi leur importance. Depuis le début de ma démarche de recherche de cohérence, j'ai multiplié ce type de relation et en ai tiré, à chaque fois, un incroyable bénéfice. Voici, dans l'ordre d'apparition, quelques-uns de ces contributeurs éphémères (circonstance de la rencontre et centre d'intérêt de la personne : thème abordé) : Simo (musique et neurolinguistique : existentialité culturelle), Valeria (altermondialisme et esprit critique : identité humaine), Fanny (art et création : perception sensorielle), Julie (musique et JdR: autonomisation ludique) et Samy (parentalité et autodidaxie : recherche de cohérence). Merci à eux, et à tous ceux qui, au gré de l'auto-stop, ont partagé quelques instants de complicité.

- **les lectures transdisciplinaires** ont fait suite aux conseils prodigués par des professionnels investis dans mon projet et à des références tirées de certaines bibliographies. C'est ainsi que j'ai découvert, pêle-mêle, les travaux de J. Krishnamurti sur l'éducation, d'E. Morin sur la complexité, de R. Barbier sur la recherche-action, de G. Pineau sur l'histoire de vie, de C.Castoriadis sur l'imaginaire radical ou de J.-P. Boutinet sur le projet, qui ont orienté en partie mes lectures ultérieures. Les différents thèmes abordés dans ces ouvrages ont complété à merveille ceux que j'avais développé au travers de ma quadruple approche : cette thèse sur le JdRF et l'approche EBPS ; l'écriture collective d'un scénario de JdR ludique ; la construction d'une chronologie mondiale ; l'implication dans l'altermondialisme. D'autre part, je me suis plongé avec délectation dans *Le maître ignorant* de J. Rancière, *Homo ludens* de J. Huizinga, ou encore *Jeux et réalité* de D.W. Winnicott. J'ai aussi exploré avec attention diverses revues spécialisées, à la recherche d'auteurs susceptibles d'être intéressées par mon domaine de recherche. En procédant à des recoupements avec l'ensemble de mes sources d'inspiration, j'ai fait émerger de nouveaux liens : similitudes entre le groupe-chercheur investi dans une recherche-action et le groupe restreint engagé dans un JdRF ; parallèles entre les niveaux de réalité et l'espace potentiel ; etc.

- **les groupes-chercheurs et les groupes de sensibilisation** se sont révélés de précieux auxiliaires pour ma collecte d'informations. Chaque expérimentation, unique et non reproductible, a apporté son lot de représentations, d'interrogations, d'interprétations,

d'analogies, etc. J'ai pu en tirer, par une approche qualitative, quelques notions communes, lesquelles, rapportées au corpus théorique en cours d'élaboration, ont contribuées à renforcer ou à réduire certaines hypothèses. Les principaux concepts ayant émergé de ce débriefing formatif ont été : la synchronicité, en raison de situations jouées rappelant à un des participants une scène marquante de sa vie, ou des situations vécues hors du JdRF faisant échos aux scénarios joués (blessures, décès, investigations, etc.) ; l'imaginaire groupal, qui rend compte du caractère intense des liens unissant les participants à un JdRF, et dont les spécificités peuvent être révélées par la transformation et l'appropriation progressive du scénario par les joueurs ; la recherche de cohérence, qui correspond à l'effort permanent produit par le MJ pour faire émerger, puis renforcer, cet imaginaire groupal. Ce support expérientiel, nourri d'intersubjectivité, a considérablement enrichi cette étude du JdRF. Les membres du groupe-chercheur, ont interrogé cette pratique selon leur domaine commun de compétence : la formation. Les groupes de sensibilisation, rassemblant des individus ne partageant pas les mêmes centres d'intérêts, ont, quant à eux, fait preuve de plus d'originalité, mais de moins de profondeur, dans leur approche intersubjective de cette activité. Cette expérience existentielle collective originale a contribué à faire émerger la notion de co-recherche-action-formation.

- **Les lectures intuitives** ont fait suite à la naissance prématurée de notre fille, événement qui a aussi largement contribué à déplacer mes centres d'intérêts. J'ai remarqué que mes explorations se construisaient sur un mode plus intuitif et que je diversifiais mes sources d'informations (spécialistes, généralistes, internet, revues, films, chansons, expositions, interviews, etc.). J'ai alors entrepris de me laisser guider par mes envies (titre, présentation, style d'écriture, etc.) et les opportunités (amis, occasions, conseils transdisciplinaires, etc.). J'ai ainsi parcouru nombre d'ouvrages se rapportant à la place de l'enfant dans la société (récits ethnographiques, ontogenèse, ludopédagogie, etc.) et au fonctionnement de l'individu adulte (fonctionnement du cerveau, expérience existentielle, etc.). Lorsque, enfin, je me suis décidé à lire des textes de J.L. Moreno, j'ai été surpris et heureux d'y trouver, sous une autre forme, une confirmation de la pertinence de ma recherche. J'ai découvert, en fouillant sur internet, que l'approche biopsychosociale était une notion de plus en plus usitée, notamment au Québec, dans le cadre de l'étude des phénomènes de dépendance. J'ai alors développé la notion d'approche EBPS.

- **les rencontres et discussions formelles** (séminaires, débats, entretiens, correspondances par courriel et autres communications dans des colloques), m'ont permis de mieux appréhender les différentes mouvances agitant les sciences de l'éducation, de la formation des adultes à la ludopédagogie, ainsi que celles à l'œuvre dans l'univers des rôlistes. Elles m'ont aidé à confronter cette expérience de recherche à différentes approches, à recueillir diverses réactions, à approfondir certaines réflexions et à redéfinir certaines de mes priorités. Les nombreuses présentations théoriques de cette pratique, que j'ai été amené à faire plus ou moins succinctement, m'ont rassuré sur ma capacité à écouter, à me faire comprendre par autrui et à prendre la parole en public. J'ai exploré plusieurs domaines connexes à la pratique du JdRF et, à chaque fois, l'accueil a été chaleureux et les échanges fructueux. Je tiens d'ailleurs à remercier pour leurs apports et parfois leurs encouragements : C. Bourlès (UCO d'Angers), collaborateur de diverses associations et revues associées à la recherche sur les jeux de simulation[253] ; J.-L. Moraguès (Université Montpellier III), partisan du psychodrame existentiel et de la recherche-action ; L. Tremel (INRP), sociologue des rôlistes ; J.-P. Boillon, responsable de l'association " Rêves de jeux " et organisateur de séjours ludopédagogiques ; P. Denis, responsable de " La compagnie des jeux ", collaborateur du GEL[254] et du défunt F. Pingaud. C'est à partir de ces rencontres que j'ai développé les notions de maturation, d'autoformation, de semi-directivité, etc.

- **le journal d'itinérance** est *un carnet de route dans lequel chacun note ce qu'il sent, ce qu'il pense, ce qu'il médite, ce qu'il poétise, ce qu'il retient d'une théorie, d'une conversation, ce qu'il construit pour donner du sens à sa vie*[255]. Ce document sert à noter les réflexions ou impressions issues de la participation à un groupe-chercheur engagé dans une recherche-action existentielle. L'implication dans ce support d'objectivation, qui s'est révélée très utile par la suite, a marqué le début du travail de mise en forme de cette thèse (fin 2003). Dans un premier temps, il m'a permis de centraliser les différentes pistes qui me venait à l'esprit. Ensuite, il a facilité une nécessaire prise de recul sur mon travail de recherche et sur mon itinérance, faisant ainsi émerger de nouveaux points de vue. Et enfin, et ça n'est pas le point le moins important, il m'a servi de soupape de décompression. J'ai ainsi découvert (tardivement) le bien qu'on pouvait se faire à mettre ses maux en mots, et je suis parvenu, par ce

[253] Responsable du Groupe d'Etudes et de Recherches sur les Simulations Appliquées à la Formation et à l'Enseignement (GERSAFE) - Cf. Bibliographie : JdR pédagogique (simulation)
[254] Groupe d'Etude Ludopédagogique (1994), *Méthodes en jeux*
[255] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*

biais, à évacuer certaines de mes tensions et de mes préoccupations. Ce journal m'a aussi permis de mettre au jour certaines étapes de mon cheminement réflexif et de donner du sens à des notions telles que l'itinérance, la reliance, etc.

- **l'écriture de la thèse** m'a permis de procéder à la synthèse de l'ensemble de ces données et d'en faire émerger de nouvelles pistes. J'ai dépassé l'angoisse de la page blanche en commençant par une partie romancée, inspirée, en cela, par ma recherche de cohérence. Mais c'est l'interminable préparation du plan de la thèse qui a marqué véritablement le début du travail d'écriture, car la structure du texte, son fond comme sa forme, se devait de refléter la complexité du JdRF. Je m'isolais pour écrire, limitant mes sources d'inspirations aux expérimentations en cours et à la lecture intuitive (livres et internet). C'est ainsi que je découvrais, parfois un peu tardivement et avec une certaine synchronicité, les écrits de G. Brougère sur le jeu et l'éducation (alors que je rédigeais la Partie I.B.1.b. Jeu et éducation), d'I. Illich sur la déscolarisation (idem avec la Partie I.B.2.a. Société et éducation), de C.R. Rogers sur la non directivité, ou encore de F. Pingaud sur le jeu-projet. Chacun de ces ouvrages a contribué à renforcer ma motivation ainsi que le sentiment d'être sur la bonne voie. La mise en mots de certains concepts a nécessité de proposer, ou de redéfinir, des termes plus adaptés aux spécificités de l'approche EBPS du JdRF. Il en va ainsi de certains titres de parties et de la notion de démarche de recherche de cohérence écobiopsychosociale.

- **Les relectures,** nombreuses, ont été l'occasion de procéder à d'innombrables modifications. Celles que j'ai effectué sont de deux sortes : partielles, visant à améliorer la cohérence de l'ensemble de la thèse au fur et à mesure de son avancée ; complètes, visant à unifier les styles d'écriture, à corriger les fautes, etc., avant d'en faire lire le contenu à autrui. Plusieurs lecteurs volontaires se sont ensuite relayés, bénéficiant des apports de leur(s) prédécesseur(s) par le biais des modifications, parfois substantielles, que j'ai effectué entre chaque relecture. J'ai eu le privilège d'être relu par : une écrivaine correctrice connaissant le JdR ludique ; mon directeur de thèse, préalablement sensibilisé au JdRF ; une fine lectrice sensibilisée au JdR pédagogique (au travers d'un cours d'histoire expérimental) ; et enfin par un enseignant, MJ invétéré. En exposant ainsi mon travail à différents points de vue j'escomptais surtout améliorer la qualité de mon expression écrite et parvenir à me faire comprendre par d'autres lecteurs, tout en respectant les contraintes universitaires propres à cet exercice. Bien sûr, ce texte n'est pas parfait, et n'a pas la prétention de l'être, mais la seule

personne capable de m'en faire part, c'est vous. Jusqu'à maintenant, chacun de mes lecteurs, guidé par ses propres préoccupations, y a trouvé quelque chose qui l'a intéressé. En m'en faisant part, ils ont largement contribué à affiner cette recherche.

b. Traitement des données

Le stockage des informations issues des sources précédemment citées s'est effectué, au fur et à mesure de l'avancée des recherches, sur différents supports. Ces derniers varient selon qu'il s'agit de sources :

- **éphémères** (discussions et réflexions) : dans ces situations, j'ai privilégié les prises de notes à la volée (mots clefs, concepts, etc.), en veillant à ne pas perdre le fil de la réflexion en cours. Puis, après un délai allant de quelques heures à quelques jours, je me suis attaché à les mettre au propre et à en extraire ce qui semblait pertinent du point de vue de ma recherche. Cependant, il n'est pas toujours possible de prendre des notes, notamment lors de rencontres informelles. Dans ce cas, j'ai opté pour un effort de concentration et de mémorisation (analogies, métaphores, contextualisation, etc.) sur les propos tenus et sur ce qu'ils m'évoquaient. Puis, dès que l'occasion se présentait, je rédigeais une note sur le contenu de la conversation. J'ai aussi procédé à l'enregistrement audio ou vidéo de quelques rencontres, ce qui m'a permis, lors de leur transcription, de me rendre compte du décalage existant entre les données objectives contenues dans un support de ce type et celles, subjectives, issues de mes souvenirs de ce qui s'était dit. Néanmoins, si les informations recueillies après une telle transcription sont fiables, elles ne sont pas pour autant pertinentes et exigent un investissement en temps considérable. Quant à mes expirations[256], qui peuvent survenir à tout moment, il n'est pas toujours possible d'en extraire l'essence. Ainsi, il m'est arrivé à plusieurs reprises de me lever en pleine nuit, ou même de couper une conversation, pour noter quelques mots, ou un schéma, en relation avec ma recherche. L'ensemble de ces données, stocké initialement sur papier, a fait ensuite l'objet d'une transcription sur support informatique.

[256] Cf. Lexique : Expiration.

- **stables** (lectures et écrits) : elles sont de deux ordres. Les premières correspondent aux ouvrages, revues, articles et documentaires figurant, ou non, dans la bibliographie de cette thèse et dont j'ai pris connaissance durant mes recherches. Je n'ai que rarement pu me résoudre à ne lire que la partie de ces documents se rapportant à mes travaux, car j'ai pris l'habitude d'en parcourir l'intégralité, ceci afin de m'imprégner, autant que possible, de l'état d'esprit de l'auteur. Conscient que toute lecture est influencée par la subjectivité du lecteur, je me suis borné à noter sur une feuille intercalaire, les passages en lien avec mes préoccupations du moment, accompagnés parfois de commentaires succincts. Ainsi, mes fiches de lecture ressemblent plus à un agrégat de citations qu'à un résumé synthétique du contenu des documents compulsés. Ce n'est que lorsque j'ai entrepris de les mettre au propre sur support informatique que j'ai pu commencer à en faire usage. Les secondes sources d'informations stables consistent en l'ensemble des écrits issus de cette recherche. Elles comprennent mes productions personnelles et les contributions collectives des groupes-chercheurs. Ces dernières consistent en des réponses à des questionnaires, des initiatives personnelles (fiches de personnage, schémas résumant l'intrigue du scénario, notes sur certains passages, etc.) et des commentaires sur les relations pouvant être faites entre le JdRF et l'itinérance de chacun. Ces écrits me sont parvenus sous la forme de document rédigés à la main ou de fichier texte. Mon travail a consisté à en faciliter l'accès, en les fixant harmonieusement sur un support informatique. Quant à mes propres créations, elles ont pris différentes formes : du simple aparté, présentant un aspect de ma recherche et comprenant quelques termes clefs ou tableaux synthétiques, à la communication à destination de la communauté scientifique, en passant par certains passages de mon journal d'itinérance. Avec le temps et l'avancée de ma réflexion, j'ai abandonné peu à peu le support papier (sauf pour mettre au clair, sous formes de schémas, certains points restés obscures à mes yeux ou lors de la relecture finale) pour investir le support informatique.

Le classement des informations ainsi recueillies a nécessité la mise en place d'un système évolutif et adapté à la complexité de cette approche. Au début, j'ai entrepris de classer mes papiers selon quatre thématiques qui m'étaient chères : chronologie contextuelle, recherche sur le JdRF, écriture collective d'un scénario et alternatives sociales (j'y retrouve désormais, avec le recul, une première évocation de ce qui deviendra plus tard l'approche EBPS). Ainsi, chaque source d'inspiration était à même de compléter

un de ces corpus en phase d'élaboration. La partie consacrée au JdRF, qui a donné naissance à cette thèse, comprenait quatre dossiers nommés :

- Biopsychosocial : des schémas et tableaux évoquant succinctement divers aspects de ma recherche (réflexions, références, citations, concepts, etc.)
- Rencontres : des notes tirés d'entretiens avec des universitaires et professionnels de la formation, mes communications, un agenda et un répertoire
- Administratif : les documents liés à mon statut social et à la présentation de ma thèse
- Expérimentations : les écrits des groupes-chercheurs et le détail des scénarios joués

Même si elles ne conviennent pas toujours, notamment en raison d'un problème de cloisonnement des données, les solutions apportées par l'outil informatique, une fois adaptées aux contraintes de l'utilisateur, ont leur utilité. Du moins, elles évitent de se retrouver avec des centaines de pages de notes éparses, parfois illisibles, et dont il est difficile de faire le tri. Cependant, du fait du caractère immatériel de ce support, elles nécessitent une vigilance particulière (risque d'écrasement de fichiers, de bugs ou de virus), qui prend la forme de sauvegardes régulières et d'une multiplication des moyens de stockage (internes et externes). Ayant échoué dans la mise en place d'une base de données performante, aussi bien dans le cadre de notre écriture collective que dans celui de ma chronologie contextuelle, j'abandonnais cette idée pour ma thèse. Dès lors, j'ai progressivement entrepris de transcrire tous mes écrits en version informatique. J'ai ensuite classé l'ensemble de ces données en quatre dossiers comprenant :

- l'intégralité des courriels liés au JdRF (GC, rôlistes, universitaires),
- les données administratives (guide du doctorant, activité professionnelle),
- l'écriture de la thèse (plans, bibliographie, lexique, journal d'itinérance, idées diverses, approche EBPS, etc.),
- les sources d'informations (rencontres, expériences, fiches de lecture et recherches sur internet)

Chaque dossier et chaque fichier a son propre mode de classement. Ainsi, le journal d'itinérance, comme les expérimentations ou l'agenda des rencontres, est organisé de façon chronologique. L'approche EBPS se compose d'une succession de tableaux synthétiques classés par thématiques[257] (niveaux de réalité, mémoire, ontogenèse, etc.) alors que les

[257] Cf. Annexes : 1. EBPS

idées diverses s'amoncellent sans aucune distinction. Le lexique est alphabétique, tandis que la bibliographie cumule une organisation thématique, alphabétique, et parfois chronologique. Les choses à faire dans la semaine (sur papier) et les courriels sont présentés selon leur caractère d'urgence. Le plan de la thèse, quant à lui, est le reflet d'une organisation respectant, autant que faire se peut, les spécificités de l'approche EBPS.

Iom débrancha son transcripteur et s'allongea dans son ergo-sofa. Les incontournables problèmes posés par la linéarité de l'écriture - la redondance de certains thèmes, ou même de certains mots - lui donnait la nausée. Quelle tristesse de ne pouvoir utiliser les méta-liens de dernière génération, permettant de s'affranchir de ces limites. Les informations contenues dans ce document gagneraient pourtant à être plus mobiles. Ce serait probablement envisageable plus tard. Il regretta brièvement de ne pas avoir investi dans un des derniers modules 3-D. Cela lui aurait permis d'avancer plus vite dans sa réflexion, et surtout dans son écriture. Mais cela lui avait été formellement déconseillé, lors de son admission, par son mentor onirique :

- « L'exploitation de données anciennes nécessite l'utilisation d'appareils moins performants. Ceci afin d'aborder votre recherche dans un état d'esprit aussi proche que possible de celui des personnes vivant à l'époque étudiée. Pensez plutôt à utiliser tous les moyens à votre disposition : musiques, films, gastronomies, senteurs, art, drogues, sans oublier les formidables ressources de l'Universithèque, à laquelle nous sommes affiliée… pour vous plonger dans cette atmosphère si particulière du début du XXIe siècle terrestre. Laissez alors l'inspiration venir à vous… »

Ces derniers mots résonnaient encore dans son esprit, lorsqu'il trouva enfin le sommeil. A son réveil, il prit le temps, tout en buvant son café matinal, de relire les notes de la veille. Depuis qu'il avait aliéné volontairement son corps à ce transcripteur, il avait régulièrement mal au dos. Mais pas ce matin. Il sourit. Le long processus d'habituation suivait son cours. Avant cette expérience, il n'avait pas idée à quel point une position de travail pouvait influer sur la santé globale d'une personne. A mesure qu'il avançait dans son expérimentation, il avait pu observer d'autres résultats étonnants, révélés par son biomètre, tels que la transformation physique de sa main ou l'usure de sa vision. Iom rebrancha son transcripteur et se prépara à taper sur son clavier, bienheureux de ne pas avoir entrepris une recherche plus ancienne et de ne pas être ainsi obligé d'apprendre à écrire avec une plume.

Le résultat de son labeur était décevant. Son écrit se déployait pauvrement en deux dimensions, sur des feuilles accrochées les unes à la suite des autres. Encore heureux qu'il n'ai pas eu à réapprendre à

écrire à la main, comme certains de ses compagnons d'étude. Il n'aurait pas pu. Même s'il avait cru remarquer que ces derniers, grâce à ce constant effort de relecture, rendu nécessaire par l'impossibilité de revenir en arrière, en cas d'erreur, sans avoir à tout réécrire, avaient aiguisé leur sens de l'attention au-delà de toute prévision. C'était déjà assez difficile de se servir d'un de ces archaïques claviers alphabétiques.

Le traitement des données a été un travail laborieux. Car, malgré cet effort de classement, le nombre élevé d'informations à disposition menaçait le fragile équilibre de la construction théorique en cours. J'ai consacré un long moment à extraire de mes divers écrits les quelques passages méritant de figurer dans cette thèse. Conscient des contraintes liées à l'utilisation d'un micro-ordinateur (fatigue des yeux et du dos, moins d'une page visible à l'écran, temps consacré à la maîtrise de l'outil, etc.), j'ai continué d'employer feuilles et crayons pour certains aspects de ma recherche. Pour le reste, j'ai opté pour un aller-retour permanent entre les différents corpus, m'appuyant tant sur les nombreux fichiers ouverts simultanément sur mon micro-ordinateur, que sur quelques paperasses contenant diverses réflexions et ma bibliothèque de références. L'épreuve du tri a constitué ma première étape vers l'écriture. Il m'est alors devenu indispensable d'élaborer un plan détaillé de mon travail à venir. Ce qui me prit plusieurs mois, sans compter que ce même plan ne cessa d'évoluer par la suite. Du moins, j'ai pu enfin procéder au remplissage partiel et provisoire des différentes sous-parties, à partir de mon corpus d'informations à disposition. Ainsi, lorsque j'ai entamé l'écriture de ma thèse, je disposais de près d'une centaine de pages de brouillons, sur lesquelles je pouvais m'appuyer pour construire mon propos.

2. Exploitation des données

Les débriefings[258] ont fourni une grande quantité de données, très hétéroclites et plus ou moins pertinentes. Les premières proviennent des groupes de sensibilisation et consistent en un reflet des interrogations propres à des néophytes et à leur manière d'appréhender cette activité ludique formative. Les secondes, qui découlent des expérimentations menées avec le GC1, prolongent les interrogations précédentes et dévoilent quelques caractéristiques des JdRF. Après avoir longuement hésité entre un traitement chronologique ou thématique de ces données, j'ai opté pour un mélange des deux. Les interventions des différents participants apparaissent en italiques. Les noms employés sont ceux de leur PJ. Voici, tout d'abord, la présentation proposée par le GC1 de ce temps d'échange : *Le débriefing se déroule comme le JdR ; Le MJ laisse émerger ce qui doit émerger ; Il y a une totale liberté d'expression à partir de grands axes ; Le débriefing est d'autant plus riche que la liberté accordée aux participants est grande ; Les réponses des participants s'enchaînent à partir des expressions des uns et des autres*.

a. Les groupes de sensibilisation

Cette première série de données a permis de mettre au jour certaines préoccupations récurrentes vis-à-vis du JdRF. Les remarques les plus fréquentes ont porté sur :

- la posture éthique du MJ, du fait de sa place prépondérante dans la mise en place de l'imaginaire groupal et des risques de manipulation inhérents à sa fonction de meneur. Car, pour que la magie du jeu opère, il est nécessaire que tous les participants lui accordent leur confiance. Ainsi, pour Judy Barney : *J'ai mieux saisi l'engrenage dans lequel on peut se laisser prendre, la fascination et la coupure d'avec le réel que peut induire ce type de mise en scène pour des esprits fragiles*. Et pour Giuseppe Gentile : *Le JdRF ne s'adresse pas à tout le monde. Je pense qu'il faut éviter d'y faire participer des personnes trop fragiles mentalement. Les participants doivent être suffisamment lucides pour ne pas se laisser manipuler par le MJ en dehors du jeu*. Ce à quoi j'ai répondu que le JdRF n'est aucunement un déclencheur, mais un révélateur de l'état EBPS d'un individu, et que les personnes " malades " s'excluent elles-mêmes, de par

[258] Cf. Lexique : Débriefing

leur comportement, du jeu (souvent par excès ou par déficience de rôles). Ce qui n'enlève rien à la nécessité, pour le MJ, de faire preuve d'une éthique exemplaire.

- le manque de liberté d'action des PJ, qui peuvent se sentir oppressés par certains passages linéaires du scénario. Pour Antoine Lamart : *On a un peu l'impression d'être dans un conte. Comme dans un livre, on s'imagine qu'on peut sauter quelques pages mais on retombe inévitablement sur la suite de l'histoire (…) On est captifs en quelque sorte de cet imaginaire.* Ce à quoi réplique indirectement Marcy Parker, qui avait elle aussi émis le même genre de questionnement : *Les limites de nos actions sont le reflet de notre propre conditionnement. Confrontés à un nouvel univers et à nos préjugés, on hésite à prendre des initiatives, à s'adresser aux PNJ, à prendre en main le scénario. C'est pourtant ce que j'essaie de faire passer dans mes cours. Et là, je me rend compte que j'agis de manière contradictoire. Il est plus facile de se laisser porter par l'histoire.* Si le premier scénario, pour diverses raisons, semble plutôt linéaire, les suivants accompagnent progressivement une montée en puissance des potentialités d'action des PJ sur leur contexte.

- la perte de la notion du temps. Pour Judy Barney, après douze heures de jeu : *J'ai été absolument abasourdie par l'abstraction temporelle, oublier le temps sans un instant de fatigue ou de désintérêt a été une révélation. Je peux oublier le temps en marchant en montagne, en répétant quand je faisais du théâtre, en discutant avec des amis,… mais autour d'une table avec des histoires de Templiers, de phénomènes surnaturels,… !* Et, pour Anne, après dix heures de jeu : *C'est incroyable comme le temps passe vite. Le jour se lève et j'ai l'impression de ne pas avoir ressenti la fatigue*. Cet effet est d'autant plus marqué que le jeu se prolonge dans la durée.

- la redécouverte de la notion de jeu. Pour Thomas McFarlain : C*ette expérience a provoqué en moi étonnement et émerveillement. J'ai pris beaucoup de plaisir à ce jeu dans le jeu*. Pour Jean Maisonneuve : *Cette expérience a été pour moi l'occasion de redécouvrir ce que pouvait être le jeu. Je t'en remercie*. C'est, pour moi, le plus bel hommage qui puisse être rendu au JdRF, et je les en remercie à mon tour. Car c'est un sentiment que je partage à chaque fois que je m'engage dans un nouveau scénario.

- le positionnement par rapport à l'enquête et à l'irruption du fantastique dans le scénario proposé. Suzanne Tavernier : *Je n'accroche pas au fantastique. J'ai souvent décroché*

de mon personnage. Je n'y croyais plus. J'aurai préféré plus d'enquête. Ce qui ne m'a pas empêché de passer un bon moment. Au contraire, pour Simon d'Anglade : *J'ai complètement embarqué, et dès le début. Le surnaturel, bien utilisé, relance l'intrigue*… Afin d'assurer l'implication de tous les participants dans le JdRF, surtout lorsque l'on a affaire à un groupe hétéroclite, il vaut mieux prévoir de développer une intrigue consistante et limiter l'irruption du surnaturel à quelques moments forts.

- la découverte d'un nouvel univers et la déconnexion d'avec la réalité. Car, comme le précise Antoine Lamart : *Il y a indéniablement la découverte d'un contexte*. Pour sa part, Judy Barney ajoute : *J'ai beaucoup aimé l'aspect " conte ", tous les récits historiques, imaginaires, les rêves, la description des situations, des atmosphères, la plongée dans un univers qui m'est complètement étranger et qui, a priori, ne m'intéresse pas* (…) *un aspect très positif : donner de l'intérêt à ce qui n'en avait pas a priori.*

- un changement d'attitude vis-à-vis de la pratique des JdR ludiques. Ainsi, pour Judy Barney : *Je pensais que c'était assez creux et me demandais comment on pouvait se passionner à l'âge adulte pour de telles mises en scène* (…) *Maintenant je comprends mieux, mais le rôle et la qualité du meneur sont prépondérants*. Pour Thomas McFarlain : *Au départ, j'émettais quelques réserves. Parce que je sais que je suis joueur. J'avais entendu bien sûr plein de choses sur le jeu de rôle. Et j'étais pas sûr de savoir où je m'embarquais ni si j'avais envie d'y aller. Je ne l'ai pas regretté.*

b. Le groupe-chercheur (GC1)

J'ai présenté, ci-après, quelques extraits des séances de réflexion collectives du GC1, en veillant à éviter les redondances. Les deux premiers aspects développés sont relatifs aux " spécificités du groupe et de ses membres " puis aux " spécificités du JdRF ". Le troisième aspect traite, de manière transversale, du " thème récurrent de la synchronicité ". Ces extraits font apparaître les interventions des participants dans un ordre qui respecte la succession chronologique des séances. La composition de ce groupe ayant varié au cours du temps (Judy Barney et Giuseppe Gentile ont participé aux quatre campagnes ; Thomas McFarlain et Simon d'Anglade à trois d'entre elles ; Marcy Parcker aux deux dernières), j'ai essayé de respecter cette proportion dans les propos tenus. Ces

derniers ont parfois été sujets à quelques modifications afin d'en faciliter la lecture, sous forme essentiellement de déplacements de phrases, reconnaissables par le signe : (…).

Les spécificités du groupe et de ses membres : subjectivation

Après la première campagne : extraits de la réponse au questionnaire informel

- Judy : *je pense avoir été un peu en retrait dans le groupe parce que ne sachant pas quoi proposer. Ces situations étant pour moi complètement nouvelles, en dehors de mon imaginaire et de mes intérêts habituels* (…) *il faut que j'essaie de prendre davantage d'initiatives* (…) *Ce qui est intéressant, c'est qu'à aucun moment il n'y a eu de tentative de prise de pouvoir. Notre groupe est respectueux* (…) *Notre complémentarité pourrait se résumer ainsi : Thomas crée la nouveauté, propose de nouvelles pistes ; Guiseppe fait les liens, essaie de comprendre les interrelations ; Moi je suis la mémoire écrite, garante des traces (c'est souvent la place des femmes).*

- Giuseppe : *Je pense que l'on est un groupe très équilibré, dans lequel chacun prend le devant de la scène l'un après l'autre en fonction des situations. Je ne me sens ni plus important ni moins indispensable que les autres. Je n'ai pas l'impression qu'il y ait un leader dans le groupe, mais si un seul d'entre nous disparaissait, on serait bien embêtés !*

- Thomas : *Je pense que le fait que le premier scénario soit assez fantastique, avec pas mal d'éléments complètement déconnectés de la réalité, cela m'a permis de rentrer dans un personnage, dans un jeu de rôle, et dans un scénario.*

Avant la deuxième campagne : extraits du briefing

- Judy : *Je me souviens de façon approximative de mon personnage. Son engagement féministe est proche du mien. Son rapport à l'écriture également. Heureusement que les autres font force de proposition (prise de risque). Moi, je suis plus une suiveuse* (…) *Ce qui me fascine, c'est quand tu racontes une histoire* (…) *Jouer un personnage au théâtre, ça peut me submerger, me bouleverser, me transformer. Cela n'est pas le cas du JdR. C'est beaucoup plus intellectuel qu'émotionnel (corporel). Dans le jeu, les émotions touchent mon PJ, pas moi,… ou rarement.*

- Giuseppe : *Mon personnage me ressemble. Je n'ai pas l'impression de jouer un rôle différent du mien. Il y a une telle similitude de caractères. Je suis perplexe car je ne pense pas que je pourrai jouer quelqu'un à l'antipode de mes convictions*.

- Simon : *Etre soi, dans la peau d'un autre. Puis, c'est le déclic. Pouf, on est dans le rôle. J'ai eu de la difficulté à en sortir, même après le jeu. On ne se connaissait que par nos rôles. Ce sont les PJ qui se séparaient, et non les joueurs. Ca ne donne pas envie de retrouver notre rôle habituel. J'étais un peu perdu en reprenant ma voiture* (…) *Je m'interroge sur ma capacité à oser*.

Après la troisième campagne : extraits du débriefing

- Judy : *Je ne suis pas entré dans mon personnage. Pour y entrer, il m'aurait fallut partager sa vie. Pas qu'on me la raconte. Trop difficile de s'immerger. L'univers proposé dans ce scénario m'était trop étranger. Je n'arrivais pas à faire fonctionner mon imaginaire. J'étais paumé. J'ai peu joué, peu parlé. Je ne savais pas quoi faire. Mais je ne me suis pas ennuyé. Sans références, je ne peux rien imaginer* (…) *J'ai beaucoup de souvenirs du premier scénario. J'avais aimé me renseigner à l'avance sur le sujet. Penser à l'avance. Je me l'étais approprié par un travail perso* (…) *A cinq, on est moins investi qu'à trois participants.*

- Guiseppe : *A cinq, il y a plus d'occasions de rire (…) J'avais un peu le rôle du bouffon/joker : aucune de mes interventions techniques n'a fonctionné et j'avais la faculté de mettre les pieds dans le plat* (…) *ce rôle s'est auto-défini à travers les échecs successifs aux dés, sans quoi la personnalité de mon personnage aurait peut-être été différente. Judy, c'était le soutien, le support du groupe. Toutes ses interventions étaient utiles et efficaces. Thomas, c'était le leader charismatique. Globalement, on se tournait vers lui pour prendre une décision et on espérait aussi qu'il serve de contact avec les PNJ. Marcy avait un rôle d'expertise. On se tournait vers elle pour obtenir un avis précis sur une question. Simon, c'était le parfait technicien. Ses opinions et actions étaient toujours pratiques. Il avait également un côté subversif (…) Thomas et Simon fonctionnaient bien en synergie (…) A la fin, j'étais prêt à me sacrifier pour achever cette mission. Le groupe était plus important que l'individu. Le groupe représentait la puissance. Il insufflait une certaine confiance en l'individu.*

- Thomas : *A cinq, c'était plus riche et plus complexe dans les relations. Cela donne une autre dimension au jeu, plus dynamique* (…) *Tu nous as limité en nous rappelant qu'on était dans une société aliénante (où on ne se pose pas de questions). Le côté subversif était impliquant. S'il était facile d'entrer dans son personnage, il était difficile de trouver son utilité dans le groupe. Ainsi, en situation de crise, de survie, je me limitais par des questions morales. Mon imagination s'est autocensurée par le biais des normes et de croyances appliquées à mon rôle. Finalement, j'étais déçu d'avoir peu utilisé mes compétences.*

- Marcy : *Je me suis plongé facilement dans mon rôle. Je suis plus déstabilisée par le domaine onirico-fantastique que par le physico-biologique* (…) *C'était facile de s'identifier, de ressentir le danger, d'autant plus que certaines situations (règles de vie, complots) étaient assez réalistes.* (…) *On est limité par ce que l'on est. Je n'arrive pas, d'un point de vue éthique… il m'est difficile de jouer une manipulatrice.*

Après la quatrième campagne : extrait du débriefing

- Judy : *J'ai l'impression qu'au cours des scénarios, le groupe s'est formé. Après l'épisode " Techs ", il y a eu une montée du groupe. On a eu de plus en plus confiance en nous. Et ce contact physique, par les mains, a été un vrai plus* (…) *Cela devrait être intéressant d'expérimenter un groupe composé uniquement de femmes. Ma position est la même, quelque soit le groupe : mixte ou non. Je ne suis pas leader. Je n'aime pas ça. Même si je peux l'être, s'il le faut* (…) *J'ai bien du mal à m'impliquer dans mon PJ. Comme tout passe par la narration et qu'il n'y a pas assez de jeu physique, je repense toujours à ce que je dois faire.*

- Giuseppe : *Au début, on était méfiant : on ne s'est pas tout de suite dévoilés* (…) *Je remarque que chacun a tendance à reprendre la même place autour de la table* (…) *Le JdRF m'a permis de voir que j'étais rigide, pas assez flexible. Je suis incapable de jouer des rôles trop éloignés de ce que je suis* (…) *Mon évolution entraîne un changement dans ma façon de jouer, et non l'inverse.*

- Thomas : *Dans les premiers scénarios, j'étais dans une position attentiste, face à un univers inconnu. Cette attitude passive fait que mon PJ subissait, était soumis au MJ. Le refus de mon PJ d'accepter son sort a entraîné un changement de position réel en*

moi. En tant que néophyte, c'est plus difficile d'agir. En se tenant les mains, on se sentait unis. En tant que groupe, on était plus fort que le MJ. Le groupe s'est forgé cette fois-ci (…) *L'évolution de mon positionnement dans le groupe correspond à l'évolution de ma vie. Je suis passé d'acteur, agissant sous le coup de l'intuition, à une tendance plus observateur. Avant, j'aurais essayé d'imposer mon point de vue. Là, je suis moins intervenu, sauf quand c'était important* (…) *J'ai découvert hier soir que, lorsque je reste assis trop longtemps, que je reste dans le verbal, il y a un moment donné où je décroche* (…) *Cette fois, j'ai fait bêtement confiance à ma mémoire. Je n'ai pas pris de notes, ce qui m'a permis de mieux entrer dans mon rôle. A trop écrire, on se perd dans le détail. Le topo du début a été très important. Un démarrage lent permet de trouver ses marques* (…) *As-tu des groupes qui n'arrivent pas à se constituer ? Dans le nôtre, il n'y avait pas de réel leader. Son fonctionnement était plutôt harmonieux.*

- Simon : *Dans ce scénario, j'ai plus vécu comme groupe que comme PJ. J'ai plus travaillé pour le bénéfice du groupe que dans les scénarios précédents* (…) *Dans le jeu, il suffit que l'un d'entre nous prennent un décision, sous stress, pour emporter la décision du groupe. La réaction émotive d'un individu influe sur le comportement du groupe.*

- Marcy : *Moi, j'aime bien " leader " un projet, mais j'attend des hommes un rôle actif* (…) *Je me suis reposée sur les hommes pour prendre les initiatives physiques. Mais depuis ce premier scénario, j'ai évolué, et ça n'a pas grand chose à voir, à mon avis, avec le JdRF : l'éducation des hommes et des femmes étant différente, je préfère désormais assumer ma féminité* (…) *C'est plus fort de pouvoir choisir son PJ.*

Extrait d'une discussion sur le thème du groupe

- Simon : *Comparativement aux prises de décisions dans une réunion de travail ou même au fonctionnement d'un groupe d'amis de longue date, ça paraît là beaucoup plus simple.*
- Thomas : *La responsabilisation de chacun va dans le sens d'une plus grande maturité. C'est différent de ce qu'on retrouve, ou attend, dans les groupes d'amis. Le jeu fait qu'il y a moins d'enjeux : c'est être sérieux sans se prendre au sérieux.*

- Judy : *Il y a une médiation entre nous. Les PJ entrent d'abord en communication. Ensuite, ce sont les joueurs. On explore la relation entre PJ avant de l'explorer entre nous*.
- Marcy : *D'ailleurs, quand on se chambrait les uns, les autres, c'était sur les personnages, donc, c'est vrai que ça met de la distance*.
- Giuseppe : *On ose plus facilement se livrer à partir de son personnage. A travers les rôles, on perçoit la personnalité de chacun.*
- Thomas et Simon : *Notre groupe est différent des autres groupes sociaux. On développe une capacité à s'auto-organiser. La constitution du groupe se fait sur le tas, avec des leaderships provisoires. La confiance entre nous est importante. Il faut que les joueurs gardent de la distance. Cette dynamique est moins figée que dans d'autres groupes sociaux. Elle favorise l'émergence de sens.*

Les spécificités du JdRF : objectivation

Après la première campagne : extraits du questionnaire informel

- Judy : *Le jeu de rôle en formation me semble intéressant d'une part parce que chacun est acteur et est engagé dans l'acte de construction du savoir. Parce qu'il s'agit bien d'une construction de savoirs ensemble (co-construction), qu'il y a une interaction permanente entre les personnages, qu'il faut être à l'écoute. Ce qui est intéressant aussi c'est que les " apports théoriques " des connaissances sont mis en situation, ils sont agis dans l'histoire en résolution. Tout comme la situation de formation, le jeu de rôle est une mise à distance de la pratique, une situation de rupture, de déséquilibre, de prise de risque encore plus forte puisqu'il faut jouer un personnage. D'où la nécessité que le meneur tienne bien sa place pour qu'il n'y ait pas reproduction de processus d'exclusion*.

- Guiseppe : *Le JdR plonge les participants dans une situation inhabituelle. Par conséquent, cela mobilise des compétences qui ne sont pas régulièrement sollicitées. D'une certaine manière, cela force les participants à répondre à une question dont la réponse est généralement purement théorique : " que feriez-vous si… "* (…) *En se remettant en cause fréquemment, on est probablement plus ouvert aux différences des autres et également plus aptes à changer nos manières de faire en fonction de la situation et/ou du problème qui se pose*.

Avant la deuxième campagne : extraits du briefing

- Judy : *Le JdRF semble être un funambule entre les domaines de la formation et de la thérapie* (…) *C'est proche de l'atelier d'écriture, ça débloque des choses, sans visée thérapeutique* (…) *Il faut beaucoup d'à propos et de vigilance sur la manière de conduire l'enquête / le voyage. La qualité du MJ est fondamentale. Dans sa manière d'être. Non dirigiste, il propose des rails* (…) *Servir à boire participe à l'immersion. Pour moi, le JdR, ça zappe le temps* (…) *On apprend des choses par tout ce que tu racontes et par nos propres recherches. Ca oblige à relire, à revoir une époque et à rendre le tout cohérent. La mémoire semble fonctionner différemment et à fond. On acquiert un niveau de culture par l'implication dans une histoire. Si on nous racontait ainsi l'histoire de France, on retiendrait mieux* (…) *Tout jeu ou acte créatif est porteur de connaissance. L'avantage du JdR est qu'il ne demande pas d'implication corporelle. C'est plus intellectuel. C'est plus facile ainsi d'endosser un personnage.*

- Simon : *J'ai l'impression de pouvoir réfléchir sur mes actions. Dans le jeu, c'est sûr, il y a quelque chose qui passe, qui me forme, mais je ne peux pas l'expliquer. Quelque chose qui me modifie* (…) *Le JdR est une sorte de formation à la distanciation.*

- Giuseppe : *J'ai beaucoup appris sur les années 20, en France. L'histoire aussi : les templiers, l'Egypte, etc. Mais pas sur moi-même (…) J'ai plutôt eu des confirmations quant à ma façon de fonctionner.*

Après la troisième campagne : extraits du débriefing

- Judy : *en tant que garant du sens, le MJ amène les PJ à lui faire confiance et à se laisser aller au jeu. On est au croisement de la finalité et du cheminement.*

- Giuseppe : *Le rôle du meneur de jeu me paraît également très formateur pour développer des compétences d'improvisation et de gestion de groupe* (…) *Lorsqu'il y a trop de liberté : il est difficile de se décider.*

- Simon : *le fil rouge du meneur de jeu est la recherche de cohérence* (…) *Le hasard a été utilisé tant comme juge que comme inspirateur.*

- Marcy : *J'étais ennuyé de devoir justifier, à mon entourage, ma présence à ce week-end de JdRF. La norme sociale nous place de force dans une catégorie qu'on ne choisit pas.*

Après la quatrième campagne : extraits du débriefing

- Judy : *En formation, il faut accepter de se laisser aller et de se révéler, pour déclencher le changement* (…) *Grâce au PJ, on peut explorer des univers inconnus, qui ne nous attirent pas forcément. Ainsi, j'ai pu découvrir l'univers des " Techs " et me rendre compte que c'était plaisant. C'est l'occasion d'aller au-delà de ses préjugés, de se dépasser. Mais ceci a été possible parce que je me sentais bien dans le groupe : non jugée. Je peux m'autoriser davantage de choses. Je suis moins en retrait si tous jouent le jeu* (…) *On découvre sa manière de s'autoriser, comment on arrive à avancer. On se laisse embarquer. On n'ose pas prendre des initiatives. C'est à rapprocher des situations professionnelles* (…) *Dans le théâtre, il y a des répétitions, parce qu'il y a l'idée de perfection, alors que là, ça n'existe pas. En fait, dès que tu as fini de parler, c'est déjà fini. Ce que tu as dit, on ne va pas revenir dessus. C'est acquis.*

- Giuseppe : *Dans la vie réelle, on est conforme à ce qu'attendent de nous les autres membres du groupe* (...) *Le scénario appartient plus au MJ qu'aux joueurs. Il en connaît le contexte, etc. Les questionnements des PJ rejoignent ceux des joueurs* (…) *On oublie que les joueurs improvisent autant, voire plus, que le MJ. C'est important d'avoir pu construire notre premier personnage à partir d'une connaissance, même partielle, du contexte qui nous attendait* (…) *Le JdR permet d'expérimenter autre chose sans danger, de se rendre compte qu'on peut faire des choses, qu'on a des compétences diverses, et qu'on peut les développer à travers le jeu. Cela oblige généralement à travailler en groupe et à apprendre à compter sur les autres, ou du moins à les connaître. En fait... ça joue sur un nombre gigantesque de compétences chez les participants.*

- Thomas : *Le JdR, dans une phase de changement, nous accompagne et nous permet de valider certaines choses. L'hypothèse, c'est qu'il nous permet d'expérimenter de nouvelles manières de fonctionner dans des situations réelles. Il y a identification : dans la vie, les changements qui y ont cours, et distanciation : le JdR permet une*

certaine mise à distance à un moment donné. Cette distanciation entre personnage, personne et scénario, donc à trois niveaux, m'a permis de prendre du recul avec mon comportement en tant que personnage, d'y réfléchir entre chaque rencontre, d'analyser un peu mon comportement et ensuite d'appliquer cette réflexion analytique à la personne que je suis, et à l'évolution que je vis en ce moment, dans cette période de changement. Et j'ai trouvé ça très intéressant parce que je me suis rendu compte que, entre aujourd'hui et hier, mon comportement s'est modifié. Aussi bien dans le personnage, mais entre temps, je sais que mon comportement s'est modifié aussi dans ma personne. Donc, il y a un réel apport, en tout cas pour moi, du fait que le personnage permette d'expérimenter et d'explorer, mais en même temps, de prendre de la distance et du recul… parce que ce n'est pas toi. Et donc, ça, ça m'a plu énormément, par rapport à mes hésitations et mes réticences de départ. Et c'était très important pour moi dans cette période de vie, au-delà du jeu de rôle qu'on a vécu ensemble... Et je t'en remercie d'ailleurs…

- Simon : *Les spécificités du monde de Lovecraft, les dimensions temporelles, les PNJ, etc., sont autant d'éléments qui participent à la découverte de parties de moi que je n'explore pas dans la vie : ni dans mon activité professionnelle, dans la famille, l'intimité, les groupes d'amis, les relations sociales classiques. Au travers du JdR, on vit une expérience qui nous permet de mesurer nos types de réactions. On préjuge de ses réactions, mais on réagit parfois différemment. On y réfléchit à posteriori* (…) *Le JdR, c'est une aventure qu'on ne vit plus, qu'on ne partage plus que rarement dans la réalité. Maintenant, je suis sûr qu'on peut facilement construire collectivement à partir de l'imaginaire. Chacun peut déconnecter et imaginer plein de trucs : on se rejoint dans l'imaginaire. Une sorte de pseudo-imagination collective. Une fois que tout le monde embarque, tout est possible.*

- Marcy : *Les joueurs jouent des personnages imaginaires pour prendre leur place. Les gens qui ne sont pas " bien " jouent déjà des personnages dans leur vie. Ils ne sont pas prêts à se remettre en question. Ils ont peur de perdre la face. Quand tu es formateur, tu dois aider les individus à changer de posture. Dans ce cas, c'est impossible* (…) *Les mises en situation sont extrêmes par rapport à la réalité. Les joueurs, comme les PJ, sont dépassés. Ca permet de dépasser les routines, nos conditionnements. Le fonctionnement du groupe diffère de celui qu'on rencontre habituellement dans les formations* (…) *On s'autorise plus de choses lorsque les gens ne nous connaissent pas*

vraiment (…) *On est prêt à voir ce que l'on a envie de voir. Ca tient à l'honnêteté qu'on a par rapport à soi-même.*

Thème récurrent de la synchronicité

Première campagne

- Judy : *quelques semaines après le JdR, sur France Culture, je suis tombé par hasard sur une émission consacrée aux Ashashins. Avant, je ne l'aurai pas écouté, mais là, j'avais envie d'en savoir plus. Curiosité historique, culturelle, de vocabulaire. Une autre typologie de pensée.*

Deuxième campagne

- Simon : *Lors de l'introduction, je m'étais imaginé chauffeur particulier d'un chef mafieux de Boston, à qui j'avais donné le nom d'un oncle éloigné, vivant en Italie et dont je n'avait plus trop de nouvelles. Mais, dès le début, nous sommes tombés dans une embuscade. Je suis le seul à avoir survécu à l'échange de coups de feu. Un vrai miracle. Mon patron imaginaire n'eut pas cette veine. Peu après le JdRF, j'ai appris par une relation familiale le décès de cet oncle. D'autre part, avant de participer à mon premier scénario, j'avais longuement souffert de l'épaule. Mais ça allait mieux. Hors, durant le scénario, j'ai été blessé par deux fois à cette même épaule. Suite au JdRF, j'ai eu de nouveau mal à l'épaule pendant près de trois semaines.*

Troisième campagne

- Marcy : *Dans le scénario précédent, j'ai pris une balle dans le genou, celui-là même qui me faisait mal avant le JdRF, douleur qui se renouvela après le jeu.*

Quatrième campagne : extrait d'une discussion sur la synchronicité, tiré du dernier débriefing. Ce thème a émergé à l'évocation des rêves de la nuit (désert, body-art mondain) et des soifs nocturnes, qui semblaient reliées à ce qu'avait vécu leur PJ la veille.

- Marcy : *Lorsque j'ai accepté Emma, c'était une grande responsabilité que je devais prendre seule* (…) *C'est étonnant d'ailleurs les correspondances : lorsque j'étais dans*

cette clairière, avec Emma, je me suis revue, petite, un peu plus jeune, vers 7 ou 8 ans, chez mes grands-parents : j'étais aussi assise dans une clairière et c'est à cette occasion que j'ai eu ma première " révélation ". C'est alors que j'ai pris conscience, pour la première fois, de l'univers qui m'entourait, de la vie, de la mort, etc.

- Thomas : *Cette synchronicité, c'est comme l'émergence d'une information venue d'ailleurs. Que le MJ n'ai pas connu ce fait, ni même eu cette même expérience, c'est étrange.*
- Simon : *On peut parler d'une émergence empathique, ou de sérendipité.*
- Thomas : *Oui, ce dernier terme se rapporte à la confiance en soi, en les autres, au contexte. C'est de ce lâcher prise qu'émergent les choses.*
- Judy : *Par rapport à l'épisode de la clairière, j'ai le sentiment que le MJ y a investi une part personnelle. La fiction est nourrie par l'autobiographie. Le MJ a voulu partager ce qui pour lui représente un moment de bonheur et c'est entré en résonance avec Marcy. C'est l'émergence de quelque chose qui rencontre l'autre.*
- Giuseppe : *Mais le MJ la connaît. Il sait ce qui peut la toucher. A mon sens on sait quand même inconsciemment quels éléments parlent à quelqu'un plus qu'à d'autres personnes. Le " hasard " de l'expérience de Marcy dans une clairière étant plus jeune me paraît à ce titre tout à fait probable statistiquement.*
- Judy : *Une des qualités du MJ est d'arriver au cours du scénario à bien nous connaître, comme personne et comme personnage. Le joueur s'investit dans un PJ proche de ce qu'il est. Le PJ est une partie de soi. Pour cela, il faut que le MJ soit très attentif, qu'il intègre ce qu'il sait des personnes dans le jeu. Il doit entrer en résonance.*
- Marcy : *Ce qui comprend la perception de la communication non verbale : soixante-cinq pour cent de la teneur d'une communication, selon la dernière étude de l'école de Palo Alto.*
- Simon : *On créé un lien avec notre PJ, qui est doté d'une conscience, d'une personnalité. On s'investit dans son PJ pour que le groupe fonctionne.*
- Thomas : *Dans la création du PJ, on recherche la complémentarité. Ce qui est possible si on vise la cohérence entre relationnel et émotionnel. Dans le groupe, on cherche la cohérence. Notre complexité nous ouvre toujours la complémentarité. Le travail du MJ, c'est l'écoute, la résonance, l'empathie et la mémoire.*

Commentaires généraux du groupe

Au premier scénario, on ne se connaît pas. On se cherche un peu. Très rapidement, il y a de la complicité, de la solidarité. Chacun a sa place. On se sent libres, solidaires, dans un esprit de partage et d'interactivité. On peut choisir ce qu'on montre de soi-même. C'est comme lors d'un voyage où on ne connaît personne. On peut se créer un nouveau rôle, qui nous correspond mieux. Le JdR, c'est un temps hors du temps, une temporalité particulière. Il n'y a pas de passif entre les gens. On a juste un objectif commun et on doit aller jusqu'au bout, ensemble. Une fois l'objectif défini, on se donne les moyens, en cherchant la complémentarité. On vit en vase clos. Les tâches matérielles (repas, transport, etc.) s'enchaînent sans accrocs. L'organisation n'est pas lourde. Rien n'est ressenti comme étant imposé. On est un GC. On n'est pas n'importe qui (formateurs, etc.). On accepte tout au nom du groupe : les subjectivités des uns et des autres. C'est fluide, on positive, on est complémentaire (…) *On repense à cette expérience en diverses occasions : dans le boulot, par rapport à des dispositifs pédagogiques innovants ; en expliquant à des amis ce qu'est le JdR ; de temps en temps, au premier scénario surtout, ainsi qu'aux moments de convivialité générés par le JdR.*

Les caractères psychosociaux du groupe ainsi constitué diffèrent de la somme des caractères des PJ. D'une part, si le participant prend soin, tout d'abord, de rédiger une biographie complète de son personnage, il ne s'y réfère que rarement par la suite. D'autre part, pour peu qu'il prenne des notes à propos du scénario et de l'univers qu'il découvre, celles-ci auront tendance à s'abréger à mesure que l'action collective l'emportera sur la réflexion personnelle. Dans une certaine mesure, les PJ sont un reflet de la personnalité des participants. Ces derniers décrivent le rôle du MJ en termes de cohérence, de mémoire, ce synchronicité, de révélateur de l'inconscient groupal, de capacité d'écoute, d'imagination, etc. Quoiqu'il en soit, il sera certainement pertinent de poursuivre ce type d'interrogation au travers d'un suivi à long terme des effets du JdRF.

B. Approche écobiopsychosociale (EBPS)[259]

Il y a une illusion à vouloir boire l'océan du réel avec la paille du concept[260].

1. Description de l'EBPS

a. Emergence de l'EBPS

Il m'a fallu plusieurs années pour réussir à élaborer une approche multiréférentielle susceptible de rendre compte de l'extrême complexité du JdRF. Lorsque j'ai entamé cette recherche, je n'avais aucune idée de ce que j'y découvrirai. J'étais simplement animé par l'envie d'explorer un vaste champ des possibles. Tout d'abord, j'ai établi une liste d'activités susceptibles d'être menées de front et dans lesquelles je serais prêt à m'investir. Je me suis ainsi fixé quatre " grands travaux " : la rédaction collective d'un JdR ; l'élaboration d'une base de données contextuelles ; l'animation de JdR à destination de néophytes ; l'exploration active d'alternatives. Cette recherche sur le JdRF a été un moyen de réunir harmonieusement ces différentes sources de motivation. L'intersubjectivité m'a mené à plus d'autonomie, tandis que la multiréférentialité a suscité en moi un regain d'intérêt pour l'inconnu.

Tout a commencé lorsque j'ai entrepris d'explorer les spécificités des fiches de personnages (description des PJ et des PNJ) de différents JdR ludiques, dans l'intention d'élaborer, à l'aide de ces données, une sorte de fiche de personnages générique. C'est en tentant de mettre au clair les termes généraux les plus fréquemment employés dans les JdR ludiques existants (caractéristiques, compétences, attributs, traits, capacités, habiletés, etc.) que j'ai entamé le puzzle qui s'offrait ainsi à moi. Il a fallu alors étudier avec une attention toute particulière les innombrables notions sous-jacentes (la valeur en est souvent déterminée par le hasard des dés) dont voici quelques exemples : race, lignée, profession, âge, sexe, taille, constitution, agilité, volonté, intelligence, force, charisme, rapidité, etc. ; points d'expérience, de vie, de magie, de sort, de santé mentale, etc. ; nager, grimper, conduire, se cacher, se battre, communiquer, etc. ; parcours, expérience, possessions,

[259] Cf. Annexes : 1. EBPS
[260] BARBIER René (1996), *La recherche-action*

contacts, spécialités, etc. Cette liste interminable m'a convaincu de procéder à la recherche de thématiques transversales. C'est ainsi que je dégageais, au prix de longues pérégrinations, les notions de : Bio, se rapportant à la dimension physique des individus (génétique, corps, potentiel, perception, etc.) ; Psycho, liée aux notions de conscient et d'inconscient (réflexion, mémoire, sensibilité, caractère, etc.) ; Socio, relatif aux acquis de l'expérience (compétences, influence, apparence, objets, etc.).

Suite à ce travail d'assemblage, je me suis rendu compte que ces trois termes, complémentaires, permettaient de décrire avec beaucoup de réalisme tant un personnage imaginaire qu'un être humain. J'ai ensuite procédé au transfert de ce système trinitaire, avec plus ou moins de succès, dans mes différents " grands travaux ". Dès lors, je me suis attaché, au fil de mes lectures, à noter tout ce qui pouvait être relié, de près ou de loin, à cette triple approche BPS. Rapidement débordé par le nombre d'informations accessibles sur ce sujet (sciences, religions, etc.), je me suis résolu à développer mes propres réflexions. Ce qui donna, par exemple : passé, présent et futur ; objet, sujet et projet ; individu, groupe, société ; etc. Parallèlement à ce travail de mise en mot, j'ai découvert, au travers de mes lectures, diverses approches trinitaires, avec lesquelles je me risquais à faire quelques analogies : E. Berne et ses trois Etats constitutifs du Moi (parent, adulte, enfant) ; E. Morin[261] et ses principes de la complexité (dialogique, récursion organisationnelle, hologrammatique) ou encore, ses trois dimensions de l'être humain (individu, espèce, société), vision qualifiée de bio-anthropo-sociale par R. Barbier ; les trois composantes de l'imaginaire développées par ce dernier (pulsionnelle, sociale, sacrale) ; etc.

J'ai ensuite proposé, au travers de mon mémoire de DESS, une présentation systémique de cette approche biopsychosociale. Tout en approfondissant mes recherches sur le sujet, j'ai pris conscience du fait que cette approche BPS, trop humano-centriste, était insuffisante pour décrire un certain nombre de concepts. J'ai entrepris alors d'y ajouter deux autres dimensions :

- La première, contextuelle, que je nommais Eco, après avoir longtemps hésité avec d'autres préfixes, m'a permis de transformer ce triangle BPS en un carré EBPS. Cette notion est issue, en grande partie, d'une réflexion portant sur la recherche de cohérence dans notre écrit collectif. L'approche écobiopsychosociale, plus difficile à manier, me

[261] *L'humanité émerge d'une pluralité et d'un emboîtement de trinités : individu-société-espèce ; cerveau-culture-esprit ; raison-affectivité-pulsion ; etc.* - MORIN Edgar (2001), *La méthode - L'humanité de l'humanité*

paraissait cependant nettement plus pertinente pour décrire tant le JdRF que tout autre concept s'y rapportant. J'avais déjà pris connaissance de quelques exemples de concaténations de préfixes plutôt réussies, comme celle de neurobiopsychosociologie[262], mais sans y trouver mon compte. L'EBPS, appliqué à la situation de formation, s'inscrivait dans un cercle présentant beaucoup de similitudes avec le cycle d'apprentissage proposé par D. Kolb[263] (E : Application, B : Action, P : Observation et S : Interprétation).

- La seconde, dynamique, que je nommais Chrono, décrivait un axe du temps perpendiculaire à cette base EBPS, figurant ainsi une pyramide. Cette représentation a notamment permis de transformer la notion de cycle (souvent employée, que ce soit par des scientifiques ou des religieux), en celle de spirale. Mais là encore, j'étais insatisfait. Cette cinquième dimension, non seulement devenait lourde à employer (chronoécobiopsychosocial), mais en outre, elle ne rendait pas plus compte des interrelations fortes existant entre chaque terme de l'EBPS. J'ai alors entrepris de reprendre l'ensemble de mes réflexions sur la dimension BPS afin d'y insérer un aspect Eco, puis éventuellement Chrono. J'en ai profité pour revisiter une partie des approches trinitaires proposées par différents auteurs. J'ai également procédé à un travail de catégorisation de divers concepts (complexité, évolution, imaginaire, etc.), constituant ainsi, au gré de mon itinérance, une première base de données sur l'approche EBPS.

Sa lecture matinale le rassura sur la qualité de son travail en cours. Ces longues heures passées devant un écran en valaient la peine. Il avait réussit à cerner le lien entre l'EBPS et le JdRF. Il semblait enfin être sur la bonne voie. Il étendit les jambes, étouffa un bâillement et retourna à son transcripteur. Au milieu de la nuit, Iom s'accorda une pause, lui semblait-il, bien méritée. Une fois déconnecté du Réseau, il entreprit de mettre à profit ce court répit pour se revivifier. Il commença par un rapide déconditionnement psychosomatique, puis se laissa aller à son sport favori : la somnolence méditative. Mais au lieu, comme à son habitude, de laisser aller son esprit au tréfonds de sa personnalité, il se hasarda à le guider vers les méandres de son subconscient. Il sombra dans un demi-sommeil peuplé de concepts flamboyants chevauchant d'indomptables idéaux. A plusieurs reprises il eu l'impression d'aboutir à une mise en cohérence de tout ce fatras imaginaire et se demanda s'il ferait bien de se réveiller pour noter ces

[262] AL FARAJ-TOMEH Bachira (2000), *Psychologie cognitive et formation*
[263] Cf. Lexique : Expérientiel, ainsi que le schéma " *The Learning Cycle* " in KOLB David A. (2005), « The Kolb Learning Style Inventory »

traits fugaces de perspicacité. Mais au fond de lui, conscient d'être le jouet des agents psychotropes de son tout puissant inconscient, il souhaitait surtout rester éternellement dans cette état proche de la béatitude, loin des contraintes de l'existence. Cible d'innombrables éclairs de génie, il s'enfonça bientôt dans un sommeil récupérateur, bercé par les premières lueurs du jour. A son réveil, il tenta de mettre par écrit, avant qu'elle ne lui échappe une de ses visions nocturnes :

- " l'EBPS est un système tridimensionnel dynamique, comme l'est la spirale hélicoïdale de l'apprentissage décrite par S. Daniau. Mais cette approche nécessite une autre forme d'appréhension. Même si chacun de ces quatre pôles est relié aux autres, il faut reconnaître que l'Eco et le Bio bénéficient d'une relation particulière, de même que le Psycho et le Socio. En tenant compte de l'aspect Chrono, on imprime une dynamique à ce même système. Ce qui nous permet d'obtenir un double hélice régulière (dont les courbes sont à la perpendiculaire l'une de l'autre et dans laquelle s'inscrit en permanence le tétraèdre EBPS), formée des deux brins complémentaires EB et PS. De plus, si on tient compte des constantes interrelations entre ces différents termes, on peut imaginer que chaque brin contient aussi les germes des trois autres. Ce qui revient à dire que la démarche de recherche de cohérence EBPS est une approche maturationnelle comparable, dans sa forme et dans son action, à la double " double hélice " de l'acide désoxyribonucléique (ADN), qui : porte en lui une alternance de quatre bases (Adénine, Guanine, Thymine et Cytosine) reliées par paires ; dirige le fonctionnement des cellules ; se développe par réplication ; fait partie intégrante des chromosomes et marque ainsi tant le développement de l'individu que celui d'une espèce. L'axe de cette hélice coïncide avec l'aspect Chrono. Sa longueur correspond à la durée d'une existence (individu, espèce, vie, univers). Il me semble bien percevoir un sens dans tout ça. Une sorte de spiritualité raisonnée, encore balbutiante, fondée sur un humanisme décentré, préparant la voie menant à une hypothétique maturation des individus. Alors, c'est parti. Je vais, de nouveau, me " décontextualiser ", même si je n'aime pas trop ça. C'est toujours épuisant de rencontrer tant de saveurs à la fois. "

Pas trop mécontent de son *analogisme*, il s'étendit un instant, fit quelques pas vers l'ouverture et jeta un œil à l'extérieur : l'orage de grêle redoublait d'intensité. Il se leva de nouveau pour boire un verre d'eau, engouffrer quelques friandises, et activer le régulateur d'ambiance, qu'il plaça en position " mi-saison / montagne ". De retour à son transcripteur, il procéda à quelques réglages, étouffa un bâillement, puis se laissa décontextualiser.

Quelques lectures opportunes m'ont aidé à sortir de cette impasse, me rassurant au passage sur la pertinence de cette recherche. Je me suis trouvé ainsi totalement en accord avec la vision de J. L. Moreno, pour qui *la personne humaine est le résultat de forces héréditaires (g), de forces spontanées (s), de forces sociales (t), et des facteurs d'environnement (e)*[264] et avec les travaux de J.-P. Boutinet[265] traitant des quatre paramètres des trajets de vie : contextuel, expérientiel, existentiel et maturationnel (ces quatre termes ont longuement figuré dans les titres des différentes parties de la thèse). Cet auteur précise, par ailleurs, que l'itinéraire décrit par l'individu se fait dans une temporalité en spirale, ce qui était en parfaite adéquation avec mes préoccupations du moment.

C'est ainsi que j'ai pris conscience, presque accidentellement et bien tardivement, de la bonne fortune (synchronicité) qui m'avait mené, trois années auparavant, à inviter cet auteur à faire partie de mon jury de thèse (il avait alors accepté, en raison des similitudes que nous pressentions entre le groupe de projet et le groupe de JdRF). La troisième contribution, je la dois à R. Barbier[266] (qui pensait, alors, lui aussi, participer à mon jury de thèse), dans sa présentation des quatre espaces transversaux de l'existentialité : cosmo-écologique, organisationnel, personnel et institutionnel, que j'ai aussitôt relié à mon approche EBPS.

Je me réjouissais d'en être arrivé à ce même point à partir de l'étude des spécificités des PJ (caractéristiques, biographie, actions, etc.). Ainsi, d'un point de vue individuel, chaque PJ pouvait être perçu comme étant le reflet du joueur qui l'interprète (via son attitude ludique), lui-même reflet de l'être humain investi dans cette activité (via ses préoccupations existentielles). Du fait de ce possible transfert d'un niveau de réalité à l'autre, l'approche BPS semblait pertinente pour décrire la complexité de l'identité humaine. J'ai alors décidé de combiner mes deux nouvelles dimensions (Eco et Chrono) en une seule. Par commodité, je n'ai gardé que le terme d'Eco, qui désignait désormais la dynamique contextuelle.

Avec le recul, je me rend compte que c'était évident : après avoir extrait, de l'étude de la fiche de personnage, la dimension biopsychosociale de l'être humain, il ne me restait plus qu'à extraire, de l'étude de l'évolution de celui-ci dans le cadre d'un scénario, la

---

[264] Le facteur (e), lié à l'environnement, correspond sensiblement à ma dimension Eco / (g), à la dimension Bio / (s), à la dimension Psycho / (t), à la dimension Socio. Cet auteur ajoute que *c'est le devoir de notre époque que de retrouver pour l'homme une place dans l'univers* (…) *En limitant ses responsabilités aux seuls domaines psychologiques, sociaux ou biologiques de la vie, on en fait un banni* (…) *le processus de mise en train se manifeste dans chaque expression de l'organisme vivant lorsqu'il tend vers un acte. Il a alors une expression somatique, psychologique et sociale. Les variétés de son expression dépendent de la différenciation de l'organisme et de l'environnement dans lequel il existe*. - MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

[265] BOUTINET Jean-Pierre (1999), *L'immaturité de la vie adulte*

[266] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*

dimension Eco, propre à décrire l'évolution du contexte dans lequel il était plongé. J'ai ensuite résolu mon problème d'équipotentialité entre les termes d'EBPS ainsi reforgés en adoptant la figure du tétraèdre.

Dès lors, j'ai pris l'habitude de relever plus particulièrement les informations relatives aux quadruples approches. C'est ainsi que j'ai découvert, parmi tant d'autres, les quatre naissances successives, à l'origine de la construction de l'individu , évoquées par T.A. Harris[267] : cellulaire (conception et gènes), physique (respiration et vie autonome), psychique (caresse et attention), sociale (école et activité). Ce qui impliquait, en rapprochant ceci des travaux de D. Kolb sur le cycle d'apprentissage, d'introduire dans l'approche EBPS une notion de maturation. J'ai regroupé dans le tableau suivant, une partie des données offrant une certaine similarité avec l'approche EBPS.

Présentation analogique de différentes approches quadripolaires

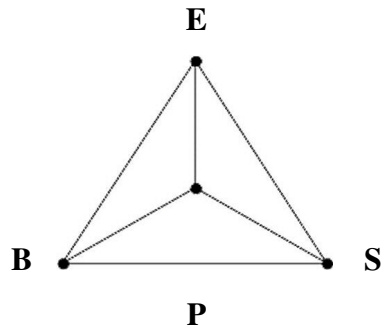
Auteurs EBPS	**J.L. Moreno : Forces de vie**	**J.P. Boutinet : Trajets de vie**	**R. Barbier : Existentialités**
Eco	*Environnement*	*Contextuel*	*Cosmo-écologique*
Bio	*Hérédité*	*Expérientiel*	*Organisationnel*
Psycho	*Spontanéité*	*Existentiel*	*Personnel*
Socio	*Société*	*Maturationnel*	*Institutionnel*
Auteurs EBPS	**T.A. Harris : Naissances**	**D.Kolb : Formation**	**R. Barbier : Savoirs**
Eco	*Cellulaire*	*Application*	*Savoir-contenu*
Bio	*Physique*	*Expérience*	*Savoir-faire*
Psycho	*Psychique*	*Observation*	*Savoir-exister*
Socio	*Sociale*	*Interprétation*	*Savoir-se-situer*

Remarque : les nombreux tableaux synthétiques de ce type élaborés au cours de mes tribulations ont considérablement enrichi ma représentation des notions EBPS, tout en contribuant à développer un fort sentiment d'appropriation. J'espère qu'il en va de même pour le lecteur, qui peut se reporter, pour de plus amples développements et afin de s'approprier ces notions à son tour, au Lexique ainsi qu'à la partie suivante.

[267] HARRIS Thomas A. (1984), *D'accord avec soi et les autres*

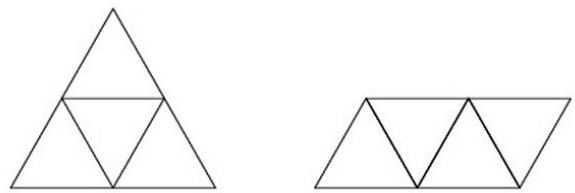
b. Approche EBPS

C'est en analysant le triangle Structure-Contingence-Autonomie[268], proposé par F. Pingaud pour décrire le jeu en tant qu'activité projective, que j'ai pris conscience de la complexité de ma propre construction. Car en effet, jusqu'à ce moment, j'avais surtout conçu l'approche EBPS comme un quadruple référentiel s'appuyant sur chacun de ces quatre pôles complémentaires. Or, ces quatre points de vue initiaux (E, B, P et S), peuvent être à leur tour complétés, si nécessaire, par des croisements faisant appel à un ou plusieurs autres de ces termes.



Tétraèdre EBPS

A défaut de disposer d'un support de réflexion en trois dimensions du tétraèdre EBPS, il est toujours possible d'en présenter une vision dépliée :



Tétraèdre déplié

Les six arrêtes du tétraèdre (BP, BS, PS, EB, EP, ES) correspondent à un système vectoriel décrivant des espaces unidimensionnels. Elles sont l'objet de six approches complémentaires, qui ouvrent les portes à une approche transversale des notions abordées. Certaines, comme l'approche psychosociale, ont été particulièrement développées par la recherche scientifique. Chacune de ses quatre faces (BPS, EBP, EPS, EBS) forment un système de coordonnées bidimensionnel qui permet de décrire l'ensemble des interrelations possibles entre ses trois pôles. Le système triangulaire BPS que j'ai

[268] Cf. II.C.1.a. Le jeu

développé, dans un premier temps, pour décrire des personnages est résolument humano-centriste. C'est lui qui est à l'œuvre, apparemment, dans la plupart des ouvrages scientifiques dont j'ai pris connaissance. A croire que le paradigme de la complexité a de beaux jours devant lui. La figure tridimensionnelle formée par le tétraèdre EBPS correspond, quant à elle, à une vision spatio-temporelle décentrée, à la fois désincarnée et intrinsèque, des objets étudiés.

Suivent quelques propos récents, découvert sur internet, qui sont venus étayer ma théorie sur l'approche EBPS. Tous évoquent un être biopsychosocial en relation avec son contexte :

- *L'homme est un être "biopsychosocial" et spirituel en interaction avec son environnement avec lequel il a un échange d'informations, d'énergie et de matière. Organisme biologique, il est capable de percevoir, de penser, de vivre des émotions, de faire des choix et d'agir*[269].
- *Les partisans de l'orientation communautaire d'intervention en santé mentale affirment partager une conception biopsychosociale de l'être humain évoluant dans son milieu, sa communauté ou son écosystème. De ce fait, l'objectif principal du mouvement socio-communautaire en santé mentale se définit comme étant le développement des conditions favorisant l'épanouissement de la personne dans son environnement*[270].

L'approche EBPS cumule ces différentes approches pour proposer une quinzaine de points d'éclairage, tous complémentaires. Ce qui ne rend pas la tâche aisée. Ainsi, la notion d'EBPS, qui est issue de cette étude, en est aussi à l'origine, introduisant ainsi une interrelation de co-genèse. C'est pourquoi il est normal d'en retrouver des traces dans la structure même de cet écrit. L'approche EBPS, qui intègre l'approche dichotomique (simplificatrice et mutilatrice) et l'approche complexe (multiréférentielle et transversale), peut, tout autant, s'appliquer à l'étude d'un objet que d'une pratique ou d'un paradigme. C'est ce que je vais tenter de montrer, dans le tableau présenté ci-après, en l'appliquant à la fiche de personnage, au JdRF et à elle-même :

---

[269] PLANEL Marie-Thérèse (2001), *Le soin d'hygiène en fin de vie à domicile*, Mémoire de Diplôme inter-universitaire Soins palliatifs et accompagnement, Faculté de Médecine de Grenoble – Université Joseph Fourier

[270] CAMPAGNE, J.-L. (1981), " La prévention en santé mentale communautaire ", *Santé mentale au Québec*, vol. 6, n° 1, pp. 19-29, citée dans OTERO Marcelo (2001), *Les stratégies d'intervention psychothérapeutique et psychosociale au Québec*

Approche EBPS de trois des constituants de cette recherche

EBPS	Fiche de personnage	JdRF	Approche EBPS
Eco	*Papier, encre, éclairage, etc.*	*Formation des adultes*	*Dynamique contextuelle*
Bio	*Mise en page et signes*	*Participants*	*Complexité essentielle*
Psycho	*Description du personnage*	*Groupe-chercheur*	*Itinérance conceptuelle*
Socio	*Signification des termes*	*Co-recherche-action-formation*	*Reliance maturationnelle*
Ecobio	*Usure et modifications*	*Session*	*Cycle de vie*
EcoPsycho	*Valeurs*	*Motivation*	*Abstraction*
EcoSocio	*Contexte*	*Ambiance*	*Habitat & comportement*
BioPsycho	*Caractères innés*	*Implication*	*Somatisation & instinct*
BioSocio	*Compétences acquises*	*Scénario*	*Institution & société*
PsychoSocio	*Rôle*	*Imaginaire groupal*	*Conscience & intimité*
EcoBioPsycho	*Interprétation*	*Spontanéité*	*Intuition*
EcoBioSocio	*Scénario*	*Complémentarité*	*Culture*
EcoPsychoSocio	*Histoire de vie*	*Espace potentiel*	*Imaginaire*
BioPsychoSocio	*Personnage*	*Apprentissage inductif*	*Expérience existentielle*
EcoBioPsychoSocio	*Identité humaine*	*Maturation*	*Accomplissement*

Remarque : ce tableau manque de lisibilité. Non seulement il est long et complexe à construire pour l'auteur, mais sa compréhension est une tâche fastidieuse pour autrui. C'est pourquoi j'évite de développer l'intégralité des approches à chaque fois que j'entreprend l'étude d'un objet par une approche EBPS.

Cette complexité est à rapprocher de celle évoquée par J.F. Chanlat lorsqu'elle *distingue l'individu, l'interaction, l'organisation, la société et le monde, chacun de ces niveaux étant analytiquement dissociable mais concrètement indissociable des quatre autres : dans cette approche l'individu est vu comme un être biopsychosocial* (…) *Les interactions, ou les relations, avec l'autre relèvent principalement de trois ordres : le face à face avec une personne ou avec un petit groupe de personnes, la confrontation avec la foule, les relations entre groupes* (…) *; l'organisation est un système mettant en jeu un sous-système structuro-matériel* (…) *et un sous-système symbolique (représentations individuelles et collectives donnant sens aux actions) ; la société est un système combinant économie, politique, social et culturel. Ce système est situé dans un contexte spatio-temporel donné* (…) *; le niveau mondial englobe les sociétés*[271].

2. Approche EBPS de l'être humain

L'être humain, on l'a vu précédemment, ne peut être réduit à sa dimension biopsychosociale et doit être envisagé en tenant compte de la relation qu'il entretient avec son environnement. Soucieux de rendre compte de cette complexité intrinsèque, je propose une double approche EBPS croisée de ses spécificités. La première s'appuie sur quatre fonctions étroitement mêlées, dont chacune présente une facette d'un espace potentiel[272], au sens de D.W. Winnicott, étendu à l'ensemble des potentialités de l'individu : la relation avec l'extérieur (Eco), la régulation des équilibres homéostatiques (Bio), l'appréhension de l'existant (Psycho) et l'interaction avec autrui (Socio). La seconde présente quatre facultés complémentaires permettant de décrire certaines composantes fondamentales de l'être humain : la sensation (Eco), la mémorisation (Bio), la conception (Psycho) et la communication (Socio). Ces deux approches, développé dans les paragraphes qui suivent, sont synthétisées dans le tableau ci-après :

[271] CHANLAT JF (1990), "Vers une anthropologie de l'organisation", in Chanlat (dir.), *L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées*, Les Presses Université Laval, Editions ESKA, cité par VERSTRAETE Thierry (1999), *Sciences de gestion : essai de délimitation en vue d'y inscrire de " nouvelles " perspectives de recherche*

[272] Cf. Lexique : Espace potentiel

Double approche EBPS de l'être humain

Espace potentiel Facultés	ECO : Relation	BIO : Régulation	PSYCHO : Appréhension	SOCIO : Interaction
ECO : Sensation	Stimulation	Ressenti	Emotion	Comportement
BIO : Mémorisation	Intrinsèque	Implicite	Explicite	Externe
PSYCHO : Conception	Abstraction	Connaissance	Imagination	Création
SOCIO : Communication	Non-verbal	Langage	Expression	Désincarné

Remarque : les différents termes employés dans ce tableau sont explicités par la suite, chaque paragraphe proposé permettant d'en développer une acception particulière.

a. Sensations (Eco)

De la stimulation (EE) au ressenti (EB)

L'être humain, au travers de ses cinq sens, est en transaction constante d'énergie vibratoire avec son environnement. Les stimulus extérieurs excitent des capteurs chargés de prévenir le cerveau, via le système nerveux, par des signaux électriques. Les réponses de cet organe spécialisé dans la recherche d'équilibres, après traitement de l'information, sont généralement soit physiques, déclenchant des mouvements réflexes instinctifs ou développés par l'expérience, qui assurent la survie, soit chimiques, en produisant des éléments (hormones, etc.) destinés à provoquer le retour à un équilibre homéostatique des paramètres biologiques. Cette réaction neurobiologique inconsciente, soumise à des contraintes tant physiologiques que chronobiologiques (phases du sommeil, rythmes circadiens ou cardiaques, reproduction, alimentation, etc.), est réalisée principalement par le cerveau reptilien. La Programmation Neuro-Linguistique (PNL) détermine le VAKO (Visuel, Auditif, Kinesthésique, Olfactif et gustatif[273]) d'un individu, qui *se compose de ses perceptions dans une situation donnée, mais aussi de l'ensemble de ses représentations*

[273] les organes sensoriels de l'odorat et du goût sont à ce point mêlés (la cavité nasale contient des récepteurs suffisamment sensibles pour que l'individu puisse tenir compte, de manière inconsciente, des informations contenues dans les phéromones humaines), qu'ils seraient utilisés indistinctement par l'embryon.

concernant le passé, le présent et le futur[274]. Elle considère que la perception est subjective et que pour connaître le monde de l'autre, il faut, par exemple, étudier son comportement non verbal et les mots qu'il emploie (connotation visuelle, auditive, etc.).

La cénesthésie correspond à l'ensemble des stimulus intérieurs contribuant à la perception qu'un sujet a de son corps sans avoir recours aux organes sensoriels. Elle est à l'œuvre dans les sensations de faim, de fatigue, de courbatures, de nausée, d'excitation sexuelle, etc. Le cerveau recueille ses informations auprès des organes concernés par différents biais (circulation sanguine, influx nerveux, etc.). Si celles-ci risquent de troubler le bon fonctionnement de l'être vivant, le corps réagit selon l'urgence pressentie. Dès lors, la personne peut, volontairement (méditation, drogue, chasteté, etc.) ou inconsciemment (somnolence, conditionnement, angoisse, etc.), repousser le moment de répondre à ces injonctions. En ce cas, le cerveau, en quête d'équilibre homéostatique, poursuit son action en réduisant certaines capacités (faiblesses physiques, baisse de vigilance, altération de la perception, etc.) et en multipliant les alertes.

De l'émotion (EP) au comportement (ES)

Avant d'aller plus loin, il me semble nécessaire d'expliciter quelque peu la présence de ces deux termes. D'une part, l'émotion doit être comprise ici comme un phénomène sur lequel l'individu a peu ou pas de prise. Elle est liée à la nature BPS de tout individu et, de ce fait, est susceptible de présenter un reflet de son état de reliance. D'autre part, le comportement adopté par ce même individu traduit en acte le sens qu'il donne à sa relation avec autrui. Le comportement est ainsi lui-même lié aux spécificités de la personne concernée.

L'être humain, comme le souligne D. Anzieu[275], n'existe comme sujet que s'il a le sentiment d'unité de son corps et de son psychisme. Le cerveau est le siège de cet équilibre psychosomatique. La somatisation se traduit par la projection d'un conflit psychique ou d'une angoisse, dans une affection physique. L'inverse existe aussi. On connaît de nombreux cas de stabilisation ou d'amélioration de l'état du patient, attribués parfois à une " force de volonté " qui s'impose au métabolisme[276]. Si d'une part, le cerveau peut ordonner des mouvements, d'autre part, un corps épuisé peut, lui, empêcher la réflexion.

[274] CHALVIN Dominique (1987), *Utiliser tout son cerveau*
[275] ANZIEU Didier (1999), *Le groupe et l'inconscient*
[276] Des recherches récentes, comme celles effectuées à l'institut Clark de Toronto dans le cadre de l'anxiété, ont permis d'établir que les thérapies sur le comportement peuvent entraîner des modifications biologiques au niveau du cerveau par le biais des récepteurs de l'ADN. Ainsi l'apprentissage permettrait d'interférer, au moins partiellement, sur le comportement instinctif comme sur la physiologie.

Puisque l'activité motrice entraîne un afflux de sang dans le cerveau, il est préférable de joindre l'action à la réflexion. De plus, les émotions agissent comme des marqueurs susceptibles de renforcer le processus de mémorisation.

L'état psychosomatique d'un individu influence, et est lui-même grandement influencé par les relations interpersonnelles. Son comportement au sein d'un groupe peut se transformer au point de l'inciter à s'en séparer ou de s'en trouver exclu. Dans le cas de la toxicomanie, on a affaire à une dégradation des conditions biopsychosociales de l'individu, allant de pair avec une perte de repères spatio-temporels. Cette rupture d'avec la réalité contextuelle et naturelle peut d'ailleurs parfois mener au suicide. A l'inverse, un heureux hasard, une meilleure condition physique, une réussite personnelle ou encore une reconnaissance sociale, pouvant contribuer à l'amélioration de l'état d'esprit général, est susceptible d'interférer positivement sur ces différentes dimensions[277].

La pratique du JdRF peut entraîner provisoirement chez les participants plusieurs modifications des états d'équilibre reliés aux sensations : la montée d'adrénaline et l'augmentation du rythme cardiaque ressenties à l'occasion de situations de stress ; la fatigue, dont les effets peuvent être retardés par un regain d'intensité dans le déroulement du jeu, ou encore, être utilisés pour accentuer, par l'adjonction d'éléments d'ambiance, le réalisme de situations oniriques ; la perte des repères temporels (repas, sommeil, etc.). Si l'audition et la vue sont indéniablement les sens les plus sollicités, le goût, l'odorat et le toucher peuvent l'être à leur tour, en certaines occasions, permettant, par là-même, de renforcer l'implication des participants. Si chacun de ces derniers ressent, au travers de son PJ, un certain nombre d'émotions (peur, joie, empathie, etc.) liées au déroulement du scénario, le MJ ne peut cependant en extraire des liens de causalité, à moins de connaître particulièrement bien ses interlocuteurs. C'est dans sa manière de jouer et dans ses changements d'attitudes que le participant révèle certains traits de sa personnalité. Lorsque le scénario s'achève, la sensation de fatigue se mêle à l'envie d'en savoir toujours plus. Le JdRF créé ainsi une sorte d'épistémophilie résiduelle.

[277] Cf. IV.B.1.b. Morphogenèse

b. Mémorisation (Bio)

Toutes ces recherches d'équilibres sont stockées à plus ou moins long terme, selon l'ampleur et l'intensité des événements déclencheurs. Ainsi, il est possible de " catégoriser " succinctement, par une approche EBPS, l'effet de ces derniers : la bruine (E) ou le raz-de-marée (EBPS) ; l'écorchure (B) ou l'amputation (EBPS) ; la frustration (P) ou la folie (EBPS) ; la dispute (S) ou l'oppression (EBPS). Il existe aussi de nombreuses catégorisations de la mémoire. Ainsi, pour B. Al Faraj-Tomeh[278], ce sont des mécanismes neurobiopsychosociologiques qui permettent l'enregistrement, le stockage, la récupération et la production des informations. Cette auteure fait par ailleurs la distinction entre quatre types de mémoire : implicite (savoir inconscient) ; explicite (savoir conscient) ; déclarative (représentations mentales conscientes) ; procédurale (automatismes moteurs). D'autres auteurs[279] font l'hypothèse de cinq systèmes de mémoire principaux : encyclopédique ; temporaire ; épisodique ; perceptive ; procédurale. Une relecture EBPS des processus de mémorisation permet d'envisager quatre approches complémentaires :

- **La mémoire intrinsèque (BE)** est issue de la combinaison d'un patrimoine génétique (mémoire phylogénétique) et du mode de vie dans notre environnement (mémoire ontogénétique). D'une part, l'ADN est, en quelque sorte, le garant de notre intégrité corporelle, y compris de ses défaillances et de ses qualités (malformations, genres, instincts, etc.). D'autre part, le corps est un réceptacle susceptible d'être influencé par ses interactions avec l'extérieur : l'alimentation, la pollution, certaines médications et opérations, etc. Lors de la transmission de ce patrimoine génétique, certaines mutations peuvent avoir des conséquences irréversibles pour la progéniture. Chaque cellule détenant une version originale de ces caractères héréditaires, cette mémoire interne peut ainsi définir autant une sorte d'essence archétypale qu'une certaine corporéité individuelle.

- **La mémoire implicite (BB)** stocke l'expérience personnelle sous forme de représentations mentales abstraites résultant d'une synthèse d'images souvenirs et de projections imaginaires. L'action corporelle et les émotions ressenties sur le moment en favorisent l'inscription à long terme (traumatismes physiques et psychiques) tandis que le rêve permet d'en renforcer la trace. Elle comprend et gère la mémoire perceptive

[278] AL FARAJ-TOMEH Bachira (2000), *Unité 3 – Psychologie cognitive et formation*
[279] Comme Endel Tuving (1995), cité par P. Lambert (2001), *Le puzzle de la mémoire*

(cinq sens) et permet, sans y prêter attention, de reconnaître les formes et les structures (lieux, objets, mots, visages, etc.) auxquelles l'individu a été confronté. La mémoire procédurale en fait aussi partie. Celle-ci, difficilement formalisable, correspond à l'acquisition d'automatismes par la répétition. Elle est à l'origine des problèmes rencontrés dans le cadre de la transmission des compétences.

- **La mémoire explicite (BP)** stocke les échanges d'informations, ceci afin de jeter les bases d'une réflexion ou de faciliter la poursuite d'une action en cours (mémoire de travail). Elle s'améliore par un travail de catégorisation, mais reste soumise aux effets de primauté et de récence des informations (il vaut donc mieux, pour cette raison, éviter de proposer un contenu difficile d'accès au milieu d'une séance de formation). Elle comprend et gère la mémoire sensorielle à très court terme (un quart de seconde pour la vue et environ quatre secondes pour l'audition), qui peut être prolongée, dans le cas de la lecture, par un effort de subvocalisation soutenant l'inscription corporelle de l'expression. Elle inclut aussi la mémoire encyclopédique, qui regroupe le lexique et la sémantique, fait le lien entre la compréhension écrite et l'expression orale, et donne sens aux mots et aux images. Cette dernière est renforcée par l'appropriation progressive de nouveaux concepts venant étayer le système de représentations de l'individu. Ce qui implique que résumé un texte, plus encore que l'arborescence ou le soulignement, facilite la mise en relation de son contenu, et donc sa mémorisation. Elle comprend, enfin, la mémoire des expériences vécues, qui est profondément marquée par la charge émotive ressentie dans la situation rencontrée.

- **La mémoire externe (BS)** stocke les informations sur des supports, généralement matériels, créés dans ce but par les sociétés humaines. Elle a longtemps été véhiculée par la transmission orale et coutumière, avant de s'exprimer au travers de signes[280], de symboles, de l'art, de l'écriture, du calcul, etc. Elle a poursuivi son évolution via les découvertes technologiques successives : le papier, l'imprimerie[281], la photographie, les enregistrements audiovisuels, les télécommunications, l'informatique, l'internet, etc., autant de supports qui ont contribué à accumuler de façon exponentielle les données. Ce qui pose désormais des problèmes d'archivage. L'Homme, pour s'y retrouver, a

[280] Cf. Annexes : 8. L'écriture - LANDABURU Jon (1998), *La réaction indigène à l'écriture occidentale*

[281] Le développement de l'imprimerie, création chinoise, entraîne, à partir du 15ème siècle, en Europe, une première révolution. L'écrit va, peu à peu, prendre la place de la tradition orale. L'échange des savoirs s'étend géographiquement et devient plus dense. Des érudits structurent ces informations, les classent pour plus de commodités et les diffusent largement. Le support papier permet un contact stable dans le temps mais soumis au changement des mentalités et des interprétations.

donc progressivement discipliné et hiérarchisé les savoirs selon les priorités du moment. Bientôt, tout être humain devrait avoir la possibilité d'accéder à cette source d'informations à la fois stable, évolutive, inépuisable et intersubjective… mais toujours sujette à manipulation[282].

D'une manière générale, plus l'individu s'exerce à mémoriser, plus il développe cette capacité. *L'inventeur de la mnémotechnie fut, dit-on, le poète lyrique grec Simonide de Céos (env. 556-468? av. J .-C.) (…) Cicéron, pour qui la mémoire était l'une des cinq grandes composantes de la rhétorique, explique ainsi la démarche de Simonide : " Il déduisit que les personnes désireuses d'éduquer cette faculté devaient choisir des lieux, puis former des images mentales des choses dont elles souhaitaient se souvenir ; elles pourraient alors emmagasiner les images dans ces différents lieux, de sorte que l'ordre de ces derniers préserverait l'ordre des choses, tandis que les images évoqueraient les choses elles-mêmes ; nous utiliserions ainsi les lieux et les images de la même façon qu'une tablette de cire et les lettres qu'on y trace. " L'art de Simonide, qui domina la pensée européenne pendant tout le Moyen Age, était donc fondé sur deux principes simples, celui des lieux (loci) et celui des images (imagines)*[283]. Lorsqu'une pulsation atteint une synapse, le seuil d'excitation est modifié et, la fois suivante, si l'intervalle de temps n'est pas trop important, la pulsation produira un plus grand effet. Les substances chimiques produites, des protéines, correspondent à la formation de la mémoire à long terme. Dans notre société occidentale, marquée par un développement sans précédent de la mémoire externe, il n'est plus nécessaire de retenir des éléments par des procédés mnémotechniques, alors qu'il est devenu si facile de les consulter. Le JdRF, en bousculant quelque peu les références des participants, stimule leur effort de mémorisation dans l'action (apprentissage inductif). En mettant à contribution l'émotivité des participants, qui sont amenés à s'investir tant dans leur PJ que dans l'imaginaire groupal, il renforce ce processus. Les membres des groupes-chercheurs, comme leur PJ, adoptent peu à peu des automatismes de fonctionnement aisément identifiables : place, attitude, etc.

Le JdRF laisse des traces dans les mémoires implicite, explicite et externe, sous formes, respectivement : d'un conditionnement à une pratique (automatisme de jeu) ; de souvenirs d'un vécu (réalité et imaginaire du joueur) chargé d'émotions ; de traces écrites, de schémas, d'enregistrements, etc. Pour ma part, j'ai surtout développé, par l'entraînement, une mémoire de lecture (chiffres, dates, noms de personnages ou de lieux,

[282] Cf. CHOMSKY Noam & HERMAN Edward S. (1988), *La fabrique de l'opinion publique*
[283] BOORSTIN Daniel (1989), *Les découvreurs*

caractéristiques des êtres vivant et de leur milieu, etc.), une mémoire les lieux (une sorte de vigilance semi-inconsciente qui me permet de retrouver des endroits ou je ne suis allé qu'une fois), et une mémoire des sons (par l'exploration de nombreux instruments de musique). Ceci, il semblerait, au détriment d'une mémoire des noms, des visages, des danses ou des chansons. Ces mémoires, que je sollicite à plein durant les JdRF, me servent dans bien d'autres circonstances.

c. Conception (Psycho)

De l'abstraction (PE) à la connaissance (PB)

Abstraire, c'est " voir à part ", séparer par la pensée ce qui n'est pas séparé dans la réalité (…) *Ce processus est conditionné par ce que l'on sait déjà et par le contexte dans lequel on se trouve* (…) *le concept ne reflète pas la réalité dans sa globalité mais correspond à notre interprétation la plus efficace de celle-ci dans un contexte donné* (…) *Il peut se modifier et se préciser à travers l'évolution de notre compréhension de la " réalité " en question*[284]. L'inscription de ce concept dans le système de représentation de l'individu en fait un savoir, au sens étymologique du terme : avoir de la saveur, de la pénétration, mais aussi, parfois, un savoir savant, supposé scientifique. Ce savoir nouvellement acquis se fraye une place parmi ceux précédemment accumulés, avant de pouvoir être à son tour utilisé ultérieurement. Il relève, dans notre société occidentale, de deux catégories artificiellement distinctes. La première rassemble des informations sur la réalité (savoir global : Épistémè), acquises au travers d'une investigation théorique (inculcation didactique et pédagogie). La seconde, encore peu reconnue par la pensée scientifique, correspond à l'ensemble des connaissances issues d'un vécu (savoir intime : Gnosis) et de la pratique (apprentissage expérientielle et projection). Par ailleurs, il peut être judicieux de rappeler que *l'action précède la connaissance ; nos connaissances ne sont que des actions intériorisées ; connaître ne consiste pas à copier le réel mais à agir sur lui et à le transformer*[285]. C'est l'intériorisation du savoir qui mène à la connaissance. Afin de résoudre, au moins partiellement, ce problème, le travail du praticien et celui du théoricien doivent être assurés en même temps, et en permanence. C'est ce que propose de faire le JdRF au travers d'une co-recherche-action-formation permettant d'explorer, tant

[284] BARTH Britt-Mari (1998), " Abstraction ", *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*
[285] BOUTINET Jean-Pierre (1998), *L'immaturité de la vie adulte*

réellement que virtuellement, les divers aspects du savoir, tels que les envisage R. Barbier : savoir-contenu, savoir-faire, savoir-exister et savoir-se-situer. La connaissance désigne alors le fait de s'être approprié ces différentes notions.

De l'imaginaire (PP) à la création (PS)

Néanmoins, le processus d'abstraction, tel qu'il est décrit précédemment, repose sur un préétabli : la capacité de l'individu à faire preuve d'ouverture, d'intuition, d'imagination et d'intelligibilité dans sa réflexion. Or, ces notions ont, non seulement, la particularité d'être subjectives, mais celle, aussi, d'être employées différemment selon les préférences et les habiletés développées par tout individu. Ce dernier privilégie une approche qui lui est propre, mêlant au gré de ses potentialités créatrices : prise de recul et implication ; sensibilité et abstraction ; improvisation et projection ; expression et positionnement ; etc. La capacité d'imaginer étant directement reliée au développement de l'espace potentiel transitionnel individuel, tel que décrit par D.W. Winnicott, elle prend, au cours du temps, la forme d'une sorte de sphère des potentialités ludiques. Ainsi, une personne ayant souffert, par exemple, d'un manque d'affection au cours de sa prime enfance, aura peut-être plus de retenue pour s'investir sereinement dans l'activité ludique, du fait d'un parcours existentiel chaotique. Le JdRF est susceptible de révéler, et peut-être d'aider à corriger (ceci reste à démontrer et ce n'est pas l'enjeu de cette recherche) les défaillances de la sphère ludique. Dans le JdRF, le réalisme des scènes imaginées permet d'appréhender un environnement et d'apprendre à s'y adapter en multipliant les prises de risques (ce qui est rendu difficile dans la réalité du fait de l'inertie provoquée par les habitudes). L'imaginaire est sans cesse stimulé, ce qui fait du JdRF un révélateur, via le personnage joué (attitude ludique), de l'état d'esprit du joueur.

Je me contenterai de présenter, dans ce qui suit, certaines spécificités cognitives relatives à diverses façons de mener le JdR ludique. Ces données sont extraites de discussions informelles ayant eu lieu avec plusieurs MJ et portant sur nos expériences respectives. C'est en décrivant nos principales sources d'inspiration, les objectifs sous-jacents de nos scénarios, notre manière d'improviser et la logique inhérente à notre système réflexif que nous avons pu prendre conscience de la prégnance de ces comportements cognitifs dans notre vie de tous les jours. Le mode de fonctionnement de notre imaginaire semble ainsi directement influer sur notre mode de création. En ce sens, je rejoins R. Barbier, lorsqu'il précise qu'*on peut considérer que créer consiste à abandonner*

des structures acquises, à les questionner pour en construire de nouvelles selon un processus psychique complexe, dominé par l'originalité, l'esprit d'adaptation, le jeu gratuit, l'intentionnalité, la fluidité, la flexibilité, l'intuition, la dissonance conflictuelle, la pensée analogique, associative, combinatoire, onirique[286].

Quelques spécificités de MJ

Spécificités MJ	Inspiration	Objectifs	Improvisation	Logique réflexive
Bratzhal	Contexte (pistes)	Construire un groupe	Synchronicité	Cohérence
Worst	Concepts (idées)	Découvrir un univers	Causalité	Rationalité
Arkan	Images (rêves)	Partager une scène	Adaptation	Ambiance
Gilian	Intrigue (polars)	Développer une enquête	Conte	Symbolique

Remarque : les termes employés dans ce tableau se rapportent à des modes de fonctionnement dominants, mais non exclusifs, pour un individu donné. Autrement dit, si Bratzhal puise principalement son inspiration dans sa connaissance d'un contexte particulier, rien ne l'empêche d'extraire de ses découvertes des concepts, images ou intrigues susceptibles de nourrir sa réflexion. Les discussions portant sur l'art et la manière d'improviser, propres à chaque meneur, m'ont ainsi permis d'élucider, du moins en partie, le processus de réflexion à l'œuvre lorsque je prépare et mène un JdRF. Depuis lors, j'ai le sentiment d'avoir développé un mode d'appréhension contextuel. Cette spécificité n'est absolument pas généralisable. En effet, chaque personne rencontrée semble se référer à un fonctionnement différent : l'un s'inspire d'éléments conjoncturels pour esquisser des tableaux réalistes d'un univers virtuel ; un autre puise dans ses rêves les scènes qu'il désire présenter aux joueurs ; le dernier s'appuie sur une idée, un concept, pour présenter un univers présentant une logique propre.

[286] BARBIER René (1981), *L'improvisation éducative*

d. Communication (Socio)

Les facteurs intervenant dans la compréhension du langage comprennent les conditions de l'échange (contexte), l'humeur et la capacité de concentration du sujet, sa motivation mais aussi la façon dont son interlocuteur structure sa présentation (logique, références, vocabulaire, expression, etc.). Le tout étant de se comprendre, et donc de partager un maximum de représentations communes, afin d'arriver à un consensus satisfaisant pour tous. Il faut pouvoir tenir compte du fait que, d'une part, le système langagier se décompose en différentes codifications : lexicales, les mots étant des assemblages de phonèmes (unité sonore) et de morphènes (unité signifiante) ; syntaxiques, comme la grammaire ; sémantiques, désignant la signification des termes employés ; culturelles, reliant l'énoncé à un sens commun. Et que d'autre part, la compréhension du vocabulaire spécialisé est capitale pour la réussite de l'apprentissage. La communication est à la fois le moyen et l'obstacle majeur de la compréhension. C'est un échange, conscient ou non, d'informations plus ou moins vraies. Chacun interprète, avec son propre système de représentations et son affectivité, les messages exprimés par les autres. Elle peut prendre la forme d'un monologue intérieur, d'une rencontre avec autrui ou d'une création symbolique. Ce procédé d'expression nécessite une observation préalable, une réaction évaluative et un support de transmission codé de l'information :

- **Le non-verbal** (SE) : attitudes, déplacements, expressions, regards, apparence (corpulence, vêtements, physionomie), etc. Lors d'une première rencontre, les individus s'évaluent superficiellement en quelques secondes, par rapport à un système de représentations hérité de l'ensemble des rencontres précédentes. C'est sur cette première impression, intuitive et statistique, que se jouent la réussite de bien des entretiens.

- **Le langage**[287] (SB) : gestuelle, langue, intonation, rythme, accent, vocabulaire, etc. Les interlocuteurs sont supposés répondre à ce message. Ils apportent en réponse des informations sur leurs propres représentations. Si la réponse est jugée satisfaisante, une conversation peut s'engager.

[287] Cf. Annexes : 7. Le langage

- **L'expression** (SP) : dessin, musique, architecture, cinéma, etc. Chacun de nous peut se reconnaître au travers du travail d'un artiste car celui-ci utilise dans sa création une symbolique inconsciente qui nous renvoie à nos propres représentations. On tire du plaisir ou non de cette confrontation en se sentant touché émotionnellement par l'œuvre d'art.

- **Le désincarné** (SS) : ce mode de communication, très répandu et en plein essor, correspond à une absence, partielle ou totale, de l'interlocuteur. Il comprend, dans une certaine mesure, les relations s'établissant sur un plan strictement social, lorsque les individus s'adressent les uns aux autres en se référant uniquement au rôle qu'ils se sont approprié (relations professionnelles, confessionnelles, etc.). Par ailleurs, les technologies de télécommunication (téléphone, internet, etc.) nous ont déjà habitué à nous passer de la présence physique de l'interlocuteur. En l'absence de ce dernier, nous sommes tentés de construire mentalement une image du contexte dans lequel il se trouve, sans savoir ce qu'il est en train de faire ou de ressentir réellement. Une frustration persiste dans l'incapacité à empêcher l'autre de disparaître. Une autre facette de la communication désincarnée consiste à tenir compte des relations indirectes (marketing, sondage, enquête, etc.) qui s'établissent entre les médias (radio, télévision, affichage, journaux, etc.) et le public visé.

Le jeu des relations est faussé par les acteurs eux-mêmes lorsqu'ils ne se dévoilent pas sincèrement ou anticipent à partir d'une représentation succincte, entachée de préjugés, ce qu'est ou ce que veut leur interlocuteur. Or, *si j'ai une image de ce que vous êtes et si vous en avez une de ce que je suis, il est évident que nous ne nous voyons pas tels que nous sommes* (…) *chacun se fait le portrait de ce que sont les autres personnes et les rapports sont ceux de ces images entre elles, non ceux des personnes elles-mêmes*[288]. Le JdRF permet de découvrir, de constater au travers d'autrui, l'incohérence de certaines attitudes face aux objectifs poursuivis. Ce retour d'informations sur soi, et sur soi avec les autres, se produit lors des réflexions collectives et intersubjectives (débriefing formatif) qui ont lieu après le scénario. Il sert de catalyseur et de révélateur des changements d'attitudes à adopter et à intégrer. L'évaluation, à plus ou moins long terme, de ces états permet d'ailleurs de déterminer si les participants sont prêts à passer dans une phase d'autonomisation ou si leur déséquilibre écobiopsychosocial est trop marqué. Ces moments sont primordiaux car, comme le rappelle P. Mauban, *la décontextualisation est une des*

[288] KRISHNAMURTI Juddi (1970), *Se libérer du connu*

conditions du transfert des savoirs, d'une situation à une autre[289]. Si le JdRF privilégie la discussion, au dépens de l'implication physique, c'est afin d'encourager la recherche de consensus, via la mise en commun des préoccupations de chacun.

C.Apports du JdRF

Au cœur même de la théorie la plus pertinente réside un Non-Savoir occulte d'où jaillira, un jour ou l'autre, sa contestation radicale[290].

1. Expérience existentielle

a. Niveaux de réalité

C'est en développant l'approche EBPS du JdRF, et notamment en travaillant sur la notion de transfert d'apprentissage, que j'ai été confronté pour la première fois à la notion de niveau de réalité. Celle-ci, en effet, est essentielle à la compréhension des interrelations en jeu au sein du groupe de participants, surtout lorsqu'on cherche à élucider les liens unissant les individus à leur PJ. Les différents niveaux de réalités peuvent être reliés aux différents modes de perception, qui sont eux-mêmes à rapprocher des différents états d'excitation des cellules du cerveau, sorte de réponse mécanique aux ondes perçues.

Approche EBPS des niveaux de réalité

Aucun dispositif cérébral ne permet de distinguer l'hallucination de la perception, le rêve de la veille, l'imaginaire du réel, le subjectif de l'objectif. Ce qui permet la distinction, c'est l'activité rationnelle de l'esprit, qui fait appel au contrôle de l'environnement (résistance physique du milieu au désir), de la pratique (action sur les choses), de la culture (référence au savoir commun), d'autrui (voyez-vous la même chose

[289] MAUBANT Philippe (2000), *Ingénierie pédagogique*
[290] BARBIER René (1981), *L'improvisation éducative*

que moi ?), de la mémoire, de la logique[291]. C'est pourquoi, il semble absurde de vouloir explorer un système, de tenter d'en extraire l'essentiel, en se référant à un seul niveau de réalité. En s'inspirant des qualités et propriétés spécifiques à différents niveaux d'organisation, E. Morin propose une grille de lecture qui s'appuie sur l'échelle de grandeur : nano = énergie, atome, etc. ; micro = stimuli, cellule, etc. ; méso = information, organe, etc. ; macro = connaissance, corps, etc. ; méta : réflexion, société, etc.). L'approche EBPS propose, quant à elle, quatre niveaux de lecture : méta, micro, méso et macro. Prenons l'exemple de l'étude d'un appareil électrique, en marche ou à l'arrêt.

Niveaux de réalité d'un appareil électrique

	Objet	**A l'arrêt**	**En marche**
Micro	Composition	Combinaisons d'atomes	Flux, énergie, bruit, etc.
Méso	Propriétés	Caractéristiques techniques	Cycle de vie : extraction, rejet
Macro	Appréciation	Aspect	Usure, défaut, utilité, etc.
Méta	Utilisation	Entretien, stockage	Efficacité

Remarque : l'Appréciation renvoie à l'imaginaire individuel tandis que la Projection est liée au sens que le groupe d'appartenance donne à l'objet. Ces deux termes éclairent l'objet d'un point de vue plutôt subjectif tandis que les deux précédents (Composition et Propriétés) en présentent une approche plus objective.

Niveaux de réalité et JdRF

Les personnes qui s'investissent dans un JdRF le sont selon plusieurs niveaux de réalité coexistants et reliés entre eux. Ainsi, à tout moment, ils sont à la fois :

- EBPS : des êtres humains engagés dans une expérience existentielle. Assis autour d'un table, ils discutent et prennent des notes (phase d'analyse, de synthèse et de décision). Investis dans l'échange et la réalisation collective (phase de jeu, recherche de complémentarité, dynamique du groupe), ils apprécient tant leur manière de jouer que leur implication dans un rôle fictif. Ils se sensibilisent, au passage, à une autre forme de relation interpersonnelle et révèlent, en partie, quelques traits de leur personnalité.

[291] MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*

- BPS : des participants impliqués dans une co-recherche-action-formation. Confrontés à leurs représentations de la situation d'apprentissage, héritage de leur expérience personnelle et du conditionnement social relatif au rapport au savoir (système éducatif), ils explorent une autre forme d'organisation de la formation (formateur = meneur ; formés = joueurs) résolument centrée sur leur créativité. Le débriefing s'attache à élucider, par le biais d'une réflexion intersubjective, les préoccupations tant individuelles que collectives, en lien avec les éventuelles recommandations des commanditaires de formations. Le participant au JdRF est amené à participer à une action dont le découpage du temps n'est pas usuel, bousculant ainsi ses repères et modifiant son comportements habituel en formation. Il (re)découvre ainsi ce que peut être la pulsion épistémophilique[292].

- PS : des joueurs membres d'un groupe restreint. Durant tout le scénario, ils découvrent un nouvel univers et acquièrent un certaines nombres de références (historiques, culturelles, scientifiques, etc.) facilement transférables dans la réalité. Ils explorent de manière expérientielle un jeu caractérisé principalement par son aspect collaboratif. En confrontant, au cours de leurs improvisation, leur sphère ludique à celle d'autres joueurs, ils se sensibilisent à la notion de rôle et développent leur créativité au sein d'un imaginaire groupal. Ils (re)découvrent, grâce à la sincérité, un sentiment d'amitié forte, non lié à l'établissement de relations intimes.

- S : des PJ enrôlés dans un scénario. Confrontés à diverses situations, ils doivent, tout à la fois, prendre des initiatives, faire preuve de spontanéité, être solidaires, rechercher le consensus, etc. Les joueurs, au travers de leur PJ, peuvent ainsi prendre des risques qu'ils n'oseraient pas prendre dans leur vie quotidienne et assumer collectivement la responsabilité de mener à bien une action. Les investigateurs enchaînent les rencontres (phases d'improvisations, de découvertes et d'émotions) et (ré)apprennent à remettre en cause leurs préjugés. Le scénario lui-même peut prendre la forme d'une mise en abîme de ces différents niveaux de réalité et confronter les PJ à des situations extrêmes mettant en péril leur intégrité (Eco : cataclysme, mutation, etc. / Bio : faim, soif, blessures, etc. / Psycho : folies, angoisses, etc. / Socio : complots, manipulations, guerres, etc.).

---

[292] *La pulsion épistémophilique, serait cette faim de la vie, associée au plaisir du mouvement psychique, dans la rencontre avec l'objet*, selon Klein et Bion – cité dans MAUBAN Philippe (2000), *Ingénierie pédagogique*

Niveaux de réalité de cette recherche

De même, cette thèse s'inscrit dans différents niveaux de réalité. Dans le cadre de ma démarche de recherche de cohérence écobiopsychosociale, j'y trouve plusieurs axes : une mise en mots de mes préoccupations (EBPS) ; une mise en acte de mes intuitions (JdRF) ; une mise en jeu de mes potentialités (MJ doctorant) ; une mise en cohérence de mon discours avec ma pratique (co-recherche-action-formation) ; une mise à jour de mes centres d'intérêt (développement personnel) ; une mise à l'épreuve de ma créativité (spontanéité) ; etc. Ces niveaux de réalité, liés à mon expérience existentielle, se chevauchent, s'entremêlent, au point qu'il est parfois difficile de les distinguer. Je discerne cependant quatre niveaux permettant de mieux cerner mon action :

- EBPS : l'individu issu de, et vivant dans ce monde, engagé dans une démarche de recherche de cohérence à visée maturationnelle. Comme tout être humain, je me caractérise par mes spécificités Eco (spatio-temporalité, généalogie, conjoncture, etc.), Bio (sexe, couleur de peau, corpulence, etc.), Psycho (perceptions, croyances, savoirs, etc.) ou Socio (culture, activité, communication, etc.). Je suis aussi soumis à des interprétations subjectives, initiées par mon cerveau, de la réalité qui m'entoure : Eco (effets d'optique, saisons, etc.), Bio (douleur, orgasme, etc.), Psycho (rêves, croyances, rationalité, etc.) ou Socio (démagogie, idéologie, culture, etc.). Bref, je suis un être complexe, comme tout un chacun, et ne me peux me résoudre à rentrer dans les cases d'une quelconque typologie. Ce niveau de réalité est celui que j'explore le plus fréquemment possible.

- BPS : l'animateur (formateur et meneur de jeu), engagé dans une co-recherche-action-formation sur le JdRF. J'explore, au travers de ce niveau de réalité (qui comprend le temps du jeu et celui des débriefings), diverses potentialités. D'une part, en tant que MJ : mise en place et développement d'un imaginaire groupal ; élargissement de mon éventail de rôles par le biais de multiples interprétations, entraînement à la vigilance par l'improvisation contextuelle, etc. D'autre part, en tant qu'animateur de formation : exercice permanent de recherche de cohérence ; partage expérientiel d'une autre forme de relation humaine ; développement d'alter-formations ; etc. Ce niveau de réalité se limite au temps de l'action collective et à celui de la recherche.

- PS : le rédacteur, engagé dans une mise en mots et une structuration de ses réflexions. Plongé dans les affres de l'écriture, j'en envisage l'achèvement comme une forme de délivrance et comme un passage nécessaire vers un nouveau départ. En laissant une place à l'improvisation et à l'imaginaire au sein même de la thèse, je pense pouvoir prendre du recul sur mon travail en cours, mettre en évidence certains points restés obscurs, et enfin, faire émerger les raisons inconscientes de cette impulsion créative. C'est pourquoi, le lecteur peut retrouver, tout au long de la thèse, des interventions émanant d'un hypothétique narrateur extérieur, d'autres étant attribuées au personnage virtuel de Iom Hsunim, ainsi que celles de personnages oniriques, pâles reflets des PJ dans lesquels je me suis le plus investi. Ce niveau de réalité correspond au temps de l'écriture.

- S : le doctorant, engagé dans un travail de recherche en Sciences de l'Education sur les potentialités maturationnelles du JdRF. Ce rôle social, je ne l'adopte que lorsque j'y suis contraint par les évènements : colloques, rencontres " professionnelles ", relation avec l'administration, et autres temps de présentation de ma thèse. Je l'assume pleinement et l'envisage comme une étape nécessaire pour faire aboutir cette thèse. Ce positionnement oriente aussi quelque peu mes lectures. Ce niveau de réalité correspond à l'interprétation de mon rôle social officiel.

b. Spontanéité et improvisation formative

Apprendre à improviser, c'était d'abord apprendre à se vaincre, à vaincre cet orgueil qui se farde d'humilité pour déclarer son incapacité à parler devant autrui - c'est-à-dire son refus de se soumettre à son jugement. C'était ensuite apprendre à commencer et à finir, à faire soi-même un tout, à enfermer la langue dans un cercle[293].

L'improvisation et la spontanéité sont deux fonctions en constantes interactions. On ne peut faire appel à l'une sans tenir compte des caractéristiques de l'autre. Deux praticiens-chercheurs, particulièrement intéressés par ces notions, ont développé des pratiques basées sur leur complémentarité. Ces dernières me semblent tant liées à leurs univers respectifs qu'il me paraît inapproprié de tenter d'extraire de leurs écrits la

[293] RANCIERE Jacques (1987), *Le maître ignorant*

substance de leur travail. Suivent donc deux citations qui me paraissent pertinentes dans le cadre d'une réflexion sur l'improvisation formative que je développe par la suite.

L'improvisation thérapeutique de J.L. Moreno : un entraînement à la spontanéité

La spontanéité (du latin sua sponte = de l'intérieur vers l'extérieur) est une réponse adaptée à une situation nouvelle, ou une réponse originale à une situation ancienne (…) *La spontanéité comme l'intelligence ou la mémoire relèvent d'une science du comportement dans ce domaine, elle est directement observable et mesurable* (…) *elle est souvent inhibée, paralysée et découragée par des mécanismes culturels. Une grande part de la sociopathologie et de la psychopathologie humaine peut être attribuée au développement insuffisant de la spontanéité. L'entraînement à la spontanéité est donc une discipline importante et l'apprentissage de la spontanéité devrait être exigé de tous les éducateurs et de tous les thérapeutes dans nos institutions. Leur devoir est d'éveiller et de fortifier la spontanéité de leurs élèves et patients* (…) *La méthode de l'improvisation est le meilleur entraînement à la spontanéité, car elle transpose le patient dans des rôles, des situations, des mondes où il n'a peut-être jamais vécu et où il doit dans l'instant créer un nouveau rôle, pour répondre à son nouvel entourage. On y gagne plus qu'une thérapie : on développe et on entraîne une nouvelle personnalité profondément différente de celle qui a été amenée au traitement*[294].

L'improvisation éducative de R. Barbier : une pédagogie du potentiel créateur de l'être humain

L'improvisateur s'ouvre à l'avenir en épousant le présent sans se laisser détruire par le passé. Il sent qu'apprendre à improviser c'est apprendre à revivre. L'improvisateur entre dans un temps créateur : à chaque fois qu'il improvise, il éprouve le sentiment de fonder le temps dans lequel il est pris, de redevenir le "contemporain des origines" (…) *L'improvisation est toujours une révolte contre l'ordre établi : des idées, des structures, des traditions* (et) *facilite l'élaboration progressive d'une nouvelle architecture du savoir individuel et groupal. De ce fait, elle est la clé de voûte d'une véritable pédagogie du potentiel créateur de l'être humain. Improviser* (…) *suppose une création telle qu'on devient à la fois auteur de soi-même tout en permettant aux autres d'être eux-mêmes. La liberté et la joie de tout commencement créateur donnent l'envie d'un partage*

[294] MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

communautaire, d'une transmission de cette force révolutionnaire (…) *Improviser, c'est mettre à jour les contradictions et entrer dans le conflit. Improviser, c'est troubler l'ordre inconscient des systèmes socio-mentaux qui nous régissent d'une façon mélodramatique. Improviser dans un groupe revient à bousculer la situation socio-mentale de chacun dont les origines sont à rechercher dans la famille, les organisations, la société globale*[295].

L'improvisation formative[296] de S. Daniau : une démarche maturationnelle

La spontanéité et l'improvisation sont à l'œuvre dans toute situation d'apprentissage. Il n'y a qu'à observer la façon dont les enfants explorent et découvrent, d'un regard toujours neuf, l'univers qui s'offre à eux. C'est moins le cas pour les adultes, du fait de leur tendance à ramener toute chose à un cadre de représentations préexistant, ce qui les empêche, au passage, de percevoir la réalité dans son ensemble. Les adultes n'aiment pas trop se trouver dans des situations les forçant à improviser. Ils préfèrent programmer des stratégies, tout en sachant pertinemment que, sur le terrain, il sera nécessaire de s'adapter aux incertitudes contextuelles et conjoncturelles. Et pourtant, au final, du fait de l'impossibilité de tout prévoir, ils improvisent à longueur de temps (souvent en se disant que, la prochaine fois, ils s'organiseront mieux).

L'acceptation de l'incertitude permet à l'être humain d'exercer sa faculté à évoluer en s'adaptant constamment aux changements. Au travers de l'exercice de l'improvisation, il réapprend à apprendre, à s'ouvrir à la multiréférentialité et à la complexité du processus d'apprentissage. Il est ainsi amené à se défaire de ses préjugés, qui musèlent sa liberté d'explorer. C'est en improvisant que l'individu peut tenter de retrouver sa spontanéité créatrice " primordiale ". Le JdRF fait partie des pratiques susceptibles de développer le potentiel de spontanéité et d'improvisation des participants, le tout dans un cadre virtuel favorisant la prise de risques.

Iom reprit connaissance. Sa dernière immersion dans les données de l'Universithèque avait été interrompue brusquement, sans qu'il comprenne pourquoi. Son générateur secondaire aurait dû prendre le relais. Ce genre d'incident, exceptionnellement rare, pouvait se révéler très dangereux. On ne connaissait pas encore l'étendue des séquelles envisageables. Il en avait encore le souffle coupé. Tremblant de tout son corps et trempé de sueur, il se redressa péniblement sur son siège,

[295] BARBIER René (1981), *L'improvisation éducative*
[296] Formative signifie qui sert à former. A ne pas confondre avec formatrice, qui signifie donner une forme.

fit quelques pas et s'allongea sur l'ergo-sofa. Il prit le temps de s'enquérir de son intégrité physique par le biais de son bioport : le rapport, bizarrement, ne présentait aucune modification notable. Et pourtant il se sentait étrangement différent. Une fois remis de ses émotions, Iom s'approcha précautionneusement de son transcripteur. Après quelques manipulations, il se rendit compte qu'il avait perdu un certain nombres de données en lien avec l'expérience existentielle de S. Daniau mais que, par ailleurs, il disposait miraculeusement du fruit de ses propres recherches sur le réseau de l'Universithèque. Il se laissa aller à une courte contextualisation sur le thème de la spontanéité et de l'improvisation.

- " Il est intéressant de noter que l'essor de cette notion d'improvisation correspond à une période débutant avec un XXe siècle judéo-chrétien, secoué par deux traumatisme EBPS majeurs (les guerres mondiales), en pleine crise des anciennes institutions (religions, Etats, sciences, etc.). C'est ainsi que l'improvisation, tout d'abord, voit le jour (ou retrouve sa place) dans le milieu de la création artistique : au travers du jazz, de quelques peintres et acteurs de talent, etc. Dans le même temps, J.L. Moreno développe son théâtre de la spontanéité, qui donnera naissance aux différentes formes de JdR, dont est issu le JdRF. D'où l'importance de réfléchir, encore de nos jours, au développement d'une société humaine sensible aux notions de spontanéité et d'improvisation. "

Peu satisfait de ce premier jet, Iom fit une pause pour trouver un peu de réconfort auprès de son réfrigérateur, puis sortit un inhalateur à combustion lente aromatisé. Il choisit une musique plus appropriée, susceptible de l'inspirer pour la suite de son travail, et laissa son regard se perdre dans le paysage recouvert de neige. Saurait-il profiter de ces périodes d'onanisme intellectuel pour redécouvrir ses potentialités physiques ? Il se promit d'y veiller, mais sans en faire une priorité absolue. Il avala sa tasse de thé et replongea dans les affres de l'écriture.

La faculté d'improviser se développe par l'accumulation d'expériences. Si la technique libère l'improvisation, elle ne suffit pas. Encore faut-il pouvoir toucher autrui. Ainsi, un musicien sera d'autant meilleur dans sa création qu'il aura développé une sensibilité musicale certaine (personnelle) et une excellente maîtrise de son instrument. De la même façon, l'improvisation nécessite, de la part de l'animateur d'un JdRF, une certaine maîtrise d'un corpus de références communes et de règles du jeu. Ses improvisations sont d'autant plus pertinentes qu'elles se nourrissent de sources diverses et variées (expériences

de jeu, lectures, hobbies, etc.). En accumulant les expériences d'animation de JdRF, le MJ acquiert progressivement une certaine confiance en sa capacité à improviser, ce qui se ressent positivement dans sa façon de mener le groupe. Cependant, cette confiance en lui, mise en balance lors de chaque nouvelle intervention, lui interdit de se reposer sur ses lauriers.

L'improvisation est formative dans le sens où elle s'accompagne de la nécessité de pouvoir, à tout moment, se remettre en cause et accepter l'incertitude. Elle fait partie intégrante de la démarche de reliance maturationnelle. En cela, elle est aussi transformative[297]. Et c'est à ce sens, peu usité dans le langage courant, que je me réfère lorsque j'emploie le terme de formatif.

2. Quelques similitudes

a. Approches comparables…

L'approche transversale est une des composantes de la psychosociologie clinique développée par R. Barbier. Dans celle-ci, *chaque situation de recherche, chaque objet, est considéré d'emblée dans sa totalité et sa complexité. Le chercheur ne saurait être extérieur à son objet de recherche. Il est en interaction permanente avec lui. Il est impliqué. L'objet lui-même est conçu comme un magma de significations tant individuelles que sociales, tant réelles, fonctionnelles qu'imaginaires. La Transversalité de l'objet est ce réseau symbolique qui vient dire (à condition de l'élucider) l'enchevêtrement hypercomplexe de ce réseau de significations dont les signifiés profonds s'évanouissent, en fin de compte, dans l'obscurité de l'imaginaire personnel et social. Sur le plan heuristique, l'approche transversale signifie alors une recherche qui conjugue avec le maximum de nuances les différentes disciplines en sciences humaines dont le statut est reconnu, ou en voie de légitimation, dans la Cité Savante à l'époque considérée. Elle est résolument interdisciplinaire, pluridimensionnelle et multiréférentielle*[298]. L'approche transversale

[297] En référence au courant de la *Transformative Education*
[298] BARBIER René (1981), *L'improvisation éducative*

repose sur plusieurs composantes clefs dont la recherche-action existentielle[299], l'écoute sensible[300] et l'improvisation éducative[301]. Elle nécessite de :

- Croiser les trois imaginaires personnel-pulsionnel, social-institutionnel et sacral avec les personnes, les groupes et les organisations selon leurs produits, pratiques et discours.
- S'appuyer sur le journal d'itinérance et sur l'observation participante existentielle. *Le journal d'itinérance est, avec l'observation participante à dominante existentielle, un des deux instruments méthodologiques spécifiques complètement liés à la recherche-action existentielle. Il s'agit d'un instrument d'investigation sur soi-même en relation avec le groupe qui met en œuvre la triple écoute/parole clinique, philosophique et poétique de l'Approche Transversale.*
- Entreprendre une démarche de recherche-action existentielle à partir d'expérience de créations poétiques et/ou de méditations spirituelles. Elle a pour objet l'évolution de l'existentialité interne du sujet.

La recherche-action rassemble *les recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer et produire des connaissances concernant ces transformations.* Elle pousse le chercheur à favoriser une prise de conscience des problèmes par les acteurs, à élaborer des réflexions à partir de l'action collective et à mettre en pratique ce qu'il en ressort pour transformer la réalité. Les applications vont de la pédagogie institutionnelle à l'accompagnement au changement existentiel. En rendant son discours plus cohérent avec ses actions, le chercheur crédibilise son activité de recherche auprès d'autrui. Comme nous le fait remarquer R. Barbier, le chercheur *est avant tout un sujet autonome et plus encore un auteur de sa pratique et de son discours* (...) *En cela la recherche-action est éminemment pédagogique et politique. Elle sert l'éducation de l'homme citoyen soucieux d'organiser l'existence collective de la cité. Elle est par excellence de l'ordre de la*

---

[299] *La recherche-action existentielle s'exprime comme un art de rigueur clinique développé collectivement en vue d'une adéquation relative entre soi et le monde.* - BARBIER René (1996), *La Recherche-Action*

[300] *L'écoute sensible commence par ne pas interpréter, par suspendre tout jugement. Elle cherche à comprendre par "empathie", au sens rogérien, le "surplus" de sens qui existe dans la pratique ou la situation éducative. Elle accepte de se laisser surprendre par l'inconnu qui sans cesse anime la vie.* - BARBIER René (1997), *L'approche transversale*

[301] *L'improvisation éducative, en tant que méthodologie, est liée à la réflexion critique sur la pensée héritée aristotélicienne et cartésienne. Elle s'appuie sur un socle culturel qui commence à émerger avec des penseurs comme Castoriadis, Morin, Illich, Habermas, Horkheimer, Axelos, G. Durand, J. Baudrillard et quelques autres, y compris dans les sciences dites exactes. Elle suppose une attitude de l'éducateur ou du*

formation, c'est-à-dire d'un processus de création de formes symboliques intériorisées, animé par le sens du développement du potentiel humain (…) *La recherche-action vise au changement d'attitudes, de pratiques, de situations, de conditions, de produits, de discours... en fonction d'un projet-visée (Ardoino 1984) qui exprime toujours un système de valeurs, une philosophie de la vie, individuelle et collective, supposée meilleure que celle qui préside à l'ordre régnant*[302]. De par ces aspects, cette démarche d'autonomisation se doit de figurer en bonne place dans les formations d'adultes, notamment dans celles des formateurs. Par ailleurs, la recherche participante (Lapassade 1977) postule que l'engagement du chercheur dans l'action est nécessaire à sa propre formation, qu'il apprend pendant la recherche. Et qu'il ne sert à rien donc de chercher une posture de détachement. Le chercheur est alors considéré comme un militant, qui se forme au travers de sa pratique.

Le groupe-chercheur est indissociable de la recherche-action. Il est constitué d'un nombre restreint de personnes. Par le biais de l'intersubjectivité, les participants accèdent à certaines réflexions qui demeureraient inaccessibles à un individu isolé. Le domaine de recherche, de même que chacun des participants, s'enrichit de ce partage d'expérience. Le porteur du projet mène l'action dans laquelle il est impliqué. Il s'investit plus que les autres afin de donner une certaine cohérence à l'ensemble. Les résultats de cette recherche doivent être approuvés par les participants avant d'être diffusés. Le groupe-chercheur est aussi un laboratoire d'expérimentation du fonctionnement des groupes restreints dans lequel l'action collective favorise l'apprentissage expérientiel de l'autogestion et la réciprocité de la relation pédagogique. Pour M. Lobrot, *les individus qui viennent dans ces groupes ont d'ailleurs tendance à se regrouper ensuite, à former des espèces de réseaux, où les interactions sont fortes, où les habitudes sociales se modifient*[303]. Le fonctionnement du groupe restreint institue ainsi une autre approche de la société. Cette approche collective, profondément pédagogique, est particulièrement adaptée à la formation des adultes.

---

chercheur en sciences humaines qui repose sur l'idée d'autorisation et de pédagogie du potentiel personnel (Personal power method). - BARBIER René (1981), *L'improvisation éducative*

[302] Dans la recherche-action existentielle, *il s'agit de mettre en œuvre des facultés d'approche de la réalité qui se réfèrent aux domaines de l'intuition, de la création et de l'improvisation, au sens de l'ambivalence et de l'ambiguïté, au rapport à l'inconnu, à la sensibilité et à l'empathie.* - BARBIER René (1996), *La Recherche-Action*

[303] LOBROT Michel (1995), *Les pédagogies autogestionnaires*

L'apprentissage expérientiel[304] vise à faire émerger les savoirs intériorisés tirés de la pratique. Il fait le lien entre la connaissance maîtrisée et le savoir recherché. Il est en rupture avec l'apprentissage théorique, plus généralement employé, qui privilégie la transmission du savoir par l'intermédiaire de son détenteur. La pédagogie employée par le formateur s'inscrit alors dans la transformation d'une information en un savoir. Il y a entre les défenseurs de ces deux positions une telle différence dans la façon de penser l'apprentissage qu'on peut parler d'une véritable rupture épistémologique. Le cycle de l'apprentissage expérientiel proposé par D. Kolb provient directement de la distinction que cet auteur introduit entre quatre styles d'apprentissage dominants : l'expérience concrète (action intuitive), l'observation réfléchie (analyse de données), la conceptualisation abstraite (interprétation théorique) et l'expérimentation active (application d'hypothèses). Le cycle d'apprentissage débute par l'action. Les autres phases lui succèdent dans l'ordre présenté ci-dessus. Lorsque les apprenants bouclent ce processus, ils s'engagent dans un nouveau cycle d'apprentissage, tenant compte de leur expérience antérieure. Cet enchaînement de cycles créé une forme de spirale d'apprentissage.

b. … et autres affinités

L'andragogie, concept québécois d'une ingénierie pédagogique, est centrée sur les diverses dimensions de l'adulte (la pédagogie étant destinée aux enfants) engagé dans un processus d'éducation permanente : l'individu, en tant qu'être humain créateur ; l'apprenant, dans sa position d'élève plus ou moins motivé ; l'adulte en tant que citoyen impliqué (ce qui n'est pas sans rappeler les Etats du Moi décrits par Eric Berne dans l'Analyse Transactionnelle). *L'andragogie part en effet de la perspective que l'homme est un être intentionnel qui cherche à donner sens à ce qu'il fait* (…) *à travers l'explicitation de l'expérience acquise pour mieux saisir et réaliser ses intentions à venir* (…) *La démarche andragogique, illustrée à ce sujet entre autres par les réseaux d'échange de savoirs, se veut être une formation par l'action-recherche dans laquelle l'expérimentation et la construction théorique sont inséparables* (…) *la reconnaissance de l'autre comme sujet d'un certain savoir à faire émerger* (…) *le mode le plus significatif d'appropriation individuelle, voire collective du savoir* (…) *la négociation devant viser au développement*

[304] Cf. Lexique : Expérientiel

de la fonction critique[305]. La dimension existentielle de cette approche se retrouve dans le champ des histoires de vie (P. Dominicié, G. Pineau ou C. Josso) et de l'anthropologie existentielle, telle que développée par Jean-Louis Le Grand.

L'andragogie peut être envisagée comme une approche BPS (humano-centrée). L'approche EBPS du JdRF s'en distingue du fait qu'elle exige une implication totale du formateur dans un processus d'apprentissage collectif essentiellement ludique.

La pédagogie du projet[306] s'inscrit dans un mouvement qui prône l'autonomie, le volontarisme, la créativité et le goût de l'action. Elle vise à retrouver le goût d'entreprendre et, pour ce faire, mobilise l'intelligence collective. Comme l'affirme G. Bachelard, *dans la pensée scientifique, la méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme du projet*[307]. Les règles, symboles et valeurs, véhiculées par le groupe, forment une culture identitaire à laquelle ses membres doivent adhérer, en y trouvant une motivation, une confiance et un intérêt partagés. Le management, réactif, ressemble alors à un jeu collectif cherchant à dépasser les préjugés et les résistances identitaires et à mettre en commun les connaissances. Cet échange des savoirs contribue à la prise de conscience et la reconnaissance par les autres de ses capacités, ce qui se traduit par une amélioration de la confiance en soi. D'un point de vue plus existentiel, le projet de vie fait coexister la recherche d'originalité et l'affirmation de soi avec le besoin de se définir semblable à autrui et intégré dans le groupe.

Si l'approche EBPS du JdRF a beaucoup de liens avec cette approche (meneur, collectif, réalisation, etc.), elle s'en distingue nettement du fait de l'importance qu'elle laisse à l'improvisation.

Les pédagogies autogestionnaires prônent la réciprocité de l'acte pédagogique, en s'appuyant sur la triple fonction de l'institution : instituée, instituante et institutionnalisation. Ainsi, *l'autogestion institutionnelle est politique car elle vise la formation d'individus autonomes, créateurs et responsables* (…) *Lourau définit l'institué comme le conservatisme, l'instituant comme le révolutionnarisme et l'institutionnalisation comme le réformisme*[308]. Les pédagogies autogestionnaires s'inspirent des travaux de nombreux auteurs, généralement très impliqués dans leurs pratiques respectives. On y

[305] BOUTINET Jean-Pierre (1995), *Psychologie de la vie adulte*
[306] Pour une présentation succincte de l'activité projective, cf. II.C.1.a. Le jeu
[307] BACHELARD Gaston (1934), *Le nouvel esprit scientifique*, PUF, Paris, cité par BOUTINET Jean-Pierre (1993), *Psychologie des conduites à projet*
[308] LANGE Jean-Marie (1993), *Autoformation et développement personnel*

retrouve notamment, outre la pédagogie du travail de C. Freinet[309], l'approche psychanalytique initiée par F. Oury, les approches psychosociales développées par R. Lourau et consort, le théâtre de l'opprimé d'A. Boal, etc. La plupart envisagent leur action en tant que militants animés d'une vision humaniste. Ces pédagogies privilégient le potentiel interne de formation et l'implication de l'individu dans son rôle social en visant son autonomie dans et par son apprentissage. Les participants apprennent à évoluer en changeant intérieurement et en modifiant, par leur action, l'organisation dans laquelle ils évoluent. Le travail devient un projet collectif qui doit tenir compte de la transmission des savoirs implicites et explicites détenus par les différents acteurs. Il relève d'une démarche d'imprégnation d'une culture, d'une exploration de l'histoire sociale du métier et d'une épistémologie des savoirs.

Le JdRF se distingue de ces différents travaux du fait qu'il permet de construire et d'explorer un autre mode d'organisation à partir des caractéristiques d'une activité ludique.

Cette liste n'est, bien évidemment, pas exhaustive. Mais, je ne m'attarderais pas plus longtemps sur un sujet si vaste et si mouvant. Il existe tant d'autres approches pédagogiques[310] destinées à reconnaître et à valoriser les qualités des individus ayant des points communs avec l'approche EBPS du JdRF : ludopédagogie, pédagogie de l'imaginaire, ateliers d'écriture, etc. A la charnière entre le développement personnel et la formation professionnelle, ces actions interpellent plus directement les participants et contribuent à rendre les formations moins contraignantes. Elles sont généralement intégrées, en tant qu'éléments d'ambiance facilitant le travail du groupe, dans des cycles de formation plus longs.

c. Liens avec d'autres JdR

Liens entre JdR thérapeutique et JdRF

Les pédagogies thérapeutiques sont des pratiques qui s'intéressent au développement de la personne, reconnue comme élément consubstantiel du corps social. Elles s'inspirent de l'approche maïeutique (l'art d'accoucher les esprits par la dialectique,

[309] Je tiens à signaler au passage mon profond désaccord avec son affirmation malheureuse : *ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, c'est le travail*. – FREINET Célestin (1972), *Pour l'école du peuple*, Maspero, Paris

[310] Cf. II.A.1. Comparatif de différents JdR

héritage de Socrate) et tendent à mener l'interlocuteur à découvrir la vérité qu'il porte en lui. L'effet peut être cathartique (purification des passions produit par la tragédie, héritage d'Aristote) ou progressif. C'est le cas, parmi tant d'autres, des travaux de C.R. Rogers sur la non-directivité, de l'Analyse Transactionnelle d'E. Berne, du théâtre de la spontanéité de Moreno, etc. Dans le cadre du JdR thérapeutique, *il s'agit de dégager les sources de la spontanéité, pour que l'être s'adapte, tout en restant lui-même, à tous les rôles que la vie exigera de lui* (…) *Il se révèle comme une synthèse de symboles sociaux et affectifs, qu'il met en œuvre spontanément : ils tendent à s'équilibrer et à faciliter ainsi le passage du jeu à la vie réelle, en faisant éclater et en résolvant, dans le jeu, des complexes qui, en restant latents, détermineraient des conflits, mais qui, en étant surmontés, provoquent adaptation et progrès*[311].

Il existe de nombreux point communs entre ces deux pratiques (environ la moitié des critères présentés par J.L. Moreno[312]) :

- Chaque séance est unique
- Les participants sont assis en cercle afin de faciliter l'interaction
- La production est spontanée et improvisée
- L'action est libre, en relation avec l'atmosphère dégagée par le groupe, ce qui permet un maximum d'interactions vraies
- La cohésion grandit avec l'intégration des membres du groupe
- Le groupe se compose de trois à huit personnes, meneur compris
- Les groupes peuvent être homogènes ou hétérogènes
- La durée d'une séance et de l'ensemble du processus n'est pas fixée à l'avance
- Les membres du groupe peuvent varier ou non
- Il y a égalité de statut des membres dans le groupe
- Ils y choisissent librement leur place
- On assiste à une combinaison des relations individuelles et groupales

L'approche EBPS du JdRF se distingue du JdR thérapeutique du fait qu'elle s'appuie essentiellement sur l'implication des participants dans un imaginaire groupal, à dominante onirique et ludique.

[311] CHEVALIER Jean & GHEERBRANT Alain (1969), " Jeu ", *Dictionnaire des symboles*
[312] MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

Lien entre JdR pédagogiques et JdRF

Les pédagogies actives sont centrées sur les apprenants. *Le jeu est, pour la réalisation pratique de l'école active, d'une importance capitale, car c'est par l'action (toujours suscitée par une motivation ou un besoin) que le savoir va s'intégrer*[313]. La motivation, moteur de la réussite, est le reflet du sens que les participants donnent à leur présence dans l'action. Elle trouve généralement sa source dans un besoin impérieux d'adaptation aux contraintes extérieures, dans la pulsion épistémophilique[314] ou dans l'anticipation d'une gratification. Renforcée par la volonté (le goût du défi à soi-même), la vocation ou le désir d'être remarqué par autrui, elle débouche sur une satisfaction fantasmée, elle-même à l'origine de la motivation pour apprendre[315]. *Affirmer la motivation comme priorité pédagogique c'est aussi s'inscrire dans un projet global humaniste que l'enseignant doit incarner s'il veut dynamiser l'apprentissage et aider à la construction des projets personnels*[316]. Cependant, il faut aussi savoir se méfier des effets secondaires pouvant résulter d'un excès de motivation. Ainsi, dans une situation stressante, notamment lors d'entretiens ou d'examens, l'échec, ou parfois la simple peur de l'échec, peut déclencher une réaction émotive déstabilisante.

Pour A. Mucchielli, les méthodes actives en pédagogie[317], dont les JdR de formation font partie, se caractérisent par :

- L'activité du sujet (initiative), qui l'amène à découvrir ce qu'il va apprendre. Puisqu'on ne retient que 20% de ce que l'on entend contre 90% de ce qu'on fait en étant impliqué, la tendance est à l'apprentissage expérientiel
- L'utilisation des motivations internes et personnelles
- La participation et l'utilisation des phénomènes de groupes
- Le découpage de l'enseignement en phases de préparation théorique, d'animation de l'action et de vérification de la formation
- L'auto-évaluation des individus et des groupes par rapport aux objectifs pédagogiques fixés. La réflexion intersubjective permet à chacun de partager ses impressions et de vérifier l'atteinte de ses objectifs

[313] E. Clarapède (1968), *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux & Niestlé, cité dans MUCCHIELLI Alex (1983), *Les jeux de rôle*
[314] B. Aumont et P.-M. Mesnier *(1980), Explorer l'acte d'apprendre pour mieux en reconnaître les acquis*, Courrier de l'A.D.E.P., cité par MAUBANT Philippe (2000)*, Ingénierie pédagogique*
[315] CLOUZOT Olivier & BLOCH Annie (1981), *Apprendre autrement*
[316] ANDRE Jacques (1992), *A l'origine, la relation humaine*
[317] Cf. IV.A.1.b. Supports d'évaluation préexistants & MUCCHIELLI Alex (1983), *Les jeux de rôle*

Par ailleurs, cet auteur précise les effets psychologiques inhérents à ces méthodes actives :

- La maturation sociale par la prise de recul et le travail collectif
- La formation à la réflexion dans un environnement évolutif
- L'entraînement à la formalisation contre les préjugés
- La transformation des relations formateur-apprenant
- L'amélioration de l'ambiance générale
- L'émulation fructueuse
- La participation accrue des apprenants les plus faibles

L'approche EBPS du JdRF est en accord avec chacune de ces affirmations. Elle s'en distingue cependant du fait qu'elle s'appuie sur une pratique résolument ludique visant à soustraire les participants, par un effet de décentration onirique, de l'influence des représentations qu'ils se font de la situation d'apprentissage.

Liens entre JdR ludique et JdRF

Le JdRF est un JdR ludique, auquel ont été ajoutées des pratiques (essentiellement le débriefing) empruntées aux activités de formation d'adultes. Les approches ludopédagogiques s'appuyant sur les spécificités des JdR ludiques sont encore peu présentes dans l'univers de la formation. Elles sont généralement le fait d'individus isolés ou de quelques associations de rôlistes, très exceptionnellement d'organismes de formation. La disparité des pratiques, leur portée limitée, la dispersion géographique des praticiens sont autant de raisons pour lesquelles le JdR ludique n'a pas encore effectué sa percée dans le domaine de la formation, notamment lorsque celle-ci est destinée à un public d'adultes. L'approche ludopédagogique, souvent marginalisée, a encore fort à faire pour acquérir ses lettres de noblesse. Le temps est peut-être venue de recenser ces diverses initiatives et d'en extraire ce qui pourrait devenir une sorte de corpus de référence pour toute personne désireuse d'en savoir un peu plus sur cette pratique alternative (public visé, conditions d'exercice, objectifs retenus, résultats obtenus, etc.).

Cette troisième partie a permis de faire le point sur l'itinérance qui a mené à la création de l'approche EBPS et sur les apprentissages induits par la pratique des JdRF. Si le JdRF s'appuie essentiellement, dans sa forme, sur les caractéristiques du JdR ludique, il s'en distingue nettement, dans son fond, du fait de sa visée maturationnelle. L'approche EBPS est tant liée au JdRF que les participants à ce type de formation sont inévitablement sensibilisés aux notions de recherche de cohérence et de niveaux de réalité. Cependant, il ne suffit pas de découvrir une pratique pour en connaître tous les tenants et les aboutissant. Ainsi, la démarche de recherche de cohérence maturationnelle, si elle laisse une grande place à la spontanéité, ne s'improvise pas. Elle nécessite une bonne connaissance du véhicule d'apprentissage : l'animation de JdRF.

IV. Reliance maturationnelle

Démarches : cohérence - SOCIO

Tout nouveau type d'objet induit un style particulier d'intelligence collective et tout changement social conséquent implique une invention d'objet[318].

La reliance maturationnelle[319] constitue le versant Socio de l'approche EBPS. Elle fait référence tant à la vision de René Barbier, pour qui, *à la notion de connexion, la reliance va ajouter, le sens, la finalité, l'insertion dans un système*[320], qu'à celle de Jean-Pierre Boutinet, décrivant l'aspect maturationnel comme étant l'un des quatre paramètres, avec les aspects contextuels, existentiels et expérientiels, entrant en compte dans le trajet de vie d'un adulte[321]. Dans le cadre de cette étude, je discerne trois approches complémentaires :

- IV.A. Etude des JdRF (EBS) : évaluation du JdRF et résultats obtenus
- IV.B. Approche EBPS de la maturation (BPS) : du processus maturationnel au JdRF
- IV.C. Atouts des JdRF (EPS) : de la formation de formateurs aux perspectives d'application

L'affirmation introduisant cette partie exprime la réciprocité des relations entre l'objet et la société. D'une part, elle permet de préciser que le JdRF, qui s'inscrit dans la continuité des autres pratiques liées au JdR, est le fruit d'une récente et progressive transformation de notre société occidentale. Non seulement, le JdRF est un révélateur de cette évolution, mais de plus, il est susceptible d'influer, à proportion de son extension dans les milieux ludiques et formatifs, sur celle-ci. D'autre part, cette citation laisse augurer la probable, voire inévitable, obsolescence de toute pratique innovante dans les décennies qui suivent son apparition. Face à la montée en puissance des simulations assistées par ordinateur, le JdRF, encore marginal, doit donc faire ses preuves rapidement. Le défi à relever consiste à mettre en place une pratique alternative dotée d'une capacité à

[318] LEVY Pierre (1995), *Qu'est-ce que le virtuel ?*
[319] Cf. IV.B.3.b. Processus maturationnel – Reliance ; Par ailleurs, le terme anglo-saxon *reliance* renvoie plutôt à la notion de confiance (*trust*). *Reliance on*, qui signifie dépendance, semble plus à même de traduire cette notion de reliance.
[320] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*
[321] BOUTINET Jean-Pierre (1998), *L'immaturité de la vie adulte*

s'adapter aux évolutions du contexte. Dans cette perspective, il convient d'envisager le JdRF comme une activité complexe dont chaque expérimentation permet d'élargir le spectre des applications possibles. Plusieurs pistes, qui vont dans ce sens, seront développées dans les parties qui suivent.

A. Etude du JdRF

Donner des leçons est moins fatigant et correspond à une tendance beaucoup plus naturelle de l'adulte (…) les meilleures méthodes sont les plus difficiles[322].

1. Evaluation du JdRF

a. Evaluation EBPS

L'évaluation consiste en la mesure d'un écart entre un état initial, un référent et un état final. Elle dépend à la fois de l'approche qui est adoptée et des caractéristiques intrinsèques de l'objet étudié. L'évaluateur est plongé dans une situation paradoxale, qui tient au fait qu'il vise à présenter une approche objective de l'évolution d'une situation, tout en faisant preuve de subjectivité, tant dans le choix de ses critères d'évaluation que dans son interprétation de ceux-ci. A. Jorro, s'interrogeant sur l'éthique du formateur, nous met d'ailleurs en garde à propos des tentations de l'évaluateur[323]. Dans la réalité, *l'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'autocritique et l'auto-évaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire.* (Or,) *dans son effort pour garder*

[322] PIAGET Jean (1969), *Psychologie et pédagogie*

[323] Elle cite notamment : l'effraction (excès de vérifications pour débusquer la faute à tout prix) ; la collusion (valider une action qui mériterait des ajustements) ; la déconstruction (proposer une refonte d'un système sans en voir les aspects positifs) ; l'apologie (l'inverse du précédent) ; le truisme (décrire l'existant sans rien promouvoir) ; le prosélytisme (généraliser à outrance sans distinction de contexte) ; la prophétie (maquiller l'absence de cohérence par des prédictions) ; la trahison (ne pas respecter la confidentialité) ; l'improvisation (excès de confiance en sa bonne étoile) - JORRO Anne (2000), *Unité 1 – Evaluation de la formation des dispositifs et des actions de formation*

l'affection, l'approbation et l'estime d'autrui, l'individu abandonne le lieu de l'évaluation qui était le sien dans son enfance et le place en autrui. Il apprend à se méfier fondamentalement de son expérience comme guide de son comportement. Il apprend d'autrui un grand nombre de valeurs conceptualisées et les adopte pour lui-même, fussent-elles en profond désaccord avec sa propre expérience. Du fait que ces concepts ne sont pas fondés sur une évaluation personnelle, ils ont tendance à être fixes et rigides plutôt que fluides et changeants[324].

L'évaluation du JdRF tente de rendre compte de la cohérence qui anime l'ensemble des dimensions de cette activité, ainsi que leurs interrelations. Elle se réfère à quatre dimensions complémentaires : méta, qui apprécie les relations entre le JdRF (formation des adultes) et l'évolution éco-systémique de l'humanité ; micro, qui se penche sur les répercussions individuelles (participants, animateur compris) de cette expérience existentielle ; méso, qui s'intéresse plus particulièrement aux spécificités du groupe restreint (groupe-chercheur) engagé dans le JdRF ; macro, qui étudie la pertinence d'une démarche maturationnelle (co-recherche-action-formation) dans le cadre de la formation des adultes.

Chacune de ces approches peut, à son tour, être développée, selon une grille de lecture tirée de l'approche EBPS. Ainsi, pour l'aspect micro, ceci implique de tenir compte des spécificités de l'individu. J. Cardinet rappelle, à ce propos, que *la prise de décision concernant un apprentissage individuel suppose des informations sur l'environnement, le terrain, le processus et le résultat de l'étude. L'environnement* (E) *est l'ensemble des conditions (sociales, psychologiques et physiologiques) dans lesquelles se trouve l'élève, dont il faut tenir compte pour choisir une méthode pédagogique. Le terrain* (B) *est ce qu'apporte l'élève dans la situation : connaissances préalables, habitudes de travail, intérêts, aptitudes. Le processus d'apprentissage* (P) *est déterminé par sa réaction à la didactique utilisée et ses interactions avec l'enseignant et ses pairs. Le résultat* (S) *se manifeste par des transformations dans son comportement et dans ses représentations*[325].

Cette même approche, centrée sur l'apprenant, nécessite la mise en place d'une quadruple évaluation, permettant de tenir compte des multiples dimensions de l'individu.

---

[324] ROGERS Carl Ransom (1969), *Liberté pour apprendre ?*
[325] CARDINET Jean (1995), " Evaluation ", *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*

Ainsi, pour A. Jorro, les individus sont amenés à expliciter les liens existants entre quatre aspects de leur personnalité : projets (E), postures (B), valeurs (P) et compétences (S)[326].

La principale difficulté rencontrée lors de la mise en place des critères d'évaluation réside dans le choix d'indicateurs adaptés, car ceux-ci doivent être facilement observables, sensibles et représentatifs. Ce qui entraîne, par là même, une certaine inertie du système d'évaluation. Le JdRF étant à l'origine d'une expérience existentielle non reproductible par essence, sa validité repose donc sur une approche qualitative. Du fait de son inscription, d'une part, dans une démarche de sensibilisation à la recherche de cohérence qui peut prendre plusieurs mois ou années, et d'autre part, dans un groupe dont les intérêts varient au cours du temps, les critères adoptés sont amenés à évoluer sans cesse. C'est pourquoi j'ai opté pour une forme d'évaluation peu usitée, basée sur " l'improvisation contextuelle ". Cette dernière a consisté à prendre connaissance d'un échantillon assez étendu des pratiques d'évaluation, portant sur les JdR pédagogiques et thérapeutiques (n'ayant rien trouvé de semblable dans le cadre des JdR ludiques) déjà existantes, et d'être à l'écoute des propositions des participants (afin qu'ils s'approprient, autant que possible, les différentes évaluations). Ainsi, chaque débriefing a donné lieu à des questionnements qui ont ensuite été l'objet d'évaluations spécifiques. Chaque groupe a déterminé ainsi, par son fonctionnement et par ses préoccupations, un mode d'évaluation, plus ou moins formel, qui lui est propre.

Quelques recommandations d'ordre général émergent de ce type d'évaluation :

- lors des évaluations, on doit user d'un langage commun, au travers d'une reformulation neutre des propos ;
- il faut rendre intelligibles les différents concepts en jeu afin d'établir un terrain favorable à l'apprentissage ;
- le contrôle des résultats doit être dénué de tout jugement ou interprétation ;
- *l'évaluation ne doit pas être intégrée au jeu, elle doit s'effectuer avant ou après le jeu, jamais pendant*[327] ;
- l'évaluation à court, moyen et long terme, doit porter sur les différents niveaux de réalité ;
- etc.

[326] JORRO Anne (2000), *Unité 1 – Evaluation de la formation des dispositifs et des actions de formation*
[327] Groupe d'Etudes Ludopédagogiques (1994), *Méthodes en jeux*

b. Supports d'évaluation existants

Il existe de nombreuses grilles d'évaluation des JdR. Je me contenterai, ici, d'en développer deux. La première, proposée par A. Mucchielli[328], est, à ma connaissance, la plus complète. J'ai dû procéder à quelques modifications superficielles, tout en veillant à respecter les intitulés de ses diverses propositions, afin d'en tirer une meilleure lisibilité. La seconde, présentée succinctement à la suite de l'autre, est tirée des travaux de G. Chamberland & G. Provost[329]. Ces auteurs présentent plusieurs approches de cette situation particulière d'apprentissage et préconisent de procéder, autant que possible, par auto-évaluation ou co-évaluation. Dans le cadre du JdRF, l'animateur de la formation est lui aussi invité, en faisant appel à l'intersubjectivité, à se confronter à ces différents critères.

Mucchielli : évaluation du fonctionnement des groupes et du comportement des individus

Cet auteur propose de s'intéresser à l'évolution de la motivation au sein du groupe, ainsi qu'au fonctionnement de ce dernier, en analysant : les méthodes de consultation du groupe, la circulation de l'information en son sein, son mode de résolution des conflits et de prise de décision. Il préconise ainsi d'employer une grille d'observation des rôles, qui s'appuie sur les attitudes adoptées par l'animateur et les participants, dans laquelle il fait la distinction entre les comportements qui privilégient le groupe, comme :

- l'initiative,
- la demande et l'apport d'informations ou d'opinions tirées de l'expérience personnelle,
- la mise en cohérence des buts personnels et collectifs dans l'élaboration de projets,
- la reformulation et la synthèse des informations,
- l'amélioration de l'ambiance (harmonie) et de la participation de chacun (encouragement),
- la prise de recul par rapport aux préoccupations du groupe,
- la capacité à se remettre en cause et à favoriser les compromis.

et ceux qui se rapportent à une attitude égocentrique :

- la manifestation de manque d'intérêt (raillerie) ou du désir de dominer le groupe,
- la dépréciation des autres par la mise en valeur de soi,

[328] MUCCHIELLI Alex (1995), *Les jeux de rôles*
[329] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

- l'opposition continue aux propositions adoptées par le groupe,
- la demande de sympathie des autres par sous-estimation de soi,
- l'utilisation du groupe à des fins personnelles (émotions, opinions).

Mucchielli : évaluation des apprentissages induits par les JdR

Pour cet auteur, l'évaluation doit nécessairement s'appuyer sur ce qui aura été relevé et vécu durant l'expérience ainsi que sur une réflexion générale portant sur les théories des jeux et des rôles mises en œuvre dans le JdR. Elle doit tenir compte, à la fois, de :

- la conscience des obligations de rôles et la perception de marge de liberté des joueurs,
- la perception de l'attente des autres participants et la mobilisation des savoirs personnels,
- la gestion temporelle des priorités,
- la pertinence des informations recueillies et l'efficacité des solutions retenues face aux problèmes rencontrés.

D'une part, le recueil des commentaires des stagiaires permet d'éclairer l'animateur du JdR sur :

- leur perception initiale du jeu et leur impression finale,
- les différentes phases de la partie et leur progression,
- les résultats du jeu et les connaissances acquises,
- les suggestions pour perfectionner le jeu et sa méthode d'utilisation,
- le désir de poursuivre ce genre de formation.

D'autre part, le bilan final permet d'apporter des informations sur :

- les difficultés rencontrées, comparées à celles imaginées au départ,
- l'utilisation limitée par les participants des différentes ressources disponibles,
- la compréhension des différentes règles implicites et explicites,
- les différentes façons de jouer (attitude et interprétation) et ce qu'on peut en retirer,
- les significations données par les joueurs à cette activité.

Chamberland & Provost : *évaluation formative du JdR*[330]

Bien que chaque jeu de rôle ou simulation commandera des questions particulières[331]*, les questions qui suivent peuvent s'appliquer dans la majorité des situations :*

- *Qu'avez-vous aimé le plus dans cette activité ?*
- *Qu'avez-vous aimé le moins ?*
- *Quel changement suggérez-vous d'apporter à l'activité pour la rendre plus intéressante ?*
- *Quel changement suggérez-vous d'apporter à ce jeu de rôle (ou à cette simulation) pour le rendre plus efficace dans l'atteinte des objectifs poursuivis ?*
- *Quels sont les autres objectifs que ce jeu de rôle permet d'atteindre ?*

De plus, vous pouvez demander aux apprenants de coter l'activité sur plusieurs aspects : pertinence, valeur pédagogique, plaisir qu'elle procure, validité (…) rapport chance-science, etc.

c. Evaluation des expérimentations

L'auto-évaluation a pour objet d'approfondir la notion de transfert des situations de jeu aux situations de la vie réelle, à partir de l'explication par les joueurs de leur comportement et de leur choix (…) La pratique de l'évaluation formative, et plus particulièrement de l'auto-évaluation, permet une mesure plus fine des résultats car le degré d'explicitation des objectifs est beaucoup plus précis. Des études montrent que l'évaluation faite par l'apprenant est celle qui amène le plus de changement, elle responsabilise le formé, elle l'incite à fournir les efforts nécessaires pour progresser[332]. Pour toutes ces raisons, je privilégierai une auto-évaluation formative s'appuyant sur l'intersubjectivité. Si le transfert des acquis de cette expérimentation est évaluable partiellement d'un point de vue disciplinaire (connaissance d'un contexte socio-historique, gestion des stratégies collectives, etc.), il est très difficile d'obtenir un retour sur les transformations existentielles en cours chez les participants. *Les acquisitions attitudinales s'obtenant / se développant chez la personne dans un continuum de vie, ceci peut se*

[330] Cf. Annexes : 3. Ontogenèse d'un JdR & 4. Le débriefing
[331] Cf. Annexes : 6. L'entretien d'explicitation
[332] Groupe d'Etudes Ludopédagogiques (1994), *Méthodes en jeux*

produire rapidement ou peut-être plusieurs années après. Il est dès lors malaisé de conduire une évaluation sommative pour vérifier l'acquis à la fin d'un stage, le critère temps ne devant pas devenir un carcan, tout particulièrement lorsque le développement personnel vise des finalités comme l'émancipation et la socialisation. De plus, la seule évaluation possible est l'auto-évaluation formative à propos des traits relevant de soi[333]. Dès lors, l'étude après-coup, à court terme (débriefings collectifs : intersubjectivité), moyen terme (questionnaires individuels : subjectivité) et long terme (rencontres duelles : intersubjectivité), de cet apprentissage expérientiel semble seule à même d'en approfondir la compréhension.

Les " spécialistes " de l'approche pédagogique des JdR semblent s'accorder sur le fait que ces derniers : suscitent, de la part des apprenants, un regain d'intérêt et de motivation pour l'implication dans l'action de formation ; contribuent à améliorer les relations entre le formateur et les participants et à instaurer un climat de confiance (amitié et sincérité) ; favorisent la créativité ainsi que l'expression des idées et des émotions (épanouissement personnel) ; facilitent la distanciation d'avec le rôle habituel (hiérarchie et timidité) ; doivent être complétés par un débriefing qui permet d'analyser les situations vécues et d'en faire ressortir les éléments clés. Ils précisent tous, en outre, que l'efficience des JdR repose, pour une grande part, sur les qualités (créativité, empathie, spontanéité et éthique) et l'expérience de l'animateur, qui peut être amené, au cours du JdR, à conduire, arbitrer, mettre en scène, improviser et interpréter des rôles. Par ailleurs, les spécificités des différents JdR sont perçues de façon nuancée, selon l'approche développée par les auteurs suivant :

Le JdR de formation : G. Chamberland & G. Provost / A. Mucchielli

Avantages

l'acquisition d'habiletés techniques et de méthodes
le développement d'attitudes
la compréhension de faits et de principes

Limites

l'investissement, en temps et en énergie, de l'animateur
le désinvestissement des individus qui ne s'adapte pas au JdR proposé
le risque de s'attarder sur des points de détail

[333] LANGE Jean-Marie (1993), *Autoformation et développement personnel*

Conditions d'utilisation

On doit pouvoir s'exprimer sans crainte de déranger et sans être soi-même distrait. Il faut choisir un endroit qui permet à la fois de se concentrer et de s'exprimer.

Il faut dégager les principes fondamentaux illustrés par le jeu de rôle et fournir de nouveaux exemples pour éviter que les apprenants ne conservent qu'un souvenir anecdotique de l'activité[334].

Le formateur doit moduler ses interventions en fonction des prédispositions des participants, faire preuve d'empathie, favoriser l'implication de tous dans l'action (échauffement et descriptions) et mettre l'accent sur certains phénomènes.

Le JdR thérapeutique à visée pédagogique : A. Ancelin-Schützenberger[335]

Avantages

l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau et d'une façon de penser différente

la participation active des opposants au système éducatif traditionnel

la libre expression des plus timides

Limites

La qualité de l'intervention du meneur de jeu, dont la fonction principale est de mettre en scène (aspect conteur) et d'interpréter d'autres personnages, se mesure à partir des attitudes suivantes : l'accueil et la présence ; la vigilance et l'attention ; l'empathie et l'improvisation ; la rapidité et l'efficacité ; l'absence de jugement et d'interprétation.

Conditions d'utilisation

Il faut respecter les différentes étapes du JdR :

- l'organisation de la salle, l'écriture du scénario, les facs-similés
- l'échauffement du groupe, la présentation du principe, l'imprégnation des personnages
- l'appropriation du lieu, l'introduction, la montée de l'ambiance, l'environnement socio-historique

[334] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

[335] ANCELIN-SCHUTZENBERGER Anne (1990), *Le jeu de rôle*

Le JdR ludique à visée pédagogique : D. Guisérix[336]

Avantages

la réalisation d'un projet collectif dans un cadre simulant une réalité

l'exploitation de cartes, plans, règles et autres synthèses (parfois en anglais) à fin de prise de décision

le développement de l'imaginaire, du goût de surmonter les obstacles et de faire des découvertes

un exutoire face à la pression des études et une façon agréable de s'aérer l'esprit

Limites

Le meneur de jeu doit être aussi un ludographe.

On ne peut jouer qu'en petits groupes : l'activité est peu rentable.

Conditions d'utilisation

Le JdR doit inclure :

- un scénario privilégiant la quête (tendance linéaire) ou l'enquête (tendance ouverte)
- un *background* (fond du scénario) résumant la situation
- des règles du jeu qui fixent le cadre des interventions

Le JdR Formatif à visée maturationnelle : S. Daniau[337]

Avantages

la décentration supplémentaire due à l'implication dans une co-recherche-action-formation ludique

le développement simultané d'un imaginaire groupal virtuel (entre PJ) et réel (entre participants) qui contribue à renforcer la cohésion du groupe

la sensibilisation aux spécificités des groupes restreints et à l'approche multiréférentielle (EBPS)

l'apprentissage expérientiel d'un processus maturationnel

Limites

Il est extrêmement difficile, du fait du caractère non reconductible de l'expérience, de mettre au point des indicateurs aisément généralisables à différents GC.

Les individus souffrant de troubles de la santé mentale ne peuvent s'impliquer dans un JdRF.

---

[336] GUISERIX Didier (1997)*, Le livre des jeux de rôle*

[337] Le JdRF reprend l'ensemble des données précédentes.

L'animateur du JdRF doit être capable, physiquement, de s'investir pleinement et de longues heures durant dans l'action de formation.

Conditions d'utilisation

L'animateur d'un JdRF doit :

- respecter certaines contraintes : taille du groupe, durée des séances, cadre du jeu ;
- favoriser l'implication des participants dans l'action collective tout en préservant les priorités de chacun ;
- concentrer sur lui l'attention du groupe sans la monopoliser ;
- être attentif et réactif aux propositions informelles des participants ;
- encourager les initiatives et stimuler la réflexion ;
- animer le débriefing formatif comme s'il s'agissait d'une séquence de jeu ;
- susciter l'envie de passer du rôle de PJ à celui de MJ ;

2. Résultats de l'évaluation des JdR en formation

Les apprentissages induits par la pratique du JdRF sont difficiles à évaluer, notamment parce qu'il en existe plusieurs niveaux de lecture. Si on se réfère au référentiel de validation d'acquis proposé par A. Dylax[338], qui comporte quatre niveaux d'exigence, on obtient :

- le niveau de l'information, qui consiste à donner une définition d'un concept (présentation du JdR : perception individuelle) ;
- le niveau de sensibilisation, qui vise à explorer collectivement un univers au travers d'un personnage (implication dans le scénario proposé : formation de l'imaginaire groupal) ;
- le niveau de maîtrise, qui permet, à partir d'une appropriation du contexte, d'agir sur les situations en transformant les relations avec le MJ (prise d'initiatives : spécialisation des membres du groupe) ;
- le niveau de transfert, qui permet d'améliorer les techniques et de les utiliser dans l'imprévu. Ceci nécessite que le participant devienne à son tour animateur de JdRF (confiance en le groupe : maturation individuelle)[339].

[338] DYLAX Albert (2000), *Analyse du travail et de l'emploi*
[339] Cf. IV.C.2.a. Du joueur au meneur

a. Evaluation EBPS du JdRF

Cette évaluation du JdRF ne peut se concevoir que dans le cadre d'une méta-évaluation susceptible de tenir compte des multiples dimension de cette pratique :

Eco (méta : formation des adultes) : une évaluation du lien entre le JdRF et l'évolution de la société ne pourrait se faire qu'à très long terme, à l'échelle de plusieurs générations. Depuis l'essor des JdR ludique, le terme de JdR est entré dans le langage courant dans notre société occidentale, alors qu'il appartenait jusqu'alors aux domaines réservés de la thérapie et de la formation. Des millions d'individus, presque partout sur notre planète, ont été sensibilisés aux JdR au travers de ces différentes approches. Mais, de là à procéder à une élucidation, même partielle, de l'impact du JdR sur notre société (que ce soit du point de vue de la littérature, des jeux vidéos, du cinéma, etc.), il y a un monde.

Bio (micro : participant) : cette évaluation, qui porte sur l'évolution de chacun des participants, animateur compris, est celle qui est privilégiée dans la plupart des JdR. Malheureusement, elle fait trop souvent l'objet d'une vision à court terme de l'évolution multidimensionnelle d'un individu engagé dans une expérience existentielle singulière. L'évaluation Bio (micro), particulièrement développée dans le domaine de la formation, est l'objet d'une série d'approches EBPS en cascade que je présente ci-après. Si on reprend l'approche de J. Cardinet, développée précédemment (Cf. partie IV.A.1.a. Evaluation EBPS), on obtient, dans le cadre des expérimentations menées avec le GC1, les résultats suivants :

- L'environnement (Eco) des participants a, pour la plupart d'entre eux, considérablement évolué au cours du temps : ruptures affectives, changement de situation socioprofessionnelle, déménagements, etc. Il est peu probable, selon eux, qu'on puisse établir un quelconque lien avec leur expérience du JdRF. La plupart précisent d'ailleurs qu'ils étaient déjà dans l'expectative quant aux inévitables changements à venir ou en cours, avant de se lancer dans l'expérience (ce qui en a poussé certains à s'y investir), et que c'est en observant l'évolution de leur façon de jouer, qu'ils ont pu s'en rendre compte[340].

[340] Judy : *Je ne peux pas dire que c'est le jeu de rôle en lui même qui a eu un impact sur ma vie mais la situation, le contexte du jeu plutôt.* Thomas : *L'évolution de mon positionnement dans le groupe correspond à l'évolution de ma vie. Je suis passé d'acteur, agissant sous le coup de l'intuition, à une tendance plus*

- Le terrain initial (Bio), rapporté à la problématique de la formation des adultes, était très dense, la plupart des participants ayant une plus grande expérience de ce domaine que l'animateur du JdRF (moi en l'occurrence). Et heureusement, car j'ai pu ainsi me reposer sur leurs connaissances et me concentrer principalement sur les spécificités de cette pratique. Au final, chacun aura pu se construire de nouvelles représentations, découvrir par l'expérience une autre forme d'organisation et développer de nouveaux centres d'intérêt ainsi qu'une propension à faire confiance en sa créativité.

- Le processus d'apprentissage (Psycho), tel qu'il est abordé au travers du JdRF, était totalement nouveau pour les participants. Leurs représentations, liées à un certain nombre d'idées préconçues, ont très rapidement, et ce dès la première expérience, volé en éclats. Les relations entre les membres du groupe et avec l'animateur, pour le moins inhabituelles dans le domaine de la formation des adultes, ont nourrit de nombreuses interrogations quant à leurs expériences respectives de formateur.

- Le résultat (Socio) fait apparaître l'ensemble des transformations observables, tant d'un point de vue comportemental que cognitif. Cette approche " Socio du Bio " intéresse tout particulièrement les évaluateurs de formation, en témoigne le développement proposé par A. Jorro (Cf. partie IV.A.1.a. Evaluation EBPS). Ainsi, le résultat peut être à son tour évalué, pour chaque individu, selon l'évolution des :
  - projets (Eco) : la pratique du JdRF soutient la volonté de s'engager dans de nouveaux projets. Tous les participants prennent part activement à la réalisation de ce projet collectif qu'est le scénario. Cette expérience induit une prise de confiance en ses potentialités.
  - postures (Bio) : l'étude intersubjective du positionnement de chacun dans le JdRF révèle les principales attitudes (ainsi que quelques traits de caractère) adoptées par les participants dans le cadre des relations interpersonnelles. Il est possible d'en observer l'évolution dans le jeu. Lorsque les individus ne se connaissent pas en dehors du JdRF, ils sont les seuls témoins de cette évolution dans leur réalité.
  - valeurs (Psycho) : la valeur donnée à l'activité ludique par l'individu est la plus susceptible d'évoluer au travers de la pratique du JdRF. Mais, les valeurs morales ou éthiques, peuvent être, à leur tour, volontairement ou non, reconsidérées, notamment lorsqu'il s'agit de mettre en évidence certains conditionnements.

---

observateur. Avant, j'aurais essayé d'imposer mon point de vue. Là, je suis moins intervenu, sauf quand c'était important. – Cf. Partie III.A.2.b. Le groupe chercheur (GC1)

- compétences (Socio) : l'évaluation de cette dimension est relativement facile dans le cadre du jeu (évolution des compétences des PJ en fonction de leurs expériences). Mais quand vient le temps d'en étudier le transfert dans la réalité, cela devient plus délicat. Il s'agit, dès lors, de faire appel à l'intersubjectivité afin de faire émerger les caractéristiques (compétences, qualités, attitudes) de chacun en situation de jeu (improvisation, expression, écoute).

Psycho (méso : groupe-chercheur) : la pratique du JdRF a permis aux participants de faire évoluer leur positionnement par rapport à la situation d'apprentissage. Tous ont pu se rendre compte des formidables potentialités qui se dégagent de l'activité en groupe restreint. Si l'animateur est le mieux placé pour observer l'évolution du groupe, notamment via l'imaginaire groupal qui se met en place, chacun des participants a son mot à dire. Le recours à l'intersubjectivité favorise l'appropriation des concepts émergents liés à la pratique du JdRF. Cette recherche a bénéficié d'un groupe-chercheur composé de personnes ayant en commun un intérêt certain pour le processus d'apprentissage.

Socio (macro : co-recherche-action-formation) : l'évaluation de la place du JdRF dans le cadre de la formation des adultes ne peut être pertinente que si elle est envisagée à long terme. La co-recherche-action-formation, issue de l'exploration expérientielle collective des spécificités du JdRF, est une méthode appelée à étendre son champ d'application à d'autres mode d'interventions (ludopédagogie, art-thérapie, formation de groupes restreints, etc.). Pas toujours évidente à mettre en œuvre, elle autorise cependant le groupe à avoir accès, par l'expérience, à un maximum d'informations sur son évolution.

Pour conclure, gardons à l'esprit les propos de P. Corbeil : *les simulations sont probablement sous-utilisées parce que l'on ignore trois conditions nécessaires à leur usage comme moyen d'apprentissage. Premièrement, il faut laisser aux simulations le temps d'agir, comme on fait pour d'autres méthodes : qu'arriverait-il si on inversait le temps accordé à une simulation dans un trimestre avec le temps accordé au cours " magistral ", en donnant par exemple trois périodes de " magistral" et quarante de simulation ? Deuxièmement, il faut adapter la méthode d'évaluation à la méthode d'apprentissage ; un test à choix multiple est-il une bonne mesure de la résolution de problème caractéristique du jeu ? Troisièmement, il ne faut pas oublier que la maîtrise d'un nouvel instrument requiert du temps*[341].

[341] CORBEIL Pierre, dans CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

b. Extraits des entretiens finaux avec le GC1

Il est essentiel de favoriser la mise en place de relations sincères (au sens de J.L. Moreno) tant au sein du groupe, qu'individuellement entre l'animateur et chacun des participants, et ce, à chaque niveau de l'évaluation. C'est pourquoi, il est préférable d'animer le débriefing dans des conditions aussi proches que possible de celles vécues durant le JdR (lieu, disposition, ambiance, etc.). Car le maintien d'un cadre rassurant, que chacun a pu s'approprier au cours des nombreuses heures passées autour de la table, facilite la prise de parole.

L'animateur, dans une posture faisant penser à celle du meneur de JdR ludique ou du facilitateur rogérien, extrêmement concentré, écoute surtout, participe parfois, tant pour s'impliquer dans la conversation, que pour recentrer la discussion sur les préoccupations individuelles et collectives, qu'elles soient initiales ou émergentes. La démarche entreprise par le groupe engagé dans le JdRF n'est ni réellement biographique (objectivité), ni autobiographique (subjectivité) mais fait plutôt appel à la dialogique (intersubjectivité). Les notes et enregistrements tirés de ces échanges fournissent le principal matériau pour l'élaboration des questionnaires informels développés par la suite[342], car tout GC est susceptible de produire des questionnements originaux.

La dernière étape du débriefing a consisté en une série d'entretiens individuels durant lesquels les membres du GC1 ont été invités à s'exprimer sur les spécificités de cette expérimentation. Ces rencontres ont débuté par une discussion informelle portant sur nos vécus respectifs depuis le dernier scénario (six mois s'étaient écoulés). Les questions posées ont été ensuite improvisées à partir de la tournure que prenait cette discussion. Elles visaient à mettre en mots le sens que chacun avait pu tirer de cette expérience. Il s'en dégage plusieurs axes complémentaires dont le détail apparaît ci-après.

Evolution des questionnements initiaux

- Simon : *Avant, je m'interrogeais sur cette pratique. Comment le MJ fait-il pour animer un JdR à partir d'un scénario ? Je pensais alors que le MJ, ne jouant pas, devais s'ennuyer. Je croyais qu'il était nécessaire de disposer de pions, de cartes et de règles complexe. Dans notre cas, j'ai été séduit par le fait qu'il y avait peu de règles. Maintenant, je sais que le MJ prend du plaisir à partager ce moment, qu'il ne se*

[342] Cf. Annexes : 5. Débriefing du JdRF

sacrifie pas en ne jouant pas, et que la richesse de l'imaginaire apporté par le groupe compense largement le peu de matériel de base. Aujourd'hui, je m'interroge sur la prégnance des effets du JdRF : sur les émotions, sur les sentiments (anecdote avec l'épaule). Je suis troublé par le fait que ma mémoire de joueur et celle de mon PJ ont presque fusionné. C'est la cas, par exemple de la scène de la grotte, qui me revient assez souvent. J'ai beau savoir, de façon rationnelle, qu'il ne s'agit que d'un souvenir d'un moment imaginé, j'en garde une impression de réalité, notamment par l'ampleur des détails qui me viennent à l'esprit à sa simple évocation.

Quelques questions à mon intention

- Marcy : *Le JdRF, pour quel type de formations ? Former à quoi ? Quels gardes-fous, avec toutes ces tensions ?*

Les applications sont légions. Elles portent, entre autres choses, sur tout ce qui a un rapport avec les relations interpersonnelles et le développement de la créativité. Mais je pense aussi à la formation de groupe-chercheur, à la formation de formateurs, etc. Cependant, il me reste, notamment, à étudier de manière plus systématique le fonctionnement d'un groupe de personnes engagées dans un JdRF et se connaissant déjà (cas assez fréquent dans le domaine de la formation professionnelle), avant de pouvoir penser à généraliser cette pratique. Pour l'instant, il me semble que les participants sont plus attentifs lorsqu'ils ne se connaissent pas.

Le JdRF est un révélateur de l'état psychologique d'une personne. Les personnes souffrant de troubles notables ont tendance, par leur comportement, à s'exclure elles-mêmes du jeu. Dans le cas de personnes aisément manipulables, faut-il rappeler que le JdRF vise justement à accompagner les participants dans un processus de maturation. Alors, bien sûr, se pose la question de l'éthique de l'animateur. Celui-ci est amené, au travers de sa démarche de recherche de cohérence maturationnelle, à développer par l'expérience un sens de l'éthique lié à sa pratique et qui s'appuie sur le respect de l'individu et des spécificités du groupe restreint.

- Simon : *As-tu observé des changements d'attitudes ?*

Dans le JdRF, je suis bien plus impliqué dans l'action qu'observateur[343]. C'est pourquoi, dans notre groupe, je n'ai pas relevé de points autres que ceux qui ont été

[343] *Moins un individu est absorbé par son rôle, plus sa spontanéité est faible et plus la partie observatrice de son Moi est en mesure de troubler la représentation et de détruire le système. Chaque acteur doit donc*

évoqués collectivement lors des débriefings. Si on fait un parallèle avec la société, on se rend compte que les joueurs apprennent surtout à bien connaître leur environnement afin de pouvoir avoir prise sur lui. Ce qu'ils font dans la vie. Maintenant, d'une façon générale et puisque tu me poses la question, il me semble que cette expérience m'a permis de distinguer plusieurs étapes par lesquelles semblent passer les joueurs, dans leur façon de s'impliquer dans le jeu (qui correspondent étonnamment avec les quatre campagnes que comprenait le scénario proposé, ce qui explique le lien que je fais avec l'approche EBPS) :

- Bio (interprétation du rôle) : dans un premier temps, les joueurs explorent les potentialités de leur PJ. En quelque sorte, ils s'habituent, tout en se l'appropriant, à cette nouvelle personnalité.
- Psycho (prise d'initiatives) : les joueurs vont ensuite s'intéresser plus particulièrement à l'univers dans lequel ils sont plongés. Ils essaient d'avoir prise sur celui-ci, et, pour ce faire, engagent des actions dont ils analysent les résultats.
- Socio (positionnement dans le groupe) : les joueurs vont naturellement s'organiser de façon à ce que chacun puisse optimiser son apport au groupe. On observe une spécialisation tant dans la distribution des tâches que dans celle des rôles.
- Eco (appropriation du scénario) : les joueurs, s'appuie sur leur expérience des forces et des faiblesses de leur groupe pour élaborer des stratégies et tenter de prendre le contrôle du jeu. Au point même d'en arriver à vouloir exclure (momentanément) le MJ (via les PNJ) de certaines réflexions collectives (secret et bluff). Ce regain d'initiatives leur permet de s'approprier le scénario.

Le lien unissant les joueurs à leur personnage (attitudes ludiques adoptées)

- Giuseppe : *Je ressens une difficulté certaine et un manque de motivation pour jouer un rôle radicalement différent du mien. Ainsi, dans la deuxième campagne, j'ai eu un mal fou à jouer un personnage frustre avec des réactions brutales. Au fond, je voulais que ça avance. J'étais conscient que je ferai des conneries en jouant mon rôle. Et en même temps, ce n'est qu'un jeu. Mais ça ne me plaît pas de ne pas être cohérent. Dans la troisième campagne, lorsque je jouais le rôle d'Ixu, j'étais un peu le guignol à qui on disait d'arrêter de faire des conneries, mais lorsque j'ai repris le rôle de Gigi, j'ai immédiatement repris du leadership*[344] *au sein du groupe. Il y a une différence de jeu entre les novices et les habitués : la discussion que j'ai eu avec Jeff dans la boutique*

---

veiller à ce que son désir de mémoriser ne détruise pas trop la réalisation de son action - MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*

est un exemple de prise de risque que les autres ne se seraient pas permis (…) *Je suis étonné par le fait que certains joueurs, que je côtoyais auparavant, aient pu jouer des personnages (brutaux, féminins, etc.) à l'opposé de ce qu'ils étaient dans la vie réelle* (…) *les personnes qui prennent beaucoup de notes ont bien du mal à s'investir dans le jeu et ont tendance à rester en retrait.*

- Judy : *L'histoire des " non-nés " a eu un écho très fort par rapport à mon histoire. J'ai avorté (folie de jeunesse) et par la suite, je n'ai pas pu, pas voulu avoir d'enfant (question toujours en suspens). J'ai trouvé géniale l'idée des non-nés qui pouvaient choisir le ventre dans lequel se blottir. Dans les enfants qui sont nés, qui naissent autour de moi il y a peut être un non-né de moi. J'ai une fille de cœur, elle est ma non-née qui a choisi le ventre de mon amie, j'aime beaucoup cette histoire. Moi je la vis en positif mais elle aurait pu tout aussi bien avoir un effet inverse avec quelqu'un d'autre. D'où l'extrême attention que doit prêter le meneur de jeu aux réactions des joueurs.*

- Marcy : *Je ne sais pas si tu pourras trouver un lien pour ta thèse entre le JdR et ce qui m'est arrivé depuis le dernier scénario. Mais c'est un fait : la phrase de conclusion du dernier scénario a trouvé un écho inattendu dans la définition de mon détestable état de santé général. Par ailleurs, l'histoire des Non-Nés m'a renvoyé à la principale raison de la rupture avec mon ex-compagnon* (…) *Quelle lien y a-t-il entre cette expérience et ma vie : la synchronicité ? Le JdR est-il un révélateur, un catalyseur ou un entre-deux de l'état de la personne ? Moi, je vis vraiment ce jeu. Je m'en imprègne. Ca vient réveiller des trucs qui sont déjà en faille. Je ne suis pas toujours très à l'aise car je pense que rien n'est vraiment anodin. Par exemple, quand la question du pouvoir se pose dans le JdR, ça me renvoie à mon questionnement personnel sur le sujet. Peut-être parce que je suis à l'affût. Je cherche, je prend conscience. Chaque mise en situation peut poser des questions. Il y a des choses qui me gêne dans mon PJ. Pour moi, c'est difficile d'y voir clair. J'y travaille. C'est un masque mais c'est aussi ce qu'on est* (…) *Qu'importe le scénario. Quelque soit la trame, elle va me toucher (comme dans les films), car il s'agit de thèmes universaux. Mais je me rappelle surtout des scènes dans lesquelles j'étais agissante, et donc assez peu de l'épisode de la caverne* (…) *Dans le scénario, des fois, on n'a pas vraiment le choix : " vous avez froid ". On ne vit pas forcément ce qu'on a envie de vivre. Dans la réalité, j'ai l'impression d'avoir plus de liberté que dans le JdR. J'étais frustrée de ne pas me*

[344] Cf. Lexique : Leadership

servir suffisamment des compétences de mon PJ. C'est peut-être parce qu'elles étaient très proches des miennes. Je pense que la prise de conscience de nos spécificités aurait été facilité par une réflexion sur ce qui nous avait amené à choisir nos compétences… car on fait beaucoup d'allers-retours (sans arrêts) entre nous et notre personnage.

- Simon : *Lors du premier scénario, je manquais de temps, ou du moins je ne voulais pas trop empiéter sur ma vie de couple. La conscience de cette contrainte m'a empêché de réellement lâcher prise. Je crois que la frustration que j'ai ressenti lorsque le scénario a pris fin (trop tôt, tant j'étais impliqué) était inversement proportionnelle à la stabilité de ma vie quotidienne. L'effet de soupape ainsi obtenu est à relier à un effet thérapeutique. Dans notre monde désenchanté, où tout est fait pour rechercher le risque zéro (assurances, enfants, etc.), on a besoin de se raconter des histoires et de retrouver le goût de l'aventure, de se frotter au hasard, au risque et à la découverte* (…) *Pour moi, il est évident que ma façon de vivre influe directement sur ma façon de jouer. Ainsi, mes questionnements ont évolué. Je me demande souvent pourquoi cette activité me manque, pourquoi j'ai envie de mener ? Ces interrogations me confirme que l'attitude ludique participe de l'équilibre de ma vie personnelle* (…) *Dans la partie " Techs ", c'est le groupe qui a voulu faire participer le MJ, au travers de Jeff, à la découverte de ce nouvel univers. Il avait besoin d'inclure le MJ dans sa stratégie. Pour ma part, c'est dans ce scénario (le plus déroutant contextuellement parlant) que j'ai fait en sorte de favoriser, au travers de mes actions, l'implication de ceux qui avaient du mal à entrer dans le jeu.*

Réflexion d'ordre générale sur le JdRF

- Giuseppe (réflexion d'un praticien-chercheur) : *Il existe plusieurs niveaux de réalité : celui de la vie réelle (situation complexe) ; celui de la virtualité (situation simpliste mais peu réaliste, comme la simulation artificielle, de type laboratoire de recherche) ; celui du jeu (situation simpliste mais réaliste). On joue tout les jours (lecture, rangement, etc.). C'est un besoin naturel. Chacun de nous a ses propres jeux. Le jeu est un entraînement à quelque chose mais peut aussi amener à l'aliénation et à la dépendance. Du point de vue de l'éthologie, le jeu à plusieurs apprend à connaître les limites, les siennes comme celles des autres* (…) *La place du hasard peut aussi évoluer en fonction de l'expérience des joueurs. Ainsi, par exemple, dans le cas du poker, le jeu peut prendre différentes formes : pour un joueur débutant, il s'agit d'un jeu de hasard ;*

pour l'habitué, d'un jeu de stratégie ; pour l'expert, d'un jeu relationnel, basé sur le bluff. Le JdR est un jeu relationnel qui se déroule sous la forme d'une confrontation avec la contingence tout en permettant un certaine maîtrise de ce hasard, par l'utilisation, par exemple, d'un pourcentage de réussite établi en fonction des difficultés imaginées (…) *Pour moi, on ne joue pas à n'importe quoi, ni n'importe comment. J'ai l'habitude de dire : " Dis-moi à quoi tu joues, je te dirai qui tu es / Dis-moi comment tu joues, je te dirais comment tu vis ". Il existe un lien entre l'acceptation de l'incertitude et le développement de la sphère du jeu. Ainsi, quelqu'un qui est figé dans sa vie routinière peut se trouver plongé, en cas de rupture brutale de son système de représentation, dans une profonde dépression. D'ailleurs, les personnes qui sont peu joueuses évitent généralement de se remettre en cause ou de se confronter à l'échec* (…) *Ce que j'ai pu prouver par l'expérience, c'est que quelqu'un qui a l'habitude de jouer s'adapte plus facilement à de nouvelles règles qu'un non-joueur. C'est une question d'entraînement et ça vient assez vite. Ce qui me reste à démontrer, c'est que, s'agissant d'un comportement cognitif, il y a transfert de cette capacité dans la vie réelle.*

- Marcy : *Dans le JdR, comme dans la réalité, on ne sait pas vraiment de quelles ressources dispose le groupe. De la même façon, du fait que l'on ne se connaissent pas intimement, il est difficile de savoir avec qui on joue : le joueur et/ou le PJ ? Par exemple, lorsque Thomas a tenté de prendre en main le groupe après qu'on eu retrouvé Jeff, ou lorsque Gigi a pris l'initiative, sans en référer au groupe, de relancer le contact, la question s'est posée. Le fait que Simon soit rester en réserve durant une partie du scénario m'a fait penser que c'était peut-être un trait de sa personnalité* (…) *Si tu étais une femme, les qualités attribuées aux PJ seraient sans doute différentes, mais je ne sais pas ce que ça donnerait au final. Je pense que ce sont surtout les qualités personnelles du MJ qui entrent en jeu : savoir délimiter un cadre, présenter les règles et montrer les limites.*
- Simon : *Le jeu a presque l'effet d'un psychotrope, dans le sens où il est plus difficile de se séparer du groupe à la fin d'un JdRF qu'à la suite d'une partie de cartes. Il s'agit d'un partage d'expérience, d'une aventure. Et ceci est devenu trop rare dans notre société. C'est pourquoi, je pense que le JdRF couvre un besoin naturel chez l'homme de partage d'expérience* (…) *Pour moi, le mot-clef de cette recherche sur le JdRF est le groupe.*

Ce qu'ils ont retiré de cette expérience

- Simon : *J'en ai retiré un goût de reviens-y ! Ca me manque. Je ne sais pas si c'est lié à l'ambiance. A ce que j'y ai trouvé, tant comme joueur que comme personnage, car tout ça se mélange. C'est très différent de mes autres expériences de groupes. Rarement j'ai senti une telle fusion, aussi rapide. J'ai beaucoup apprécié cette alternance " naturelle ", ce passage facile entre le rôle de joueur (faire la cuisine) et celui de PJ (se lancer dans l'aventure). Le JdR est un véritable catalyseur pour la " prise " du groupe. Dans les groupes de discussion à visée thérapeutique, les individus s'observent. Il y a moins de lâcher-prise qu'au travers de l'activité ludique (liberté désinhibante). Chacun doit et peut s'extraire de ses rôles sociaux habituels.*

- Marcy : *Ce qui m'a le plus marqué dans cette expérience ? : Que ça fonctionne : que je perde la notion de temps et d'espace ; Que je tisse des liens forts avec des gens, chargés d'affects, sans vraiment les connaître ; Que ça me met dans un état particulier, peu agréable, et me fait remonter des trucs pas forcément sympa. Qu'on se confronte à des dangers extrêmes… et que les tensions subies s'ajoutent aux courbatures dues à la position assise. En tout cas, il s'agit d'une expérience formidable qui a donné naissance à un véritable groupe. La destinée de ce groupe est commune et n'a rien a voir avec celle d'une famille ou d'un groupe de professionnels. Ici, il s'agit plus d'un esprit de collaboration que de compétition. La complicité se développe d'ailleurs peut-être plus entre les joueurs qu'avec le MJ.*

- Judy : *Ce fut une expérience réussie, pendant un week-end, mes soucis quotidiens se sont évaporés. Cette plongée hors du temps m'a rassérénée, les heures ont passé sans que je m'en aperçoive alors que depuis quelques mois elles s'égrenaient si lentement. Une véritable bouffée d'air. De plus, je me retrouvais avec des personnes qui ne me connaissaient pas auxquelles je n'avais pas à " rendre des comptes ". J'étais vraiment dans un autre univers au sens propre et au sens figuré. Je me suis lovée avec délectation dans cette folle histoire, dans ces récits fabuleux. Un véritable moment d'exception. Le temps a passé, la souffrance s'est apaisée mais c'est toujours avec beaucoup de joie que je suis venue jouer et retrouver cette ambiance de complicité ludique, de convivialité, d'écoute bienveillante, d'amitié naissante. Un ressourcement. Une parenthèse dans le quotidien. Je ne peux pas dire que c'est le jeu de rôle en lui même qui a eu un impact sur ma vie mais la situation, le contexte du jeu plutôt. Donc*

dans une perspective du jeu en formation, il me semble que cette dimension de mise à distance du réel est à exploiter (…) *le contenu du scénario est un apport de connaissances ; on apprend à se positionner dans un groupe ; les interactions avec le MJ (confiance, résistance, etc.) sont importantes ; on a appris à mieux se connaître. Il s'agit d'une forme d'amitié sans intimité. Et tant mieux. C'est aussi une relation affective forte. C'est un enjeu important pour la formation : rencontrer de l'humanité chez les autres*.

Lorsque la routine s'instaure, la qualité des rapports humains tend à se modifier, voire à s'amoindrir. On en vient facilement aux banalités d'usage, sans aborder les véritables préoccupations de chacun. On préjuge un peu trop rapidement du comportement d'un tel, conditionné tant par l'image qu'il renvoie d'habitude que par notre fabuleuse aptitude à tout catégoriser et à colporter les rumeurs. Parler pour ne rien dire ou bien se taire ? Dans notre société, on passe de plus en plus de temps à commenter l'actualité (climat, sport, spectacle, politique, etc.), et de moins en moins à partager des expériences susceptibles d'enrichir un imaginaire groupal. La télévision a remplacé les veillées dans les chaumières. L'échange relationnel, même anodin, est en net recul. Lorsque de vieux amis se retrouvent, ils passent bien souvent plus de temps à se remémorer un passé commun magnifié par le recul, qu'à construire de nouvelles choses ensemble. A moins qu'ils ne partagent une passion commune. Chacun retrouve sa place dans le groupe, ayant bien du mal à en changer (par paresse, habitude, plaisir, pression, manque d'affirmation, peur, etc.).

L'avantage du JdR ludique, dans sa version épurée, est qu'il ne nécessite ni matériel, ni préparation : juste une certaine confiance en sa capacité d'improvisation et une volonté commune. En tant que pratique ludique, il s'adresse à des individus motivés et prêts à s'impliquer dans une réalisation virtuelle collective, un peu comme pour un groupe de musiciens. Il créé un espace d'oralité, soumis à des règles de fonctionnement simples, et ouvre grand les portes à l'improvisation, à cette imagination brimée et canalisée par un monde désenchanté. Les participants, libres de jouer le personnage de leur choix, sont conscients ou non, de dévoiler une parcelle de leur personnalité au cours de leur interprétation. Pris au jeu, ils se livrent ainsi sans faux-fuyants à leurs compagnons, accentuant encore l'intensité de leur rencontre.

B. Maturation EBPS

Dans le temps, les Innus écoutaient davantage leur corps. Leur corps leur disait quoi manger - et pas à heure fixe ! L'Innu se couchait avec le soleil. Mon père disait: "Quand venait le moment de dormir, c'était les chants, le tambour, les légendes." La vie se poursuivait pareil. Même en rêve. Il n'y avait pas de rupture...[345]

1. Genèse maturationnelle de l'apprentissage

La notion de maturation évoque un processus en cours menant à une amélioration, à partir des acquis d'une expérience existentielle, de l'état général d'un individu. Elle se distingue de la notion de maturité, qui fait plutôt référence à une sorte d'idéal inaccessible, figé, dont on ne peut connaître les finalités. *La maturité vocationnelle, cette capacité à se réaliser soi-même à travers ce que l'on fait n'est pas une propriété que l'on conserve de façon durable ; très évanescente en fonction des circonstances, elle apparaît et disparaît ; elle devrait donc être plutôt traitée en termes d'idéal à privilégier, un idéal inaccessible auquel se référer*[346]. Cet état de référence, qui sert parfois à comparer les individus entre eux, mériterait d'être redéfini par ses utilisateurs.

Ainsi, certains auteurs, comme I. Illich, proposent une vision fort différente de la notion de maturité : *Un autre postulat conduit à croire que l'homme, né immature, doit acquérir sa " maturité " au cours de la première période de son existence pour lui permettre de faire partie d'une société civilisée. Cette idée d'une " maturation " est assurément contraire à une autre conviction : celle-ci définit l'homme comme le mammifère qui, par le mécanisme de l'évolution et avec le concours de la sélection naturelle parmi ses ancêtres primates, a acquis le caractère spécifique de rester toute sa vie " immature " - ce qui constitue sa " grâce " particulière. Mais, conformément à la fixation idéologique sur la maturité, on se persuade qu'il faut après sa naissance tenir l'être humain à l'écart de son milieu naturel et le faire passer par une matrice sociale pour qu'il acquière les qualités nécessaires à la vie quotidienne*[347]. Si je partage son sentiment sur l'utopie qui laisserait à penser qu'un individu puisse s'accomplir dans un système social

[345] SILBERSTEIN Jil (1998), *INNU - A la rencontre des Montagnais du Québec-Labrador*
[346] BOUTINET Jean-Pierre (1998), *L'immaturité de la vie adulte*

[347] ILLICH Ivan (1970), *Une société sans école*

immature, je pense néanmoins qu'il faut envisager la maturation dans un sens plus large. Pour ce faire, j'ai procédé à une relecture analogique de l'évolution, par le biais d'une approche EBPS, ce qui m'a permis de faire émerger quatre notions complémentaires : la phylogenèse (Eco : la dynamique contextuelle), la morphogenèse (Bio : le cerveau), l'ontogenèse (Psycho : l'individu) et l'anthropogenèse (Socio : l'histoire).

a. Phylogenèse (Eco)

La phylogenèse décrit le mode de formation des espèces et l'évolution des organismes vivants. Les espèces vivantes se caractérisent essentiellement par un cycle de vie (naissance, nourriture, procréation et dégradation menant à la mort) et un héritage (filiation et mutations génétiques). Depuis peu, *la recherche contemporaine semble suggérer que le jeu, comme le rêve, pourrait avoir eu un rôle dans le développement, tant phylogénétique qu'épigénétique du système nerveux central des mammifères supérieurs (carnivores, primates, hommes). En effet, de même que le rêve (qui est le jeu du sommeil), le jeu (qui est le rêve de la veille) conduit les jeunes à aller au bout de leurs forces, et notamment, aux limites de leurs possibilités cérébrales* (Par ailleurs), *l'éthologie a montré que le jeu était à la base de tous les processus d'apprentissage qui dépasse la simple mémorisation*[348]. Ainsi, le jeu sert d'abord à la survie de l'espèce. Et c'est ce qui est recherché, indirectement, au travers du JdRF.

b. Morphogenèse (Bio)

La morphogenèse décrit le mode de formation des organes qui déterminent la structure d'un être vivant au cours de sa croissance. Le cerveau y tient une place centrale. L'observation, par E. Morin, des tendances biopsychosociales le mène à la présentation suivante : l'*anima*, qui désigne, pour C.G. Jung, la part de féminité de chaque individu, correspondrait aux spécificités du cerveau droit (dominance subjective : analogique, symbolique, mythologique et magique) ; l'*animus*, la part masculine, coïnciderait avec celles du cerveau gauche (dominance objective : rationnelle, logique, empirique et technique). Toujours selon cet auteur, *chaque humain, homme et femme, porte en lui la*

[348] MAURIMAS-BOUSQUET Martine (1995), " Jeu ", *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*

présence (…) *de l'autre sexe. Chacun est d'une certaine façon hermaphrodite. Il porte cette dualité dans son unité*[349]. J'ajouterai en ce sens, malheureusement sans avoir pu en retrouver les références (documentaire télédiffusé sur Arte), que des chercheurs ont pu établir que tout embryon est constitué initialement de caractères féminins et que la différenciation sexuelle n'intervient que par la suite. Il existe d'ailleurs des êtres hybrides, tels que des femmes possédant des chromosomes d'hommes, des hermaphrodites, etc. Pour D. Chalvin, le mode de vie de l'individu a des répercussions directement observables, d'un point de vue neurobiologique, sur son fonctionnement :

- *Une vie " stressante " a des conséquences nocives sur le cerveau : ennui, sentiment douloureux d'incompréhension et d'impuissance, souffrances morales ont des conséquences biologiques immédiates. Le stress entraîne une décharge d'ACTH nocif qui stimule les glandes corticosurrénales, qui libèrent des corticostéroïdes protégeant l'organisme mais attaquant les neurones.*
- *Une vie stimulante et intéressante a des conséquences positives sur la vitalité cérébrale. Une ambiance stimulante favorise la décharge d'ACTH 4-10 qui accélère le cycle de l'Acétylcholine, lui-même ayant une fonction d'éveil du cortex. Ceci déclenche intérêt, stimulation au travail et goût de l'effort*[350].

Ceci plaide en faveur de ceux qui considèrent que la situation de formation, et c'est le cas du JdRF, doit être l'occasion d'expérimenter la découverte, le partage, la confiance, la compréhension, la collaboration, la spontanéité, etc. Sachant que c'est souvent la nouveauté ou la soudaineté qui rendent une chose importante, *il faut donc introduire l'inattendu et la variété dans toute pédagogie efficace des adultes* (tout en évitant d'heurter négativement ces derniers).

c. Ontogenèse (Psycho)

L'ontogenèse décrit le mode de formation, la croissance et le développement des individus, de la naissance à la mort. Piaget[351], fondateur de l'épistémologie génétique, s'est longuement consacré à l'étude de la construction des connaissances chez l'enfant. Dans cette sorte d'ontogenèse de la psyché, il repère plusieurs stades obligatoires et successifs :

[349] MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*
[350] CHALVIN Dominique (1987), *Utiliser tout son cerveau*

sensori-moteur, perceptif (0-2 ans), pratique, symbolique (2-7 ans), intuitif et opératoire (7-11 ans : concrète, 11-16 ans : formelle). Quant à lui, L.S. Vygotski[352], fondateur de la méthode génético-expérimentale, estime que l'expérimentateur est un médiateur entre la connaissance et le sujet qui agit dans cette friche qu'il nomme la zone proximale de développement. Il propose une démarche pédagogique axée sur le potentiel de développement des apprenants plutôt que sur leurs acquis. Pour ce faire, il a déterminé des âges correspondant à un développement maximum du cerveau (conditions propices à un apprentissage intensif), séparées de périodes creuses, qui devraient être dédiées plutôt au rabâchage et à la consolidation des acquis. Ainsi, l'enfant serait plus réceptif aux apprentissages vers l'âge de 3, 7, 11 et 15 ans. Ces données sont fournies à titre indicatif, car en réalité, chaque individu à son propre rythme de développement (élément fondamental qui semble être passé bien au-dessus de la tête des concepteurs de programmes scolaires). Par ailleurs, tous les âges semblent coexister dans un même être humain : l'émerveillement et le jeu de l'enfant ; l'amour et l'amitié de l'adolescent ; la sagesse et la maladie du vieillard ; etc. Pour J.-P. Boutinet, *l'adulte utilise, sans souci de hiérarchie, les différentes formes d'apprentissage maîtrisées antérieurement (sensori-moteur, perceptif, concret, opératoire formel…)*[353].

d. Anthropogenèse (Socio)

L'anthropogenèse décrit le mode de formation et l'évolution de l'homme. Ce dernier, du fait de sa dimension BPS, est particulièrement sensible aux expériences collectives ayant un sens pour lui. En cela le groupe constitue un excellent intermédiaire entre la relation de couple (chargée d'affectivité) et l'anonymat procuré par la foule. Le groupe restreint, qui est influencé, et influence, tant les relations intimes que celles propres aux communautés d'intérêts, permet de conjuguer la reconnaissance des qualités individuelles de chaque membre du groupes avec la richesse de l'imaginaire collectif hérité des relations interpersonnelles. Il propose une alternative séduisante, à condition d'adopter un fonctionnement semi-directif, pour qui se propose d'entreprendre une démarche de reliance maturationnelle. L'approche EBPS de l'anthropogenèse permet de distinguer plusieurs niveaux d'observation :

---

[351] PIAGET Jean (1969), *Psychologie et pédagogie*
[352] Vygotsky L. (1962), *Thought and language*, Cambridge, M.I.T. Press - tiré de TROCME-FABRE Hélène (1987), *J'apprends, donc je suis*
[353] BOUTINET Jean-Pierre (1995), *Psychologie de la vie adulte*

- Eco (méta) : le contexte social. Il se rapporte tant aux phénomènes de foule qu'aux dynamiques identitaires nationales ou religieuses. Le mode d'organisation actuel, qui laisse peu de place à une reconnaissance des qualités individuelles de l'individu et ce, dès l'insertion dans le système scolaire, a reçu, implicitement et de manière informelle, l'aval du plus grand nombre (coutumes, normes, idéologies, etc.).
- Bio (micro) : l'intimité. Cet aspect se rapporte à la relation entre deux individus, qu'elle soit amoureuse, amicale, basée sur le respect (confesseur, psychiatre, maître, etc.), la haine ou l'indifférence.
- Psycho (méso) : le groupe restreint. Cette dimension fait référence tant aux relations propres à la cellule familiale, qu'à celles du groupe d'amis, du collectif d'individus engagé dans un projet ou de personnes, parfois étrangères les unes aux autres, se consacrant à une même tâche.
- Socio (macro) : la communauté d'intérêt. Il s'agit de groupes dont les membres ne se connaissent pas tous mais qui se reconnaissent au travers d'une passion commune. Celle-ci peut être de nature ludique, artistique, politique, professionnelle, écologique, éducative, scientifique, etc.

Dans ces trois derniers cas (dimension BPS), le point commun est la nécessité d'avoir une expérience commune, terreau favorisant l'émergence, le partage et l'établissement de relations sincères.

2. Approche EBPS de la maturation

La genèse maturationnelle de l'apprentissage, telle qu'étudiée précédemment, permet d'envisager une approche EBPS de la maturation. Celle-ci nous montre que : l'évolution de notre environnement est très peu liée à notre action (a. Evolution) ; l'espèce humaine n'a pas d'autres choix que de poursuivre son hominisation (b. Hominisation) ; l'individu adulte peine à se situer dans son cheminement maturationnel (c. Adultisation) ; l'humanisation de la société passe par une remise en cause de son mode de fonctionnement et une redéfinition des rapports humains (d. Humanisation). Comme nous le rappelle E. Morin, *non seulement l'individu est dans une société mais la société est à l'intérieur de lui puisque dès sa naissance, elle lui a inculqué le langage, la culture, ses prohibitions, ses normes ; mais il a aussi en lui les particules qui se sont formées à l'origine de notre*

univers, les atomes de carbone qui se sont formés dans des soleils antérieurs au nôtre, les macro-molécules qui se sont formées avant que naisse la vie. Nous avons en nous le règne minéral, végétal, animal, les vertébrés, les mammifères etc. Nous sommes, en quelque sorte, non pas, à la façon ancienne, microcosmes du macrocosme, miroirs du cosmos ; c'est dans notre singularité que nous portons la totalité de l'univers en nous, nous situant dans la plus grande reliance qui puisse être établie[354].

a. Evolution (Eco)

L'évolution est le résultat de la rencontre entre le hasard et une potentialité organisatrice. Il est bien évidemment impossible, pour nous, simples êtres humains, d'évaluer le processus de maturation de l'univers duquel nous sommes issus et dans lequel nous évoluons. Cependant, à notre échelle, l'apparition de la vie peut être considérée comme une étape primordiale de ce processus. La pérennité de cette forme d'organisation, dont une des caractéristiques est de garder en mémoire les différents stades de son propre développement, est assurée par l'extrême diversité des espèces vivantes et par leur formidable potentiel d'adaptation[355], tant individuellement que collectivement, aux brusques variations des équilibres éco-systémiques (cataclysmes, pollutions, changements climatiques, etc.). Ainsi, même si notre planète-mère[356] a subit, à plusieurs reprises au cours de son histoire, de profonds traumatismes, la vie a toujours su reprendre son cours, grâce notamment à d'innombrables innovations (mutations, faculté d'adaptation, etc.).

Les êtres vivants ont toujours su vivre en bonne entente avec leur environnement. Il en va ainsi des êtres humains, tel que nous le relate C. Castoriadis : *Dans le pays d'où je viens, la génération de mes grands-pères n'avait jamais entendu parler de planification à long terme, d'externalités, de dérive des continents ou d'expansion de l'univers. Mais,*

---

[354] MORIN Edgar (1997), *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*

[355] Le tardigrade, *superchampion de la résistance animale* (…) *est capable de se vider de son eau, de se momifier en quelque sorte, et passer en cryptobiose* (…) *Des spécimens de tardigrade ont été découverts dans une calotte glaciaire dont l'âge a été estimé à plus de 2000 ans et sont revenus à la vie* (…) *Il peut en effet supporter des amplitudes thermiques énormes, des expositions à -272,9 °C pendant 20 heures, ou dans l'air liquéfié à -190 °C pendant 25 mois, ou au contraire à des températures supérieures à plus de 150°C. Ils survivent sans problème dans le vide absolu, ou, à l'inverse, à une pression hydrostatique de 600 mégapascals, soit 6 fois la pression exercée au fond de l'océan à -10 000 mètres de profondeur, alors que, normalement, dès 30 mégapascals, soit 300 fois la pression atmosphérique, les membranes cellulaires, les protéines et l'ADN subissent des dommages irréversibles). Ils résistent également à des rayonnements ionisants extrêmement durs (ultraviolets,....) mais aussi à des bombardements aux rayons X ainsi qu'à des substances chimiques toxiques et des poisons qui auraient immanquablement* tué *la plupart des organismes de sa taille*. – Extrait de olivier.geoffroy.club.fr/webiologie/mon%20tardigrade2.html

[356] aussi appelée *Gaïa* dans la mythologie grecque, ou encore Terre-Patrie par E. Morin

encore pendant leur vieillesse, ils continuaient à planter des oliviers et des cyprès, sans se poser de questions sur les coûts et les rendements. Ils savaient qu'ils auraient à mourir, et qu'il fallait laisser la terre en bon état pour ceux qui viendraient après eux, peut-être rien que pour la terre elle-même. Ils savaient que, quelle que fût la "puissance" dont ils pouvaient disposer, elle ne pouvait avoir des résultats bénéfiques que s'ils obéissaient aux saisons, faisaient attention aux vents et respectaient l'imprévisible Méditerranée, s'ils taillaient les arbres au moment voulu et laissaient au moût de l'année le temps qu'il lui fallait pour se faire. Ils ne pensaient pas en termes d'infini - peut-être n'auraient-ils pas compris le sens du mot ; mais ils agissaient, vivaient et mouraient dans un temps véritablement sans fin[357]. Ces propos nous rappellent que la conscience qu'avait nos ancêtres de vivre ici et maintenant, au contact et au rythme de la Nature, comme simples locataires d'un monde auquel ils devaient toutes choses, était bien plus prégnante que dans nos existences en cours de virtualisation.

Si on considère que *l'homme est la Nature prenant conscience d'elle-même*[358], son avènement peut être perçu comme une autre étape importante dans le processus maturationnel en cours. Cependant, à la vue des relations que celui-ci entretient avec son environnement, il semble légitime de s'interroger sur la pertinence de cette affirmation. Son attitude n'est-elle pas plus proche de celle d'un méta-parasite, capable, par son activité (extermination, déplacement et croisement d'espèces, expérimentations génétiques, surexploitation des ressources, intelligence artificielle, etc.), d'accentuer la pression de la sélection naturelle et de produire d'autres formes de vie ? La question reste posée. A ce jour, ce sont essentiellement les écrivains de science-fiction qui tentent d'élaborer des scénarios tenant compte de cette variable. Mais quelles que soient les répercussions de l'activité humaine, on peut imaginer que la vie poursuivra son cours.

[357] CASTORIADIS Cornélius (1986), *Domaines de l'Homme, carrefours du labyrinthe II*, Seuil, Paris, p.151-152, cité par BARBIER René (2000), *Le mécanisme psychique en éducation - Articulation de deux approches (Castoriadis et Krishnamurti)*

[358] Frantisek Kupka (1871-1957), peintre abstrait tchèque

b. Hominisation (Bio)

L'hominisation décrit l'ensemble des transformations à partir desquelles l'espèce humaine s'est constituée à partir des primates. Le manque de recul, inhérent à notre situation de derniers-nés de la famille, nous invite à relativiser toute tentative d'élucidation de notre niveau de maturité (selon quels critères ?). Néanmoins, nous pouvons supposer, du fait de notre actuelle position d'espèce dominante, que nous avons réussi à passer un certain nombre d'obstacles. L'hominisation est un parcours complexe qui comprend : le développement d'une certaine dextérité (pouce opposable) ; le passage à la bipédie (position verticale) ; la construction du langage ; etc. tout ceci ayant influencé, et étant influencé par l'incroyable développement d'un cerveau dont l'être humain n'utilise encore, à ce jour, qu'une faible partie des potentialités. Chaque nouvel *Homo* a progressivement supplanté son prédécesseur et contribué, plus ou moins directement (maladies, compétitions, massacres, etc.), à sa disparition. Il en va ainsi de notre défunt cousin[359] l'homme de Néandertal qui était pourtant particulièrement bien adapté à son environnement. Sa capacité crânienne était équivalente à la nôtre (jusqu'à 1800 cm3). Il était capable de parler et travaillait la pierre avec précision. Sédentaire, il avait la même conscience de la mort que Sapiens, la même croyance en la vie posthume, et, tout comme lui, créait ornements et parures pour accompagner les défunts.

L'histoire du *Sapiens Sapiens* (quelques dizaines de milliers d'années), relativement à celle des autres hominidés (de plusieurs centaines de milliers, à quelques millions d'années), est encore courte. Elle est marquée, d'une part, par une accélération phénoménale du progrès technique, qui vient compenser une fragilité physiologique certaine et un processus d'autonomisation particulièrement lent, et d'autre part, par un processus original de socialisation. *L'homme est un animal fou et un animal radicalement inapte à la vie. Il ne survit qu'en créant la société, les significations imaginaires sociales et les institutions qui les portent et les incarnent* (…) *La société est là pour hominiser ce petit monstre vagissant qui vient au monde et le rendre apte à la vie*[360]. L'espèce humaine ayant progressivement éradiqué ses principaux prédateurs, elle n'est plus menacée que par ses propres excès, la mutation d'agents microbiens ou les cataclysmes naturels. La recherche de complémentarité et la multiplication des métissages, favorisées par une forte densité de population, assure la transmission, l'amélioration et la diversification du patrimoine

[359] L'analyse de l'ADN de l'homme de Néandertal a montré qu'il existe plus de différences entre eux et nous, qu'entre toutes les populations humaines actuelles.
[360] CASTORIADIS Cornelius (1999), *Figures du pensable*

génétique initial (sachant que plus de 98 % de celui-ci est commun avec celui des chimpanzés). L'hominisation se poursuit, sans qu'on puisse en élucider les tenants ni les aboutissants.

Iom soupira. Il repoussa doucement le transcripteur et décida de s'octroyer une pause, lui semblait-il, bien méritée. Cette dernière série de noms, de dates, de concepts lui tournait encore la tête, lorsqu'il descendit les marches menant à la terrasse. De là, sa vue embrassait un vaste panorama, rougeoyant des dernières lueurs du soir. Il repensa fugitivement à d'autres couchers de soleil, qu'il avait admiré ailleurs, en d'autres temps. Bien avant cette plongée aux confins de lui-même. Ses proches lui manquaient. Il laissa son regard errer sur les reliefs environnants, à la recherche d'éventuels traces d'êtres vivants. Il était parfaitement seul. Tout était calme. Seul lui parvenait le chant des oiseaux regagnant leur nid. Il prit une profonde inspiration, s'étendit de tout son long, bailla à se décrocher la mâchoire et se dit qu'il était temps pour lui d'aller se coucher. De retour à l'intérieur, il jeta un dernier coup d'œil en direction de l'écran du transcripteur, puis s'allongea sur son ergo-sofa. Il brancha machinalement sont mémoriseur de rêve, ferma les yeux et se laissa aller. Les premiers mots qui s'imprimèrent à l'écran furent les suivants :

Adultité

L'adulte est cet être tout juste sorti de l'enfance,
dont l'expérience conditionne l'existence.
Si son immaturité n'est qu'inconscience,
alors sa maturité est cohérence[361].

Le lendemain, dès son réveil, il entreprit d'extraire de ses divagations nocturnes les éléments en lien avec ses préoccupations actuelles. Il décida d'en garder ce passage :

- " Une vie. Une seule et courte vie. Les humains d'alors, du moins certains d'entre eux, devaient vivre dans une perpétuelle peur de la mort. Le stress accumulé dans leur existence devait être canalisé, d'une façon ou une autre. C'est pourquoi il devait y avoir tant de conflits. Déchaîner la violence leur permettait de réduire les tensions, de décentrer les préoccupations des masses. Combien de temps cela avait-il duré ? Aucune idée. Au lieu de se " pauser ", de prendre le temps de vivre le quotidien, les gens arpentaient les couloirs virtuels de la Matrice, dans l'attente d'occupations capables de faire taire ce bourdonnement incessant

[361] HSUNIM Iom (sosjkkl), *Des monts et mers veillent*

de questionnements existentiels sans réponses, cause de tant d'angoisses dépressives et de comportements addictifs. Perpétuellement pressés par le temps, ils en venaient à oublier de vivre le présent. N'était-ce pas dommage ? "

c. Adultisation (Psycho)

Si l'adultité se rapporte à la notion de maturité de l'individu adulte, alors, l'adultisation désigne le processus dynamique qui mène ce même individu sur le sentier de la maturation, vers une amélioration de ses conditions d'existence. Pour J.-P. Boutinet, cette *maturité ne saurait être un acquis pour l'adulte* (…) *c'est un construit, un processus marqué par l'instabilité* (…) *car destinée à être remise en cause à la faveur du moindre imprévu* (…) *cette maturité peut se reconnaître justement à travers les indicateurs suivants : résolution de l'indécision, adaptation à de nouveaux rôles, modification des attitudes exclusives d'attraction ou de répulsion, acquisition de compétences, acceptation positive de l'incertitude*[362]. En puisant dans différentes sources (ouvrages et dictionnaires), il est possible de proposer une approche EBPS de la notion d'adulte, compris comme individu " mature " :

- Eco : période entre la jeunesse et la vieillesse
- Bio : fait d'avoir développé des fonctions sexuelles de reproduction
- Psycho : sagesse, expérience et perspicacité, aboutissement d'une évolution cognitive et/ou affective ; notion d'accomplissement, de réalisation de soi ; maîtrise de soi, car *c'est le soi qui doit précéder l'utilisation de l'instinct par le soi. Le cavalier doit conduire sa monture, non être emporté par elle*[363].
- Socio : âge légal de la majorité, à partir duquel l'individu accède à un statut, lié à des droits et des devoirs ; insertion dans un milieu socioprofessionnel ; obtention de son autonomie financière

La démarche de recherche de cohérence maturationnelle, qui privilégie la mise en place d'une approche transversale du développement de l'être biopsychosocial, n'est ni une thérapie ni une formation, mais bien une expérience existentielle visant à un mieux-être global de l'individu.

[362] BOUTINET Jean-Pierre (1995), *Psychologie de la vie adulte*
[363] WINNICOTT Donald Woods (1971), *Jeu et réalité*

L'identité, qui interroge le lien entre la trajectoire socioprofessionnelle et le cheminement personnel d'un individu, implique une reconnaissance de ses caractéristiques personnelles. Pour Dubar (1991), cette *reconnaissance est le produit d'interactions positives entre l'individu visant son identité réelle et l'autrui significatif lui conférant son identité virtuelle*[364]. Si la connaissance, vue comme un processus, correspond à un l'appropriation d'un savoir, alors la reconnaissance renvoie à l'acceptation par autrui de la pertinence de cette connaissance[365]. Pour J. Krishnamurti, *manquer de maturité, c'est manquer de se connaître. Se connaître est le début de la sagesse*[366]. L'équilibre identitaire de l'individu, comme celui du groupe, tient de la recherche de singularité autant que du besoin de se définir comme semblable à autrui. Si l'identité détermine les motivations, attitudes et réactions de chacun, elle sert aussi de médiatrice dans la relation que l'individu entretient avec l'extérieur. Cette notion, en tant que reflet de la perception qu'on a de soi, renvoie à celles de dynamique identitaire et de matrice d'identité[367]. *Chaque être a une multiplicité d'identités, une multiplicité de personnalités en lui-même, un monde de fantasmes et de rêves qui accompagnent sa vie*[368].

Lors d'une action de formation, l'identité des participants peut être soumise à de multiples remises en question. L'écart entre les représentations dominantes et celles construites par l'expérience est source de vulnérabilité identitaire… d'où la persistance des préjugés. *L'expérience, d'abord rupture, devient constitutive d'une structure quand cette problématique a été intégrée dans l'ensemble des représentations du monde qui constitue pour le sujet la réalité et dans l'ensemble corrélatif de représentations de lui-même qui constitue son identité*[369]. Le jeu social d'attente et de répulsion détermine un rôle privilégié, qui couvre les besoins relationnels et qui permet de forger cette identité. L'individu désire que l'autre tolère ses exigences indispensables à sa satisfaction vitale et à cette identité. La fonction régulatrice et défensive des représentations sociales est propice à satisfaire son besoin de continuité. Sa transformation identitaire se produit au travers du jeu des relations cognitives et affectives qui s'établissent avec les autres acteurs. Elle s'effectue par sauts d'un état d'équilibre à un autre. La répétition de cette expérience entraîne une progressive fluidification de ces changements, tandis que le sentiment de perte identitaire tend à s'atténuer. Car *le sentiment d'unité repose sur quelque chose qui s'est*

---

[364] ARDOUIN Thierry (2000), *Formation tout au long de la vie : Identité professionnelle et sociale*
[365] Cf. III.B.2.c. Conception – De l'abstraction à la connaissance
[366] KRISHNAMURTI Juddi (1970), *Se libérer du connu*
[367] *La matrice d'identité est le placenta social de l'enfant* - MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*
[368] MORIN Edgar (1990), *Introduction à la pensée complexe*
[369] ROELENS Nicole (1991), " Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité ", *La formation expérientielle des adultes.*

constitué progressivement dans le psychisme, qui est la somme de toutes mes expériences affectives, relationnelles, intellectuelles… ma structure cognitive[370]. Permanence, différenciation, reconnaissance vont fusionner pour constituer les composantes interactives du sentiment identitaire.

La personnalité rassemble les quelques rôles interprétés par l'individu. Et *jouer un rôle social, c'est choisir* (...) *parmi une série d'actions permises, en tenant compte de l'ensemble du contexte situationnel qui définit les contraintes du rôles*[371]. Avec l'âge, l'individu se retrouve avec un éventail limité de rôles, qui plus est, rigidifiés par la routine, et a bien du mal à s'inventer de nouveaux comportements. L'apprentissage d'autres rôles s'avère pourtant nécessaire lorsque l'individu est confronté à une situation nouvelle qui provoque une remise en cause de ses représentations. La recherche de cohérence de rôles accompagne le développement de l'éventail de rôles (favorisé par l'expérimentation des différents JdR). Elle aide l'individu à se construire une personnalité susceptible de s'adapter tant aux contraintes de la vie sociale qu'à ses propres préoccupations. L'individu prend alors du recul sur les situations vécues et développe sa confiance en ses potentialités.

Le sujet qui veut réellement se construire doit posséder une autonomie comparable à celle de l'enfant qui apprend à parler[372]. L'adultisation suppose la mise en place d'une identité stable, mais non figée, et susceptible de s'adapter à un contexte fluctuant, dans une recherche permanente de cohérence. Elle consiste à envisager l'adulte en devenir comme susceptible d'évoluer tout au long de son existence. Ce processus s'appuie sur le sens que l'individu donne à sa vie, et plus généralement à la vie. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que cette adultisation se heurte aux préoccupations matérialistes d'un système social allant parfois jusqu'à nier la nature humaine des individus qui le compose. Ainsi que le rappelle J.-P. Boutinet, *face aux institutions frileuses de l'ère postindustrielle qu'il fréquente, malgré tous les discours tenus qui n'ont pas su mettre en place des politiques sociales et participatives suffisamment hardies, l'adulte ne se sent pas reconnu pour ce qu'il est, dans sa singularité*[373].

---

[370] MUCCHIELLI Alex (1994), *L'identité*
[371] MUCCHIELLI Alex (1995), *Les jeux de rôles*
[372] LOBROT Michel (1995), " L'autonomie de l'acteur ", *Les pédagogies autogestionnaires*
[373] BOUTINET Jean-Pierre (1995), *Psychologie de la vie adulte*

d. Humanisation (Socio)

L'humanisation est un processus qui consiste à rendre plus humains les rapports sociaux. De ce point de vue, la société actuelle paraît particulièrement immature. Si chacun d'entre nous peut s'engager, à titre individuel, dans un processus d'adultisation, il nous paraît difficile, voire impossible, d'avoir une quelconque prise sur l'évolution de notre société.

L'éducation, cet outil de socialisation hérité des derniers soubresauts de l'évolution humaine, *n'est pas mue par le désir de libérer la pensée par l'action des hommes, les uns avec les autres, dans la tâche commune de refaire le monde et de le rendre de plus en plus humain. Son désir est précisément à l'opposé : contrôler la pensée et l'action, en poussant les hommes à s'ajuster au monde* (…) *La libération authentique, qui est l'humanisation en marche, n'est pas une chose qu'on puisse déposer dans les hommes. Ce n'est pas une parole de plus, vide, mythifiante. C'est une praxis qui suppose l'action et la réflexion des hommes sur le monde, pour le transformer*[374]. Et pourtant, la nécessaire évolution de la société, au risque de la voir imploser sous la pression de ses membres, se fait plus que pressante.

Si cette affirmation peut paraître péremptoire, l'approche EBPS du processus de maturation sociale nous montre qu'il est possible d'envisager la société sous un autre jour et de lever le voile sur ses multiples contradictions. Pour illustrer ce propos, je propose de soumettre deux exemples très différents à l'approche EBPS. Le premier aborde les avantages et inconvénients de la télévision. Le second s'attache à préciser le fonctionnement des idéologies institutionnalisées.

[374] FREIRE Paulo (1974), *Pédagogie des opprimés – Conscientisation et révolution*

La télévision[375]

	Avantages (mis en avant)	Inconvénients (sous-jacents)
Eco	Design & matériaux modernes	Cycle de vie (déchets polluant)
Bio	Performances technologiques	Encombrement & perte de temps
Psycho	Repos & stimulation	Hypnose, addiction & fatigue des yeux
Socio	Lien avec le monde & partage d'émotions	Manipulation & virtualisation du lien social

Remarque : le comportement de l'utilisateur, très variable, va du choix de pas avoir de téléviseur chez lui, afin de prendre le temps de faire d'autres choses, au besoin d'en laisser un ou plusieurs allumés en permanence, afin de créer une présence rassurante pour les personnes se sentant isolées, ou encore afin de se plonger dans un monde sonore et visuel qui évite le face-à-face avec soi-même ou avec des proches.

Fonctionnement des idéologies institutionnalisées (Etat ou Religion)

Moyen **Besoin**	**Eco :** **Fonction**	**Bio :** **Structures**	**Psycho :** **Participants**	**Socio :** **Compétences**
Eco : Sécurité	Guerre	Casernes	Militaires & civils	Arme
Bio : Santé	Soin	Hôpitaux	Soignants & soignés	Thérapeutique
Psycho : Education[376]	Socialisation	Ecoles	Maîtres & élèves	Apprentissage
Socio : Justice	Punition	Prisons	Juges & victimes	Loi

Remarque : ceci rejoint les préoccupations de I. Illich : *son imagination, maintenant soumise à la règle scolaire, se laisse convaincre de substituer à l'idée de valeur celle de service : qu'il imagine, en effet, les soins nécessaires à la santé, et il ne verra d'autres remèdes que le traitement médical ; l'amélioration de la vie communautaire passera par les services sociaux ; il confondra la sécurité individuelle et la protection de la police, celle de l'armée et la sécurité nationale, la lutte quotidienne pour survivre et le travail productif*[377].

[375] Cf. I.C.2.b. Aspects conjoncturels
[376] Cf. I.B.2.a. Société et éducation & I.C.2.a. Aspects structurels & IV.C.2.b. De l'être humain à l'humanité
[377] ILLICH Ivan (1970), *Une société sans école*

Ces deux tableaux abordent d'un point de vue différent l'extrême complexité de notre société et la place de l'homme dans celle-ci. Leur étude met en avant un certain nombre d'évolutions, mais assez peu du point de vue de l'humanisation des rapports sociaux. Si la diversité des modes d'existence tend, au travers de la mondialisation, à s'uniformiser (habitat, vêtement, alimentation, etc.), le phénomène inverse semble se produire au sein des sociétés dominantes (altermondialisme, replis identitaires, etc.). Si, pour certains, l'humanisation des rapports sociaux reste une belle utopie, il est pourtant essentiel de continuer à prendre des initiatives, de tenter de mettre en place des alternatives, et de donner une chance à nos enfants de vivre dans un monde plus humain. D'autant plus que ce futur, rendu possible par des actions ancrées dans le présent, s'appuyant sur l'expérience passée, concerne, malgré ou " bongré " eux, l'ensemble des individus qui peuplent cette Terre.

Lorsqu'il se remit à l'ouvrage, Iom commença par rédiger une brève note portant sur les liens qu'il pouvait faire intuitivement entre deux croyances très répandues dans les siècles précédents et les systèmes organisés les incarnant : la Nation et la Religion / l'Etat et l'Eglise.

- « 1. L'Etat, en s'emparant des prérogatives de l'Eglise, en est devenu l'égal. Il gère de la même façon, par le biais de divers registres administratifs, son cheptel, de la naissance à la mort, et s'approprie les rites de passage à l'âge adulte. Les deniers du culte sont toujours collectés, mais redistribués différemment afin de leur apporter une nouvelle légitimité. Les fonctionnaires gardent leur rôle d'intermédiaire entre le peuple et les ministres du culte. Ce sont eux qui apportent une dimension humaine à l'organisation sociale. Cependant, cet aspect de leur activité n'est point valorisé par leur hiérarchie. Ainsi, pour changer de fonction, ils ont plutôt intérêt à entretenir d'excellentes relations avec celle-ci et être possédés par un appétit démesuré de pouvoir.
  2. La Sainte Trinité se retrouve presque dans la triangulaire paternaliste : Travail / Famille / Patrie, très discutée mais plus souvent appliquée dans les faits que la très éloignée, mais souvent citée, triangulaire humaniste : Liberté / Egalité / Fraternité. Abrutis de certitudes, les défenseurs de ces idéologies continuent pourtant, parfois malgré eux, de défendre et de véhiculer les notions telles que la propriété, la compétition, la hiérarchie, etc.
  3. Dieu a été remplacé par le mythe du Progrès. Le culte rendu à ce dernier, au travers des innombrables commémorations et au gré des différentes découvertes scientifiques, ressemble à s'y méprendre au

culte religieux précédent. Si ce n'est que l'on y adore le futur, au lieu du passé. A quand un culte du présent ? L'athéisme, alors balbutiant, s'appuie et se construit encore trop souvent sur une opposition à l'ordre religieux tandis que l'éducation prépare l'individu à une vie consumériste dénuée de toute portée spirituelle.
4. Le jeu, honnis et largement circonscrit par la religion, va trouver un renouveau dans la Nation. Tout en gardant son aspect inutile, il parvient à acquérir parfois le statut d'outil pédagogique. Néanmoins, il reste principalement employé comme un puissant outil d'aliénation des masses, au travers notamment des innombrables jeux d'argent, télévisés et autres compétitions sportives. »

3. Approche EBPS du JdRF

a. Spécificités

Co-recherche-action-formation

Le terme de co-recherche traduit l'implication de l'animateur et des participants dans le groupe-chercheur. Cette intention de dépasser l'antinomie théorie-pratique dans un groupe en formation suppose une implication réelle des formateurs. Ceux-ci doivent œuvrer à une démystification de leur statut pour se présenter en co-chercheurs avec les autres membres du groupe.

La notion de co-action renvoie à celle de création collective. Dans le JdRF, chaque participant est amené, au travers de ses diverses interventions, à enrichir un imaginaire groupal en cours d'élaboration, dont il est un des co-auteurs. Il contribue ainsi à la création d'une œuvre collective éphémère.

La dimension de co-formation se rapporte au fait que les participants, y compris le formateur, sont plongés dans un processus d'apprentissage collectif induit par le JdR. Chaque participant, par le biais de relations intersubjectives, contribue au processus de recherche en cours, s'en appropriant au passage les spécificités[378].

[378] LANGE Jean-Marie (1993), *Autoformation et développement personnel*

La co-recherche-action-formation signifie que *chaque participant doit se situer en personne impliquée et responsable qui sera à la fois chercheur, formateur et acteur. Cette autogestion amène le groupe à s'interroger sur les statuts respectifs et à devenir co-auteur d'une recherche-formation*[379]. Cette démarche inclut celles de recherche-formation et de recherche-action[380]. Cette approche praxéologique induite par le JdRF est basée sur une action volontariste dans laquelle les décisions appartiennent aux participants et dans laquelle le formateur favorise les interactions dans le groupe. L'individu est à la fois un membre du groupe, un agent de sa transformation, un co-acteur, co-auteur et co-réalisateur d'une expérience existentielle imaginaire collective.

Cette démarche vise à la co-construction de sens, à partir d'une tentative d'élucidation intersubjective des problématiques émergentes, tant individuelles que collectives, liées au développement d'un imaginaire groupal. La co-recherche-action-formation se nourrit des apports personnels et favorise en retour une appropriation des savoirs relatifs à ses qualités intrinsèques. Elle permet aussi, dans le cadre de groupe trans-générationnels, de bénéficier de points de vue très différents, auxquels chacun ne peut avoir accès seul, du fait de sa propre expérience existentielle.

Démarche de recherche de cohérence EBPS ou reliance maturationnelle

Le JdRF, qui se situe à la jonction des pratiques formatives et de développement personnel, vise à l'engagement des participants, animateur compris, dans une démarche de recherche de cohérence maturationnelle. Celle-ci consiste en une quadruple approche, dont les principaux déterminants sont : la conscientisation, l'émancipation, l'autonomisation et la reliance. Ces derniers, dans un premier temps, apparaissent successivement avant de se superposer dans une temporalité en spirale. Ainsi la prise de conscience de certains conditionnements précède un travail d'émancipation qui entraîne un processus d'autonomisation, lequel donne naissance à l'élaboration d'un sentiment[381] de reliance. Ce dernier peut, à son tour, mettre à jour d'autres conditionnements, etc. Mais la conscientisation peut aussi émerger, indépendamment du processus en cours, sous l'influence d'un événement ou d'une expérience existentielle extérieurs à la vie du groupe. La démarche de recherche de cohérence comprend ainsi une multitude de processus de

[379] *Ibid.*
[380] Cf. III.C.2.a. Approches comparables : *Recherche-action* et Lexique : Existentiel & Expérientiel
[381] *Le sentiment est une sorte de compréhension intuitivo-affective de la complexité de la réalité (…) Entrer dans le sentiment, c'est pouvoir "lâcher-prise", le contraire de l'insensibilité, à l'opposé de la croyance naïve* – BARBIER René (1997), *L'approche transversale*

maturation. Pour cette raison, le groupe-chercheur *doit permettre aux participants d'exprimer leur perception de la réalité, d'eux-mêmes, de l'objet de leur lutte ou de leur émancipation*[382]. Dans ces conditions, le travail de l'animateur du JdRF consiste à :

- Eco : faire émerger les problématiques individuelles et collectives, puis accompagner les participants dans la prise de conscience et l'identification de leurs conditionnements tant environnementaux, que physiques, mentaux et sociaux ;
- Bio : faciliter les relations interpersonnelles afin de mettre en œuvre, en faisant appel à l'intersubjectivité, l'ensemble des moyens dont chacun dispose pour s'émanciper de ses conditionnements ;
- Psycho : favoriser l'exercice de la responsabilité, au travers notamment de la nécessité d'assumer, tant individuellement que collectivement, les prises de risques virtuelles, ceci afin de susciter l'autonomisation ;
- Socio : faire naître un sentiment de reliance susceptible de permettre le transfert des acquis de cette expérience entre les différents niveaux de réalité, ainsi que l'harmonisation des rôles constituant la personnalité de chacun des participants.

Cependant, il est nécessaire de relativiser la portée de cette démarche. Car les participants à un JdRF sont uniquement, dans un premier temps, sensibilisés à celle-ci. Ce n'est qu'en devenant, à leur tour, animateurs de JdRF, qu'ils seront amenés à se l'approprier. Alors, seulement, il leur sera possible d'envisager d'entreprendre une démarche de recherche de cohérence EBPS susceptible de déboucher sur un véritable processus de maturation permanente.

En s'appuyant sur les travaux de Marcel Lesne[383], J.M. Lange discerne trois Modes de Travail Pédagogique :

- transmissif : l'entraînement mental, sous forme d'une répétition à visée normative, dans laquelle l'élève est un simple produit social ;
- émancipatif : l'analyse institutionnelle, sous forme d'une incitation à visée d'orientation, dans laquelle la personne est un acteur social ;
- socialisant : l'autobiographie et l'apprentissage de la citoyenneté, sous forme d'une appropriation à visée d'insertion sociale, dans laquelle l'individu est, à la fois, un agent social et un produit de sa vie.

Ce à quoi j'ajouterai la dimension suivante :

---

[382] BARBIER René (1996), *La Recherche-Action*

[383] LESNE Marcel (1977), *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, Paris – cité dans LANGE Jean-Marie (1993), *Autoformation et développement personnel*

- reliant : la démarche de recherche de cohérence, sous forme d'une co-recherche-action-formation à visée maturationnelle, dans laquelle chaque membre du groupe-chercheur est considéré comme un être humain.

Iom sorti de sa torpeur, avala d'un trait le contenu de sa tasse une boisson noire, tiède et légèrement amère), et se rassit. Il aimait évoquer les travaux d'un chercheur, dont il avait oublié le nom, qui était parvenu, avant de changer de vie, à la conclusion suivante : tout objet, étudié à partir d'une approche multiréférentielle, permet de mieux appréhender l'ensemble de l'Existant. Intrigué par ces résultats, il avait passé une partie de son temps à étudier, de manière informelle[384] l'évolution de l'humanité, s'intéressant à la fois aux épices et aux drogues consommées par les êtres vivants, aux effets du climat sur l'organisation sociale, à la symbolique de la conquête spatiale, à la place du pouvoir et de l'idéologie, aux liens unissant la culture à ses reflets : langues, jeux et arts, etc. A chaque fois, il eut l'impression qu'il lui était possible d'entrevoir ainsi différents aspects de la genèse de l'humanité… et d'en énumérer les indices. Ceci lui permit de garder à l'esprit le fait que chaque discipline d'investigation contenait un aperçu de ce qui façonne le tout, à condition de s'appuyer sur la contextualisation. Fin prêt, il plongea numériquement dans le Glossaire de l'Universithèque. Lorsqu'il en revint, chargé de souvenirs et exténué, il ajouta de lui-même un court commentaire :

- Le plaisir de la découverte, qui aiguise la curiosité, favorise l'implication et nourrit le processus d'apprentissage, doit être initié dès le début du jeu. Le JdRF est un passage, dont on sort transformé, si on prend la peine de se pencher sur le chemin parcouru. On n'est pas formé à quelque chose mais ce sont plutôt les expériences qui font que l'on change. On trouve dans cette pratique ce qu'on était venu y chercher sans le savoir. L'effet est tant individuel que collectif. S'agit-il d'une tentative éphémère d'harmonisation du chaos ambiant ?

Iom se perdait encore en conjectures lorsqu'une brutale décharge d'énergie le ramena à la réalité. Il retira vivement ses mains du transcripteur et se propulsa immédiatement à une distance raisonnable de ce dernier, observant du coin de l'œil l'étrange lueur iridescente émanant de son pupitre de contrôle. Par précaution, il coupa l'arrivée d'énergie puis s'approcha prudemment de son système. Il beugla :

[384] " L'informel, faille dans le système apparent, est une pratique exutoire qui permet de faire apparaître le jeu social de contournement des règles " - HSUNIM Iom (sosjkkl), *Des monts et mers veillent*

- “ Encore un coup de ces satanés Extros. Ils m’ont tout variolé avec leur damné jeu. ” Puis, il reprit, plus calmement, en s’adressant à lui-même : “ Tant mieux, ça me forcera à prendre un peu de repos, avant d’attaquer la partie suivante… qui traite de… Bon, d’accord, pause !”

Ce n’est que beaucoup plus tard qu’il entreprit d’ajouter, en aparté, le fruit de sa réflexion sur les interjections surprenantes qui lui étaient venues à la bouche, comme surgies d’un passé depuis longtemps révolu, à l’occasion de cet incident : “ satané ”, “ damné ”. Il comprenait leur sens, sans pouvoir identifier leur origine. Etait-ce dû à son profond engagement dans ce processus de recherche ou bien était-ce le fait d’un piratage de sa mémoire virtuelle lors d’une intervention des Extros. Impossible à dire. Il verrait cela plus tard.

b. Processus maturationnel

La notion de maturation, dans le cadre d’une approche EBPS de la formation des adultes, fait écho à celles de conscientisation, d’émancipation, d’autonomisation et de reliance.

Conscientisation

La conscientisation correspond à la prise de conscience par l’individu de ses conditionnements[385], qu’ils soient innés (instinct) ou acquis (expérience personnelle). *La conscience implique le fait d’exister dans l’ici et le maintenant, non dans l’ailleurs, le passé et l’avenir*[386]. Ceci renvoie à la notion d’habitus, d’us et coutumes, mais aussi aux préjugés, aux croyances et autres certitudes qui contribuent à l’élaboration de systèmes de représentations susceptibles de bloquer le processus de maturation de l’individu. Les expériences, qu’elles soient de natures affectives ou sociales, sont à l’origine d’un fragile assemblage de représentations mentales, reliant les éléments psycho-affectifs et psycho-cognitifs, qui soutiennent notre identité. Certaines, comme les convictions profondes, constituent de véritables piliers de cette construction et ne peuvent, à ce titre, être

[385] *Nous avons été conditionnés pendant des siècles par nos nationalités, nos castes, nos classes, nos traditions, nos religions, nos langues ; par l'éducation, la littérature, l'art ; par des coutumes, des conventions, par des propagandes de toutes sortes, des pressions économiques, des modes d'alimentation, des climats différents ; par nos familles et nos amis ; par nos expériences vécues ; bref, par toutes les influences auxquelles on peut penser, et cela, de telle sorte que nos réactions à tous les problèmes qui se présentent sont conditionnées* - KRISHNAMURTI Juddi (1970), *Se libérer du connu*

[386] BERNE Eric (1964), *des jeux et des hommes*

transformées sans une sérieuse remise en cause de ce qui participe de notre identité. D'autres représentations, plus souples ou plus récentes, comme les préjugés, pourront s'adapter à l'imprévu sans mettre en péril l'ensemble de l'édifice.

La situation d'apprentissage doit durer assez longtemps pour permettre une construction psychoaffective et installer durablement la transformation des représentations. L'ignorance[387] repérée désigne la connaissance à construire et l'appropriation de ce nouveau savoir passe par la remise en cause et la transformation des savoir institués. Les représentations, qu'elles soient issues de la mémoire collective, de l'éducation, des expériences vécues ou des idéologies dominantes, ont un rôle important dans les processus de communication. Car la compréhension ne se réalise que si les interlocuteurs ont des références communes[388].

Pour P. Freire, *il n'y a pas de conscientisation en dehors de la praxis, en dehors de l'unité théorie-pratique, réflexion-action* (…) *Dans l'éducation conscientisante les élèves développent leur pouvoir de capter et de comprendre le monde qui leur apparaît, dans leurs relations avec autrui, non plus comme une réalité statique mais comme une réalité en transformation, en évolution*[389]. Son approche du processus de conscientisation comprend la co-éducation, le co-investigation et l'utilisation de l'intersubjectivité. Il y discerne les étapes suivantes :

- rencontres, témoignages et partages des impressions
- recherche des contradictions et dégagement des thèmes
- mise en place de cercles de recherche thématique et analyse intersubjective des propos
- co-réalisation d'un programme éducatif

La méthode que nous préconisons exige donc que, dans cette démarche de recherche, tous soient des sujets, aussi bien les chercheurs que les hommes du peuple qui, apparemment, seraient les objets de la recherche. Plus les hommes adoptent une attitude active dans la recherche de leur thématique, plus ils approfondissent leur prise de conscience de la réalité et, en explicitant leur thématique significative, ils la dominent[390]. Dans le cadre de la formation des adultes, il s'agit de favoriser l'émergence de problématiques liées à la relation d'apprentissage.

---

[387] Pour Noam Chomsky, *l'éducation est un système permettant d'imposer l'ignorance* - BAILLARGEON Normand (2001), *L'ordre moins le pouvoir*
[388] Cf. III.B.2.d. Communication
[389] FREIRE Paulo (1974), *Pédagogie des opprimés – Conscientisation et révolution*
[390] *Ibid.*

Emancipation

L'émancipation des conditionnements fait référence tant au dépassement des préjugés qu'à la libération des potentialités (imaginatives, créatives, affectives, etc.) de tout être humain. Elle peut porter sur l'ensemble des comportements et sentiments hérités de nos parcours respectifs, qu'ils soient innés ou acquis. Il en va ainsi : de la jalousie et de son corollaire " l'instinct " de propriété[391] ; de l'angoisse et de la peur de l'incertitude ; de l'attribution des rôles sociaux (patriarcat) et des hiérarchies (pouvoir) ; de la libido et de la routine, etc. Chacun de ces éléments peut faire l'objet de diverses démarches émancipatrices. Si le bouddhisme, comme nombres d'approches spirituelles, préconise l'isolement ou la méditation[392], il est aussi possible d'envisager l'exercice accru de la vigilance dans des domaines aussi variés que : le respect de l'autre et de toute chose ; l'acceptation de l'incertitude et de la mort ; le refus de reproduire les conditionnements ; le fait de vivre ici et maintenant (*hic et nunc*) ; etc. Par ailleurs, pour atteindre ces objectifs, il peut être nécessaire d'engager des actions visant, dans le cadre du JdRF, à : l'amélioration des relations interpersonnelles via une rupture progressive avec les attitudes égocentriques ou stratégiques ; favoriser l'adaptabilité dans diverses situations via le développement de son éventail de rôles disponibles ; faire l'expérience du partage, de la collaboration et de la solidarité via l'implication dans un imaginaire groupal ; faciliter la prise de risque via l'exercice de l'improvisation ; etc. L'individu doit aussi user de l'interprétation avec parcimonie, car *ce sont les opinions et les croyances qui empêchent l'observation de ce qui est* (…) *La sensibilité est attention, laquelle est intelligence. L'intelligence n'a aucun rapport avec les connaissances et les informations. Les connaissances sont toujours le passé* (…) *L'intelligence est toujours dans le présent*[393].

On peut comparer l'émancipation à la mise en œuvre de connaissances dans le cadre d'un exercice d'intelligence appliquée. *Il y a intelligence là où chacun agit, raconte ce qu'il fait et donne les moyens de vérifier la réalité de son action* (…) *Il y a abrutissement là où une intelligence est subordonnée à une autre intelligence* (…) *La volonté commande l'intelligence par le biais de l'attention* (…) *On peut enseigner ce qu'on*

---

[391] *Si votre femme vous délaisse, n'êtes-vous pas jaloux ? N'êtes-vous pas en colère ? Ne haïssez-vous pas l'homme qui l'a attirée ? Et qu'est tout cela si ce n'est la peur de perdre ce qui vous a procuré beaucoup de plaisir, une vie en commun, une sorte de sécurité dans la possession ?* - KRISHNAMURTI Juddi (1970), *Se libérer du connu*

[392] *La méditation consiste a libérer l'esprit de la constante pression de l'expérience* - KRISHNAMURTI Juddi (1970), *La révolution du silence*

[393] *Ibid.*

ignore si l'on émancipe l'élève, c'est-à-dire si on le contraint à user de sa propre intelligence (…) *Pour émanciper un ignorant, il faut et il suffit d'être soi-même émancipé, c'est-à-dire conscient du véritable pouvoir de l'esprit humain. L'ignorant apprendra seul ce que le maître ignore si le maître croit qu'il le peut et l'oblige à actualiser sa capacité*[394]. Le choix de l'émancipation de l'apprenant, en le rendant lucide, capable de prendre du recul et de comprendre les raisons de ses réussites et de ses échecs, est aussi un choix éthique de la part du formateur.

Les travaux d'E. Jacotot, tels qu'évoqués par J. Rancière, montrent qu'il est possible de modifier la traditionnelle relation pédagogique. Selon lui, l'instruction mutuelle vise à un enseignement universel (improvisation, composition, vérification, analogie, métaphore, etc.), dont le premier principe est qu'il faut d'abord apprendre quelque chose pour ensuite y rapporter tout le reste. Le travail individuel se fait donc sur des lectures variées (géographie, langue, chimie, etc.) d'un même texte à partir d'un thème transversal (art, amour, projet, etc.) que chacun peut s'approprier. Le second principe consiste à s'appuyer sur un maître qui demande de s'exprimer au moyen de compositions et d'improvisations sur : qu'y vois-tu ? ; qu'en penses-tu ? ; qu'en fais-tu ? La posture du formateur en instruction mutuelle est, en cela, très proche de celle de l'animateur d'un JdRF.

Autrement dit, *l'émancipation est la conscience de cette égalité, de cette réciprocité qui seule permet à l'intelligence de s'actualiser par la vérification. Ce qui abrutit le peuple, ce n'est pas le défaut d'instruction mais la croyance en l'infériorité de son intelligence.* (…) *Seul, de fait, un émancipé peut entendre sans trouble que l'ordre social est tout de convention et obéir scrupuleusement à des supérieurs qu'il sait être ses égaux*[395].

Autonomisation

Est autonome celui qui se donne à lui-même ses propres lois. (Non pas qui fait ce qui lui chante : qui se donne des lois)[396]**.** L'autonomisation est une démarche menant à un accroissement de l'autonomie, cette capacité à agir en conscience. Pour ma part, elle nécessite, notamment : l'expérience de l'autogestion, l'exercice de la responsabilité, l'implication de l'individu dans une démarche d'autoformation et la mise en place d'un processus d'autorisation. *Dès que l'on aspire à l'autonomie le chemin est plus important*

[394] RANCIERE Jacques (1987), *Le maître ignorant*
[395] *ibid.*
[396] CASTORIADIS Cornelius (1999), *Figures du pensable*

que le but (…) *la réussite n'est pas une affaire de terme à atteindre, elle se mesure par la capacité à poser des repères et à établir entre eux les relations qui font sens. La construction du savoir prend alors l'aspect d'une élaboration angoissante de la complexité et d'un effort de questionnement incessant*. Ainsi, donner du sens, c'est *offrir la possibilité d'insérer un projet individuel dans un projet collectif et nourrir la collectivité de projets singuliers*[397]. Dans le cadre du JdRF, l'autonomisation consiste en un processus d'apprentissage qui comprend :

- **L'autogestion** : cette notion comprend, notamment, celles d'implication, de solidarité, de coopération, d'auto-évaluation, etc. Dans le JdRF, elle vient du fait que la mise en place du groupe-chercheur tient compte, autant que possible, des spécificités de chacun de ses membres. L'animateur, en tant qu'élément moteur du groupe, est le seul dont le rôle est préétabli. Quant à eux, les participants construisent progressivement le leur en s'auto-organisant et en se positionnant au sein du groupe. Pour ce faire, ils s'appuient sur le tissu de relations interpersonnelles en train de se créer. Au cours des séances, ils vont être amenés à prendre des décisions, à se faire confiance, à reconnaître les qualités de chacun, etc. Autant d'éléments susceptibles de sensibiliser le groupe à la pratique autogestionnaire, aussi bien dans le jeu que dans la réalité. Ainsi, dans le cas du GC1, la répartition des tâches matérielles s'est faite très naturellement, de manière informelle, sans jamais provoquer d'incidents. Il en va de même pour le positionnement progressif des joueurs au sein du groupe ainsi que pour celui de leur PJ dans l'imaginaire groupal.

- **La responsabilisation** : l'implication des participants étant essentielle au bon déroulement de l'action de formation, chacun d'eux est personnellement rendu responsable du bon fonctionnement du groupe-chercheur, et ce dès le début du JdRF. Cela va de la responsabilité de préparer un repas, à celle de choisir un PJ dont il faudra assumer les caractéristiques et les actes, sans oublier la notion de responsabilité collective. L'étude intersubjective des comportements (autoritarisme, prosélytisme, lobbysme, etc.) ainsi que l'auto-évaluation participe de cette démarche de responsabilisation. *L'évaluation par chacun de ce qu'il a appris est un des principaux moyens par lesquels un apprentissage autodéterminé devient aussi un apprentissage responsable. C'est lorsque chacun doit décider quels critères sont importants pour lui, quels buts il a essayé d'atteindre, et dans quelle mesure il y est arrivé, qu'il apprend*

[397] MADIOT Pierre (1995), « Le lycée expérimental de St Nazaire », dans *Les pédagogies autogestionnaires*

réellement à prendre la responsabilité de lui-même et de ses choix[398]. Chacun est invité à admettre sa faillibilité (ce qui peut prendre la forme d'une sorte d'auto-critique informelle), et à aborder sa façon d'exercer un pouvoir sur le reste du groupe. Ce dernier, qui se constitue au fil des expériences, favorise la mise en place progressive et informelle d'un partage des responsabilités entre ses membres.

- **L'autorisation** : *s'autoriser : devenir auteur de soi-même pour s'approprier son existence par la capacité à se faire confiance, à s'aimer et à aimer, dans la congruence de sa personne globale (sexuelle, affective, spirituelle et sociale)* (…) *C'est improviser sa vie de moment en moment et dans la permanence de ses valeurs fondamentales*[399]. D'une part, les participants aux JdRF font l'expérience de l'autorisation et prennent peu à peu de l'assurance dans cette capacité au travers de leurs improvisations, de leurs prises de décisions ou de risques. D'autre part, ils deviennent les auteurs de l'itinérance de leur PJ et les co-auteurs d'un scénario s'inscrivant dans un imaginaire groupal.

- **L'autoformation** : elle *ne doit pas être appréhendée comme un outil pédagogique de plus (un nouvel "instrument") mais comme une démarche existentielle émancipatrice et socialisante* (…) *On peut définir l'autoformation comme l'acte par lequel le sujet prend conscience de son vécu et de son parcours et influence dès lors son propre processus de formation permanente* (…) *L'autoformation continue du système-personne se construit dans le sens d'un développement de sa complexité. Plus la personne est riche en complexité et plus elle peut s'adapter aux modifications externes de son environnement*[400]. Les participants au JdRF sont plongés dans un univers dont ils ne connaissent que peu d'éléments. Tout au long du jeu, ils en découvrent certaines particularités, l'investissent, poussés par le désir d'en savoir toujours plus. Ce goût sans cesse renouvelé pour la découverte est susceptible d'entraîner l'émergence d'une pulsion épistémophilique résiduelle.

[398] ROGERS Carl Ransom (1969), *Liberté pour apprendre ?*
[399] ROBIN Rolande (1991), " De l'improvisation éducative à l'autorisation, une dynamique de formation et d'autoformation ", *La formation expérientielle des adultes*
[400] LANGE Jean-Marie (1993), *Autoformation et développement personnel*

Reliance

La notion de reliance recouvre, d'une part, celles de connexion, de sens, d'insertion et de cohésion, et d'autre part, celles, plus dynamiques, d'échange, de partage, d'interaction et de synergie. Elle se réfère à la place qu'un individu occupe dans un système, à la dynamique qui l'anime, aux liens qui l'unissent avec l'extérieur ainsi qu'à sa volonté propre. L'ensemble peut fonctionner de façon harmonieuse ou bien être l'objet de graves disfonctionnements, aux répercussions innombrables. La reliance, du point de vue de l'individu, tient au respect de toute chose. *Le sentiment de reliance est l'expression même de la sensibilité accomplie, en retentissement, avec les autres et le monde* (…) *une "empathie généralisée" à tout ce qui vit et à tout ce qui est* (…) *La sensibilité est* (…) *une "mise en veilleuse" de la raison et une redécouverte des capacités sensorielles de l'être humain, c'est-à-dire une reliance de soi-même avec la totalité de soi-même, notamment sur le plan corporel*[401]. L'individu qui s'engage dans une démarche de recherche de cohérence EBPS, s'implique, par là même, dans un processus reliant. Il fait confiance à sa spontanéité, ne tente nulle interprétation de phénomènes (tel la synchronicité), s'implique dans diverses activités auxquelles il trouve un sens, respecte ses rythmes chronobiologiques, traque les interférences de son *ego*, transforme son existence, évite de soutenir les comportements qui nourrissent l'immaturité de notre société (consommation, spectacle, pollution, capitalisme, violence, etc.), profite de la beauté de la Nature sans y chercher quoique soit d'autre, etc.

Nous vivons fragmentés. Nous sommes un personnage au bureau, un autre dans notre foyer ; nous parlons de démocratie et sommes autocrates en nos cœurs ; nous parlons d'aimer le voisin que nous tuons par notre esprit compétitif ; une partie de nous-mêmes travaille, regarde, agit indépendamment de l'autre[402]. Cette constatation de J. Krishnamurti se réfère à l'incohérence de nos différents rôles. Ces mêmes rôles, qui peuvent se trouver sclérosés et figés par la routine, sont toujours susceptibles d'évoluer. Au cours du JdRF, les participants sont amenés à créer un PJ, ou tout du moins, à l'interpréter. Le rôle du participant consiste à jouer ce personnage imaginaire, en proposant au reste du groupe une interprétation cohérente qui tient compte des contraintes EBPS (scénario, univers, BPS du PJ). En dehors de ces dernières, la liberté d'action dont dispose le joueur est presque totale, se limitant généralement à sa créativité. Dans le feu de l'action, il est

[401] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*
[402] KRISHNAMURTI Juddi (1970), *Se libérer du connu*

parfois difficile de savoir si, lorsque le MJ s'adresse au PJ, c'est bien ce dernier qui lui répond ou plutôt le joueur. Ainsi, quand le scénario prévoit l'élucidation d'une énigme, ce sont généralement les joueurs qui s'y attachent. Le fait que les PJ soient historiens, musiciens, ou journalistes n'y change rien. De même, lors de la confrontation à une situation de tension, les émotions prennent rapidement le dessus et il est rare qu'un joueur s'astreigne alors à une stricte interprétation de son PJ. Le MJ veille alors à ce que le joueur respecte, à minima, les spécificités de son PJ. Les exemples de fusion passagère des identités (sans conséquences et qui donnent lieu parfois à l'expression de fantasmes exutoires) sont suffisamment fréquents pour qu'il soit possible d'en explorer, par le biais de l'intersubjectivité, les aspects récurrents. Car ce jeu libre place l'individu dans une situation unique qui lui permet d'explorer un nouveau rôle et de s'y adapter. Non seulement, il élargit son éventail de rôles disponibles, mais en plus, il révèle, en filigrane ou par contraste, une autre personnalité, qui lui ressemble plus que tout autre, car non soumise aux contraintes de la vie réelle. Ce rôle qui émerge de l'activité ludique peut servir, par la suite, à établir un rôle de référence pour qui désirerait s'engager dans une démarche de recherche de cohérence. Quoique je m'intéresse plus particulièrement à la maturation des adultes, je partage la conviction d'E. Morin quant au fait que *c'est à l'école primaire que l'on peut essayer de mettre en place - en activité - la pensée reliante car elle est présente potentiellement chez tout enfant. Cela peut se faire à partir des grandes interrogations, notamment la grande interrogation anthropologique : " Qui sommes-nous, d'où venons-nous, où allons-nous ? " Il est évident que si l'on pose cette question, on peut répondre à l'enfant, à travers une pédagogie adéquate et progressive, en quoi et comment nous sommes des êtres biologiques, en quoi ces êtres biologiques sont à la fois des êtres physico-chimiques, des êtres psychiques, des êtres sociaux, des êtres historiques, des êtres dans une société vivant en économie d'échanges, etc.* (…) *A partir de ces bases, nous pouvons faire découvrir ce que peut être la pensée, les modes systémique, hologrammatique, dialogique, etc.*[403]

En quoi le JdRF peut-il être intéressant pour qui veut entreprendre une démarche de maturation ? A la fois simple et complexe à manipuler, il permet d'explorer, notamment, par l'expérience, les ressorts du groupe restreint, fondement de notre vie sociale. Il joue un rôle de révélateur tant des tensions, en canalisant et catalysant leur expression, que de certains traits de personnalité. Il influe sur la perception que l'on a de soi et de ses multiples rôles, invite à une réflexion sur leur cohérence, nourrit l'imaginaire, etc. D'autre

[403] MORIN Edgar (1997), *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*

part, les analogies que l'on peut faire entre le meneur de jeu et le formateur sont pléthores. Ainsi, ce dernier, condamné à pallier intuitivement aux contraintes qui lui sont imposées, ne peut souvent faire confiance qu'en sa capacité d'improvisation. Dominé par une vision humaniste, centrée sur la reconnaissance et le respect de soi, du groupe et de l'environnement, il se doit de privilégier l'autonomisation des apprenants par le biais de la mise en valeur de leur potentiel de réflexion et de création. Mais, comme le fait si bien remarquer C.G. Jung[404] : *l'efficacité de l'éducateur ne provient pas des paroles qui tombent de sa bouche, mais bien de ce qu'il est. Tout éducateur, au sens le plus large du terme, devrait toujours en conscience se demander s'il réalise en lui-même et dans sa vie ce qu'il enseigne* [ce qui] *présuppose l'éducation de soi*. Cette éducation de soi est, dans le cadre du JdRF, liée à cette démarche de reliance maturationnelle que je développe tout au long de ce travail. Tout adulte étant voué, au cours de sa vie, à accompagner autrui dans un processus d'apprentissage, le temps viendra où les pratiques alternatives trouveront leur place dans les dispositifs de formation à destination des adultes.

C. Atouts du JdRF

> *Les gens ont besoin d'inventer des formes originales d'expression* (…) *pour mieux transformer le monde, pour inventer le futur, au lieu de simplement le subir*[405].

1. Formation de formateurs

a. Du joueur au meneur

Le joueur, même s'il est entièrement impliqué dans l'action, a un rôle relativement passif, au regard de celui du MJ, dans le sens où il peut être absent sans pour autant bloquer le déroulement du jeu. C'est pourquoi, le passage de la position de joueur à celle

[404] JUNG Carl Gustav (1942), *Psychologie et éducation*
[405] BOAL Augusto (1977), *Théâtre de l'opprimé*

de MJ est assez délicat. La peur d'être jugé, d'échouer dans la mise en place d'un imaginaire groupal, de ne pas savoir réagir aux imprévus, en bref d'entrer dans l'inconnu, peut empêcher de se lancer dans l'aventure. Il est, en effet, plus confortable de se laisser porter par l'ambiance proposée par un MJ et de pouvoir compter sur les autres joueurs lors de passages à vide, que de se retrouver seul face au groupe, sans avoir la possibilité de reposer son attention. Car être animateur de JdRF nécessite une implication permanente dans l'action ainsi qu'un effort de concentration soutenu, que ce soit durant le scénario ou lors du débriefing. *Prévoir les problèmes éventuels et être capable de s'adapter en pleine action est la marque des animateurs chevronnés. Après plusieurs utilisations du même jeu de rôle ou de la même simulation auprès de groupes différents, il peut être stimulant pour l'intervenant de sortir des sentiers battus et d'improviser des changements aux règles de l'activité sachant qu'en cas de pépin le retour au cadre initial est possible*[406]. Son action consiste, notamment au travers de l'écoute sensible, à tenir compte de tout ce qui se dit autour de la table. Ceci lui permet d'enrichir les représentations collectives, de rendre cohérentes les éventuelles modifications du scénario rendues nécessaires par l'évolution du groupe et de favoriser l'implication des PJ dans l'histoire en cours.

Dans le cadre du JdRF (co-recherche-action-formation), rappelons le, l'animateur est tout à la fois un membre du groupe (acteur : interprétations de PNJ), un chercheur (régisseur : exploration des potentialités), un créateur (auteur : élaboration du scénario), et un formateur (réalisateur : recherche de cohérence). Et il lui faut apprendre à gérer cette multiplicité. Pour ce faire, rien ne vaut la pratique. C'est elle qui permettra au néophyte, préalablement documenté, de se lancer dans cette aventure. Ce qui requiert de sa part d'organiser des rencontres, de s'approprier le rôle de MJ, de développer un style correspondant à son mode de fonctionnement cognitif, et de proposer, par la suite, des univers de jeu susceptibles de refléter ses propres préoccupations. L'animateur découvre et renforce, peu à peu, ses talents d'improvisateur. Au sens de R. Robin, *l'improvisateur est dans l'ouverture et la liberté du mouvement. Il n'est pas enfermé, cloisonné dans sa peur, mais dans la création au sens du monde et dans sa propre création. Il est le temps, " unité mouvante du temps ". Il réunit passé, présent et futur* (…) *Il sent qu'apprendre à improviser c'est apprendre à revivre. L'improvisateur entre dans un temps créateur : à chaque fois qu'il improvise, il éprouve le sentiment de fonder le temps dans lequel il est pris*[407]. Fort de son expérience d'animation des JdR ludiques, il peut, à son tour, en

[406] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*
[407] ROBIN Rolande (1991), « De l'improvisation éducative à l'autorisation, une dynamique de formation et d'auto-formation », dans *La formation expérientielle des adultes*

s'engageant dans une démarche de recherche de cohérence EBPS, développer des projets de co-recherche-action-formations originaux, en lien ou non avec l'étude des processus maturationnels. Après avoir sensibilisé plusieurs groupes aux spécificités du JdRF, il lui sera possible de mettre en place des groupes-chercheurs et de poursuivre, en faisant appel à l'intersubjectivité, l'exploration collective de thématiques émergentes.

Les expérimentations menées dans le cadre de cette thèse n'ont malheureusement pas pu aboutir, par manque de temps, à cette configuration finale. La plupart des participants se sont montrés prêts à tenter l'expérience, mais les problèmes de disponibilité des uns et des autres, ajoutés aux contraintes dues à l'écriture de cette thèse, en ont reporté la date de réalisation. Voici néanmoins, en quelques lignes, ce qu'en ont pensé les principaux concernés :

- Thomas **:** *Je suis prêt à recommencer, mais j'ai des exigences sur le JdR dans lequel j'aimerai m'investir. J'aimerai qu'il y ai plus de réflexion sur les relations humaines. Ceci permettrait de faire le lien entre distanciation (action dans le jeu) et identification (action dans la réalité), et entre expérimentation des PJ et validation dans la vie… cette fameuse recherche de cohérence* (…) *je serais prêt à mener un JdR à mon tour, mais avec le même groupe.*

- Judy : *Je ne sais pas si je serais MJ, dans le cadre d'un JdR. Pour moi, ce serait difficile, laborieux et ça exigerait un gros travail de préparation. Par contre, je pense en utiliser certaines caractéristiques dans des ateliers d'écriture. Une sorte de déclencheur, car il est parfois difficile de créer une histoire à partir de rien. Il faut enregistrer cette mise en situation. MJ, d'accord, mais plutôt afin de créer l'univers de la situation* (…) *Je n'ai pas l'impression de pouvoir faire ça. Le problème, c'est de tenir sur la durée. J'ai longtemps été formatrice. Je n'aurai pas de problème pour écouter. J'ai plus peur de l'improvisation.*

- Marcy : *Idem dans le cadre d'ateliers d'écriture filmique, car les enfants croient souvent qu'ils n'ont pas d'idées* (…) *Si jamais je devais mener un JdR, il me semble qu'il me manque la qualité d'écoute et l'intuition.*

- Simon : *J'ai le sentiment que le MJ donne. Et j'ai envie de donner, d'amener les gens ailleurs, en voyage. J'ai envie de mener, mais je ne veux pas perdre le groupe, le passé*

constitutif du groupe. J'ai envie de conserver quelque chose de ce qu'on a vécu ensemble. J'ai envie de les amener dans cette ambiance, aussi bien le groupe de joueurs que le groupe de PJ.

- Gigi : *Pour moi, pas de problèmes. J'ai déjà, par le passé, mené des JdR ludiques. Mais je crois que je choisirai un autre univers de jeu. Je suis plus à l'aise avec le fantastique. Je ne me sens pas à la hauteur pour mener dans les années 20. Il y a trop de références historiques. Je serais débordé. Je préfère faire évoluer des personnages dans un cadre plus personnel, issu de mon imaginaire.*

Il ressort de ces propos que d'autres expérimentations, avec le même groupe, sont à prévoir. Mais, c'est désormais à celui ou celle qui reprendra le flambeau d'organiser la prochaine rencontre. La première partie de mon travail s'achève ainsi : donner les moyens et l'envie à des individus de devenir à leur tour MJ. La deuxième partie consistera à accompagner de mon mieux, au travers des PJ que je serai amené à interpréter, ces compagnons dans leur entreprise maturationnelle. C'est ainsi : au départ du JdR, on gère l'organisation ; au cours du JdR, on gère la cohérence de l'ensemble ; à la fin du JdR, on gère l'héritage de ce vécu collectif…

b. Du meneur au formateur

Le rôle du MJ est déjà, en soi, assez complexe, mais relativement limité par rapport à celui de l'animateur d'un JdRF. Le passage de l'un à l'autre est sensiblement plus aisé que celui menant le joueur au statut de MJ. Cependant, là encore, cela dépend de la personnalité des individus concernés. Le problème ne relevant plus, dans certains cas, d'un manque de confiance en ses capacités créatives, mais, bien au contraire, d'un éventuel excès d'assurance en celles-ci. En effet, cette deuxième étape de la formation de formateur nécessite, de sa part, de pouvoir se remettre en cause régulièrement, d'accepter de ne pas savoir et d'apprendre à lutter contre sa *tendance naturelle de faire part de ses découvertes dès qu'elles se présentent à lui*[408]. Par ailleurs, il faut garder à l'esprit que le rôle d'animateur de JdRF exige de la décision en situation, avec tout ce que cela suppose

[408] ANZIEU Didier (1975), *Le groupe et l'inconscient*

d'écoute, de réadaptation et d'improvisation, compétences largement exploitées par le JdR formatif.

Le formateur se trouve dans la situation d'un militant humaniste, oscillant entre distanciation et engagement dans l'action, qui doit s'imprégner de nombreux domaines connexes tels que la psychosociologie, la gestion, le processus d'apprentissage, etc. Il est amené à adopter une attitude déontologique qui nécessite de mieux se connaître, de se contrôler, de s'éprouver et de se perfectionner afin de se transformer. La réflexion sur le sens et les valeurs de l'éducation, de l'apprentissage et de la formation entraîne une introspection sur le sens de sa propre existence et participe à la construction identitaire du formateur. Ce dernier a aussi pour mission de transmettre et de faire émerger des connaissances, de parfaire la socialisation et de préparer à l'anticipation des avenirs possibles. Il doit savoir prendre du recul par rapport à ses attitudes et à son rôle dans le groupe.

Ces différents droits et devoirs font que le formateur, en tant qu'acteur autonome participant à la construction sociale, doit privilégier l'autonomisation des apprenants, par le biais de la reconnaissance de leur potentiel de création, en leur apportant l'instrument d'une critique constructive du fonctionnement de la société. Pour ce faire, il doit combiner les compétences d'un spécialiste des domaines étudiés avec celles d'un généraliste capable de créer des liens entre les représentations de chacun. Le JdRF valorise l'apprentissage expérientiel en invitant les participants à joindre leurs efforts dans le cadre d'une création collective. Ceci nécessite, de leur part, de s'ouvrir à la réflexion collective au travers de l'implication dans un ou plusieurs groupes-chercheurs, de s'investir dans la création d'univers cohérents et d'adopter la posture du chercheur, *cette personne qui, à travers ses pratiques sociales et personnelles, tente de "prêter du sens" (Ardoino 1977) aux situations rencontrées, et d'en dégager des structures significatives, un système d'intelligence plus que d'intelligibilité*[409].

Lors du débriefing, le formateur est amené à jouer différents rôles, dont ceux de facilitateur et d'accompagnateur maïeuticien. Il aide ainsi les participants à découvrir, au cours de discussions collectives, leur système de représentation, et à développer leur aptitude à la décentration. Il ne faut pas oublier la dimension psychoaffective de l'acte d'apprendre qui est d'accepter de s'engager dans l'inconnu et d'admettre la possibilité d'échec. Car c'est l'affectif surtout qui conduit au collectif. A vouloir rester en retrait, le formateur risque de s'exclure de la vie du groupe, créant simultanément un frein aux

[409] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*

changements en cours. L'Homme étant avant tout un être biopsychosocial qui se projette dans le temps avec ses ressources, il doit être pleinement accompagné dans son changement. Le sujet est alors accompagné en fonction de l'expression de ses désirs, fondements de sa motivation pour apprendre.

Le développement de l'autonomie de l'apprenant se justifie par le fait qu'il a quotidiennement à prendre des initiatives. Par son constant rappel aux représentations collectives, le JdRF pousse l'individu rendu autonome à s'impliquer dans un processus de construction sociale. Il rend vivant l'enseignement en impliquant ses auditeurs dans une démarche collective. Ceux-ci expérimentent, sans risques réels, des situations difficiles qui peuvent leur permettre, par la suite, de dédramatiser les conflits de rôles internes et entre les individus. Mais surtout, le JdRF, en s'appuyant sur une dimension onirique, ouvre la possibilité au participant de devenir le co-créateur d'un personnage, d'en détailler tous ses aspects et de se l'approprier au travers d'une prise de rôle. Tout ceci autorise la personne à prendre du recul, en faisant appel à l'intersubjectivité, sur son propre mode de fonctionnement.

Cet apprentissage expérientiel de la gestion solidaire d'une création collective constitue un outil particulièrement adapté aux formations de formateurs. Chaque membre du groupe-chercheur est susceptible, par la suite, de mettre en place sa propre co-recherche-action-formation. L'éthique autant que la posture du formateur sont en jeu dans cette relation d'apprentissage. Posture qu'interroge ainsi R. Barbier :

- *Moi, psychosociologue, je parle avec assurance : mais de quel lieu ; avec quel pouvoir délégué ; par quel groupe social et dans quels intérêts ; avec quels moyens, quelles procédures et pour quelle fonction sociale qui me dépasse ?*
- *Qu'est-ce que j'exclus et qu'est-ce que j'inclus dans ma façon d'être et dans mon langage ; j'utilise quel temps social et pour quelles raisons ; j'exhibe, je développe, j'induis quel savoir ; je renforce quel découpage entre vie privée et vie publique ; quel mystère j'entretiens sur la sexualité, l'argent, la politique du quotidien ?*
- *Quels sont ces gens, ces organisations qui m'accueillent et jusqu'où puis-je aller avec eux ; qui sont les personnes concernées par mon action et qui les a conduites là ; où sont les autres, les nantis comme les plus démunis ; qui en a décidé ainsi et pourquoi ; quels sont mes risques réels à poser de telles questions ?*
- *Quelle stratégie puis-je développer dans cette optique ; quelle tactique à court terme dois-je employer ; suis-je seul ou avec d'autres ; avec qui puis-je me sentir solidaire ici*

dans la situation et ailleurs dans la société ; y a-t-il des relations objectives dans ces solidarités ?

- *Quel système de pensée, quelles théories politiques dois-je mettre en place pour parler ainsi et quelles sont les références philosophiques, les valeurs que j'oublie ou ne veux pas voir ; quelle fonction vais-je reconnaître à l'inconnu, au non-savoir, à l'imprévu ?*

Dans cette perspective, l'analyse est collective et les questions concernant le pouvoir, le savoir et l'avoir sont valables pour tous[410].

Le tableau suivant reprend les différentes méthodes d'enseignement des JdR thérapeutiques, tels que les concevait J.L. Moreno, afin de les comparer à celles que je peux préconiser dans le cadre d'une formation à l'animation du JdRF.

Comparatif entre formation de thérapeutes (psychodrame) et formation de formateurs (JdRF)

Enseignement du psychodrame thérapeutique	**Formation d'animateurs de JdRF**
1. Participation à un groupe didactique	Participation à un groupe-chercheur
2. Interprétation du rôle d'un vrai patient (Moi-Auxiliaire)	Animation de JdR ludique (PNJ)
3. Méthode directe (la plus prometteuse) : mise en situation avec un patient, suivi par le meneur	Accompagnement du participant dans sa première conduite de JdRF par l'animateur de la co-recherche-action-formation
4. Utilisation d'enregistrements	Utilisation d'enregistrements

Remarque : dans les deux cas, la méthode la plus prometteuse est la troisième, celle qui mise sur l'accompagnement à un apprentissage expérientiel. Ceci n'empêche pas de l'employer avec ou sans les trois autres approches, que ce soit dans l'ordre proposé, simultanément, ou encore, intuitivement, au gré des changements de situation. Pour ma part, du fait de l'inexistence de formateurs à l'animation de JdRF, je me suis appuyé alternativement et de manière complémentaire sur ces trois autres approches.

[410] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*

Passer de joueur à MJ, puis à animateur de JdRF au travers d'une recherche de cohérence EBPS, implique d'entreprendre une transformation similaire d'un point de vue existentiel. Ce qui revient dans la vie de tous les jours à : accepter les incertitudes, développer un éventail de rôles, prendre en compte sa propre multi-dimensionnalité, modifier certains comportements, favoriser l'improvisation, adopter un esprit critique, etc.

2. Perspectives d'applications

a. Du formateur à l'être humain

Cette partie est très subjective car elle s'appuie principalement sur mon expérience personnelle. De ce fait, elle doit être perçue sur un mode conditionnel. Cependant, de fortes présomptions quant à sa pertinence me poussent à en faire part dans ce travail d'investigation. A ce jour, les expérimentations n'ont pas encore pu déboucher sur l'évaluation de cette facette de la démarche de recherche de cohérence maturationnelle. Néanmoins, il est possible d'extraire des réflexions précédentes un certain nombre d'éléments allant dans le sens d'une reconnaissance du développement personnel. Ainsi, les membres du groupe impliqué dans un JdRF le sont selon deux perspectives différentes :

- D'un côté, les participants au JdRF sont invités à s'investir dans cette activité, à la fois, en qualité : d'êtres humains impliqués dans une expérience existentielle collective, au travers de laquelle ils se sensibilisent aux spécificités du groupe restreint (instauration de relations interpersonnelles sincères : amitié sans intimité) ; d'apprenants engagés dans une co-recherche-action-formation et expérimentant une situation d'apprentissage nouvelle (auto-organisation et transformation de la relation pédagogique) ; de joueurs découvrant une pratique ludique collaborative basée sur la spontanéité (interprétation et reflet des personnalités) ; de PJ évoluant dans un univers étranger et placés dans une situation nécessitant réflexion, prise de décision, action et cohésion (improvisation collective des investigateurs).

- De l'autre, l'animateur du JdRF est présent, à la fois, en tant que : être humain amené à partager une expérience existentielle unique, dans laquelle il lui est nécessaire de tester

ses propres potentialités (responsable pour une part de la qualité des relations humaines au sein du groupe) ; chercheur-formateur, doublé d'un facilitateur maïeuticien, chargé d'assurer une action de formation (responsable de l'organisation matérielle, du fonctionnement et de la réalisation) ; MJ veillant au bon déroulement du JdR et à l'implication des joueurs dans l'imaginaire groupal (responsable de l'ambiance et de la cohérence de l'intrigue) ; PNJ s'adaptant aux différentes situations et capable d'interagir avec les PJ (responsable de l'intensité et de l'authenticité de son interprétation).

L'animateur du JdRF, plus que les autres participants, est amené, au travers de cette co-recherche-action-formation, à entreprendre diverses actions entrant dans le cadre d'un processus maturationnel[411] tel que rappelé ci-après :

- La conscientisation de certains conditionnements se fait surtout au travers de la pratique du JdR ludique. Les MJ, qui ont l'habitude de mettre en place des univers réalistes et d'y faire évoluer des PJ, sont, de ce fait, sensibles à différentes formes de contraintes, qu'elles soient liées aux modes de vie des habitants de contrées oniriques ou encore à l'attitude ludique des joueurs. Cette dernière peut d'ailleurs être l'objet d'une réflexion intersubjective visant à faire émerger les principaux conditionnements directement observables au travers de l'interprétation des PJ ou des PNJ. Son exploration dévoile les contours de la sphère ludique propre à chaque individu ainsi que les limites inhérentes à sa façon de jouer (préjugés quant aux situations rencontrées, manque d'imagination dans les initiatives proposées, confiance insuffisante en se capacité à improviser, etc.). D'une manière générale, les MJ sont amenés, au travers de cette activité et parfois inconsciemment, à prendre du recul sur le fonctionnement de la société dans laquelle ils évoluent et à percevoir intuitivement la relative incohérence du système existant.

- L'émancipation consiste essentiellement, pour le MJ, à se confronter et à dépasser ses propres limites, en s'engageant sans cesse dans des situations inédites. Il fonde son action sur l'improvisation, tout en veillant à respecter le cadre du jeu. D'un point de vue personnel, il met en jeu son *ego*, notamment dans sa prise de risque quant à l'appréciation par autrui de la qualité de sa prestation. En tant que formateur, il se doit de dépasser la traditionnelle relation pédagogique et d'admettre ne pas savoir. Pour ce

[411] Cf. IV.B.3.b. Processus maturationnel

faire, il s'implique totalement dans le groupe-chercheur, accepte l'incertitude inhérente à son activité et expérimente des notions transversales telles que la synchronicité ou la complexité. D'un point de vue cognitif, il s'exerce à prendre des initiatives et développe ainsi sa capacité à improviser et à imaginer, dans le jeu comme dans la réalité.

- L'autonomisation du MJ passe elle aussi par la pratique du JdRF. Elle renvoie aux notions d'autogestion, de responsabilisation, d'autorisation et d'autoformation. Car en effet, il ne suffit pas, pour être MJ, de se satisfaire de ce que l'on sait déjà. Le processus d'autoformation permanente, inhérent à la pratique du JdRF, amène l'animateur à poursuivre cette action de façon thématique dans son quotidien. Ses lectures, comme ses centres d'intérêt, peuvent être influencés par le choix d'un ou de plusieurs univers de prédilection (années 1920-1930, Moyen Age, post-apocalyptique, etc.), et par leur croisement avec des préoccupations existentielles ou conjoncturelles (angoisses, passions, évènements, expériences, etc.). Cet esprit de découverte, au sens de voir quelque chose qui était caché, à l'origine de l'envie d'apprendre, peut s'ancrer de manière inductive dans le système cognitif du formateur et favoriser ainsi son autonomisation.

- La reliance est une des principales qualités qu'apprend à développer le MJ au travers de sa pratique des JdR. D'une certaine façon, elle est induite par sa fonction. Car cette recherche de cohérence, et non de rationalisation, le MJ en fait usage en permanence : dans la mise en place de l'ambiance, dans sa façon d'improviser, dans ses interprétations de PNJ, dans l'élaboration de l'imaginaire groupal, dans la construction de l'intrigue, dans son positionnement au sein du groupe, etc. Cependant, cette reliance n'est que partielle. Elle se limite au domaine du jeu. Tout l'enjeu du JdRF est de dépasser ce cadre pour poursuivre cette expérience tant dans sa fonction de formateur que dans son existence. La reliance maturationnelle consiste pour l'individu à entreprendre une démarche de recherche de cohérence entre les différents niveaux de réalité qui le composent. En cela, le meneur de JdRF apprend plus sur lui que l'ensemble des autres participants à la co-recherche-action-formation.

L'animateur de JdRF a une exigence de cohérence de rôle. Quelque soit le niveau de réalité dans lequel il évolue, il doit gérer le groupe dont il est le meneur de la même manière. Pour ce faire, il doit apprendre à reconnaître ses potentialités ainsi que ses

carences, pour ensuite développer les premières au dépend des secondes. Et *lorsque vous apprenez à vous connaître, observez-vous, observez la façon dont vous marchez, dont vous mangez, ce que vous dites, les commérages, la haine, la jalousie*[412].

b. De l'être humain à l'humanité

La forme d'organisation originale inhérente au JdRF (meneur et groupe-chercheur) nous interroge quant à d'éventuelles applications dans le domaine social. Les paragraphes qui suivent tentent d'en aborder, de manière intuitive, les contours. Les alternatives proposées se nourrissent tant de suggestions d'autres auteurs que d'une réflexion personnelle sur la pertinence de cette pratique et sur l'anticipation de son développement. Je limite volontairement cette étude à la nécessaire évolution du système éducatif dominant, tout en restant conscient du fait que les mêmes interrogations planent sur les domaines tant sanitaires que juridiques ou sécuritaires.

- **Méta (socialisation) :** le rôle de toute éducation initiale s'appuyant sur une idéologie, qu'elle soit religieuse ou étatique[413], est de soustraire les enfants à l'influence familiale ou communautaire, afin de les plonger dans un bain culturel, à partir duquel ils construiront leur identité sociale. Ceci permet de les préparer à accepter leurs futures conditions de vie, tout en veillant à leur inculquer un certain nombre de valeurs. Car *un système de droit des gens doit sa cohésion à la reconnaissance mutuelle de principes et de maximes qui, quels que soient leurs fondements possibles dans la métaphysique, agissent en pratique comme des règles de jeu* (…) *l'intégrité du système repose uniquement sur une volonté de participer au jeu*[414]. Dans le cadre de la formation des adultes, il s'agit généralement de rassurer l'individu quant à sa capacité à s'insérer ou à se réinsérer, essentiellement d'un point de vue professionnel, dans le système existant. A aucun moment il ne lui est proposé de réfléchir à sa refondation. L'éducation idéologique n'a aucun intérêt à laisser émerger une population d'individus autonomes capables de remettre en cause radicalement le fonctionnement de cette institution. C'est

[412] KRISHNAMURTI Juddi (1970), *Se libérer du connu*
[413] *L'Etat est une instance de pouvoir séparée de la société, constituée en appareil hiérarchique et bureaucratique, qui fait face à la société et la domine (même s'il ne peut pas rester imperméable à son influence). Un tel Etat est incompatible avec une société démocratique. Les quelques fonctions indispensables que remplit l'Etat actuel peuvent et doivent être restituées à la communauté politique* - CASTORIADIS Cornelius (1999), *Figures du pensable*
[414] HUIZINGA Johan (1938), *Homo Ludens*

pourquoi les diverses alternatives, proposées notamment par la mouvance autogestionnaire, sont immédiatement étiquetées “ expériences pédagogiques ” et systématiquement marginalisées. Ce qui en soi n’a rien d’étonnant. Cependant, il est regrettable qu’à l’instar d’autres pays (Brésil, Mexique) de telles initiatives ne se soient pas développées en France à l’échelle d’un établissement universitaire, quoiqu’il faille rester prudent quant aux effets à long terme d’une institutionnalisation de telles pratiques alternatives. Une idéologie (Religion ou Nation) peut en remplacer une autre sans pour autant modifier de manière radicale le fonctionnement de l’administration en charge de l’éducation (Eglise ou Etat). On ne déstabilise pas aussi facilement une institution, quelqu’elle soit. D’autant plus lorsqu’elle propose une vision étriquée de ce que pourrait être une éducation visant à l’humanisation de l’humanité. Car *une visée éducative planétaire prendrait pour axiomatique centrale la croissance de l'élucidation en vue d'atteindre un degré suffisant* (…) *de lucidité sur le jeu de la vie psychique et sociale*[415].

- **Micro (école) :** les objectifs d’apprentissage semblent donc différer grandement, selon que l’on se place du point de vue du système éducatif, du programme, de l’enseignant ou de l’enseigné. Dans le premier cas, il s’agit surtout de préparer l’individu à s’insérer dans un système existant. Dans le deuxième, l’enseignement vise à inculquer à l’élève un certain nombre de notions, considérées comme essentielles par certains décideurs, pour formater sa perception du monde qui l’entoure. Le troisième point nous rappelle que, l’enseignant, qui est sommé de se soumettre aux impératifs précédents, est lui aussi le produit de ce système. Et pour cause, cet individu n’a eu que rarement l’occasion de s’affranchir de son propre parcours avant de se retrouver, après avoir passé près de vingt ans sans interruptions dans le système scolaire, en situation de transmettre, à son tour, à toute une classe le savoir institutionnel. Mais qu’en est-il du principal intéressé - je veux parler de l’enseigné : de ses préoccupations, de son expérience existentielle, de ses conditions de vie. L’approche ergonomique de l’apprentissage, tel qu’il est généralement dispensé, laisse entrevoir un certain nombre de carences. Prenons l’exemple de la chaise, cette *prothèse dont on imagine plus guère se passer et qui nous éloigne du sol, restreint considérablement l’éventail des positions et des gestes possibles et, surtout, dispense l’individu de toute relation créative à sa manière de se tenir et d’occuper l’espace*[416] : leur taille, standard, ne correspond pas

[415] BARBIER René (1997), *L’approche transversale*
[416] BELIN Emmanuel (2002), *Une sociologie des espaces potentiels*

vraiment à la taille de la majorité des individus susceptibles de les utiliser mais c'est toujours à eux de s'y adapter ; leur forme, rarement esthétique et encore moins ergonomique, ne favorise pas, pour le moins, le laisser-aller des individus ; leur utilisation systématique participe du conditionnement physique (processus de rigidification) de l'individu ; leur disposition dans la salle de cours n'est guère propice à établir des relations interpersonnelles de qualités ; etc. *En éducation* (…) *que veut dire rester pendant des heures derrière une table, sans bouger, le dos voûté, en train d'écrire ? Pourquoi ne pas introduire des techniques de respiration et de relaxation issues de la tradition spirituelle orientale*[417]. Non seulement l'organisme est amené à se plier à un certain nombre de contraintes extérieures qui ne tiennent aucunement compte des rythmes propres à chacun, mais en sus, la relation interpersonnelle est faussée par la prédétermination des rôles de chacun des protagonistes.

- **Méso (maîtres et élèves) :** la relation pédagogique, au sein du processus éducatif, en dit long sur la nature des relations interpersonnelles ayant cours dans la société contemporaine. Elle comporte plusieurs aspects dont : un rapport d'autorité (qui est davantage liée à l'exercice d'un pouvoir que d'une responsabilité consentie par le groupe) ; une dominante transmissive (l'élève reçoit le savoir du maître) ; une différence d'âge (l'enseignant a un rôle d'adulte référent, presque au même titre que les parents) ; un manque de partage d'expérience (les points de vue et les centres d'intérêt, comme le vocabulaire employé, sont parfois trop divergents pour permettre l'émergence d'une complicité) ; un programme à respecter (qui comprend généralement un délai imparti, un contenu disciplinaire, des objectifs pédagogiques et des procédures d'évaluation) ; un traitement quantitatif des enseignés (qui ne tient bien évidemment pas compte des intérêts de chacun) ; etc. Et pourtant, est-il nécessaire de rappeler que *personne n'éduque autrui, personne n'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde*[418]. Le fait que chaque individu se trouve ainsi " noyé " dans un groupe d'une trentaine d'individus durant une grande partie de sa vie, à une période où il construit sa personnalité, est probablement lié à cet individualisme qui caractérise notre société occidentale contemporaine. L'émergence d'un sentiment généralisé de perte d'identité pousse l'élève à se fondre dans le groupe (quand cela l'arrange), à s'identifier à des personnalités marquantes ou médiatisées (à défaut de s'accomplir dans sa vie) et à s'accommoder du repli communautaire (rassuré par la

[417] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*
[418] FREIRE Paulo (1974), *Pédagogie des opprimés*

tradition). Il est bien évident que si l'on veut passer d'un traitement quantitatif de la relation d'apprentissage, dans lequel chaque individu est considéré comme un élève, à un traitement qualitatif, dans lequel chaque élève est considéré comme un individu, il faut réduire le nombre d'enseignés par enseignant. Ce dernier verrait alors son rôle se muer, pour la bonne cause, en celui de facilitateur d'apprentissage. Et *le facilitateur (…) peut se risquer à exprimer ses problèmes personnels et ses faiblesses. Il peut suggérer au groupe telle ou telle procédure qu'il estime utile. Mais sous-tendant tous ces comportements, il y a la confiance qu'il éprouve dans la capacité du groupe à développer le " potentiel humain " qui se trouve dans ce groupe et dans chacun de ses membres* (…) *Lorsque le " facilitateur " se trouve être une personne vraie, qui est authentiquement elle-même, et qui entre en relation sans masque ni façade avec celui qui apprend, il y a beaucoup de chances que son action soit efficace*[419]. La relation pédagogique basculerait alors naturellement vers la mise en place d'apprentissages expérientiels trans-générationnels.

- **Macro (apprentissage) :** le moyen dont dispose l'institution éducative pour arriver à ses fins est le système scolaire. Celui-ci comprend : des établissements scolaires (école : classe et récréation) ; une organisation des connaissances (disciplines : hiérarchie et spécialisation) ; une pratique objective d'évaluation (examens : anonymat et compétition) ; un mode de valorisation (diplômes : prestige et opportunités) ; un découpage temporel artificiel (cours : horaire et durée) ; etc. D'une part, chacun est censé avoir la même chance de s'en sortir, sauf que les conditions de vie des participants, comme l'a montré P. Bourdieu, influent grandement sur leur parcours scolaire. D'autre part, un diplôme n'est pas une preuve de compétences et n'empêche en rien les malversations de leurs détenteurs. La violence symbolique dont est l'objet l'élève durant tout son parcours scolaire renvoie à la notion de système coercitif hérité d'Aristote, tel que l'a décrit A. Boal. Pour A. Einstein, *cette coercition a eu sur moi un effet tellement effrayant qu'après avoir passé l'examen final j'ai éprouvé un dégoût pour l'étude de n'importe quel problème et cela pendant une année entière*[420]. Le futur serviteur docile des classes dominantes apprend surtout à respecter des normes, à se soumettre au jugement d'autrui ainsi qu'à accepter le rapport hiérarchique et le paradigme de la simplification, autant d'aptitudes qui lui permettront par la suite de s'insérer facilement dans les diverses infrastructures qu'il sera amené à fréquenter. Et

[419] ROGERS Carl Ransom (1969), *Liberté pour apprendre ?*
[420] Albert Einstein, cité par ROGERS Carl Ransom (1969), *Liberté pour apprendre ?*

pourtant, comme nous le rappelle I. Illich : *c'est sorti de l'école, ou en dehors, que tout le monde apprend à vivre, apprend à parler, à penser, à aimer, à sentir, à jouer, à jurer, à se débrouiller, à travailler* (...) *L'enseignement prépare à l'institutionnalisation aliénatrice de la vie en enseignant le besoin d'être enseigné* (…) *L'école, par sa nature même, réclame toute l'énergie et le temps dont peuvent disposer ses fidèles. Avec comme conséquence de faire du maître tout à la fois un gardien, un prédicateur et un thérapeute* (…) *l'adolescent, au lieu d'apprendre, par exemple, à s'occuper de sa grand-mère, apprend par contre à manifester devant l'asile de vieillards où il n'y a plus de lits disponibles !* [421] L'élève est destiné à devenir un simple consommateur de biens, de nourriture, de culture et… de formations. Le système ne tient nullement compte de la complexité de son objet / outil d'étude (l'être humain). Et pour cause, son but est de mettre en œuvre, de manière quantitative et rationnelle (ni qualitative ni cohérente), l'injection d'une certaine dose d'éducation dans un maximum d'individus, en espérant que celle-ci soit suffisante pour assurer la paix sociale.

c. Domaines d'application des JdRF

Maturation versus formation, éducation ou instruction

Le processus de maturation consiste à tenir compte des fondamentaux de l'existence humaine, car *l'universalité de ce qui manifeste joie, plaisir, bonheur, amusement, chagrin, douleur, témoigne de l'unité affective du genre humain*. Malheureusement, cette unité du genre humain se perd dans les particularismes des différentes communautés. Ainsi, dans la réalité, *riches et pauvres, dominants et dominés, privilégiés et prolétaires ont des idées, conceptions, comportements qui les rendent étrangers les uns aux autres, comme s'ils n'appartenaient pas à la même espèce*[422]. Ceci ne constitue t-il pas une preuve en soi de l'inefficacité et de l'immaturité de notre système éducatif ? Ce même système qui omet de considérer le processus d'apprentissage comme une expérience existentielle à part entière. Et pourtant, de nombreuses approches semblent suggérer que *les personnes qui sont en contact avec leur expérience interne en arrivent à choisir des valeurs telles que la sincérité, l'indépendance d'esprit, le gouvernement de soi-même, la connaissance de soi, la sensibilité à autrui, la responsabilité sociale et la relation*

[421] ILLICH Ivan (1970), *Une société sans école*
[422] MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*

d'amour interpersonnelle (…) *La personne mûre que j'ai décrite possède, je crois, les qualités qui précisément lui feront choisir les expériences qui faciliteront la survie et le progrès de la race humaine. Cet individu sera un participant et un guide de valeur dans le processus de l'évolution humaine*[423]. C'est de ce genre de personne que notre société à besoin pour s'engager progressivement dans un processus maturationnel.

Ceci interroge, bien évidemment, la relation (institué, instituant, institutionnalisé) qu'entretient notre société avec sa composante humaine, notamment au travers des différents paradigmes qui se chevauchent et influencent le rapport aux savoirs. *Le questionnement par causalité (pourquoi) aliène l'être humain. Le questionnement par l'utilité (comment) permet d'envisager un autoformation émancipatrice et socialisante* (…) *Il faudrait inventer une école où l'initiative, la confiance en soi, le sens de la liberté et du respect de l'autre ne seraient pas seulement de l'ordre du discours mais mis en pratique*[424]. Cette école gagnerait à s'inspirer des alternatives pédagogiques, tel que le JdRF, dont les spécificités tendent à satisfaire ce genre d'exigence.

Le chantier est titanesque, à l'échelle de la nécessaire transformation des mentalités. Tout être humain a le droit et le devoir de concourir à l'édification d'une société plus humaine. Dans ce cadre, le JdRF propose une alternative consistant à accompagner, par le jeu, les individus engagés dans un processus de maturation EBPS. Cette formation tout au long de la vie doit leur permettre de s'approprier, à leur échelle, tant le processus d'apprentissage (autoformation) que ce qui fonde leur identité humaine (complexité). Mais ceci nécessiterait une totale remise en cause des différentes politiques éducatives, car comme nous le rappelle C. Castoriadis, *l'objet de la véritable politique est de transformer les institutions, mais de les transformer de sorte que ces institutions éduquent les individus vers l'autonomie* (…) *Une politique de l'autonomie, si l'on ne veut pas être naïf, ne peut exister qu'en tenant compte de la dimension psychique de l'être humain* (…) *L'individu démocratique ne peut pas exister s'il n'est pas lucide, et lucide en premier lieu sur son propre compte*[425].

Pour ce faire, l'ensemble du système éducatif devrait être réorganisé de façon à favoriser l'émergence d'alternatives, allant de la pratique autogestionnaire à la mise en réseau de groupes restreints, susceptibles d'être mises en œuvre dans le cadre d'une auto-formation permanente. Ce qui devrait permettre de déboucher sur une politique

[423] ROGERS Carl Ransom (1969), *Liberté pour apprendre ?*
[424] LANGE Jean-Marie (1993), *Autoformation et développement personnel*
[425] CASTORIADIS Cornelius (1999), *Figures du pensable*

combinant : l'ici et le maintenant, le global et le local, la théorie et la pratique, l'objet et le sujet, le dire et le faire, l'être et l'avoir, etc. Il est encore temps pour le système éducatif d'initier sa mutation en s'inspirant, par exemple, des travaux portant sur les organisations apprenantes ou sur la pédagogie institutionnelle. Par la suite, il sera toujours possible de réfléchir à la pertinence d'un projet d'Enseignement Supérieur dans une société majoritairement émancipée.

Expériences

Il ressort des différentes expérimentations que le JdRF peut exercer une influence favorable sur le comportement des individus, notamment au travers des liens qui les unissent à leur PJ. Le JdRF s'adresse plus particulièrement à la dimension psychosociale des participants. Dans ce cadre, il est possible de distinguer, de manière un peu artificielle, deux dynamiques complémentaires. La première constitue plutôt le versant existentiel (Psycho) des apprentissages induits par cette pratique. Elle comprend, par exemple, la possibilité : d'élargir l'éventail des rôles disponibles en s'ouvrant aux relations interpersonnelles sincères ; d'enrichir son expression : écrite (qualité de prise de notes), orale (élocution, rythme, vocabulaire, etc.) et corporelle (posture, gestuelle) ; prendre du recul sur soi (niveaux de réalité**,** comportements, excès, etc.) au travers de l'observation intersubjective des comportements récurrents de chacun ; faire l'expérience de l'implexité[426] et de l'imaginaire groupal ; etc. La deuxième approche, qui flirte avec la dimension sociale, permet, quant à elle :

- d'assimiler un concept lié au JdRF : jeu, rôles, groupe, apprentissage…,
- de simuler la découverte d'autres cultures et de stimuler l'intérêt pour l'Histoire, la Géographie, l'Ethnologie, la Mythologie, le Rêve, etc.
- de compléter une reconnaissance des acquis de l'expérience,
- de créer des groupes restreints soudés,
- de découvrir une autre forme d'organisation (groupe-chercheur) et de relation d'apprentissage (MJ – PJ),
- de faire émerger l'écart entre le dire et le faire et s'entraîner à lutter contre ses préjugés,
- de développer un esprit de synthèse en coordonnant de multiples informations,
- d'enrichir son imaginaire et trouver du plaisir dans la découverte,
- et de réaliser des scénarios.

[426] Notion développée par LE GRAND Jean-Louis (1995), *Implexité : implications et complexité*

Quelques préconisations du GC1 pour l'utilisation du JdRF

- Judy :

Le JdR en formation peut permettre de rassembler (peut faire naître) le plaisir d'apprendre, le plaisir de rencontrer des gens entraînant ainsi un mieux être ; quête de savoir et quête existentielle, deux éléments souvent en tension dans la vie.

Le JdR produit du savoir sur soi (on découvre sa manière de s'autoriser) et favorise un travail sur le lien social (rencontrer de l'humanité chez les autres).

Le JdR en formation, avec des publics en difficulté, peut favoriser une forme de civilité, être bien ensemble, en bonne intelligence avec les autres pendant un certain temps (le temps du jeu au moins).

Le MJ doit avoir une distance réflexive pointue de manière à veiller à ce que les relations entre les personnages ne dérapent pas, les implications personnelles ne débordent, les relations intersubjectives produisent de la dynamique et non de l'apathie.

Le MJ doit être le garant du sens et ainsi amener les PJ à lui faire confiance et à se laisser aller au jeu. Il doit aussi prêter une attention extrême aux réactions des joueurs et veiller à ce qu'il n'y ait pas reproduction de processus d'exclusion.

- Marcy : *Le JdRF peut permettre, par exemple, de sortir les ados de leur imaginaire stéréotypé. C'est aussi un outil intéressant pour tester la maturité des individus car il ne s'agit pas de la vraie vie (…) On s'autorise plus de choses.*

- Simon : *Le rôle joué nous permet d'expérimenter des postures inhabituelles, de changer de monde, de faire des choses qu'on n'ose pas faire dans la réalité, de recourir parfois à des comportements violents - sans conséquences et avec un effet cathartique, notamment pour les ados* (…) *Il faut garder à l'esprit que le fil rouge du meneur de jeu est la recherche de cohérence (…) Le JdR est une sorte de formation à la distanciation.*

- Giuseppe : *Le JdRF apporte des éclairages quant à notre façon de fonctionner* (…) *Le rôle du meneur de jeu me paraît également très formateur pour développer des compétences d'improvisation et de gestion de groupe.*

- Thomas : *Le JdRF permet d'expérimenter de nouvelles manières de fonctionner. Il permet de prendre de la distance.*

Projections

Il me paraît désormais essentiel de rendre accessible, aux personnes concernées (formateurs, chercheurs, rôlistes, etc.), les aspects les plus pertinents de cette contribution à la compréhension des apprentissages induits par le JdR ludique. Et d'autoriser ainsi les éventuels lecteurs à faire don, en retour, de leurs impressions ou de leurs expériences. Cet écrit est donc appelé à subir des modifications dans l'avenir, en fonction tant d'éventuelles contributions directes que de réflexions issues d'expérimentations en cours. Diverses autres pistes seront explorées dans les années à venir. Le JdRF, du fait de l'approche transversale qu'il induit, pourrait tout aussi bien servir à :

- préparer des personnes à travailler en groupe restreint,
- accompagner des équipes de recherche transdisciplinaires explorant le processus d'apprentissage,
- former des Meneurs de JdR ludiques aux spécificités de l'animation par les JdRF,
- organiser un réseau de praticiens prêts à s'investir dans l'exploration transversale de cette activité,
- mettre en place l'embryon d'un réseau d'échanges (savoirs, compétences, biens, services, etc.) à partir de groupes-chercheurs,
- élaborer collectivement un support de conscientisation (consommation responsable, développement durable, pratiques alternatives, etc.),
- accompagner des entreprises ayant opté pour un statut coopératif et certaines initiatives socioculturelles locales (commerce équitable, collectifs d'artistes, etc.),
- étudier la cohérence de projets (politiques, économiques, organisationnels, etc.) en s'appuyant sur l'approche EBPS,
- établir un lien entre le JdRF, les histoires de vie et la reconnaissance des acquis,
- etc.

Tout ceci nécessite de prendre conscience peu à peu de ses conditionnements, d'apprendre à s'en émanciper, de cultiver l'autonomisation, bref, de s'engager dans une reliance maturationnelle.

Apprendre,
c'est accepter de faire le deuil de ce qu'on sait,
se projeter,
et percevoir ce qui fonde notre identité humaine[427].

Iom, à qui la notion d'éducation nationale était totalement étrangère, se demanda un instant s'il ne ferait pas mieux de décrire tout simplement les avantages et les inconvénients de son propre système " éducatif ". Finalement, il décida de développer une simple extrapolation du système proposé par S. Daniau, dans la lignée de ses travaux :

> - « Imaginons un instant, une fois n'est pas coutume, que l'on tente de mettre sur pied une structure respectant les spécificités du JdRF telles que décrites dans cette thèse. Le fonctionnement en groupe restreint impliquerait la mise en place d'un réseau transversal permettant de relier chacun de ces groupes dans un ensemble cohérent. Les groupes-chercheurs, hétérogènes et trans-générationnels, seraient responsables, au travers d'une co-recherche-action-formation menée à tour de rôle par l'un de leurs membres, de l'exploration d'une thématique. Chacun de ces membres participant à l'activité de plusieurs groupes-chercheurs, il serait alors possible de mettre en place un réseau de communication basé sur la sincérité et la solidarité. L'organisation se référerait à l'approche EBPS et la reliance maturationnelle, plutôt que sur d'éventuelles valeurs, pour fonder une nouvelle forme d'organisation apprenante. Toute personne désireuse d'obtenir des renseignements auprès d'un groupe pourrait avoir affaire avec plusieurs interlocuteurs. En disposant d'informations sur leurs spécialités et leurs principaux traits de caractères, il lui serait possible, qu'il soit nouvel arrivant ou déjà impliqué dans la structure et selon les places disponibles, d'errer d'un groupe à l'autre en quête d'une thématique avec laquelle il se sentirait suffisamment en résonance pour entreprendre de monter son propre groupe-chercheur. La diversité des thématiques abordées serait illimitée. Cependant, il serait nécessaire d'envisager un certain nombre de fondamentales telles que l'approche EBPS de l'organisation, du transfert de compétences, du processus d'apprentissage et de la recherche de cohérence maturationnelle. La complexité d'une telle organisation, au regard de ce qui se fait, lui assurerait des difficultés d'échelle (problème au-delà de quelques dizaines de personnes : c'est à tester) en même temps qu'une certaine pérennité (du fait de l'implication de chacun dans la structure et de la recherche permanente d'alternatives). L'imaginaire collectif ainsi créé permettrait de relier l'individu, au groupe, à la société et à l'humanité. »

[427] HSUNIM Iom (sosjkkl ?), *Des monts et mers veillent*

Cette quatrième partie fait le point à la fois sur l'évaluation des expérimentations et sur le processus de maturation évoqué tout au long de cette thèse. En supposant que la démarche de recherche de cohérence EBPS, ou reliance maturationnelle, permette à l'individu de devenir à la fois l'agent, l'auteur, l'acteur et le réalisateur de sa propre vie, il est probable que celui-ci soit alors susceptible d'influer sur son environnement, qu'il soit familial, professionnel, culturel ou naturel. Lorsque ce même individu devient animateur de JdRF, il s'engage dans une activité ludique collaborative, exploitant les spécificités du groupe restreint, susceptible de l'accompagner dans un processus maturationnel. Si les expérimentations menées à ce jour n'ont pas encore permis de vérifier cette hypothèse, de nombreux éléments laissent à penser qu'il ne s'agit pas seulement de vagues élucubrations, mais bien d'une expérience à mener à son terme.

Postambule

Conclusions

Qui cherche trouve toujours. Il ne trouve pas nécessairement ce qu'il cherche, moins encore ce qu'il faut trouver. Mais il trouve quelque chose de nouveau à rapporter à la chose qu'il connaît déjà. L'essentiel est cette vigilance continue, cette attention qui ne se relâche jamais sans que s'installe la déraison[428].

La recherche

Lorsque j'ai entrepris cette recherche, je ne savais ni trop dans quoi je m'engageais ni ce sur quoi j'allais déboucher. Ce qui en soi, avec le recul, me paraît être plutôt une attitude saine pour toute personne amenée à découvrir et à s'approprier un nouvel espace des possibles, et à en extraire les potentialités inductives. Dans mon cas, il s'agissait surtout de mettre au clair un certain nombre d'interrogations quant aux éventuelles applications pédagogiques d'une activité de loisir : le JdR ludique. Mais je ne me serais sans doute jamais lancé dans cette aventure si je n'avais préalablement participé à l'écriture collective d'un scénario, dont la complexité intrinsèque favorisait ce type de questionnement. Conscient de l'importance déterminante des premières expériences professionnelles dans le parcours de vie de chaque individu, j'ai alors décidé de reprendre en main le cours de mon existence et de ne plus simplement me laisser porter par les influences extérieures. Un certain nombre de raisons m'ont poussé à rejoindre le champ des sciences de l'éducation : un rejet du mode de fonctionnement du système scolaire (par manque de reconnaissance des capacités et des aspirations individuelles) ; le fait d'avoir appris tant de choses au travers de mon expérience du JdR ludique (comme apprendre à apprendre) ; le sentiment de vivre dans un système social déshumanisé, incohérent et immature (en corrélation avec un système éducatif défaillant) ; un intérêt certain pour les approches transdisciplinaires susceptibles de tenir compte de la complexité de l'être humain.

[428] RANCIERE Jacques (1987), *Le maître ignorant*

Mon hypothèse de départ reposait sur une simple intuition : le JdR ludique est une activité qui recèle un fort potentiel formatif. De là, comment m'y prendre pour évaluer la pertinence de cette supposition ? Après avoir vérifié que personne, d'un point de vue scientifique, ne semblait s'être déjà intéressé à cette approche du JdR, je me suis penché sur les pratiques connexes existantes. C'est ainsi que j'ai découvert divers travaux portant sur les autres formes de JdR, ainsi que sur leurs applications tant thérapeutiques que pédagogiques. Dans le même temps, je me suis sensibilisé aux différents courants qui agitent les Sciences de l'Education, tant afin d'en tirer des éléments en relation avec mon objet de recherche, que pour m'approprier le vocabulaire spécifique à cette discipline. De là, j'ai exploré, de manière transversale, quantité d'approches complémentaires (ludopédagogie, développement personnel, ethnologie, philosophie, psychosociologie, etc.). J'ai ainsi considérablement élargi et approfondi ma compréhension de ce champ particulier d'investigation, dont je ne me suis pas contenté d'explorer les contours théoriques. Tout en poursuivant cette démarche de contextualisation de l'objet de recherche, j'ai engagé plusieurs expérimentations, sous forme de co-recherches-actions-formations, susceptibles à la fois d'enrichir le corpus de référence en cours d'élaboration et de préciser les spécificités du JdRF.

Parallèlement à toutes ces démarches et suite à une formation de formateur à la reconnaissance des acquis de l'expérience, j'ai entrepris de mieux me connaître. Pour ce faire, j'ai retracé, tout d'abord de manière informelle, mon parcours de vie, en tentant d'en retirer un semblant de cohérence et quelques éléments déterminants, qu'ils soient liés à mon évolution personnelle (expérience existentielle) ou à ma perception des évènements extérieurs (synchronicité contingentielle). J'ai ainsi remarqué l'importance que revêtait pour moi, dans ma manière de vivre, des notions telles que la spontanéité, la solidarité, l'empathie, etc. Mais aussi l'acceptation de l'incertitude, le respect de la différence, la conscience de la mort, le refus de la hiérarchie, de la possession, de la violence, etc. J'ai pris conscience, en étudiant ma façon de mener des JdR ludiques, de ce que je devais à cette pratique. Je me suis rendu compte que rares étaient les activités nécessitant une telle intensité dans les relations interpersonnelles. Par ailleurs, il était évident qu'un lien, restant à définir, unissait tout individu, identifié comme joueur ou MJ, à son reflet, sa façon de jouer (PJ) ou de mener. En défrichant cette piste, j'ai pu établir une liste succincte de mes principaux traits de caractères, ce qui m'a aidé, par la suite, à prendre du recul sur mon propre mode de fonctionnement. La naissance de notre fille a provoqué en moi un véritable déclic existentiel. Je me suis retrouvé projeté, comme tant d'autres, dans la réalité de l'ici

et du maintenant, mais confiant en cette capacité à m'adapter aux changements, héritée notamment de mon expérience de MJ.

La thèse

Cette thèse, dont le titre original était " Former par les JdR ", est pour une part un reflet, une sorte de mise en mots, d'un cheminement personnel. Cette expérience existentielle a pris la forme d'une co-recherche-action-formation, au sein d'un groupe-chercheur, visant à élucider les effets du JdRF sur le développement maturationnel de l'individu adulte. Pour cette raison, elle comporte un certain nombre d'éléments pour le moins inhabituels. Il en va ainsi de son fond comme de sa forme :

- son contenu laisse la place à l'intervention de personnages fictifs, ceci afin de respecter l'importance de la composante imaginaire dans la pratique des JdRF. Dès le début, j'ai insisté pour maintenir cette part d'imaginaire dans la version finale universitaire, sans savoir exactement pourquoi, si ce n'est pour satisfaire un obscur désir de cohérence vis-à-vis de l'objet de ma recherche. Il est temps pour moi de clarifier ce point. D'une part, cette insertion de personnages imaginaires, sorte de mise en abîme de la recherche, m'a servi de soupape de créativité « rôlistique ». Elle m'a permis, tout au moins, de contourner l'angoisse de la page blanche et de me poser certaines questions hors contexte, ne cadrant pas forcément avec les préoccupations scientifiques actuelles. D'autre part, ces interventions, du fait qu'elles apparaissent plus ou moins en respectant l'ordre chronologique de leur création, offrent un aperçu de l'évolution de certaines de mes préoccupations (un genre de journal d'itinérance onirique, explicite surtout pour son auteur). De plus, la mise en relation de ces différents personnages imaginaires (le narrateur, Iom Hsunim, A.E. Graven, Bratzhal), m'a permis d'explorer de manière expérientielle, avec un autre regard, différents niveaux de réalité. J'ai pu ainsi aborder, de manière transversale, des thèmes reliées à la problématique de l'implexité du chercheur.

- sa structure s'imprègne de l'approche EBPS, elle-même issue de l'étude des spécificités du JdRF, héritage du scénario de JdR ludique dont nous avions préalablement entrepris l'écriture avec quelques amis. C'est donc à partir d'un questionnement élaboré de manière intuitive que j'en arrivais à m'engager dans cette

entreprise, bien décidé à montrer la pertinence et l'intérêt de celle-ci, mais sans trop savoir comment. Déterminé à chercher ce que je serai amené à découvrir, j'étais tout à fait conscient de prendre un risque quant à l'issue de mon travail, d'autant plus que je n'avais alors qu'une connaissance superficielle des différentes formes de JdR et du champ des sciences de l'éducation. Mais le véritable défi a consisté en la rédaction de cette thèse. L'obligation de produire un rapport écrit conséquent, résumant les résultats de plusieurs années de recherche, m'a renvoyé à mon total manque d'expérience en ce domaine. N'ayant jamais été très à l'aise avec l'écrit et sachant qu'il s'agissait d'un de mes principaux points faibles, je me suis totalement investi dans l'apprentissage actif de cette mise en mots d'une expérience existentielle. Au moins, j'aurais appris à m'exprimer par écrit, à construire un argumentaire, et, je l'espère, à me faire comprendre.

Le jeu

Pour F. Pingaud[429], *dans la mesure où le jeu est modèle de la réalité, il peut être utile à sa maîtrise* (…) *Dans le cadre même du jeu, le comportement d'un joueur* (…) *n'a rien en soi de divertissant : le joueur raisonne, mémorise, calcule, planifie*. En cela, le jeu est une activité prise très au sérieux par les joueurs. Selon lui, *l'évolution récente de l'utilisation du jeu révèle l'affrontement de trois conceptions du jeu :*

- Le jeu-aliénation comprend les jeux-concours développés par les grecs, les jeux-spectacles hérités des romains et les jeux-d'argent qui nous viennent de la Renaissance. *Avec la montée en puissance des moyens audiovisuels, il semble que notre époque reprenne et conjoigne ces trois grands types de jeux davantage pour accroître la dépendance, la passivité et la grégarité des individus que pour développer leurs capacités d'autonomie et de créativité*.
- Le jeu-animation permet surtout de passer le temps et de se divertir, en essayant de créer un peu de lien social par une utilisation informelle de l'activité ludique.
- Le jeu-émancipation *vise le développement de l'autonomie et de l'activité projective, par l'utilisation d'un maximum de jeux différents*.

Je propose d'ajouter un niveau à cette catégorisation, le jeu-maturation, dans lequel le jeu est compris comme une activité maturationnelle et accompagne l'individu dans sa

[429] PINGAUD François (2002), *Le jeu-projet, Structure – Hasard – Liberté*

démarche de recherche de cohérence EBPS. Du fait que le JdRF s'appuie sur des règles similaires à celles qui régissent la vie sociale et de sa proximité avec les jeux libres " enfantins " (spontanéité, improvisation, imaginaire, etc.), cette pratique semble particulièrement adaptée à ce type de conception du jeu.

Généralement, *le jeu apparaît comme un lieu d'apprentissage potentiel en ce qu'il permet à l'enfant de réaliser des expériences sans conséquence* (…) *Mais le maintien de l'initiative enfantine semble en être la condition essentielle avec comme effet l'incertitude quant aux résultats* (…) *Le contenu y importe moins que cette possibilité d'être avec les autres*[430]. Et c'est justement dans cette relation aux autres, si particulière dans le JdRF, que se trouve une grande part des apports spécifiques à cette pratique. Par ailleurs, les membres du groupe-chercheur doivent être conscients de l'incertitude qui règne quant à la portée des apprentissages induits par cette pratique ludique, car c'est à eux de déterminer ce qu'ils sont venus chercher dans cette co-recherche-action-formation. Je précise ludique, car dans le cadre du JdRF, les participants ont généralement l'impression de jouer, et non de se former ou de travailler. Car *personne ne devrait jamais travailler. Le travail est la cause de la plupart des maux de ce monde. Cela ne signifie pas qu'on cessera de faire des choses : simplement qu'on inventera une nouvelle manière de faire des choses, fondée sur le jeu*[431].

Le rôle

Chacun de nous (…) *se croit " un seul ", alors que c'est faux. Il est " cent ", monsieur, il est " mille ", selon toutes les possibilité d'être qui sont en nous : il est " un seul " avec celui-ci, " un seul " avec celui-là – et ces " un seul " diffèrent au possible. Et cela, en même temps, avec l'illusion d'être toujours " un seul pour tout le monde ", et toujours cet " un seul " que nous croyons être dans tous nos actes*[432]. Cette allusion à la multiplicité des rôles, à l'éventail de rôles ainsi constitué, ne tient pas compte du fait que chacun d'entre nous se contente d'employer une faible proportion des rôles dont il dispose. Ces rôles naissent au gré des rencontres et dans la confrontation avec la contingence. Si dans sa prime enfance, le bébé n'a qu'un rôle unique à sa disposition, il en élargit l'éventail

[430] BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*
[431] Bob Black, dans l'introduction de *Travailler moi ? Jamais ! L'abolition du travail* - cité par BAILLARGEON Normand (2001), *L'ordre moins le pouvoir*
[432] PIRANDELLO Luigi (1921), *Six personnages en quête d'auteur*

au fur et à mesure de son évolution. Ainsi, son comportement diffère lorsqu'il se retrouve seul, avec sa mère ou son père, avec ses frères et sœurs, ses amis, le professeur, la boulangère, ou en présence d'inconnus. L'enfant apprend alors à s'adapter à un environnement changeant en modifiant ses attitudes. Mais lorsque le fait de jouer des rôles sociaux devient une habitude, que l'enfant se laisse aller aux préjugés, qu'il réduit son attention quant aux spécificités de chaque rencontre, deux risques le guettent : d'une part, qu'il se réfugie dans un de ces rôles privilégiés et au travers duquel il va construire son identité (violent, dominateur, téméraire, etc.), et d'autre part, qu'il exploite cette toute nouvelle capacité pour se jouer constamment d'autrui, et donc de soi, en refusant de dévoiler la fragilité de sa construction identitaire. Devenu " adulte ", l'individu tend à se satisfaire d'un éventail limité de rôles (parent, ami, professionnel, voisin, etc.), qui sont souvent le reflet d'un conditionnement social et qui se rigidifient avec le temps. Ainsi, il *est tout à fait habituel pour des enseignants de porter, et le plus souvent consciemment, le masque du professeur, d'en jouer le rôle, de s'abriter derrière cette façade, bref, de jouer toute la journée à être professeur, pour ne tomber le masque que le soir après avoir quitté l'école*[433].

Pour sortir de cette sclérose identitaire, il n'y a guère d'autres solutions que de prendre des risques en se confrontant aux différents niveaux de réalité. L'individu doit réapprendre à jeter un regard toujours neuf sur ce qui l'entoure, à vivre dans l'ici et le maintenant, etc. Le JdRF, surtout lorsqu'il se déroule entre des personnes qui ne se connaissent pas, est un des moyens permettant de faire émerger, au travers d'une auto-évaluation faisant appel à l'intersubjectivité, les principaux traits de caractère des PJ et des joueurs correspondants. Les motivations profondes, qui, de par leur influence sur la capacité de concentration et de mémorisation, participent de la construction de la personnalité, sont révélées par l'attitude ludique du joueur. Son comportement traduit, dans les actes, sa confiance en lui, son identité et ses besoins. *Lorsqu'une personne est pleinement absorbée par son rôle aucune part de son Moi n'est alors disponible pour observer le rôle et le conserver ainsi en mémoire. L'acteur est comme en train de rêver. Moins un individu est absorbé par son rôle, plus sa spontanéité est faible ; il est d'autant plus facile à la partie de son Moi libérée pour l'observation de troubler la représentation et de désagréger l'homogénéité de l'action. Chacun des acteurs doit donc veiller à ce que sa tendance à l'analyse n'intervienne pas de façon destructive. Il est parfaitement possible*

[433] ROGERS Carl Ransom (1969), *Liberté pour apprendre ?*

à un Moi-auxiliaire bien entraîné de penser et d'agir en même temps[434]. C'est aussi le cas pour un animateur de JdRF engagé dans une mise en reliance de ses propres rôles. En résumé, c'est en apprenant à mieux utiliser certaines facettes de leur rôle, selon les situations ou personnes qu'ils rencontrent, que les individus s'équipent pour répondre aux exigences de la vie sociale. Et c'est en prenant conscience d'interpréter des rôles qu'ils peuvent s'autoriser à prendre du recul sur les situations vécues et développer leur confiance en leur créativité.

Les jeux de simulation

Le but du JdR est de *rendre vivants la matière, le temps, l'époque, les lieux, la culture d'un pays étranger ou d'une époque révolue, et de permettre une pédagogie active, une meilleure mémorisation et intégration des données*[435]. Le JdR apprend à se connaître, à s'éprouver bien au delà de la simple introspection ou de la discussion entre amis. En valorisant la créativité collective, cette activité rappelle aux individus qu'ils n'ont pas uniquement contribué à résoudre une situation complexe mais aussi à partager un moment intense et unique, non reproductible. Elle permet l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles par la transformation d'un esprit de compétition en une nécessité de coopération et en une volonté de collaboration, et favorise l'acceptation du changement et de l'incertitude, préparant ainsi l'individu à remettre en cause ce qui structure son existence. Le JdR est une métaphore de la réalité, au sens analogique du terme : une ressemblance établie par l'imagination. *Dès que l'on considère l'intellect non pas comme un contenant à remplir mais comme un outil à mettre au point, on ouvre la voie à la contribution des jeux et simulations. Ils conviennent particulièrement bien à une compréhension de la réalité dans sa globalité, qui va au-delà d'une compréhension des éléments qui la composent ; en ce sens, les jeux et simulations relèvent d'une approche systémique*[436]. Dans le cadre du JdRF, cette approche systémique, qui suppose un ensemble d'éléments en interaction dynamique et organisés en fonction d'un but, prend la forme de l'approche EBPS. Il s'agit plus, au travers de cette pratique, de susciter l'envie d'apprendre par soi-même au travers d'une expérience de création collective, que de découvrir des savoirs disciplinaires.

---

[434] MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*
[435] ANCELIN-SCHUTZENBERGER Anne (1990), *Le jeu de rôle*
[436] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

Les jeux de rôles se révèlent des instruments extrêmement précieux pour l'animation des groupes : sensibilisation à un nouveau problème, inventique, réflexion en commun, prise de décision, éveil à la responsabilité et à l'initiative. Comme le dit l'auteur américain (R.-D. Duke), le jeu de simulation pourrait bien être le langage du futur[437]. Pour R.D. Duke[438], plusieurs raisons incitent à l'utilisation des jeux et des simulations dans le cadre de la formation des individus :

- Ils accentuent la motivation des apprenants.
- Ils apportent une dimension affective à l'apprentissage.
- Ils améliorent les relations interpersonnelles et promeuvent l'interaction dans la construction du savoir.
- Ils sont au moins aussi pertinents que les pratiques conventionnelles sur le plan des réalisations cognitives.
- Ils tendent à améliorer la qualité des discussions et de la communication au sein du groupe.
- Ils tendent à introduire un point de vue personnel sur une situation dans laquelle les concepts sociologiques n'ont pas prise.
- Ils promeuvent la découverte individuelle de l'apprentissage à partir du point de vue de l'apprenant.

Le JdRF

Le JdRF est le résultat d'une approche très personnelle de la pratique des JdR ludiques. Chaque MJ a sa propre façon de mener, reflet d'un mode de réflexion qui lui est propre. Ainsi, du fait de mon inclination à improviser en m'appuyant sur la contextualisation, j'ai développé une approche tenant compte de cette dimension. C'est pourquoi je tiens à relativiser la portée de cette recherche et met en garde le lecteur de tout tentative de prosélytisme et de généralisation d'une méthode qui pourrait être extraite de celle-ci. Le contenu de cette thèse est, pour une bonne part, un reflet de ma propre itinérance. Et, pour moi, participer à des JdR ludiques sans en rechercher l'aspect formatif, c'est comme vivre un rêve et ne pas se pencher dessus pour en tirer des enseignements sur

[437] MAURIMAS-BOUSQUET Martine (1995), " Jeu ", *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*
[438] DUKES Richard L. (1976, 1997), " Findings about simulation/games and suggestions for their use " - Traduction S. Daniau

soi et son rapport aux autres. En cela, je me sens assez proche de C.R. Rogers lorsqu'il affirmait qu'*en mettant au point mon style de thérapie pour les autres, j'avais, sans m'en rendre compte, mis au point le genre d'aide que je voulais pour moi-même et qui devait m'être utile*[439]. En l'occurrence, il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un travail thérapeutique sur ma personne, mais bien plutôt d'un effort constructif pour passer dans une phase active de reliance maturationnelle. Ce qui n'empêche par que, pour certains MJ, le JdR ludique puisse être aussi une forme d'exutoire face à la routine, de lâcher-prise vis-à-vis des contraintes de la vie sociale, de rappropriation de ses potentialités créatives, etc. autant d'éléments concourant à instaurer, au moins provisoirement, un mieux-être existentiel.

Solidement ancré dans le contexte socio-historique, le JdRF propose de favoriser la transformation des représentations psychosociales, tant individuelles que collectives. Le fond du scénario donne un sens à l'action, le but des participants étant de collaborer activement afin de mener un projet à son terme. Le JdRF contribue au développement de la capacité d'adaptation aux changements de l'individu. D'une part, il permet, au travers d'apprentissages expérientiels induits par sa pratique, de s'entraîner à prendre des décisions collectivement et d'en assumer les conséquences, d'élargir son éventail de rôles sociaux disponibles, de proposer des initiatives et de les mener à leur terme, de retrouver la confiance en ses capacités d'improvisation, de réveiller l'envie de s'émerveiller, etc. D'autre part, les séances de discussion permettent de réfléchir aux mécanismes en œuvre dans le groupe et dans le JdR, de mieux appréhender son propre mode de raisonnement du moment, d'apprendre à élaborer une histoire ou à structurer ses prises de notes, etc. Mais aussi de se sensibiliser à de nombreuses notions transversales telles que l'approche écobiopsychosociale, la reliance, l'imaginaire groupal ou les niveaux de réalités.

Ce temps particulier, qui correspond à l'existence séquentielle du groupe, permet d'explorer un nouvel environnement tout en se sensibilisant au fonctionnement des groupes restreints. En renvoyant une autre image de la société, le JdRF peut ainsi faire émerger un regard critique constructif sur et de la part du groupe. Le terrain est alors propice à l'exploration expérientielle de différents concepts : intersubjectivité, transversalité, spontanéité, autonomisation, etc. Le JdRF implique aussi une formation à la réciprocité de la relation pédagogique, à la mise en cohérence du dire et du faire, à la remise en cause de ses pratiques, à une meilleure appréhension de le multidimensionnalité de l'être humaine et à la fonction du groupe restreint dans la société.

[439] ROGERS Carl Ransom (1969), *Liberté pour apprendre ?*

Le JdRF provoque une décentration des personnes par rapport à l'idée qu'elles se font de ce qu'est une formation. Ce qui permet, notamment aux personnes timides, de faire preuve de leurs compétences, au moins pour le temps du jeu, leur permettant ainsi de revaloriser leur image et de retrouver confiance en elles. Un des objectifs du JdRF et d'amener les participants à prendre conscience du fait qu'ils ont su mobiliser, à de multiples reprises durant cette expérience, leur créativité, leur qualité d'expression, leur imagination et leurs savoirs pour mener à bien cette réalisation collective. Ils découvrent ainsi qu'ils ont su, au travers d'un apprentissage inductif, s'adapter à un nouvel environnement et en tirer suffisamment d'informations pour accomplir leurs différents projets sur un mode collaboratif. Quant aux MJ, ils exercent un certain nombre de capacités, dont celles que C.R. Rogers[440] préconise lorsqu'il envisage la mise en place d'un mode de sélection pour choisir les futurs chercheurs ou praticiens créateurs :

- *l'intelligence* (au moment de l'inscription), celle qui permet de *résoudre des problèmes ;*
- *la compréhension empathique* (de soi et des autres), qui est le *meilleur indice de la maturité psychologique ;*
- *le degré de curiosité spontanée et d'originalité.*

Quelques préconisations

La capacité de s'émerveiller favorise la posture épistémophilique. Si l'envie de découvrir vient du plaisir qu'on a pu ressentir dans la découverte, alors l'apprentissage doit être un moment agréable et se construire à partir de la reconnaissance des motivations de chacun. Si la découverte progressive de la complexité du milieu (imaginaire et réel) se conjugue à celle de soi, la compréhension de son propre mode de fonctionnement doit mener à une meilleure appréhension de l'existant. C'est ce vers quoi tend le JdRF. Ce qui implique la prise en compte de la nature EBPS de toute chose et la prise de conscience de ses conditionnements. *Le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut qu'être de faciliter le changement et l'apprentissage. Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée*[441]. Quant à l'animateur engagé dans une démarche de

[440] *Ibid.*
[441] *Ibid.*

reliance maturationnelle, il tend à développer les attributs d'un généraliste, non pas dans le sens d'une connaissance superficielle d'un ensemble de disciplines, mais bien plutôt dans celui d'une appréhension transversale de son implexité. Il puise dans les diverses co-recherches-actions-formations en cours une source inépuisable de pistes à explorer et renforce, par là-même, sa motivation pour s'autoformer. A ce propos, ne serait-il pas judicieux et même fructueux, d'inclure dans les diverses formations des formateurs, une multiplicité de pratiques reliées, par exemple : à la conscientisation (Economie, Santé, Climatologie, Technologie, etc.) ; au développement existentiel (AT & PNL, Hypnose & méditation, Expression corporelle et artistique, Histoire de vie, etc.) ; à la dynamique de groupe (Andragogie, Ludopédagogie, Projet, Création, etc.) ; à l'émancipation (Education populaire, Théâtre des opprimés, Pédagogie institutionnelle, Art-thérapie, etc.) : etc. ? Ceci afin de favoriser leur implication dans un processus de changement existentiel. Par ailleurs, de nombreux formateurs et enseignants souffrant d'un isolement propre à leur activité, il serait opportun de constituer un réseau d'individus et de groupes porteurs d'initiatives et d'alternatives dans le champ de la formation permanente.

Tout individu devrait avoir la possibilité, s'il le souhaite, de partager son expérience avec autrui et d'apprendre par ce biais. *Est-il interdit d'imaginer quelqu'un sachant à la fois conduire, réparer le téléphone, installer la plomberie, jouer les sages-femmes, dessiner des plans d'architecture ?* Pourquoi ne pas *fournir aux habitants des outils simples et des éléments standardisés, solides, aisément remplaçables ou réparables, afin qu'ils puissent* se les approprier et les aider à *acquérir les connaissances et l'habileté nécessaires*[442]. En cela, la société actuelle ne favorise ni le développement d'une capacité au changement ni la prise d'initiative. Et pourtant, ces deux dernières qualités sont de celles qui participent à développer cet esprit d'entreprise, cher aux cerbères du néolibéralisme. Une société " reliante " favoriserait la mise en place de formations expérientielles, permettant à tout un chacun de s'autonomiser. Celles-ci pourraient porter, par exemple, sur une redéfinition et une rappropriation des besoins élémentaires : préparer les aliments ; connaître certaines propriétés de notre environnement (plantes, animaux et matières) ; prodiguer les premiers soins ; fabriquer des vêtements et des habitations ; faire preuve d'hygiène ; recycler les matières premières (comme les déjections) et les produits manufacturés ; susciter les liens de solidarité ; etc.

[442] ILLICH Ivan (1970), *Une société sans école*

Conclusion

Je n'ai pas l'impression, avec cet écrit, d'apporter un point de vue radicalement différent de ceux développés par la majorité des chercheurs praticiens apparaissant dans ma bibliographie. Ceci m'amène d'ailleurs à poser la question suivante : comment se fait-il que la plupart d'entre eux, qui sont des références dans leurs domaines respectifs, sont, s'investissent et agissent, pour une transformation radicale du système, sans que rien, en apparence, ne semble évoluer dans la réalité ? Faut-il attribuer ce fait à la formidable inertie du système social existant ou plutôt aux réactions des tenants du pouvoir ? Bien évidemment, je ne prétends pas, en évoquant simplement ce problème, changer cet ordre des choses. Par ailleurs, les diverses contributions de ces auteurs, qui ont souvent consacré une bonne partie de leur vie à leur recherche, ne sont pas destinées à rester lettres mortes. Elles ont permis de sensibiliser une partie non négligeable de la population à certaines notions (inconscient, relativité, complexité, habitus, etc.) et pratiques (développement personnel, crèches parentales, réseaux d'échange, jeux de rôles, etc.), et continuent de nourrir la réflexion de leur successeurs.

Au stade où j'en suis (quelques groupes de sensibilisation et un groupe-chercheur à mon actif), il m'est difficile de prévoir quoi que ce soit quant à l'avenir qui attend le JdRF. Cette recherche est-elle destinée à être définitivement abandonnée, ou plutôt laissée dans un coin, mise de côté pour un temps indéterminé, le temps de se consacrer à une carrière professionnelle ? Je ne le pense pas. Il y a fort à parier que la démarche de recherche de cohérence maturationnelle que j'ai entreprise, et dont je me fais à la fois le porteur et le défenseur, me pousse à continuer sur cette voie, quelques soient les surprises qui m'y attendent. Car, il me semble enfin avoir de nouveau prise sur la vie, et ça, c'est plutôt encourageant ! Une chose est sûre, je ne reviendrais pas en arrière, cela est logiquement impossible. Je suis bien conscient que cette recherche ne pourra prendre de l'ampleur qu'à partir du moment ou d'autres animateurs de JdRF (chercheurs, formateurs, altermondialistes, rôlistes), se lanceront, tout en gardant leur spécificités, dans cette aventure.

Il est désormais temps de dresser un rapide bilan de l'état de cette recherche sur le JdRF, avant de la léguer à une éventuelle postérité. Revenons-en à la question centrale de la thèse : la pratique du JdRF permet-elle d'accéder à plus de maturité ? Sachant que je n'ai pas pu mener à leur terme les expérimentations, je suis donc le seul, à ce jour, à avoir entrepris une démarche de reliance maturationnelle s'appuyant sur les caractéristiques du

JdRF. Si, pour ma part, je suis convaincu de cet effet, je ne saurais dire selon quelle mesure. Car il m'est pour ainsi dire impossible de déterminer avec précision les éléments ayant le plus contribué à mon évolution récente : la naissance de notre fille, l'implication dans une recherche, les rencontres, etc. Il serait donc déplacé de conclure de manière définitive et universelle quant à la validité ou non de ce questionnement. Néanmoins, il me semble que de nombreux éléments qui émaillent ce texte, tant pratiques que théoriques, vont en faveur d'une reconnaissance du bien-fondé de cette activité et de ses effets sur le développement des individus. Autrement dit, la théorie issue de cette pratique mène à penser que le JdRF est un des moyens permettant d'accéder à plus de maturité. Mais la vérification de cette théorie (qui n'est plus simplement une question centrale) tarde à venir du côté de la pratique.

Quant aux quatre hypothèses formulées dans le Préambule :

- Le JdRF révèle, et véhicule, les germes constitutifs d'une autre société (Eco) : une évaluation des effets du JdRF sur l'organisation sociale nécessiterait une expérimentation à plus grande échelle et à long terme. Cependant, il est désormais possible d'affirmer que le JdRF mène à une forme d'organisation alternative s'appuyant sur les spécificités du groupe restreint.
- Le JdRF est particulièrement adapté à certains champs de la formation des adultes (Bio) : cette forme de simulation de la réalité invite les individus à plonger dans un univers étranger dans lequel ils apprennent à se débrouiller en tant qu'être humain. En cela, elle est particulièrement indiquée pour les formations portant sur l'identité et la relation humaine.
- Le JdRF permet de sensibiliser les participants à l'approche EBPS (Psycho) : cette hypothèse est confirmée par l'ampleur des données recueillies, suite aux expérimentations, qui sont en lien avec cette approche (niveaux de réalité, synchronicité, recherche de cohérence, etc.).
- Le JdRF incite l'animateur à s'impliquer dans une démarche de recherche de cohérence visant à plus de maturité (Socio) : de même que pour la question centrale de cette thèse, je n'ai pas pu mener à terme les expérimentations. Et de même que dans ce cas, de sérieuses pistes laissent à penser que je suis sur la bonne voie.

Quelle étrange sensation procure la prise de conscience d'être la seule personne compétente pour évaluer sa propre évolution ? Et quelle étrange tentation que d'avoir la possibilité de faire disparaître, en une fraction de seconde et à jamais, toute trace de ce travail ? Je n'exprimerai que quelques vagues regrets, comme le fait : d'avoir manqué de

temps pour explorer certains domaines connexes ; d'avoir omis de proposer à mon entourage de participer à des séances de sensibilisation ; de ne pas avoir pu expérimenter les diverses pratiques que j'ai été amené à présenter dans cette thèse ; de ne pas pouvoir proposer de livret d'instruction à l'intention de futurs animateurs de JdRF ; de ne pas avoir pris le temps d'explorer les potentialités des logiciels libres à disposition ; d'avoir simplement effleuré certaines thématiques existentielles (mort, pouvoir, sexualité, temporalités, etc.). Voilà. Ceci étant écrit, le processus de digestion est entamé. Et avec lui, celui de la disparition de ces regrets. Ce que je ne regrette pas, c'est : d'avoir passé autant de temps que possible avec ma fille ; d'être allé au bout de cette recherche ; de ne pas être passé pas un cursus universitaire classique ; etc.

D'un point de vue logistique, la rédaction de cette thèse a nécessité environ neuf mois de travail intensif, à raison d'une cinquantaine d'heure par semaine, soit près de 2000 heures de présence devant un clavier-écran. Ce qui représente, au bas mot : 400 repas, 100 litres de café, 200 litres de thé, 1 kilo de tabac, quelques milliers de kilomètres en auto-stop, etc. L'homme transformé que je souhaite voir émerger de cette recherche-action, fort de cette expérience, aura alors couché sur la papier une bonne partie de ce qui le préoccupait jusqu'alors. En progressant vers davantage de cohérence, il ne ressentira peut-être plus ce besoin absurde de décrire l'immaturité de nos sociétés humaines ni de justifier certaines pratiques réflexives, jugées inhabituelles, voire " extra-terrestres " par ses contemporains. Le temps des rencontres, du partage, de la reliance, de l'action et de la production est venu. Je souhaite aux êtres humains en devenir qu'ils puissent imaginer, encore et toujours, d'autres mondes possibles et participer activement, ici et maintenant, à leur élaboration… tout en appréciant quotidiennement le renouveau de la vie.

Ô fille de la Lune nouvelle, je te dédie cet ouvrage.

SOURCES[443]

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES DE REFERENCE

ANATI Emmanuel (2001), *La religion des origines*, Hachette, Paris, 178 p.

ANCELIN-SCHÜTZENBERGER Anne (1981, 1990), *Le Jeu de Rôle*, 3ème édition revue et augmentée, ESF, Paris, 148 p.

ANSART Pierre (1990), *Les sociologies contemporaines*, Le Seuil, Paris, 342 p.

ANZIEU Didier (1975, 1999), *Le groupe et l'inconscient*, 3ème édition revue et augmentée, Dunod, Paris, 260 p.

AXELOS Costas (1969), *Le jeu du monde*, Les éditions de minuit, 444 p.

BASCHET Jérôme (2002), *L'étincelle zapatiste – Insurrection indienne et résistance planétaire*, Denoël, Paris, 283 p.

BAILLARGEON Normand (2001), *L'ordre moins le pouvoir*, Agone (Marseille) et Comeau & Nadeau Editeurs (Montréal), 142 p.

BARBIER René (1996), *La Recherche-Action*, Anthropos, Paris, 112p.

BARBIER René (1997), *L'approche transversale*, Economica, Paris, 322 p.

BELIN Emmanuel (2002), *Une sociologie des espaces potentiels – Logique dispositive et expérience ordinaire*, De Boeck Université, Bruxelles, 260 p.

BERBAUM Jean (1984**,** 1992), *Apprentissage et formation,* 3ème édition corrigée, Que sais-je ? - P.U.F, Paris, 128 p.

BERNE Eric (1964, 1996), *Des jeux et des hommes*, Stock, Paris, 214 p.

BETTELHEIM Bruno (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, Paris, 379 p.

BOAL Augusto (1977, 1996), *Théâtre de l'opprimé*, La découverte, Paris, 207 p.

[443] Remarques : cette bibliographie ne comprend pas les innombrables films, musiques et bandes dessinées ayant contribué indirectement à enrichir, cette recherche ; lorsque la date de parution diffère de celle de l'édition consultée, les deux apparaissent entre parenthèses.

BOORSTIN Daniel (1983, 1986), *Les découvreurs*, Robert Laffont, Paris, 723 p.

BOURDIEU Pierre (1996), *Sur la télévision*, LIBER éditions, Paris, 94p.

BOUTINET Jean-Pierre (1990, 2001), *Anthropologie du projet*, 6ème édition, P.U.F., Paris, 318 p.

BOUTINET Jean-Pierre (1998, 1999), *L'immaturité de la vie adulte*, 2ème édition corrigée, P.U.F., Paris, 262 p.

BOUTINET Jean-Pierre (1995, 1998), *Psychologie de la vie adulte*, 2ème édition corrigée, Que sais-je ? - P.U.F, Paris, 127 p.

BOUTINET Jean-Pierre (1993, 1999), *Psychologie des conduites à projet*, 3ème édition corrigée, Que sais-je ? - P.U.F, Paris, 127 p.

BOUTINET Jean-Pierre (2004), *Vers une société des agendas – Une mutation de temporalité*, P.U.F., Paris, 237 p.

BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*, L'Harmattan, Paris, 272 p.

CAILLOIS Roger (1958, 1967), *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*, 2ème édition revue et augmentée, Gallimard, Paris, 374 p.

CASTANEDA Carlos (1974, 1975), *Histoires de pouvoir*, Gallimard, Paris, 386 p.

CASTORIADIS Cornelius (1999), *Figures du pensable*, Le Seuil, Paris, 303 p.

CHALVIN Dominique (1987), *Utiliser tout son cerveau*, ESF, Paris, 193 p.

CHATEAU Jean (1979), *Le jeu de l'enfant – Introduction à la pédagogie*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 458 p.

CHEKHOV Mickaël (1953, 1980), *Etre acteur – technique du comédien*, Pygmalion / Gérard Watelet, Paris, 240 p.

COOPER Jean-Campbell (1972, 1977), *La philosophie du Tao*, Dangles, Paris, 129 p.

CUDICIO Catherine (1995), *Développement personnel – Le guide*, Editions d'Organisation, Paris, 126 p.

DE GRANDMONT Nicole (1989, 1997), *Pédagogie du jeu – Jouer pour apprendre*, De Boeck Université, Bruxelles, 106 p.

DERUELLE Jean (1999), *L'Atlantide des mégalithes*, France-Empire, Paris, 400 p.

FREINET Célestin (1964), *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne*, Librairie Armand Colin, Paris, 143 p.

FREIRE Paulo (1974, 2001), *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et Révolution*, La Découverte & Syros, Paris, 197 p.

FREUD Sigmund (1939, 1948), *Moïse et le monothéisme*, Gallimard, Paris, 183 p.

FRIEDBERG Erhard (1993, 1997), *Le pouvoir et la règle – Dynamiques de l'action organisée*, Le Seuil, Paris, 394 p.

GAILLARD Christian (1995), *Jung*, Que sais-je ? - P.U.F, Paris, 126 p.

GUEDJ Denis (1998), *Le théorème du perroquet*, Le Seuil, Paris, 654 p.

GUISERIX Didier (1997), *Le livre des Jeux de rôle*, Bornemann, Paris, 143 p.

HARRIS Thomas A. (1973, 1984), *D'accord avec soi et les autres – Guide pratique d'analyse transactionnelle*, Desclée de Brouwer, Paris, 231p.

HAWKING Stefen (1988, 1991), *Une brève histoire du temps – Du Big-Bang aux trous noirs*, Flammarion, Paris, 245 p.

HUIZINGA Johan (1938, 1951), *Homo Ludens – essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard, Paris, 340 p.

ILLICH Ivan (1970, 1971), *Une société sans école*, Le Seuil, Paris, 220 p.

JUNG Carl Gustav (1952, 1993), *Psychologie de l'inconscient* - 8ème édition, Le Livre de Poche, Paris, 218 p.

JUNG Carl Gustav (1962, 1990), *Psychologie et éducation*, Buchet/Chastel, Paris, 259 p.

KRISHNAMURTI Juddi (1953, 1988), *De l'éducation*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel - Paris, 125 p.

KRISHNAMURTI Juddi (1970, 1972), *Aux étudiants*, Stock, Paris, 256 p.

KRISHNAMURTI Juddi (1970, 1971), *La révolution du silence,* Stock, Paris, 221 p.

KRISHNAMURTI Juddi (1969, 1970), *Se libérer du connu*, Stock, Paris, 156 p.

KRISHNAMURTI Juddi (1985, 1987), *Le temps aboli – Dialogues avec D. Bohm,* Du Rocher, Monaco, 415 p.

LABEYRIE Jacques (1985), *L'homme et le climat*, Denoël, Paris, 281p.

LANGE Jean-Marie (1993), *Autoformation et développement personnel*, Chronique Sociale, Lyon, 159 p.

LAZORTHES Guy (1999), *L'imagination, Source d'irréel et d'irrationnel – Puissance créatrice*, Ellipses / éditions marketing S.A., Paris, 125p.

LE DIBERDER Alain et Frédéric (1998), *L'univers des jeux vidéo*, La Découverte, Paris, 264 p.

LEMAIRE Paul-Marcel (1989), *Communication et Culture*, Presses Université Laval, Québec, 296 p.

LEVY Pierre (1995), *Qu'est-ce que le virtuel ?*, La découverte, Paris, 156 p.

LOZOVICK Lee (1997, 2001), *Le courage d'éduquer*, Editions du Relié, Paris, 372 p.

MERIEU Philippe (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 267 p.

MORENO Jacob Levy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, P.U.F., Paris, 469 p.

MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité - L'identité humaine*, Le Seuil, Paris, 288 p.

MORIN Edgar (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris, 158 p.

MORIN Edgar (1973), *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Le Seuil, Paris, 238 p.

MUCCHIELLI Alex (1986, 1994), *L'identité,* 3ème édition corrigée, Que sais-je ? - P.U.F, Paris, 127 p.

MUCCHIELLI Alex (1983, 1995), *Les jeux de rôles,* 3ème édition, Que sais-je ? - P.U.F, Paris, 126 p.

NOEL Daniel C. (1976, 1981), *Carlos Castaneda, Ombre et lumière,* Albin Michel, Paris, 251 p.

OBERLE Dominique (1989), *Créativité et jeu dramatique*, Méridiens Klincksieck, Paris, 255 p.

PEREC Georges (1965), *Les choses*, René Julliard, Paris, 158 p.

PIAGET Jean (1969), *Psychologie et pédagogie*, Denoël, Paris, 265 p.

PINGAUD François (2002), *Le jeu-projet - Structure – Hasard – Liberté*, Groupe d'Etudes Ludopédagogiques, Montpellier, 211 p.

RANCIERE Jacques (1987), *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 234 p.

REEVES Hubert (1981), *Patience dans l'azur – L'évolution cosmique*, Le Seuil, Paris, 260 p.

RESWEBER Jean-Paul (1986, 1995), *Les pédagogies nouvelles*, 4ème édition corrigée, Que sais-je ? - P.U.F, Paris, 127 p.

ROCHEBLAVE-SPENLE Anne-Marie (1962, 1969), *La notion de rôle en psychologie sociale*, P.U.F., Paris, 450 p.

ROGERS Carl Ransom (1969, 1972), *Liberté pour apprendre ?*, Dunod, Paris, 355 p.

ROSNAY DE Joël (1995, 2000), *L'homme symbiotique – Regards sur le troisième millénaire*, Le Seuil, Paris, 383 p.

SARTRE Jean-Paul (1970), *L'existentialisme est un humanisme*, Nagel, Paris, 141 p.

SERRES Michel (1991), *Le Tiers-Instruit*, François Bourin, Paris, 249 p.

SIBONY Daniel (1992, 1997*), Les trois monothéismes – Juifs, Chrétiens, Musulmans entre leurs sources et leurs destins* - 2ème édition augmentée, Le Seuil, Paris, 375 p.

SIBONY Daniel (1989), *Entre dire et faire*, Grasset & Fasquelle, Paris, 397 p.

SILBERSTEIN Jil (1998), *INNU - A la rencontre des Montagnais du Québec-Labrador*, Albin Michel, Paris, 457 p.

TREMEL Laurent (2001), *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia – Les faiseurs de mondes*, P.U.F., Paris, 309 p.

TRINH XUAN THUAN (1998), *Le chaos et l'harmonie – La fabrication du réel*, Fayard, Paris, 461 p.

TROCME-FABRE Hélène (1987), *J'apprends donc je suis*, Editions d'Organisation, Paris, 285 p.

WELLS Herbert Georges (1901, 1905), *Anticipations – Ou de l'influence du progrès mécanique et scientifique sur la vie et la pensée humaines*, Mercure de France, Paris, 304 p.

WINNICOTT Donald Woods (1971, 1975), *Jeux et réalité – l'espace potentiel*, Gallimard, Paris, 213 p.

OUVRAGES COLLECTIFS

AEBISCHER Verena & OBERLE Dominique (1990), *Le groupe en psychologie sociale*, Dunod, Paris, 201 p.

ARDOINO Jacques & LOURAU René (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, P.U.F., Paris, 124 p.

BOUMARD Patrick, LAMIHI Ahmed, ARDOINO Jacques et al. (1995), *Les pédagogies autogestionnaires*, Ivan Davy Editeur, Paris, 270 p.

CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôles*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 170 p.

CHANDEZON Gérard & LANCESTRE Antoine (1982, 1991), *L'analyse transactionnelle*, 5ème édition mise à jour, Que sais-je ? - P.U.F, Paris, 128p.

CHOMSKY Noam & HERMAN Edward S. (1988, 2003), *La fabrique de l'opinion publique*, Le serpent à plumes, Paris, 330 p.

CLOUZOT Olivier & BLOCH Annie (1981), *Apprendre autrement, clés pour le développement personnel*, Editions d'Organisation, Paris, 320p.

DELEUZE Gilles & GATTARI Félix (1991), *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Editions de Minuit, Paris, 206 p.

KLEIN Gérard et al. (1986), *Science-fiction et psychanalyse*, Bordas, Paris, 243 p.

KNUDTSON Peter & SUZUKI David (1992, 1996), *La Sagesse des Anciens*, Du Rocher, Monaco, 319 p.

MARGUERON Jean-Claude & PFIRSCH Luc (1996), *Le Proche-Orient et l'Egypte antiques*, Hachette Livres, Paris, 416 p.

MORIN Edgar & KERNE Anne Brigitte (1993), *Terre-patrie*, Le Seuil, Paris, 221 p.

OURY Fernand & VASQUEZ Aïda (1967, 1991), *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Maspero, Paris, 269 p.

PERLS Frederick, HEFFERLINE Ralph E. & GOODMAN Paul (1951, 1979), *Gestalt thérapie – Vers une théorie du Self*, Editions internationales Alain Stanké Ltée, Montréal, 290 p.

PINEAU Gaston & COURTOIS Bernadette, s/s la d° de (1991), *La formation expérientielle des adultes*, La documentation française – recherche en formation continue, Paris, 348 p.

PINEAU Gaston & LE GRAND Jean-Louis (1993, 2002), *Les histoires de vie*, 3ème édition mise à jour, Que sais-je ? - P.U.F, Paris, 120 p.

PIRANDELLO Luigi (1921, 1977), *Six personnages en quête d'auteur*, Gallimard, Paris, 141 p.

POMPON Géraldine & VERONNEAU Pierre (2003), *La beauté du chaos*, Cerf-Corlet, Paris, 246 p.

PROUST François & POSSE Patrick (1991), *Précis de jeux de rôle*, Edition d'Organisation, Paris, 198 p.

REEVES Hubert, COPPENS Yves, ROSNAY Joël de & SIMMONET Dominique (1995), *La plus belle histoire du monde*, Le Seuil, Paris, 170 p.

VARELA Francisco, THOMPSON Evan & ROSCH Eleanor (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit – Sciences cognitives et expérience humaine*, Le Seuil, Paris, 344 p.

ETUDES, ARTICLES ET CONTRIBUTIONS DIVERSES

AL FARAJ-TOMEH Bachira (2000), *Unité 3 – Psychologie cognitive et formation*, CNED, Poitiers, 112 p.

ANDRE Jacques (1992), " A l'origine, la relation humaine ", *Cahiers Pédagogiques*, N°300, janvier, Institut National des Cadres Administratifs, Paris, pp. 14-18.

ARDOUIN Thierry (2000), *Unité 1 – Ingénierie de la formation : une démarche, des pratiques*, CNED, Poitiers, 106 p.

BARTHELEMY-RUIZ Chantal (1995), " Le jeu en formation d'adulte : bien plus qu'un gadget ", *Actes de la rencontre régionale de lutte contre l'illettrisme*, 30/01/1995, pp. 16-29

BOURLES Claude (1994), " Autour des jeux ", *Simulation & Gaming, An International Journal of Theory, Practise, and Research*, vol.25, n°2, Juin 1994, Sage Periodicals Press, Thousand Oaks, Californie, USA, pp. 75-82

BROUGERE Gilles (1995), " Le jeu peut-il être un outil pédagogique ? ", *Actes de la rencontre régionale de lutte contre l'illettrisme*, 30/01/1995, pp. 4-10

COHEN-SCALI Valérie (2000), " Socialisation des jeunes et transition de l'école au travail ", *Identité professionnelle et sociale* dans Unité 5 – Formation tout au long de la vie, CNED, Poitiers, pp. 50-88

DANIAU Stéphane (2004), " Les apports du Jeu de Rôle Formatif ", dans les actes du *Ve congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation* (AECSE), Paris, 5 p.

DANIAU Stéphane (2003), " Le Jeu de Rôles Formatif, un apprentissage expérientiel de l'autoformation ", dans les actes du Grand Atelier MCX : *La formation au défi de la complexité, interroger et modéliser les interventions de formation en situations complexes,* Lille, 7 p.

DANIAU Stéphane (2003), " Le Jeu de Rôle Formatif, de la recherche-action groupale à la formation de formateur, une alternative complexe liant l'individu à la société ", dans les actes du colloque de l'AFIRSE : *Former les enseignants et les éducateurs, une priorité pour l'enseignement supérieur,* Paris, 10 p.

DANIAU Stéphane (2001), *Utilisation des Jeux de Rôles Formatifs dans la formation professionnelle*, mémoire de DESS (Sciences de l'éducation) sous la direction de Pierre Hébrard, Rouen, 101 p.

DANIAU Stéphane (1993), *Histoire de la mesure du temps*, mémoire de maîtrise (Sciences physiques) sous la direction de Henri Reboul, Montpellier 2, 60 p.

DEMART Maurice (1994), " Former par le jeu, former au jeu ", *Cahiers Pédagogiques*, N°327, octobre 1994, Institut National des Cadres Administratifs, Paris / (1994), " Le jeu comme outil de formation ", *Actualité de la Formation Permanente,* N°124, Paris, pp. 75-77

DYLAX Albert (2000), " Analyse du travail et de l'emploi ", dans *Unité 4 – Formation et organisation*, CNED, Poitiers, 176 p.

HENRIOT Jacques, PORCHER Louis, BROUGERE Gilles, BONNAFONT Gérard, GUILLEMAUT Josyane, GABRIEL Evelyne, PERROT Jean, HELIAS Pierre-Jakez (1992), " Sous le signe du jeu ", *Education et pédagogies*, N°13, Revue du Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sèvres, 120 p.

JORRO Anne (2000), *Unité 1 – Evaluation de la formation des dispositifs et des actions de formation*, CNED, Poitiers, 126 p.

HOFF Fabrice (1998), *De l'influence de l'expertise sur le développement de la stratégie dans une situation de jeu – Essai sur l'awélé*, mémoire de Maîtrise (Psychologie sociale) sous la direction de François Pingaud, Montpellier 3, 98 p.

KADDOURI Mokhtar (2003), *Les dynamiques identitaires*, séminaire du Centre de Recherche sur la Formation, Montpellier 3, 22 mars 2003

LANDABURU Jon, TORRES Pat et al., Ss\d° S. Dreyfus-Gamelon, J.-C. Monod, J.-P. Razon (1998), *Repenser l'école, témoignages et expériences éducatives en milieu autochtone*, ETHNIES documents, N°22-23, Paris, 203 p.

LIZE Wenceslas (2000), *Le Jeu de rôle : un jeu d'apprentissage. Guerriers, meneurs d'hommes, esthètes,* mémoire de DEA (Sociologie) sous la direction de Gérard Mauger, Paris 8, 190 p.

MAUBANT Philippe (2000), Unité 3 – *Ingénierie pédagogique*, CNED, Poitiers, 186 p.

MALVY Agnès, MILLET Geneviève & GENTON Marie-Laure (1994), " Pourquoi le jeu, une expérimentation et une production en APP à Lodève et Clermont l'Hérault ", *Actualité de la Formation Permanente*, n°124, Paris, pp. 80-86

MAURIMAS BOUSQUET Martine (1998), " Jeu ", in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2ème édition, Nathan, Paris, pp. 599-602

MORAGUES José Luis (2000), " La " fabrique " de la présomption pour la prise de risque psychologique ", communication au Colloque International *: Transformations du champ clinique, mutation des rapports sociaux,* Paris 10, 11 p.

PERETTI Jean-Marie (2000), *Unité 5 – Gestion des ressources humaines et compétences*, CNED, Poitiers, 84 p.

PINGAUD François (1994), " L'apport de la ludologie ", *Actualité de la Formation Permanente,* N°124, Paris, pp. 78-79.

SERDANE Thierry (2004), *Education à la citoyenneté dans l'espace virtuel d'un jeu vidéo,* mémoire de DESS (Sciences de l'éducation) sous la direction de Pierre Hébrard, Rouen, 120 p.

TAPIA Claude (2000), " Analyse des organisations ", dans *Unité 4 - Formation et organisation*, CNED, Poitiers, 77 p.

THEVENET S. / ROCHE J. / RECES C. (1993), *Cycle des apprentissages premiers, aide à l'évaluation des élèves*, Ministère de l'Education Nationale, Paris, 199 p.

WAGUET René (1979), " Le Jeu de Rôles ", *Courrier Pédagogique,* N°7, Institut National des Cadres Administratifs, Paris, pp. 3-8 / (1980), " Jeu de Rôle et Magnétoscopie ", *Courrier Pédagogique,* N°9, janvier 1980, Institut National des Cadres Administratifs, Paris, pp. 3-7

ACTES ET REVUES

Actes de la Rencontre régionale de Lutte contre l'Illettrisme (1995), *Lire, écrire, compter… un jeu de société*, DRTEFP Midi-Pyrénées, Toulouse, 30 janvier 1995, 32 p.

Cultures en mouvement – Sciences de l'Homme et Société (2003), *Les histoires de vie – Du souci de soi au souci du monde*, n°57, mai 2003, 58 p.

Groupe d'Etudes Ludopédagogiques (1994), *Méthodes en jeux*, SOURCE, Montpellier, 115 p.

Pour la Science (2003), *La complexité – La science du XXIe siècle*, n° 314, décembre 2003, 167 p.

Pour la Science (2001), *Du signe à l'écriture*, Dossier n°33, Paris, octobre 2001-janvier 2002, 120 p.

La Recherche (2001), *La mémoire et l'oubli*, Spécial n° 344, juillet-août 2001, 97 p.

Sciences Humaines (2005), *Foucault, Derrida, Deleuze – Pensées rebelles*, Spécial n°3, mai-juin 2005, 93 p.

Sciences Humaines (2004), *A quoi sert le jeu*, n°152, août-septembre 2004, pp. 19-45

Sciences Humaines (2004), *L'enfant - psychologie et développement, éducation et socialisation, économie et consommation*, Hors-série n°45, mars-mai 2004, 76 p.

Sciences Humaines (2003), *Former, Se former, Se transformer – De la formation continue au projet de vie*, Hors-série n°40, mars-mai 2004, 76 p.

Sciences Humaines (2002), *L'œuvre de Pierre Bourdieu*, Spécial n°1, février 2002, 109 p.

Sciences Humaines (2002), *Les sciences de la cognition – Esprit, cerveau, corps, société*, Hors-série n°35, janvier-février, 87 p.

Sciences Humaines (1999), *Le langage – Origine, nature, diversité*, Hors-série n°27, décembre 1999-janvier 2000, 62 p.

Sciences Humaines (1996), *Eduquer et former – Le bilan complet des connaissances*, Hors-série n°12, février-mars 1996, 88 p.

Sciences Humaines (1995), *L'acteur et ses logiques*, Hors-série n°9, mai-juin 1995, 48 p.

ROMANCIERS

Médiéval-Fantastique : J.R.R. Tolkien

TOLKIEN John Ronald Reuel (1937, 1973), *Bilbo le Hobbit,* J'ai Lu, Paris, 371 p.

TOLKIEN John Ronald Reuel (1938, 1974), *Faërie*, Christian Bourgeois, Paris, 214 p.

TOLKIEN John Ronald Reuel (1954-55, 1999), *Le Seigneur des Anneaux*, Christian Bourgeois, Paris, 1000 p.

TOLKIEN John Ronald Reuel (1962, 1975), *Les aventures de Tom Bombadil,* Christian Bourgeois, Paris, 159 p.

TOLKIEN John Ronald Reuel, compilé par TOLKIEN Christopher (1977, 1978), *Le Silmarillion*, Christian Bourgeois, Paris, 479 p. – œuvre posthume

TOLKIEN John Ronald Reuel, compilé par TOLKIEN Christopher (1977, 1991), *The Silmarilli*on, GraftonBooks, London, 439 p.

TOLKIEN John Ronald Reuel, compilé par TOLKIEN Christopher (1982), *Contes et légendes inachevées,* 3 tomes, Christian Bourgeois, Paris

TOLKIEN John Ronald Reuel, compilé par TOLKIEN Christopher (1984, 1995), *Le livre des contes perdus,* 12 tomes dont 2 traduit chez Christian Bourgeois, Paris

CARPENTER Humphrey (1977, 1992), *J.R.R. Tolkien – Une biographie*, Christian Bourgeois, Paris, 315 p.

CARTER Lin (1969, 2003), *Tolkien - Le maître des anneaux*, Le pré aux clercs, Paris, 269 p.

DANIAU Stéphane (1991), " Chronologie des Terres du Milieu ", dans *Arcanes* n°1 & 2, Club Mimésis, Nangis, 20 p.

DAY David (1994, 1996), *L'anneau de Tolkien*, Christian Bourgeois, Paris, 184 p.

FONSTAD Karen Wynn (1973, 1992), *The atlas of Middle-Earth*, Revised edition, Grafton, London, 210 p.

FOSTER Robert (1978, 1989), *The complete guide to Middle-Earth*, Unwin Paperbacks, London, 441 p.

STRACHEY Barbara (1981), *Journeys of Frodo*, Unwin Paperbacks, London, 100 p.

Terreur-Réalisme : H.P. Lovecraft

LACASSIN Francis, présenté par (1896-1937 / 1991), *LOVECRAFT*, Robert Laffont, Paris, intégral en 3 tomes : 1174 p. / 1342 p. / 1337 p.

HOUELLEBEQUE Michel (1991, 1999), *H.P. Lovecraft – Contre le monde, contre la vie*, Du Rocher, Paris, 152 p.

SPRAGUE DE CAMP Lyon (1975, 1987), *H.P. Lovecraft – Le roman de sa vie,* NéO, Paris, 531 p.

KLEIN Gérard (1986), " Trames et moirées – Entre le fantastique et la science-fiction, Lovecraft ", dans *Science-fiction et psychanalyse,* Bordas, Paris, pp. 112-140

TRUCHAUD François, s/s d° de (1984), *H.P. Lovecraft*, 2ème éd°, L'Herne, Paris, 383 p.

Science-Fiction : Isaac Asimov et divers auteurs interrogeant le jeu

ASIMOV Isaac (1951-1993), *Cycle des Fondations* & *Cycle des Robots* - Nombreux continuateurs / (1994,1996), *Moi, Asimov*, Denoël, Paris - Autobiographie posthume

Biochimiste

BANKS Iain Menzies (1988, 1992), *L'homme des jeux*, Robert Laffont, Paris, 480 p. – *cycle de la Culture* (1988-2005), en 6 tomes - en cours

Philosophe

JEURY Michel (1990), *Le jeu du monde*, Robert Laffont, Paris, 348 p.

Ecrivain

VAN VOGT Alfred Elton (1948, 1984), *Les joueurs du non-A*, J'ai Lu, Paris, 305 p.

Docteur en sémantique générale

OUVRAGES GENERAUX DE REFERENCE

Atlas de la civilisation occidentale - **Généalogie de l'Europe,** dirigé par LAMAISON Pierre (1994), Club France Loisir, Paris

Dictionnaire des symboles, CHEVALIER Jean & GHEERBRANT Alain (1969, 1982), 2ème édition revue et augmentée, Robert Laffont, Paris

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1995, 1998), 2ème édition revue et augmentée, Nathan, Paris

Dictionnaires encyclopédiques multimédia (2000) Hachette Multimédia / (2004) Encyclopedia Universalis

Dictionnaire d'histoire universelle - Petit Mourre (1978, 1996), 6ème édition revue et augmentée, Bordas, Paris

Quid 2000, FREMY Dominique & Michèle (1999), Robert Laffont, Paris

Dictionnaire Anglais-Français – Harrap's Shorter (1982, 1993), Harrap Books Limited, Edinburgh

Dictionnaire étymologique et historique du français (1964, 1993), DUBOIS Jean & MITTERAND Henri & DAUZAT Albert, Larousse, Paris

Dictionnaires étymologiques du français (1992, 2002), PICOCHE Jacqueline, Le Robert, Paris

Dictionnaires encyclopédiques : Le Petit Larousse – Grand format (1996), Larousse, Paris

Nouvelle encyclopédie autodidactique illustrée d'enseignement moderne (1922), Aristide Quillet Editeur, Paris

SITOGRAPHIE - WEBLIOGRAPHY

CONTRIBUTIONS ACCESSIBLES SUR INTERNET

BARBIER René (2000), *Le mécanisme psychique en éducation,* Paris 8, 57 p. – CRISE

BARBIER René (2000), *Le mécanisme psychique en éducation - Articulation de deux approches (Castoriadis et Krishnamurti),* Paris 8, 8 p. - CRISE

BARBIER René (1997), **"** L'éducateur comme passeur de sens ", Communication au Congrès International *Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université* (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997), Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 12, Février 1998, Paris 8, 8 p. - CRISE

BARBIER René (?), *Histoire du concept d'Imaginaire et de ses transversalités,* Paris 8, 17 p. - CRISE

BARBIER René (1981), *L'improvisation éducative,* Paris 8, 23 p. - CRISE

BOUTINET Jean-Pierre (1993), " Effets et méfaits du projet ", dans *Sciences Humaines* n°39, mai 1993, 1 p. - http://tecfasun1.unige.ch/%7Elombardf/ped_projet/effets_mefaits_projet.html

CHOUZENOUX Vincent (2002), *Le jeu de rôle comme point de départ d'une étude critique du concept d'interactivité*, mémoire de Maîtrise (Arts en études cinématographiques) sous la direction de Bernard Perron, Université de Montréal, 84 p. - http://www.ffjdr.org/?file=memoire_vchouzenoux.pdf

CROOKALL David, OXFORD Rebecca & SAUNDERS Danny (1987), " Towards a reconceptualization of simulation : from representation to reality ", in *Simulation / Gaming Learning*, pp. 147-171 - www.unice.fr/sg/resources/biblios

DOUCET Hubert & WILKINS Jean (2004), " L'autonomie et la relation du médecin avec l'adolescent ", *Actes du Xe congrès annuel de l'Association canadienne pour la santé des adolescents,* Montréal, 11 p. - http://www.acsa-caah.ca/pdf/fran/relationmedado.PDF

DOUSE Neil A. & McMANUS Ian Chris (1993), “ The Personality of Fantasy Game Players ”, in *British Journal of Psychology*, 84 (4), pp. 505-509 - www.rpg.net/sites/252/quellen/mcmanus

DUKES Richard L. (1976, 1997) “ Findings about simulation/games and suggestions for their use ”, in *Simulation and Gaming and the Teaching of Sociology : an anoted bibliography,* 6th edition, American Sociological Association, Washington DC, 3 p. - www.unice.fr/sg/resources/biblios/biblio_dukes_suggestions_findings.htm

EIKENBERRY Kevin (1999), *Creating Metaphors and Analogies to Use in Training and Other Learning Events*, 4 p. - www.kevineikenberry.com/articles/metaphors.asp

EIKENBERRY Kevin (1998), *Seven Reasons Why Training Doesn’t Produce the Desired Results and What You Can Do To Improve Your Results*, 5 p. - www.nasaga.org/resources/resources/seven_reasons_why_trainging.pdf

FINE Gary Alan (1989), “ Mobilizing Fun : Provisioning Resources in Leisure Worlds ”, *Sociology of Sport Journal*, 6 (4), pp. 319-334 - http://www.rpgstudies.net/fine/mobilizing_fun.html

FRANCHOMME Laurent (1998), *Qu’est-ce qui fait courir le rôliste ? – Analyse d’un jeu : le jeu de rôle*, mémoire de DESS (Psychologie) sous la direction d’Alexandra Triandafillidis et de Marie-Christine Aubray, Paris 7, 123 p. - www.les-ombres.net/index2.htm

GALVANI Pascal (1995), *Krishnamurti et l'âme amérindienne, vision pénétrante et imaginaire symbolique*, Communication au Symposium *Krishnamurti et l'Éducation à la fin du XXe Siècle,* Paris 8, 9 p. - CRISE

GREENAWAY Roger (2004), “ Reviewing for development ”, in *The active reviewing guide*, 7 p. - www.reviewing.co.uk/articles/reviewing_for_development.htm

GREENAWAY Roger (1992), “ Doing reviewing ”, in *The active reviewing guide*, 6 p. - www.reviewing.co.uk/outdoor/doingrev.htm

GREENAWAY Roger (1983,1996), “ Active Reviewing ”, in *The active reviewing guide,* 5 p. - www.reviewing.co.uk/actrev.htm

GRELLIER Delphine (2003), *Socio-anthropologie de l’imaginaire – Les univers de jeux de rôles*, mémoire de DEA (Sociologie) sous la direction de Jean Bruno Renard, Montpellier 3, 119 p. - www.membres.lycos.fr/leiasocio

HUGHES John (1988), “ Therapy is Fantasy : Roleplaying, Healing and the Construction of Symbolic Order ”, in *Medical Anthropology Seminar*, Australian National University, 14 p. - http://home.iprimus.com.au/pipnjim/questlines/therapy.html

KOLB David A. (2005), *The Kolb Learning Style Inventory - Version 3.1 - 2005*

Technical Specifications, 72 p. - http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/Tech_spec_LSI.pdf

KOLB David A., KAYES Christopher D. & ADAMS Anna B. (2005), " Experiential learning in teams ", to be published in Journal of *Simulation and Gaming*, 45 p. - www.learningfromexperience.com/team-learning/

LE GRAND Jean-Louis (1995), *Implexité : implications et complexité,* 9 p. - http://www.barbier-rd.nom.fr/JLLeGrandImplexite.html

LOBROT Michel (1995), " L'autonomie de l'acteur ", dans *Les pédagogies autogestionnaires*, 20 p. **-** http://www.barbier-rd.nom.fr/PedogoAutog.html

MORIN Edgar (1997), " Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université ", communication au Congrès International *Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université*, Locarno, Suisse, Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 12, Février 1998, 7 p. - nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c1.htm

OTERO Marcelo (2000), *Les stratégies d'intervention psychothérapeutique et psychosociale au Québec - La régulation des conduites*, Département de sociologie, Université de Montréal, 16 p. **-** www.erudit.org/revue/socsoc/2000/v32/n1/001537ar.html

PHILLIPS Brian David (1995), " Language learning benefits of role playing games ", in *Gaming & Education,* Winter 1995, Volume 2, n°1, Paideia School, Atlanta, Georgia, 3 p. - http://phillips.personal.nccu.edu.tw/rpg/ge2-1.html

PHILLIPS Brian David (1995), " Methodology for Using RPGs in English Conversation Classes ", in *Gaming & Education,* Summer 1995, Volume 2, n°2, Paideia School, Atlanta, Georgia, 4 p. - http://phillips.personal.nccu.edu.tw/rpg/ge2-2.html

PHILLIPS Brian David (1993), " Role-Playing Games in the English as a Foreign Language Classroom ", paper presented to *the Tenth National Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, published in the Proceedings (Taipei: Crane Publishing Ltd., 1994) pp. 625-648 - http://phillips.personal.nccu.edu.tw/rpg/eflrpg.html

PLANEL Marie-Thérèse (2001), *Le soin d'hygiène en fin de vie à domicile*, mémoire de Diplôme inter-universitaire (Soins palliatifs et accompagnement) de l'Université Joseph Fourier, Grenoble, 68 p. - perso.wanadoo.fr/cec-formation.net/memoireplanel.html

POTVIN André-Claude (2000), *L'apport des récits cyberpunk à la construction sociale des technologies du virtuel*, mémoire de Maîtrise (Communication) sous la direction de Thierry Bardini, Université de Montréal, 121 p. - http://www3.sympatico.ca/acpotvin/acpotvin_cyberpunk.pdf

SEAY Jared Alexander (1997), *Education and Simulation/Gaming and Computers*, 8 p. - http://www.cofc.edu/%7Eseay/cb/simgames.html

Séminaire sur les méthodes d'enseignement (?), *Les méthodes basées sur la mise en pratique et la rétroaction : Jeux de rôle*, 4 p. - http://enap.uquebec.ca/didactheque

SINNER Dominique (2002) " De l'agir au connaître, des voies à ouvrir ", contribution à *la 6ème Biennale de l'Education*, Paris 5, 4 p. - http://probo.free.fr/textes_amis/agir_au_connaitre_sinner.pdf

TAYLOR Edward W. (1998), " The Theory and Practice of Transformative Learning : A Critical Review ", in *Information Series* n° 374, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (ACVE), The Ohio State University, Columbus, Ohio, 90 p. - http://www.cete.org/acve/mp_taylor_01.asp

VERSTRAETE Thierry (1999)*, Sciences de gestion : essai de délimitation en vue d'y inscrire de " nouvelles " perspectives de recherche,* Cahier de recherche du CLAREE, Lille, 18 p. - http://www.univ-lille1.fr/claree

ZIN Jean (2001), " note de lecture sur DAVID Gérard (2001), *Cornelius Castoriadis - Le projet d'autonomie*, Michalon ", 7 p. - http://perso.wanadoo.fr/marxiens/philo/castoria.htm

CONTRIBUTIONS DE ROLISTES

CARDWELL Paul (1994), " The Attacks on Role-Playing Games ", in *Skeptical Inquirer*, Vol. 18, n°2, Winter 1994, pp. 157-165 - www.rpgstudies.net/cardwell/attacks.html

FRED (?), *Les principes du jeu de rôle*, 6 p. - http://tocteam.free.fr/toc/jdr/these_fred.html

Knudepunkt (2003), *As Larp Grows up - a theory and methode in larp*, M. Montola & J. Stenros Editors, Frederiksberg, Danemark, 207 p. – www.laivforum.dk/kp03_book

Knutepunkt (2005), *Dissecting larp*, Petter Bøckman & Ragnhild Hutchison Editors, Oslo, Norway, 244 p. - http://knutepunkt.laiv.org

LYNCH Scott (2001), *Interview with Gary Gygax,* 1 mai 2001, 6 p. -

www.rpg.net/news+reviews/columns/lynch01may01.html

MACK John (1994), *Experimental Roleplaying Workshop 1*, Brisbane, Australia, 6 p. - http://members.ozemail.com.au/%7Etarim/rpg/workshp1.htm

Solmukohta (2004), *Beyond Role and Play – Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination,* L. Thorup, M. Sander & M. Gade Editors, Helsinki, Finland, 303 p. - www.ropecon.fi/brap

STACKPOLE Michael A. (1990), *The Pulling Report*, compiled by Michael A. Stackpole, 50 p. - www.rpg.net/sites/252/quellen/stackpole/pulling_report.html

UMBRE (2004), *Les apports du jeu de rôle*, Arcanes.org, 7 p. - www.arcanes.org/dossiers_25_les_apports_du_jeu_de_r%C3%B4le.html

ROMANCIERS DE REFERENCE

Médiéval-Fantastique : J.R.R. Tolkien

Tolkiendil : www.tolkiendil.com **& Tolkien France :** http://www.tolkienfrance.net (sites généralistes sur Tolkien)

Middle-Earth Role-Playing Community : http://www.merp.com (site JdR sur l'univers de Tolkien)

Yrch ! : www.yrch.com (annuaire de sites consacrés à Tolkien)

The Tolkien Society : www.tolkiensociety.org (site généraliste sur Tolkien)

The encyclopedia of Arda : www.glyphweb.com/arda (site encyclopédique sur Tolkien)

Terreur-Réalisme : H.P. Lovecraft

HP Lovecraft FR : www.hplovecraft-fr.com (site généraliste sur Lovecraft)

Trouver Objet Caché : www.tentacules.net (site JdR sur l'univers de Lovecraft)

Arkham : www.arkham.oc.free.fr/lienshpl.html (annuaire de sites consacrés à Lovecraft)

The H.P. Lovecraft archives : www.hplovecraft.com (site généraliste sur Lovecraft)

The Cthulhu Lexicon : http://www.netherreal.de/library/lexicon/lexfram.htm (site encyclopédique sur Lovecraft)

Science-Fiction : Isaac Asimov et divers auteurs interrogeant le jeu

Site généraliste sur Asimov : http://perso.wanadoo.fr/monot.jc (site généraliste sur Asimov)

Noosfere : www.noosfere.org (site généraliste sur la science-fiction - ouvrages en relation avec le thème du jeu : www.noosfere.org/icarus/articles/Theme.asp?numtheme=26)

Asimov's Science Fiction : www.asimovs.com (site du magazine de science-fiction états-unien co-fondé par Asimov en 1977)

Isaac Asimov Home Page : www.asimovonline.com (site généraliste sur Asimov)

Encyclopédie galactique : www.welcome.to/galactica (site encyclopédique sur l'œuvre d'Asimov)

JDR LUDIQUE (*ROLE-PLAYING GAME*)

Exploration du JdR ludique

Guide du ROliste Galactique (GROG) : www.roliste.org (Annuaire de sites de JdR ludique)

Site De l'Elfe Noir (SDEN) : www.sden.org (Site généraliste sur le JdR ludique)

La page à Melkor : http://www.lapageamelkor.org (site généraliste québécois sur le JdR ludique)

Role-playing Game : www.rpg.net (Site généraliste dédié à la promotion du JdR ludique)

RPG Gateway : www.rpggateway.com (site portail sur le JdR ludique)

Défense, promotion et applications du JdR ludique

Fédération Française de Jeu de Rôle (FFJDR) : www.ffjdr.org (Site généraliste)

Imaginez.net : imaginaire, contes et culture populaire - *En savoir plus sur le jeu de rôle* : http://imaginez.net.free.fr/jeu/jdr/jdr.htm (Site spécialisé)

Places to Go, People to Be - The New Internet Fanzine for Roleplayers : www.ptgptb.org / version française : www.ptgptb.free.fr/index.htm (Site de réflexion sur le JdR ludique)

Role-Playing Games Theory - www.darkshire.net/jhkim/rpg/theory (Site personnel de John KIM, regorgeant de liens et de références sur l'approche théorique des JdR ludiques)

The Committee for the Advancement of Role-Playing Games – www.members.aol.com/waltonwj/carpga.htm (Site de défense du JdR)

JDR PEDAGOGIQUE (*SIMULATION*)

Groupe d'Etudes et de Recherches sur les Simulations Appliquées à la Formation et à l'Enseignement (**GERSAFE) :** www.uco.fr/~cbourles/GERSAFE/Index.htm (plus d'informations sur le site de C. Bourlès : http://www.uco.fr/~cbourles)

Simulation/Gaming eXchange (SGX), the Internet Clearinghouse for Simulation/Gaming Resources : www.sg.comp.nus.edu.sg (Annuaire de site)

The Society for the Advancement of Games and Simulations in Education and Training (SAGSET) : www.simulations.co.uk/sagset

International Simulation And Gaming Association (ISAGA) : www.isaga.net

Association for Business Simulation and Experiential Learning (**ABSEL)** : www.absel.org

Simulation & Gaming - An Interdisciplinary Journal of Theory, Practice and Research (**S&G**), is the official ISAGA, NASAGA and ABSEL journal : http://www.unice.fr/sg

JDR THERAPEUTIQUE (*PSYCHODRAMA*)

A. Ancelin-Schutzenberger : http://perso.wanadoo.fr/a.ancelin.schutzenberger/index.htm

A. Blatner : http://www.blatner.com/adam

Robert Brodie's Home Page : http://www.users.on.net/~iam

British Psychodrama Association : http://www.psychodrama.org.uk

The American Society of Group Psychotherapy & Psychodrama (ASGPP) : http://www.asgpp.org

SOURCES GENERALISTES DE REFERENCE

Wikipédia, l'encyclopédie libre : http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil

Centre de Recherche sur l'Imaginaire Social et l'Education (CRISE) : http://www.barbier-rd.nom.fr/accueilCRISE2.html

Action Research : http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar

Active and Collaborative Learning : The Internationale Association for the Studies of Cooperation in Education (IASCE) - http://www.iasce.net/index.html

Informal Education and lifelong learning (InfEd) - http://www.infed.org

Experiential learning : Experience Based Learning Systems, Inc. (EBLS) http://www.learningfromexperience.com

DOCUMENTAIRES

Le jeu de rôle de Jane Eliott (2001), La case de l'oncle doc, diffusé sur France 3 le 18 mars 2003

Le tube (2001), ENTELL Peter, diffusé sur Arte le 31 mars 2003

Lexique

Apparaissent en soulignés les termes développés par ailleurs.

Anticipation : cette notion s'oppose, selon J.P. Boutinet[444], à celle d'improvisation. Elle peut prendre la forme d' :

- *anticipations à visée adaptative telles la prévoyance traditionnelle* (attitude défensive, fondée sur l'expérience, empêchant d'être pris au dépourvu) *ou la prévision moderne* (probabilités et modélisations)[445] ;
- *anticipations cognitives dans leurs différentes dimensions, occulte avec la divination, religieuse avec la prophétie, scientifique avec la prospective, philosophique avec la futurologie* (exploration d'une pluralité de futurs possibles selon plusieurs scénarios à long termes) ;
- *anticipations imaginaires de type rationnel comme l'utopie* (sociétal) *ou de type onirique* (mythologique) *que concrétise la science-fiction* ;
- *anticipations opératoires* (projet et planification)*, celles qui cherchent à faire advenir un futur désiré.*

Archétype : *l'être humain* (…) *ne naît pas tabula rasa, mais simplement inconscient. Il apporte en naissant des systèmes organisés spécifiquement humains et prêts à fonctionner qu'il doit aux millions d'années de l'évolution humaine* (…) *à sa naissance l'homme apporte le dessin fondamental de son être, non seulement de sa nature individuelle mais aussi de sa nature collective. Les systèmes hérités correspondent aux situations humaines qui prévalent depuis les temps les plus anciens : ce qui veut dire qu'il y a jeunesse et vieillesse, naissance et mort, il y a fils et filles, pères et mères, il y a accouplement, etc. Seule sa conscience individuelle vit ces divers facteurs pour la première fois, le système corporel et l'inconscient ne le font pas* (…) *J'ai donné à ce prototype congénital et préexistant de l'instinct, ce " pattern of behaviour ", le nom d'archétype* (…) *comme chacun est plus ou moins possédé, pourrait-on dire, par la préformation*

[444] BOUTINET Jean-Pierre (1993), *Psychologie des conduites à projet*

[445] *la prévention* (…) *tend à générer une perception angoissée du futur, à travers un sentiment d'appréhension lié à de possibles catastrophes. La prévention comme forme d'anticipation avec ses multiples et contradictoires mesures de sécurité tend à engendrer une crise du futur* - BOUTINET Jean-Pierre (1998), *L'immaturité de la vie adulte*

spécifiquement humaine, il exerce aussi, parce qu'il est fasciné, le même effet sur son entourage, sans en avoir conscience. Cette identité inconsciente avec l'archétype est dangereuse : non seulement elle a une influence suggestive dominante sur l'enfant, mais en outre, elle provoque en lui la même inconscience (…) *plus un père s'identifie à l'archétype, plus il devient inconscient, irresponsable, plus il devient psychotique* (…) *l'enfant possède un système hérité qui anticipe la présence des parents et la possibilité de leur action*[446]. Toujours selon C.G. Jung, l'inconscient personnel se construirait à partir de l'accumulation d'expériences depuis la naissance tandis que l'inconscient collectif (peuplé d'images archétypiques) le serait à partir de l'accumulation d'expérience depuis l'origine de la vie. Le rêve, ce révélateur des préoccupations inconscientes, se trouverait à la jonction de cet inconscient collectif et de la psyché individuelle. Ce qui rejoint une des réflexions de son contemporain H.P. Lovecraft : *Les archétypes, disaient les vibrations des vagues, peuplent l'Ultime abîme - sans formes, ineffables et seulement pressentis par quelques-uns des rêveurs habitant le monde des basses dimensions. Leur chef est, en personne, l'ÊTRE en train de parler ; et cet ÊTRE en vérité... est le propre archétype de "Carter". Le zèle jamais rassasié de Randolph et de tous ses ancêtres dans la quête des secrets cosmiques interdits est le résultat naturel de cette filiation avec le SUPREME ARCHÉTYPE. Dans chaque monde, tous les grands magiciens, tous les grands penseurs et tous les grands artistes en sont les diverses facettes*[447].

Cerveau : *le fonctionnement élémentaire du cerveau passe par le mécanisme biologique suivant : d'abord l'action, puis la réflexion. L'usage correct de notre matière grise implique ce va-et-vient indispensable entre l'action et la réflexion. Cette soumission à l'impératif de l'action, sur le plan biologique, correspond au fonctionnement coordonné du cortex et du limbique. Le cerveau ne peut résoudre une difficulté que s'il expérimente de nouvelles solutions. Seule une expérimentation constante permet au cerveau de réagir correctement. Telle est la loi biologique de l'être humain*[448]. Ceci confirme, la nécessité d'envisager l'acte d'apprendre comme un processus expérientiel.

On peut ainsi résumer les spécificités de chaque hémisphère du cerveau :

- Le cerveau gauche, à prédominance auditive et numérique, privilégie l'approche rationnelle : écrire, parler, calculer, raisonner, analyser, etc. Il stimule le goût pour les détails et suscite un intérêt particulier pour le fond. Il contrôle la partie droite du corps.

[446] JUNG Carl Gustav (1962, 1990), *Psychologie et éducation*
[447] LOVECRAFT Howard Phillips (1934), *A travers les portes de la clef d'argent*
[448] CHALVIN Dominique (1987), *Utiliser tout son cerveau*

- Le cerveau droit, à prédominance visuelle et analogique, privilégie, quant à lui, l'approche intuitive : reconnaissance des visages, compréhension non verbale, imagination, rêve, représentation, suivi d'un rythme, etc. Il facilite la vision d'ensemble et suscite un intérêt particulier pour la forme. Il contrôle la partie gauche du corps.

Pour D. Chalvin, *le gauche est responsable de " ce que nous disons ", le droit de " comment nous le disons "* (…) *ces préférences peuvent changer, soit par l'entraînement ou la formation soit par le changement d'activité*[449]. L'appartenance à un groupe social crée des habitudes qui peuvent favoriser l'usage d'un hémisphère au dépend de l'autre et affecter le choix des activités. Par ailleurs, ce même auteur précise que, dans le cadre des action de formation, il ne faut pas hésiter à faire usage de la métaphore, qui a la vertu de débloquer les processus mentaux et de faciliter le changement.

Complexité : pour E. Morin, *la pensée de la complexité a besoin de l'intégration de l'observateur et du concepteur dans son observation et sa conception*[450]. Selon lui, le paradigme de la complexité comprend trois principes :

- la dialogique : contradictions et paradoxes constructifs (ordre et désordre),
- la récursion organisationnelle : rétroaction observable (œuf et poule),
- le principe hologrammatique : chaque partie contenant les éléments du tout et réciproquement (micro et macro).

Débriefing formatif : correspond à un processus, inscrit dans une temps défini, de réflexion sur l'action écoulée qui induit de subtiles transformations chez l'individu. *Le terme " débriefing " semble consacré par l'usage chez les concepteurs et les utilisateurs de jeux de rôle et de simulations. Il couvre une réalité plus large que son équivalent français " compte rendu ". Le terme " retour-synthèse " rejoint assez bien l'idée mais ne semble pas réussir à s'imposer dans le milieu*[451]. Cet anglicisme n'a pas de véritable équivalent dans la langue de Molière. En revanche, la langue de Shakespeare, offre d'autres termes, comme *reviewing* ou *processing,* pour désigner cette activité qui est *utilisée pour inciter les individus à réfléchir, décrire, analyser et communiquer ce qu'ils ont récemment expérimenté*[452].

---

[449] CHALVIN Dominique (1987), *Utiliser tout son cerveau*
[450] MORIN Edgar (1990), *Introduction à la pensée complexe*
[451] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*
[452] L. K. Quinsland and A. Van Ginkel (1984), " How to Process Experience ", *The Journal of Experiential Education* - in GREENAWAY Roger (1992), " Doing reviewing ", traduit par Claude Bourlès

Education des adultes : *désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place*[453].

Espace potentiel : *L'espace potentiel entre le bébé et la mère, entre l'enfant et la famille, entre l'individu et la société ou le monde, dépend de l'expérience qui conduit à la confiance* (…) *cet espace potentiel est un facteur largement variable (d'un individu à l'autre) alors que les deux autres localisations - la réalité personnelle ou psychique et le monde existant - sont relativement constantes, la première étant biologiquement déterminée, la deuxième étant propriété commune* (…) *La place où se situe l'expérience culturelle est l'espace potentiel entre l'individu et son environnement (originellement l'objet). On peut en dire autant du jeu. L'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu*[454].

Essentiel : désigne, d'une part, ce qui appartient à la nature intrinsèque, à la substance fondamentale, à l'absolu constitutif, d'un être ou d'une chose. Ce terme est utilisé dans un sens opposé à celui d'existence. D'autre part, il renvoie à la notion de nécessité vitale, d'importance primordiale, de base indispensable, d'une action ou d'une situation. Il est alors employé dans un sens opposé à celui de contingence.

Existentiel : désigne ce qui est relatif à une présence à l'être, à une approche ontologique de la compréhension de soi et à une *sublimation de sa profondeur* laissant *jaillir une part de féminité*[455]. Ce terme renvoie aussi à l'*anima,* faisant référence, en latin, au souffle de l'âme, et par extension, à tout ce qui touche à la respiration : inspiration

---

[453] Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, 14-18 juillet 1997, *La Déclaration d'Hambourg : L'agenda pour l'avenir*, article 3, p. 9

[454] WINNICOTT Donald Woods (1971), *Jeu et réalité*

[455] Les notions d'*anima* et d'*animus* sont récurrentes dans le cinéma de D. Cronenberg, notamment dans son film (1988), *Faux-semblants* où il met en scène la séparation dramatique des frères jumeaux Elliot et Beverly Mantle, tout deux gynécologues. *Pour cimenter le couple, Cronenberg joue des hybridations de l'animus et de l'anima : par une impulsion exogène, Elliot développe des attributs masculins alors que Beverly, sublimant sa profondeur, laisse jaillir une part de féminité.* - POMPON Géraldine et VERONNEAU Pierre (2003), *La beauté du chaos*

nourrissante et expiration créatrice. C.G. Jung voit dans cet *anima* un archétype du féminin présent dans tout être humain, tandis qu'E. Morin le relie à l'action d'un cerveau droit[456] caractérisée par une approche intuitive (orientale), à prédominance visuelle et analogique, privilégiant : les arts ; la sensibilité ; l'imagination ; le langage ; la perception globale ; le comment ; l'intérêt pour la forme et la symbolique ; etc.

Le concept d'existentialité interne correspond à une constellation de valeurs, d'idées, d'images mentales, de sentiments, de sensations éprouvés par le sujet et formant un "bain de sens" plus ou moins conscient garantissant son identité et déterminant ses pratiques sociales[457].

L'apprentissage existentiel correspond à une démarche d'appropriation de ce qui émerge du développement de l'être en tant que réalité vécue. Dans ce cadre, la recherche-formation existentielle *met en œuvre une réflexion sur les notions d'attitude, de systèmes socio-mentaux, d'habitus et de violence symbolique pour éclairer le phénomène de transversalité dans les groupes par le biais d'une élucidation collective de la praxis* (…) *Par praxis j'entends une pratique de recherche alimentée par un projet existentiel que sous-tend une philosophie de la vie. Celle-ci est toujours imbriquée dans une philosophie politique c'est-à-dire une manière de voir et de donner du sens à l'organisation de la cité*[458].

Expérientiel : désigne ce qui est relatif à l'avoir, à une approche empirique de sa relation avec l'extérieur et à une *impulsion exogène* développant des *attributs masculins*[459]. Ce terme renvoie aussi à l'*animus,* faisant référence, en latin, à l'esprit de l'âme, et par extension, à tout ce qui touche à la réflexion : de la dissection analytique au raisonnement logique. C.G. Jung voit dans cet *animus* un archétype du masculin présent dans tout être humain, tandis qu'E. Morin le relie à l'action d'un cerveau gauche[460] caractérisée par une approche rationnelle (occidentale), à prédominance auditive et numérique, privilégiant : les sciences ; le contrôle ; l'expression ; la perception séquentielle ; le pourquoi ; l'intérêt pour le fond et les faits ; etc.

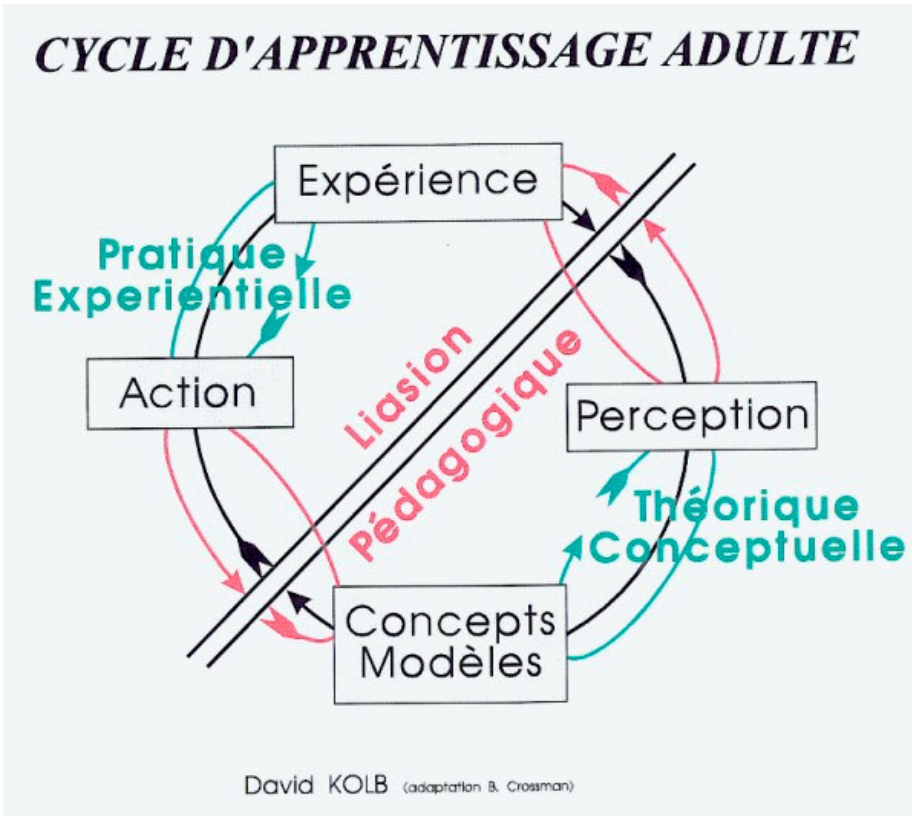
L'expérientiel met en œuvre non seulement nos facultés logiques et cognitives, mais également nos facultés d'intuition et d'imagination, souvent liées à la reconnaissance pleine et entière de notre sensorialité. Nous entrons ainsi dans le domaine de la

---

[456] MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*
[457] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*
[458] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*
[459] POMPON Géraldine et VERONNEAU Pierre (2003), *La beauté du chaos*
[460] MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*

"complexité" dont nous reconnaissons les particularités d'inachèvement, de totalisation dynamique et interactive, d'incertitude et d'indétermination. L'expérientiel (...) *nous apprend, d'instant en instant, à savoir écouter l'univers de l'autre avant de vouloir l'interpréter…*[461]

L'apprentissage expérientiel correspond à une démarche d'appropriation de la capacité d'agir sur et en relation avec une réalité explorée. Dans ce cadre, la recherche-formation expérientielle fait référence aux apprentissages induits par une pratique. *Le modèle le plus connu et le plus cité de l'apprentissage expérientiel est celui de Kolb (…) Tout ce courant pédagogique est fondé sur la prémisse que l'apprentissage est facilité quand il est combiné à une expérience concrète et que la signification est déduite de l'expérience par l'analyse. De plus, l'apprentissage semble avoir un effet accru lorsque l'expérience est accompagnée par un niveau optimal d'éveil émotionnel*[462]. Dans son cycle d'apprentissage, D. Kolb fait se succéder les phases de l'expérience concrète (Bio : expérience), de l'observation réfléchie (Psycho : observation), de la conceptualisation abstraite (Socio : interprétation) et de l'expérimentation active (Eco : application). C'est le cycle de l'apprentissage tel que présenté dans le schéma suivant :



Cycle d'apprentissage de D. Kolb

[461] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*
[462] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

Expiration : opposé et complément de l'inspiration, qui nourrit notre imagination. La respiration créatrice ainsi obtenue est à rapprocher des idées de Tolkien ou de Lovecraft, pour qui l'imagination prend source en soi, respectivement dans l'enfance et dans le rêve, et s'exprime dans un souffle créateur. *Il faudrait dire expiration au lieu d'inspiration. C'est de notre réserve, de notre nuit, que les choses nous viennent. Notre œuvre préexiste en nous. Le problème consiste à la découvrir. Nous n'en sommes que les archéologues*[463].

Inconscient collectif : selon C.G. Jung, présent dans chaque inconscient individuel. Il se serait constitué, au cours de la phylogenèse, à partir d'une accumulation de représentations symboliques originelles, les archétypes, siège des instincts communs à l'espèce humaine. Ainsi, la peur du noir, de l'inconnu ou de l'inattendu, serait issue d'un passé lointain dans lequel nos ancêtres vivaient plus comme des proies que comme des prédateurs. Aujourd'hui, l'influence de cet inconscient collectif (dont la réalité n'a été ni démontré ni infirmé) se ferait sentir tant d'un point de vue individuel (confluence de l'intuition et de la réflexion) que dans l'évolution de la société.

Informatique : science du traitement automatique des informations. Elle débute avec la mise en place de modèles théoriques de programmation, à l'origine des premiers systèmes d'exploitation, et avec la découverte des circuits électroniques, qui entraîne la création des premiers ordinateurs[464]. Ces derniers sont ensuite programmés pour recevoir des logiciels et des périphériques qui permettent d'adapter et d'asservir la machine au manipulateur. L'ordinateur se comporte un peu comme un cerveau humain : c'est un lieu de stockage à long terme, et de traitement à court terme des données. Il utilise un langage machine et peut apprendre à corriger certaines erreurs. Privilège actuel des pays riches, l'outil informatique participe, tout en s'en faisant le reflet, des déséquilibres sociaux existants. Au cours des dernières décennies, l'ordinateur s'est rendu indispensable au bon fonctionnement de notre société : ses applications s'étendent désormais à tous les domaines. Rapidement maîtrisé par la nouvelle génération, cet outil virtuel nous plonge dans une véritable révolution, prémisse à une nouvelle ère, dans laquelle la réalité dépasse parfois la science-fiction.

---

[463] Jean Cocteau (1986), *Entretiens sur le cinématographe*, Edition Ramsay Poche Cinéma, Paris – cité dans POMPON Géraldine et VERONNEAU Pierre (2003), *La beauté du chaos*

[464] La parution de l'ouvrage de N. Wiener (1948), *cybernetics*, précède de quelques mois l'invention du transistor (dont la découverte des caractéristiques est le fruit du hasard), par W.B. Shockley et W.H. Brattain, à partir de leurs recherches sur les propriétés des semi-conducteurs.

Intersubjectivité : en tentant de déterminer les caractéristiques d'un objet, on crée à la fois son point d'observation et l'entre-deux qui l'en sépare. L'espace ainsi défini est inséparable de sa dimension temporelle. Il décrit un temps d'observation, d'absence de l'être. L'acte d'observer entraîne inévitablement une subjectivation de l'objet. Une approche multiréférentielle privilégiera donc les observations intersubjectives et la contextualisation transversale. Car *le sujet émerge au monde en s'intégrant dans l'intersubjectivité* (…) *le milieu d'existence du sujet, sans lequel il dépérit. Il y a souvent, dans la relation intersubjective, une compréhension immédiate, quasi intuitive, se fondant sur des indices invisibles à la conscience ; il se passe en sympathie comme une résonance psychique*[465].

Jeu : quelques définitions

- Selon J. Huizinga (1938), *Homo Ludens* : *le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience "d'être autrement" que dans la "vie courante*".
- Selon R. Caillois (1967), *Les jeux et les hommes* : l'activité ludique est définie par les six notions suivantes : libre ; séparée ; incertaine ; improductive ; réglée ; fictive.
- Selon J. Henriot (1983), *Le Jeu* : *toute situation structurée par des règles, dans laquelle un sujet s'oblige à prendre un certain nombre de décisions, aussi rationnelles que possible, en fonction d'un contexte plus ou moins aléatoire*.
- Selon M. Crozier et E. Friedberg (1977), *L'acteur et le système : le jeu est l'instrument que les hommes ont élaboré pour régler leur coopération (...) Le jeu concilie la liberté et la contrainte. Le joueur reste libre, mais doit (...) accepter pour l'avancement de ses intérêts les contraintes qui lui sont imposées*.
- Selon Noppe L.D. et F.P. (1988), *Child Development* (rapporté dans la revue *Interaction* - 2005), il existe cinq critères permettant de déterminer si une activité est ludique : être choisie librement, être amusante et procurer du plaisir, être motivante par elle-même, solliciter l'imaginaire et faire appel à la participation active.
- Selon E. Morin (2001), *La méthode - L'humanité de l'humanité* : *le jeu est un engagement psychique, une insertion physique, une activité pratique qui nous met en tête à tête avec le monde réel pour le défier et le dompter, mais de façon bénigne* (…)

[465] MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*

Le joueur demeure dans la conscience du jeu au sein de ce qui sans le jeu serait offense, cruauté et tragédie[466].

- Selon le F. Pingaud (2002), *Le Jeu-Projet* : *si l'on se réfère aux définitions proposées par les dictionnaires et illustrées par des expressions usuelles, le mot "jeu" n'a pas toujours une signification ludique. Celle-ci nous semble être présente dans cinq acceptions du mot jeu :*

(1) Le jeu est l'activité des joueurs : "agir par jeu", "d'entrée de jeu", "le jeu de la carte". On distingue parfois entre l'activité réglée [le *game* anglais] - *activité organisée par un système de règles définissant un succès ou un échec - et l'activité non réglée* [le *play* anglais] - *activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure. Cette activité de jeu est socialement connotée par des caractères de gratuité, de futilité ou de facilité.*

(2) Le jeu est la règle comme en témoignent les expressions "la règle du jeu", "jouer le jeu", "ce n'est pas de jeu".

(3) Le jeu est le matériel utilisé : un "jeu de cartes", des "jeux de plein air", une "boîte de jeux", un "jeu d'échecs"....

(4) Le jeu est la manière de jouer : le "jeu d'un champion", "entrer dans le jeu de quelqu'un", "un jeu habile", "jouer un jeu dangereux", "jouer franc jeu", "jouer double jeu", "voir clair dans le jeu de quelqu'un".

(5) Le jeu est, enfin, intervention du hasard : "le démon du jeu", "heureux au jeu, malheureux en amour".

Il existe d'autres acceptions du mot "jeu" que celles qui concernent la signification ludique, et nous en relèverons notamment trois que nous pourrons y rattacher :

(6) Le jeu est le fonctionnement d'un mécanisme, d'un système : le jeu d'un ressort, le jeu de la démocratie

(7) Le jeu est la manière de jouer d'un artiste, musicien ou acteur .

(8) Le jeu est la liberté de mouvement d'un objet : "le jeu du piston", "cette pièce a du jeu".

Bien que ne s'appliquant pas directement au champ ludique, ces dernières acceptions le rejoignent. Le jeu de l'artiste est à l'évidence une notion identique à celle qui concerne le joueur (4). Le fonctionnement du mécanisme peut se rapprocher de l'activité des joueurs, mais nous verrons qu'il peut aussi être rapproché du déroulement du jeu, notion différente de celle du comportement des joueurs. Seule la liberté de mouvement apporte une idée nouvelle par rapport aux acceptions ludiques. Pour ce même auteur, la

[466] MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*

sémantique ludique[467], qui permet de classer les jeux selon les mécanismes qui y sont à l'œuvre, fait apparaître quinze critères principaux : la forme matérielle (Espace, Pièces, Physique), les relations entre les joueurs (Nombre, Information), les objectifs (Type, Gain), le déroulement (Préparation, Phasage, Rythme, Fin) et les mécanismes (Mouvements, Contraintes, Joueurs, Aléatoires).

Jeux de rôles ludiques

- *Le jeu de rôle (JdR) est un jeu de simulation qui permet à chaque participant d'incarner un personnage de son invention et de le faire évoluer dans un univers imaginaire. Il peut être défini comme une fiction interactive dans laquelle chaque joueur intervient pour ajouter sa propre histoire. Un meneur de jeu possédant un scénario* (…) *décrit à son auditoire le monde dans lequel les héros évoluent, ainsi que les situations et les personnages ou créatures qu'ils rencontrent. Les joueurs, à leur tour, expliquent au meneur de jeu ce que font ou ce que disent leurs aventuriers ; ils dialoguent également entre eux, car le jeu de rôle est un jeu d'équipe et de dialogue. Il s'agit pour les participants* (…) *de mener à bien une enquête à l'aide d'indices qu'ils doivent eux-mêmes découvrir. C'est pourquoi le jeu de rôle est aussi appelé " jeu d'aventure et d'investigation ". L'action est totalement virtuelle ; seule l'imagination et la réflexion du joueur sont requises.* - Encyclopédie Hachette
- *Guidé au sein d'un univers fantastique par un meneur de jeu, le néophyte est convié à interpréter un personnage dont il doit assurer la survie au cours des missions les plus périlleuses. Parce qu'il prend en compte l'imaginaire du joueur, le jeu de rôle entre dans la sphère de la créativité et se démarque totalement du jeu de société traditionnel* (...) *le jeu repose sur la construction imaginaire et collective d'un scénario dans lequel les joueurs sont à la fois auteurs et acteurs* (...) *lâchent la bride à leur imagination, tout en l'encadrant de règles précisent qui exigent de solides facultés de mémoire et de déduction. C'est le principe même de l'interactivité qui est repris, mais avec le seul soucis du divertissement entre amis.* - Encyclopédie Universalis
- *Les joueurs (4 ou 5) interprètent des personnages en vivant une aventure proposée par un autre joueur, le meneur de jeu, qui prépare la trame de l'histoire, puis anime et arbitre la partie. L'aventure comporte des énigmes et des obstacles que les personnages doivent résoudre et franchir. Il n'y a ni gagnant ni perdant, le but étant pour les joueurs de coopérer pour mener à bien l'aventure. Joué autour d'une table, c'est un jeu de dialogue : le meneur de jeu décrit une scène (décor, personnages*

[467] PINGAUD François (1994), *L'apport de la ludologie*

présents autre que les joueurs), chaque joueur indique ce que fait ou tente de faire son personnage, le meneur de jeu indique le résultat des actions et la suite de la scène, et ainsi de suite. Les règles du jeu fournissent un cadre : des données chiffrées (les caractéristiques) permettent au joueur de choisir les capacités de son personnage, qui servent en cours de jeu à vérifier, par un jet de dés, si chaque action hasardeuse tentée par le personnage réussit ou échoue. - Quid 2000, Robert Laffont, Paris

Leadership : *La notion de leadership est difficilement traduisible. Alors que le leader, celui qui conduit, correspond au meneur, le leadership renvoie aux différents processus et fonctions qu'implique la conduite d'un groupe qui s'est donné des objectifs. La notion de leadership est souvent associée aux fonctions de commandement. Mais cette dernière notion implique la possibilité de donner des ordres, ce qui ajoute une dimension supplémentaire qui situe bien le commandement dans l'ordre du pouvoir, alors que le leadership ne l'implique pas forcément (différence entre conduire et commander)*[468]. C'est aussi dans ce sens qu'est employé le terme de meneur pour désigner le rôle de l'animateur du groupe-chercheur.

Paradigme : ensemble de présupposés partagés par une communauté, tenant lieu de modèle explicatif général, qui permet, par une approche théorique, d'appréhender les spécificités d'un système. Pour E. Morin, *un paradigme est un type de relation logique (inclusion, exclusion, conjonction, disjonction) entre un certain nombre de notions ou de catégories maîtresses. Il privilégie un type de discours et sert à contrôler la logique et la sémantique.* Le paradigme d'occident est ainsi *l'enfant du reste fécond de la schizophrénique dichotomie cartésienne et du puritanisme clergyman*[469]. Pour cet auteur, en éliminant le facteur Dieu de leurs équations, les héritiers de Descartes recherche la Loi Unique au travers du paradigme de la simplicité en séparant ce qui est lié et en unifiant ce qui est divers. Quant à lui, R. Barbier distingue trois paradigmes de l'esprit se chevauchant, propres à la société occidentale, dont il précise le lien avec la formation, le positionnement social et l'intérêt :

- La séparativité : expliquer objectivement moi et le monde (hétéroformation) - dominant et obsolète ;
- La <u>complexité</u> : distinguer/relier moi et les autres (écoformation) - sous-jacent et minoritaire ;

[468] AEBISCHER Verena & OBERLE Dominique (1990), *Le groupe en psychologie sociale*
[469] MORIN Edgar (1990), *Introduction à la pensée complexe*

- La reliance : aimer du moi au soi dans le Monde et par les autres (autoformation) - émergent et prometteur.

Divers paradigmes s'appliquent à d'autres domaines. Ainsi, le paradigme du conditionnement évoqué notamment par Bourdieu, renvoie à l'inévitable reproduction de l'inégalité du fait de l'appartenance à une classe sociale, à un groupe d'âge, à un sexe ou à une sexualité. Nous vivons actuellement, du fait de l'irruption des NTIC dans notre quotidien, un véritable changement de paradigme communicationnel (après ceux des siècles précédents, au travers de l'essor de l'imprimerie puis des télécommunications).

Perlaboration : selon R. Barbier, se rapporte à une élucidation à la fois psychologique et sociologique. *La lucidité, c'est la conscience du mouvement lui-même se saisissant dans sa globalité et sa non-dualité. Instant contemplatif où l'agir et la réflexion sont suspendus au profit d'une perception de ce qui est…*[470] *La perlaboration correspond au passage* (...) *du symbolique au réel, c'est-à-dire à l'exigence dernière de la catharsis, celle d'une modification de structure, permise par l'édification d'une nouvelle échelle de valeur, par une meilleure connaissance de soi, par un autre apprentissage des relations interpersonnelles, par un autre recadrage de sa vie*[471]. Cette compréhension après-coup donne sens au vécu avec des résultats durables et s'opère au travers d'un travail intérieur, conscient et inconscient.

Psychosomatique : désigne la relation unissant le corps à l'esprit. L'enfouissement psychosomatique s'observe surtout dans les maladies suivantes : asthme bronchique, ulcère de l'estomac, hypertension artérielle et infarctus du myocarde, psoriasis, glaucome, ainsi que dans l'anorexie, la boulimie et de nombreux troubles génitaux. Aussi les médecins prescrivent-ils l'association d'une psychothérapie au traitement classique.

Rôle : quelques définitions

- Selon divers dictionnaires, le rôle sert à la fois à désigner : un registre ou une liste officielle ; l'ensemble des répliques d'un acteur ; le personnage joué par l'acteur ; l'ensemble des conduites sociales d'une personne ; l'image qu'une personne veut donner d'elle-même ; une fonction et un statut ; une action et l'influence exercée.

[470] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*
[471] ANCELIN-SCHUTZENBERGER Anne (1990), *Le jeu de rôle*

- Selon J.L. Moreno, *le rôle peut être défini comme la plus petite unité d'une culture. Les rôles n'apparaissent pas de façon isolée, mais en association*[472].
- Selon A. Ancelin-Schuntzenberger, *le rôle comporte des droits, des devoirs (règles), des attitudes et des traits de caractères (policier) mais aussi des aspects individuels, groupaux et sociaux déterminés par les attentes des autres, les habitudes culturelles et les premiers apprentissages*[473].
- Selon A. Mucchielli, *les fonctions du rôle sont l'expression et la défense du Moi*[474].

Sens : pour R. Barbier, *le sens réunit trois dimensions dans une dynamique de symbolisation : la direction, la signification et la sensation. Un être, une chose, une situation fait sens dans la mesure où ces trois dimensions se trouvent en interaction pour me permettre de me repérer, me comprendre, et de savoir que l'univers autour de moi n'est pas absurde. Par contre, dès que l'une de ses dimensions vient à manquer, le sens commence à perdre de sa vigueur, de sa consistance, de sa cohérence* (...) *La sensation c'est l'émergence dans la conscience de l'activation d'une sensibilité par un stimulus*[475]. Pour ma part, certainement influencé en cela par l'omniprésence de l'approche EBPS dans cette thèse, je distingue quatre acceptions du mot sens : la direction (Eco : orienté) ; la perception (Bio : sensibilité) ; le sentiment (Psycho : sensé) ; la signification (Socio : explicité).

Simulation : quelques précisions

- Pour P-M Lemaire : *Il y a simulation parce qu'il n'y a pas d'accès direct ni aux choses ni aux autres ni à soi-même. Pour réduire et négocier cette distance, l'imaginaire intervient d'abord dans toutes les conduites communicatives* (…) *Simuler, c'est jouer la vie et non la comédie* (…) *Or la simulation, si elle est à certains égards renoncement à la saisie immédiate de toutes choses et camouflage derrière des images et des jeux de feinte, n'en est pas moins ouverture réelle au monde et aux autres, volonté de quitter les certitudes et les solitudes sectaires pour affronter le défi de l'étrangeté ; en ce sens, elle peut mener à une quête nouvelle de l'identité, qui soit autre chose que la réitération de certaines représentations autorisées et intériorisées du passé individuel et collectif*[476].

---

[472] MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*
[473] ANCELIN-SCHUTZENBERGER Anne (1990), *Le jeu de rôle*
[474] MUCCHIELLI Alex (1995), *Les jeux de rôles*
[475] BARBIER René (1997), *L'approche transversale*
[476] LEMAIRE Paul-Marcel (1989), *Communication et Culture*

- Pour G. Chamberland & G. Provost : *De solides raisons justifient le recours au jeu et à la simulation comme instruments de transmission du savoir et du savoir-faire. Ils s'inscrivent naturellement dans le courant de pensée qui veut qu'apprendre à apprendre soit plus important que l'accumulation de connaissances dans un monde caractérisé par une accélération du changement et une explosion des connaissances* (…) *les jeux et la simulation, plus axés sur le développement d'habiletés générales que sur l'acquisition de connaissances particulières, constituent des modes d'intervention pédagogique à privilégier. C'est en ce sens qu'on peut affirmer qu'ils conviennent à la préparation des jeunes d'aujourd'hui à la société de demain puisqu'ils incitent à penser en termes de systèmes, de relations, de processus dynamiques plutôt qu'en termes d'événements isolés*[477].

[477] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

Annexes

1. **EBPS**
2. **Thématique EBPS de le thèse**
3. **Ontogenèse d'un JdR (par CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy)**
4. **Le débriefing (par BOURLES Claude)**
5. **Débriefing du JdRF (GC1)**
6. **L'entretien d'explicitation (par ROBIN Rolande)**
7. **Le langage articulé, un héritage de l'hominisation qui convoque l'humanisation**
8. **L'écriture, une invention prométhéenne qui conjure la mort (par LANDABURU Jon)**
9. **Extrait d'un dialogue entre Juddi Krishnamurti et David Bohm**
10. **Mondialisation et altermondialisation (MORIN Edgar et autres)**
11. **A.E. Graven**

1. EBPS : EcoBioPsychoSocio

Ce terme est le résultat d'une recherche personnelle qui a trouvé *a posteriori* son écho dans les écrits de J.L. Moreno[478] : *La personne humaine est le résultat de forces héréditaires (g), de forces spontanées (s), de forces sociales (t), et des facteurs d'environnement (e),* puis dans ceux d'E. Morin[479], qui définit l'être humain comme une entité *biophysique* & *psychosocioculturel.* Cette concaténation de quatre préfixes (EcoBioPsychoSocio), un peu lourde, est employée dans cette thèse afin de rendre compte de l'inévitable imbrication des différentes acceptions contenus dans chacun de ces termes lorsqu'il s'agit de décrire la complexité de l'existant. Ces préfixes sont utilisés dans un sens plus large que celui qui leur est accordé habituellement. Ils recouvrent notamment les notions suivantes :

[478] MORENO Jacob Lévy (1965), *Psychothérapie de groupe et psychodrame*
[479] MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*

- Eco (méta) : de milieu, de cadre spatio-temporel, d'espace potentiel, d'énergie, de composition, d'incertitude, de chaos, d'évolution, etc.
- Bio (micro) : d'organisation, d'architecture, de forme et de contenu, de mémoire, de vie, de corps, d'objet, d'expérientialité, de propriétés, etc.
- Psycho (méso) : d'imaginaire, d'affect, de réflexion, d'angoisses, de plaisir, de perception, de rêve, de création, de sujet, d'existentialité, de spontanéité, etc.
- Socio (macro) : d'institution, de compétence, d'échange, de culture, d'interaction, d'apparence, d'économie, d'idéologie, de croyance, de média, etc.

Quelques exemples d'approches EBPS

	ECO	**BIO**	**PSYCHO**	**SOCIO**
Temporalité	*Virtuel*	*Passé*	*Présent*	*Futur*
Sujet	*Anonyme*	*Individu*	*Partenaire*	*Membre*
Nourriture	*Energie*	*Aliment*	*Création*	*Partage*

EBPS de l'EPBS

	ECO	**BIO**	**PSYCHO**	**SOCIO**
Méta (Eco)	*Existant*	*Vie*	*Entité*	*Humanité*
Micro (Bio)	*Particules*	*Gènes*	*Pensée*	*Intimité*
Méso (Psycho)	*Concept*	*Vécu*	*Conscience*	*Groupe restreint*
Macro (Socio)	*Contexte*	*Histoire*	*Philosophie*	*Communauté*

Récapitulatif des approches EBPS apparaissant dans la thèse

Items	**ECO**	**BIO**	**PSYCHO**	**SOCIO**
Préambule				
Approche EBPS	*Dynamique contextuelle*	*Complexité essentielle*	*Itinérance conceptuelle*	*Reliance maturationnelle*
Objectifs du JdRF	*Formation*	*Expérience*	*Existence*	*Simulation*
I. Dynamique contextuelle				
Démarche personnelle	*Appréhension*	*Inscription*	*Réflexion*	*Socialisation*
II. Complexité essentielle				
Description du JdRF	*Progression*	*Conditions*	*Sens*	*Groupe-chercheur*
Attitude ludique (Caillois)	*Alea*	*Agôn*	*Ilinx*	*Mimicry*
Activité ludique (Pingaud)	*Contingence*	*Structure*	*Autonomie*	*Cohérence*
Jeu	*Incertitude*	*Règles*	*Déduction*	*Imaginaire*
Comportement	*Intuitif : risque*	*Actionnel : stratégie*	*Projectif : anticipation*	*Maturationnel : improvisation*
Liberté d'action	*Spontanéité*	*Rationalité*	*Positionnement*	*Discussion*

Items	ECO	BIO	PSYCHO	SOCIO
III. Itinérance conceptuelle				
Apprentissage (Kolb)	*Application*	*Expérience*	*Observation*	*Interprétation*
Forces de vie (Moreno)	*Environnement*	*Hérédité*	*Spontanéité*	*Société*
Trajets de vie (Boutinet)	*Contextuel*	*Expérientiel*	*Existentiel*	*Maturationnel*
Existentialité (Barbier)	*Cosmo-écologique*	*Organisationnelle*	*Personnelle*	*Institutionnelle*
Naissance (Harris)	*Cellulaire*	*Physique*	*Psychique*	*Sociale*
Savoirs[480] (Barbier)	*Savoir-contenu*	*Savoir-faire*	*Savoir-exister*	*Savoir-se-situer*
Feuille de PJ	*Papier*	*Mise en page*	*Description*	*Signification*
Espace potentiel	*Relation*	*Régulation*	*Appréhension*	*Interaction*
E : Sensation	*Stimulation*	*Ressenti*	*Emotion*	*Comportement*
B : Mémorisation	*Intrinsèque*	*Implicite*	*Explicite*	*Externe*
P : Conception	*Abstraction*	*Connaissance*	*Imagination*	*Création*
S : Communication	*Non-verbal*	*Langage*	*Expression*	*Désincarné*
EBPS : Facultés	*Sensation*	*Mémorisation*	*Conception*	*Communication*
Niveaux d'organisation (Morin)	*Méta*	*Micro*	*Méso*	*Macro*
Objet	*Composition*	*Propriétés*	*Appréciation*	*Utilisation*

[480] Pour R. Barbier, *la Pédagogie Institutionnelle sous-entend une hiérarchie des savoirs. Le savoir-contenu est secondaire par rapport au savoir-faire* (…) *Le savoir-faire est secondaire par rapport au savoir-exister* (…) *Le savoir-exister est secondaire par rapport au savoir-se-situer*. - R. Barbier (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Gauthier-Villard, cité dans ARDOINO Jacques & LOURAU René (1994), *Les pédagogies institutionnelles*

Items	Eco	Bio	Psycho	Socio
IV. Reliance maturationnelle				
Dimensions du JdRF	*Formation des adultes*	*Participants*	*Groupe-chercheur*	*Co-recherche-action-formation*
B : Participants (Cardinet)	*Environnement*	*Terrain*	*Processus*	*Résultat*
BS : Evaluation des résultats (Jorro)	*Projets*	*Postures*	*Valeurs*	*Compétences*
Acquisition (Dylax)	*Information*	*Sensibilisation*	*Maîtrise*	*Transfert*
Implication dans le jeu	*Interprétation*	*Initiative*	*Positionnement*	*Appropriation*
Genèse	*Phylogenèse*	*Morphogenèse*	*Ontogenèse*	*Anthropogenèse*
S : Anthropogenèse	*Société*	*Intimité*	*Groupe restreint*	*Communauté*
Maturation	*Evolution*	*Hominisation*	*Adultisation*	*Humanisation*
P : Adultisation	*Conscientisation*	*Emancipation*	*Autonomisation*	*Reliance*
PP : Autonomisation	*Autogestion*	*Responsabilisation*	*Autorisation*	*Autoformation*
Adulte	*Période de vie*	*Puberté*	*Sagesse*	*Âge légal*
Moyen	*Fonction*	*Structures*	*Participants*	*Compétences*
E : Sécurité	*Guerre*	*Casernes*	*Militaires & civils*	*Arme*
B : Santé	*Soin*	*Hôpitaux*	*Soignants & soignés*	*Thérapeutique*
P : Education	*Socialisation*	*Ecoles*	*Maîtres & élèves*	*Apprentissage*
S : Justice	*Punition*	*Prisons*	*Juges & victimes*	*Loi*
EBPS : Besoins	*Sécurité*	*Santé*	*Education*	*Justice*

2. Thématique EBPS de la thèse (approche transversale du JdRF)

EBP (conceptuel / extérieur vu de l'intérieur = projection) : cette approche évoque l'émergence de sens à partir de l'étude et de la pratique du JdRF.

I.C. Conjectures conjoncturelles
II.C. Concepts transversaux
III.B. L'approche EBPS

EBS (structurel / intérieur vu de l'extérieur = introjection) : ce regard clarifie les relations qu'entretient le JdRF avec son contexte.

I.A. Contexte d'émergence
II.A. Présentation des JdR
IV.A. Evaluation du JdRF

EPS (conjoncturel / extérieur vu de l'extérieur = objectivation) : cet aspect s'intéresse à l'environnement dans lequel baigne le JdRF.

I.B. Constat d'incohérence
III.C. Apports du JdRF
IV.C. Atouts du JdRF

BPS (expérientiel & existentiel / intérieur vu de l'intérieur = subjectivation) : ce point de vue éclaire différents aspects de l'ontogenèse du JdRF.

II.B. Expérimentations
III.A. En quête de sens
IV.B. Maturation EBPS

3. Ontogenèse d'un JdR

Liste de vérification pour la préparation,
l'animation et l'exploitation pédagogique d'un jeu de rôle ou d'une simulation[481].

La contractualisation

pour certaines clientèles, il y a lieu que l'animateur explique brièvement le bien-fondé du jeu de rôle ou de la simulation en situation d'enseignement ou de formation ; insistez surtout sur l'importance de l'apprentissage centré sur l'expérience de l'individu et sur l'avantage de la pédagogie par la découverte (l'approche inductive). Quant à la portée pédagogique de l'activité utilisée, elle peut être annoncée durant l'introduction ou n'être révélée qu'après coup afin de ne pas vendre la mèche lorsqu'il est préférable de garder le " punch " pour la fin.

La préparation (avant l'activité)

A- La planification (plusieurs jours avant)

. Situer l'activité dans une séquence d'enseignement

. Prévoir les liens avec les autres activités de la séquence

. Étudier soigneusement la mécanique du jeu de rôle ou de la simulation

. Modifier le jeu, au besoin, en fonction des besoins particuliers

. Organiser les ressources humaines et matérielles :

- contacter les gens qui collaboreront

- attribuer un rôle ou une fonction à chacun

- réserver les locaux

- commander le matériel non disponible

B- Les préparatifs (quelques heures ou quelques minutes avant le début de l'activité)

. Confirmer les aspects logistiques

. Aménager les lieux

. Préparer et installer le matériel :

- rassembler les accessoires, outils, papiers, etc.

- inventorier le matériel et ne plus y toucher

. Constituer un horaire précis

. Dresser un aide-mémoire à utiliser en cours d'activité

---

[481] CHAMBERLAND Gilles & PROVOST Guy (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*

. Intérioriser les étapes du déroulement de l'activité

. Pratiquer les manipulations et les automatiser

. Rédiger, au besoin, un court texte d'introduction

L'animation (pendant l'activité)

A- L'introduction de l'activité

. Créer une ambiance

. Être bref

. Aller du général au particulier

. Annoncer la durée approximative de l'activité

. Vérifier la compréhension des participants

B- Le déroulement de l'activité

. Intervenir le moins possible

. Prendre note de ce qui se produit, des moments clés et des remarques particulièrement révélatrices émises par les participants

L'exploitation (après l'activité)

A- Le débriefing

. La catharsis (les participants expriment leurs sentiments et émotions)

- Procéder tout de suite après le jeu de rôle ou la simulation

- Ne forcer personne à s'exprimer et permettre à tous de le faire

- Briser la glace, au besoin, avec ses propres commentaires

- Arrêter toute attaque personnelle et arrêter toute intellectualisation

- Ne passer que 5 à 7 minutes environ sur cette étape

. La description (qui porte sur les aspects mécaniques)

- Amorcer cette étape à l'aide de questions adressées au groupe

- Demander à ceux qui interviennent d'identifier d'abord le rôle qu'ils tenaient

- Demander qu'on fournisse des exemples concrets

. L'analyse et l'interprétation (liens avec la réalité)

- Préparer d'avance une liste de principes à aborder

- Laisser aux participants le loisir de proposer leur propre interprétation

- Compléter en fonction des points négligés

- Étendre l'analyse au moyen d'hypothèses (Et si...?)

- S'adresser au vécu des participants au moyen d'analogies avec des phénomènes qui leur sont familiers

. La généralisation (étude plus poussée de la réalité)

- Élaborer sur la réalité au-delà des aspects couverts par le jeu de rôle ou la simulation

- Généraliser à des situations plus larges ou analogues

- Éviter de traîner en longueur sur ce point

B- L'évaluation

C- Le suivi

4. Le débriefing[482]

La conduite de la phase d'exploitation (ou débriefing) sur la base du cycle de Kolb

Phase 1 : Etablissement de ce qui s'est passé (observation)

Que s'est-il passé ?

Qu'avez-vous remarqué ?

Qu'avez-vous ressenti ?

Phase 2 : Analyse et interprétation des comportements (réflexion)

Quelle a été votre attitude ?

Qu'avez-vous essayé de faire ?

Quels choix aviez-vous ?

Qui a pris le leadership ?

Que craigniez vous qu'il arrive ?

Phase 3 : Généralisation (perception)

Quelles conclusions en tirez vous ?

Avez-vous perçu un schéma général ?

La situation vous a-t-elle rappelé quelque chose ?

Quelle comparaison avec le monde réel ?

Phase 4 : Nouvelles lignes de conduite (expérimentation)

Changerez-vous votre ligne de conduite ?

Que feriez-vous si c'était à rejouer ?

Prendriez-vous des risques ?

Qui pourrait vous aider ?

---

[482] Cf. site de BOURLES Claude - http://www.uco.fr/~cbourles.

5. Débriefing du JdRF (GC1)

Présentation des questionnements reliés à la pratique du JdRF :

Session 1 : Briefing (Questionnement informel)[483]

A propos du week-end

- Quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit pour commenter cette expérience ?
- Quels sont les principales représentations que vous vous faisiez du jeu de rôle et qui ont été transformées par ce week-end ?
- Quelles sont les principales questions que vous vous posiez à l'entrée puis à la sortie de cette expérience et quelles sont les réponses que vous proposeriez désormais ?

A propos du jeu de rôle et de la formation

- En quoi le JdRF vous semble, à première vue, intéressant pour la formation ?
- Quelles sont les applications professionnelles qui vous viennent à l'esprit ?
- Quels sont les liens, les différences et les similitudes, qui semblent exister entre une journée de jeu de rôle et une journée de formation ?

A propos de vous

- Qu'est-ce qui vous a le plus séduit et le plus dérangé dans ce JdR ?
- Que pensez-vous apprendre sur vous par la pratique du JdRF ?
- Sur quoi allez-vous travailler la prochaine fois (prise d'initiative, de notes, etc.) ?

A propos du groupe

- Comment définiriez-vous votre place au sein du groupe ?
- Et celle des autres, meneur compris ?
- A quoi tient votre complémentarité et comment l'accentuer ou l'atténuer ?

Session 2 : Débriefing

Questionnements initiaux

- Quelles sont les scènes qui vous ont le plus marquées ?
- A quelles scènes vous font penser ces musiques ?
- A quelles occasions avez-vous repensé à cette expérience ?
- Quels liens envisagez-vous entre vous et votre personnage ?
- Quelles questions poseriez-vous à ma place ?

[483] Chacun est libre d'y répondre, ou non, à son rythme et sous la forme qui lui convient le mieux.

Questionnements émergeants

- Quelle est le rôle du Meneur de Jeu ?
- Comment avez-vous vécu les relations qui se nouent entre les PJ ?
- Avez-vous l'impression d'avoir appris quelque chose ?
- Quelles questions vous posez-vous à propos de cette co-recherche-action-formation ?

Session 3 : Débriefing

Questionnements initiaux

- Quelles sont les trois scènes qui vous ont le plus marqué ?
- Quel est, pour vous, le sens de ce scénario ?
- A quel moment du scénario vous êtes-vous senti totalement impliqué ou décalé par rapport à votre personnage ?
- Comment définiriez-vous le rôle de chacun dans le groupe (PJ) ?
- Quelle a été la place de l'animateur (qualités et défauts) ?

Questionnements émergeants

- Comment vous êtes-vous adapté à ce nouvel univers ?
- Qu'est-ce qui a changé en passant à cinq joueurs ?
- Avez-vous l'impression d'avoir un imaginaire stéréotypé ?
- Comment définiriez-vous le rôle du MJ ?

Session 4 : Débriefing

Questionnements émergeants

- Quelles différences faites-vous entre Groupes de Sensibilisation (ayant uniquement participé à l'introduction de la session 1) et Groupes-Chercheurs ?
- Quels sont les apports du JdRF et en quoi cette pratique est-elle pertinente vis-à-vis de la formation ?
- Que représente pour vous les notions d'imaginaire collectif et de jeu dans le JdRF ?
- Quelle est l'importance du scénario ? Influence t-il la formation ?
- Plus de femmes, cela change t-il la nature du groupe ?
- Le JdR participe-t-il de votre évolution personnelle ?
- Comment devenir MJ ? Vous sentez-vous prêt(e) à endosser ce rôle ?

6. L'entretien d'explicitation[484]

Il ne s'agit pas de questionner le sujet sur des opinions ou des représentations en général, mais d'obtenir des informations descriptives sur ses actions matérielles et mentales relativement à une tâche finalisée.

Éviter les formulations faisant appel au niveau explicatif

- ***Éviter les questions de type rationnel et causal*** *: c'est-à-dire éviter les questions directes commençant par des " pourquoi " et équivalents, qui vont appeler des " parce que " et des justifications au lieu d'une description de l'action. De plus, si de telles justifications n'ont pas encore été élaborées, le sujet à cet endroit va s'interrompre ou passer dans le verbiage. Voici quelques exemples de types de questions à éviter :*

  Pourquoi as-tu fait comme ça ? / Pourquoi as-tu fait ce choix ?

  Que penses-tu de... ? / Peux-tu m'expliquer... ?

  Quelle est la cause de ... ? / Quel raisonnement as-tu suivi ?

  Et de manière générale, toutes les formulations induisant une réponse de type logique, construite :

  Est-ce que ça implique...? / Comment tu coordonnes ?

  Quelles sont les conséquences ? / Qu'est-ce que du déduis ?

  Donc, tu penses que... / Par rapport à quoi... ? / En référence à quoi... ?

- ***Éviter les questions à choix :*** *les questions à choix introduisent une attitude de calcul, d'évaluation qui ramène le sujet dans le domaine de la rationalité. De plus, elles ont le gros inconvénient d'amener le questionneur à parler beaucoup plus que la personne interrogée, qui très rapidement ne s'exprime plus que par oui ou non, aux choix proposés* (…) *Autre inconvénient, ces questions placent le sujet en situation de reconnaissance et non pas d'évocation, ce qui lui permet d'employer des stratégies de raisonnement par élimination qui ne sont pas très informatives. Enfin, ces questions introduisent des possibles, évoquent des aspects auxquels le sujet n'a pas forcément pensé, ce peut-être source de confusion. La formulation de questions à choix conduit souvent le questionneur a privilégier sa propre représentation de la tâche* (…) *:*

  Est-ce que tu as commencé par lire en diagonale ?

[484] ROBIN Rolande (1991), " De l'improvisation éducative à l'autorisation, une dynamique de formation et d'autoformation ", *La formation expérientielle des adultes*

Tu as d'abord regardé le dessin ou la notice ?

(…) *Un autre aspect de ce type de questions à éviter, concerne les formulations débutant par des mises en question ou évoquant un doute initial, qui constituent autant d'induction négative :*

Est-ce que tu sais... ? / Crois-tu que... ? / Est-il possible ?

Ces questions induisent chez la personne interrogée une attitude évaluative critique qui peut la ramener dans le domaine du rationnel ou du causal et va donc à l'encontre de l'explicitation des informations non-conscientisées. Cependant, l'utilisation des questions à choix malgré ses inconvénients peut être adaptée dans les cas où le sujet manque de vocabulaire et où la formulation de différents possibles par l'observateur permet au sujet de nommer son expérience par rapport à des catégories qu'il ne connaît pas ou qu'il n'utiliserait pas spontanément.

Utiliser des formulations encourageant la mise à jour du niveau descriptif

La formulation des questions qui vont solliciter directement le sujet à réévoquer le déroulement de son action et / ou la sensorialité qui lui était liée (…) *Les questions qui encouragent la description sont essentiellement liées à la sensorialité et à ses différentes modalités (visuelle, auditive, kinesthésique...).*

À quoi le vois-tu ? / Où le vois-tu ? / Qu'est-ce que tu te dis ?

Qu'est-ce que tu as senti ?

Les formulations portant sur le " comment " vont aussi dans le sens de la description, elles engagent le sujet à faire le récit de son action, de ses identifications :

Comment le sais-tu ? / Comment le reconnais-tu ? / À quoi le reconnais-tu ?

Comment as-tu fait ? / Qu'as-tu fait quand... ? / C'est quoi rentrer dans un texte ?

Qu'est-ce qui fait que tu as fait ceci... ?

Toutes les questions qui aident le sujet à spécifier l'ordre temporel :

Qu'as-tu vu en premier... et ensuite... et tout de suite après... et avant (…)

Quand ce questionnement est fait en groupe, outre l'intérêt qu'il éveille chez la personne impliquée, il exerce une véritable fascination qui mobilise l'attention du reste du groupe (…) *en favorisant la prise de conscience par une aide à l'explicitation des contenus d'expérience.*

7. Le langage articulé, un héritage de l'hominisation qui convoque l'humanisation

L'usage d'un langage articulé complexe est un héritage tardif du lent processus d'hominisation. Il s'est développé avec l'*homo sapiens*, du fait d'une particularité anatomique notoire qui le distingue de ses prédécesseurs et de ses plus proches cousins (comme l'homme de Néandertal) : son larynx se situant plus haut que chez ces derniers, cela lui a permis d'élargir sa palette de sons et de phonèmes disponibles. Cet accroissement des possibilités d'expression a eu pour conséquence :

- De complexifier considérablement le langage parlé : c*omment pouvons-nous nous comprendre, monsieur, si je donne aux mots que je prononce le sens et la valeur de ces choses telles qu'elles sont en moi ; alors que celui qui les écoute les prend inévitablement dans la sens et avec la valeur qu'ils ont pour lui, le sens et la valeur qu'ils ont pour lui, le sens et la valeur de ce monde qu'il a en lui*[485].

- d'enrichir la qualité des échanges : *quand j'ai été écouté et entendu, je deviens capable de percevoir d'un œil nouveau mon monde intérieur et d'aller de l'avant. Il est étonnant de constater que des sentiments qui étaient parfaitement effrayants deviennent supportables dès que quelqu'un nous écoute. Il est stupéfiant de voir que des problèmes qui paraissent impossibles à résoudre deviennent solubles lorsque quelqu'un nous entend, et que des situations qui semblent irrémédiablement confuses soudain s'éclaircissent lorsque l'on nous comprend. J'ai profondément apprécié les occasions où j'ai rencontré cette écoute sensible, empathique, qu'on voulait bien me consacrer* (…) *Mais ce que je déteste vraiment en moi, c'est lorsque je ne puis entendre quelqu'un parce que je sais tellement bien à l'avance ce qu'il va dire que je ne l'écoute même pas. Ce n'est qu'après coup que je constate que je n'ai entendu que ce que j'avais décidé qu'il dirait*[486].

- de favoriser l'émergence d'un processus d'abstraction *: sans les langues, nous ne pourrions ni poser des questions, ni raconter d'histoires, deux belles manières de se détacher du présent tout en intensifiant notre existence. Les être humains peuvent se*

[485] PIRANDELLO Luigi (1921), *Six personnages en quête d'auteur*
[486] ROGERS Carl Ransom (1969), *Liberté pour apprendre ?*

détacher partiellement de l'expérience courante et se souvenir, évoquer, imaginer, jouer, simuler[487].

- de faciliter la transmission d'un patrimoine socio-culturel (oralité) : *la langue est un mécanisme de socialisation. L'enfant apprend ce qu'il peut ou ne peut pas dire selon sa langue. Le monde qu'il découvre alors est déjà mis par elle en catégories et les signes sont par elle solidairement organisés. Dans cette mesure la langue façonne la représentation. Chacun prend moins en considération ce que la langue ne nomme pas. La pensée travaille sur, et à partir de la langue. Elle hérite d'une situation de fait*[488], tout en donnant naissance à des milliers de langues, dont celles des signes…

8. L'écriture, une invention prométhéenne qui conjure la mort

Dans son dialogue avec Phèdre, tel qu'il nous est rapporté par Platon, Socrate, en effet, regrette que le dieu égyptien Thot, inventeur de l'écriture, ait mal pesé les conséquences de son invention. Le dieu Thamos, alors roi d'Égypte, lui en fait ainsi le reproche :

" Toi, père de l'écriture, tu lui attribues une efficacité contraire à celle dont elle est capable ; car elle produira l'oubli dans les âmes en leur faisant négliger la mémoire ; confiants dans l'écriture, c'est du dehors, par des caractères étrangers, et non plus du dedans, du fond d'eux-mêmes, que ceux qui apprennent chercheront à susciter leurs souvenirs ; tu as trouvé le moyen, non pas de retenir, mais de renouveler le souvenir ; et ce que tu vas procurer à tes disciples, c'est la présomption qu'ils ont la science, non la science elle-même ; car, quand ils auront beaucoup lu sans apprendre, ils se croiront très savants, et ils ne seront le plus souvent que des ignorants de commerce incommode, parce qu'ils se croiront savants sans l'être. "[489]

L'étude de l'évolution de l'écriture révèle plusieurs niveaux d'abstraction. Tout d'abord, les premiers hominidés ont longuement observé et analysé la signification des traces visibles dans leur environnement : animaux, êtres humains, feux, etc. Ces signes

[487] LEVY Pierre (1995), *Qu'est-ce que le virtuel ?*
[488] HAGEGE Claude (1985), *L'homme de parole – Contribution linguistique aux sciences humaines*, Gallimard, cité par BROUGERE Gilles (1995), *Jeu et éducation*
[489] BOORSTIN Daniel (1989), *Les découvreurs*

d'un passé plus ou moins récent étaient susceptibles de les guider quant à la conduite à tenir : chasse, rencontre, fuite, etc. Les hominidés sont ensuite passés d'un rôle de témoin à celui d'acteur. Ils ont alors eux-mêmes, volontairement, laissé des traces de leurs passages, de leur exploits, de leur vie. Peu à peu, l'être humain s'est approprié puis a complexifié ce système signifiant, l'enrichissant bientôt de sa vision symbolique du monde, en donnant naissance dans un même élan aux objets, aux lieux de cultes ainsi qu'à l'art. Les premiers systèmes de signes, découverts en Afrique, remonte à près de 60 000 ans. L'art pariétal, qui s'est développé tout d'abord en Eurafrique, est vieux d'environ 30 000 ans. Les premiers pictogrammes, apparus au Proche-Orient, ont plus de 12 000 ans. Curieusement, on retrouve des glyphes gravés dans la pierre, datés d'environ – 5000, presque partout sur notre planète. Il faut attendre le développement des premières civilisations et du commerce (environ – 3500) pour observer la mise en place d'un véritable système d'écriture (quelques centaines de signes) : cas des hiéroglyphes égyptiens et de l'écriture cunéiforme de leur voisin sumérien. Chaque grande civilisation, poussé par sa propre expansion, construit son propre mode d'écriture : harappéen dans la vallée de l'Indus, hiéroglyphes olmèques au Mexique, idéogrammes en Chine. L'écriture devient un bien commun mais chacun garde ses spécificités de langage. Une autre étape du processus d'abstraction correspond au passage à une écriture syllabique (environ – 1500) dans laquelle les signes, pris individuellement, n'ont plus toujours de signification intrinsèque. La phase suivante consacre le système alphabétique (environ – 1000), dans lequel chaque signe, pratiquement dénué de sens, entre dans la composition de mots. Subséquemment, ou accidentellement, se développe le langage mathématique. L'alphabétisation, réservée à une élite, s'étend rapidement à tout l'occident lettré. Bien plus tard, l'invention de l'imprimerie facilitera, par le biais de la démocratisation de la lecture, l'usage de l'écriture. Depuis lors, d'autres formes de communication se sont développées. Citons par exemple les runes, l'alphabet braille, les langages de programmation, les tags, etc.

Autrement dit, l'origine de l'écriture remonte aux *pratiques sémiotiques communes aux peuples de l'oralité. Pour ceux-ci, le paysage est une trace-message naturelle des dieux dans laquelle l'homme voit sa terre, ses morts, son histoire. Dans la trace-message artificielle l'homme voit aussi la tradition de son groupe et les composants de son monde. Le pictogramme dessiné par un Inuit montre les maisons, les animaux, les vêtements des Inuits ; les pétroglyphes amazoniens montrent, schématisés, les singes, les tortues, les hommes, les femmes, les serpents, etc. Même quand ils ne sont pas des simulacres reconnaissables par leur facture, les traits conventionnels identifient le groupe humain qui les a faits. Les premières écritures égyptiennes, sumériennes, chinoises, mayas se*

constituent aussi à partir d'une schématisation d'êtres présents sur leur terre. L'écriture fait partie du territoire. Les civilisations des premières écritures couvraient le territoire de leurs villages d'écrits, continuant ainsi la pratique archaïque des cultures sans écriture de " couvrir " toute portion de leur territoire en y associant des noms et des récits.

L'alphabet réalise la rupture avec ces valeurs des systèmes sémiotiques antérieurs. Il représente une avancée importante dans un mouvement d'abstraction et d'universalisation qui, du même coup, efface la valeur emblématique ou identitaire du symbole graphique. En s'articulant plus au son et moins au signifié, l'écriture s'est déterritorialisée pour représenter ce que tous les hommes ont en commun, leur voix, et non ce qui les distingue, une terre ou une histoire particulière (…) *Le point décisif ici est que le développement systématique de l'alphabet fut atteint par des peuples commerçants et navigateurs comme les Phéniciens et les Grecs qui n'avaient pas le même enracinement à la terre que des agriculteurs. L'alphabet ne sied pas bien au paysan.*

La mentalité qu'engendre la culture alphabétique a peu à voir avec le fonctionnement sémiotique des peuples amérindiens et de bien d'autres, surtout dans sa dimension religieuse. Les grands systèmes de croyances universalistes comme l'islam, le bouddhisme, le christianisme sont des religions du Livre. Ils ont abandonné l'attachement à un territoire particulier et à ses dieux ; ils sont monothéistes ou athées (…) *Cependant, si nos lettres n'ont aucune valeur représentative - ni esthétique désormais - elles ont encore une valeur identitaire. Elles constituent l'alphabet latin, l'ensemble des lettres que dessinaient les Romains. Même si les spécialistes peuvent voir son origine commune avec les alphabets grecs, russes, arabes, arméniens, etc., il s'en différencie suffisamment et a son identité propre. L'alphabet latin montre l'histoire et la domination exercée par les peuples issus de la Rome antique, qu'ils soient espagnols, portugais, français, anglais, nord-américains... et qui constituent l'origine de ce que nous appelons l'Occident. L'extension, mondiale, de l'usage de l'alphabet latin nous renvoie à cette origine commune* (…) *Le dessin des lettres latines accompagne le Blanc et peut, par conséquent, renvoyer à l'expérience douloureuse de la colonisation et de la sujétion ; c'est un dessin de Blanc. Le développement du numérique informatisé a construit un système universel de transcription de tout langage humain à base de numération binaire. Bien que l'usager continue à utiliser son alphabet,* la machine fonctionne avec ce système binaire qui est le véritable alphabet *de l'avenir et qui permet de passer automatiquement d'un alphabet à l'autre*[490].

[490] LANDABURU Jon (1998), " La réaction indigène à l'écriture occidentale ", *Repenser l'école, témoignages et expériences éducatives en milieu autochtone*

9. Extrait d'un dialogue entre Juddi Krishnamurti et David Bohm[491]

B : Le cerveau commence à rétrécir à un certain âge (…) *de même que les muscles d'un corps inactif commencent à perdre leur souplesse* (…)

K : Oui, si le cerveau est prisonnier d'un schéma, d'une routine, d'une contrainte, il rétrécit fatalement (…) *le responsable, c'est la répétition* (…)

B : Apparemment, avant que l'homme n'ait instauré une organisation sociale, il vivait près de la nature, ce qui excluait toute possibilité de routine (…)

D.B. : Mais c'était l'insécurité totale.

K. : Nous sommes donc en train de dire que le cerveau lui-même devient extrêmement éveillé, vivant - échappe aux clichés - s'il baigne dans l'insécurité - c'est bien ça ? Et sans tomber dans la névrose !

D.B. : Les choses s'éclairent lorsque vous parlez de névrose - car les certitudes deviennent une sorte de névrose. Mais j'aimerais mieux que le cerveau puisse vivre en se passant de certitudes, sans en avoir l'exigence, sans l'exigence d'un certain savoir.

K. : Donc, d'après nous, le savoir abîme aussi le cerveau ?

D.B. : Oui, quand il s'agit d'un savoir répétitif, qui devient mécanique.

K. : Mais le savoir lui-même ?

D.B. : Là, il faut être très prudent. Je crois que le savoir a tendance à devenir mécanique. C'est-à-dire qu'il se fige, même si on est toujours en train d'apprendre, voyez-vous.

K. : Mais alors on apprend à partir d'un centre, c'est un processus d'accumulation !

D.B. : On apprend selon un système figé. Voyez-vous, nous apprenons quelque chose de déjà figé, et continuons sur cette lancée. Si l'on apprenait sans s'accrocher à quoi que ce soit de définitivement figé...

K. : Ce serait apprendre, au lieu de capitaliser . Mais est-ce possible ?

B : Oui, je crois qu'il faut dans une certaine mesure faire abstraction de notre savoir. Le savoir, en fait, peut être valable jusqu'à un certain point, et, au-delà, perdre sa validité. Alors il fait obstacle. On peut dire que la civilisation est en train de s'effondrer par excès de savoir (…)

K : Je crois que l'attention est la vraie solution à tout ce problème : il faut un esprit qui soit réellement attentif, qui ait compris la nature de l'inattention et qui s'en écarte !

D.B. : Mais tout d'abord, quelle est la nature de l'inattention ?

K. : L'indolence, la négligence, l'égocentrisme, les contradictions internes : c' est tout cela, la nature de l'inattention.

---

[491] KRISHNAMURTI Juddi & BOHM David (1987), *Le temps aboli - Dialogues*

D.B. : Oui. Voyez-vous, quelqu'un de très égocentrique peut avoir l'impression d'exercer son attention, alors qu'il n'est en fait préoccupé que de sa personne.
K. : Oui. Si j'abrite des contradictions internes, et que j'y prête attention pour sortir de la contradiction, alors il ne s'agit pas d'attention.

10. Mondialisation et altermondialisation

Il y a deux mondialisation en une, l'une qui est principalement technique et économique, fondée sur le profit, l'autre ou s'ébauche une conscience d'appartenance à une patrie terrestre et qui prépare une citoyenneté planétaire[492]. La première s'appuie sur le global pour s'imposer au local, la seconde effectue le travail inverse. *Le local* (…) *est favorable à l'intégration de l'adulte dans des ensembles à taille humaine. Ce local de nos solidarités de proximité pourrait dans une hypothèse favorable servir de base à une reconstitution du lien social et de l'espace démocratique. Mais depuis quelques années il doit apprendre à cohabiter avec son contraire, le global, le mondial*[493].

La première mondialisation repose sur le mythe de la croissance. Elle puise ses origines dans la propension des sociétés dites civilisées à étendre toujours plus leur emprise sur le monde qui les entoure. Sous couvert d'apporter la bonne parole aux populations autochtones et de leur faire profiter des bienfaits du progrès, il s'agit dans les faits de mettre la main sur de nouvelles ressources (naturelles et humaines) et d'en organiser l'exploitation systématique, sans tenir compte des fragiles équilibres EBPS déjà existants. Cette mondialisation a des répercussions sur l'ensemble des composantes des divers systèmes sociaux : les modes de vie, l'économie, l'éducation, la communication, la gestion du pouvoir, etc. Elle s'appuie sur une idéologie[494] néo-libérale, teintés de capitalisme, de matérialisme et d'individualisme, pour imposer un mode de fonctionnement conservateur hérité de la tradition judéo-chrétienne (patriarcat, hiérarchie, démagogie) et drapé d'un voile d'innocence virginal (Droits de l'Homme, Liberté / Egalité / Fraternité). Ainsi, *le capitalisme est le premier régime social qui produit une idéologie d'après laquelle il serait " rationnel "* (+18ème s.). *La légitimation des autres types*

[492] MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*
[493] BOUTINET Jean-Pierre (1998), *L'immaturité de la vie adulte*
[494] *Combien de millions d'individus n'ont-ils pas été victimes de l'illusion idéologique ; croyant œuvrer pour l'émancipation de l'humanité, ils ont œuvré en fait à son asservissement* - MORIN Edgar (2001), *La méthode : L'humanité de l'humanité*

d'institutions de la société était mythique (-5ème s.), *religieuse* (+5ème s.) *ou traditionnelle* (origine). Dans ce cadre, *les travailleurs consomment ce qu'ils gagnent, les possédants gagnent ce qu'ils dépensent*[495]. Cette présentation extrêmement sommaire de quelques-unes des caractéristiques de cette mondialisation en cours a néanmoins le mérite de pointer une de ses faiblesses. Comment peut-on croire (car il s'agit bien de croire à une idéologie) qu'une société construite sur l'hypothèse d'une croissance continue (voire exponentielle) puisse s'épanouir indéfiniment dans un univers clôt (la Terre-Patrie) ? En s'étendant à l'échelle de notre planète, la société-monde se virtualise, se coupant ainsi un peu plus de sa composante humaine. L'immaturité intrinsèque véhiculée par cette mondialisation vient se mettre en travers du processus de maturation de l'être humain. C'est ainsi que *le citoyen, l'habitant de la fiction politique, est l'homme déchu au pays de l'inégalité* [car] *l'égalité c'est la dualité et la communauté*[496].

La seconde mondialisation, qui s'affirme à partir de 1999 à Seattle puis Davos, Porto Alegre, Güteborg, Gênes, Barcelone, Florence, Paris, Londres, etc. prend sa source au confluant de plusieurs contre-courants (dont voici quelques représentants) :

- *le contre-courant écologique, que l'accroissement des dégradations de la biosphère ne peut qu'accroître, et qui constitue déjà l'un des moteurs de la deuxième mondialisation ;* (Greenpeace)
- *le contre-courant de résistance à l'invasion généralisée du quantitatif, qui se voue à la qualité en tous domaines, à commencer par la qualité de la vie ; ce courant est éperonné par les calamités que provoquent la transformation des animaux de consommation en objets industriels, la dégradation de leur alimentation par des déchets eux-mêmes industrialisés ;* (Via Campesina)
- *le contre-courant de résistance au primat de la consommation standardisée qui se manifeste également par la recherche de la qualité, ou d'une intensité vécue (" consumation "), ou encore d'une frugalité et d'une tempérance ;* (Commerce éthique & équitable)
- *le contre-courant de sauvegarde des identités et des qualités culturelles qui se développe en réaction à l'homogénéisation planétaire ;* (SURVIE)
- *le contre-courant, encore timide, d'émancipation à l'égard de la tyrannie omniprésente de l'argent, qu'il cherche à contrebalancer par des relations humaines et solidaires, des échanges de services, faisant reculer le règne du profit ;* (ATTAC)

---

[495] CASTORIADIS Cornelius (1999), *Figures du pensable*
[496] RANCIERE Jacques (1987), *Le maître ignorant*

- le contre-courant de résistance à la vie prosaïque purement utilitaire, qui se manifeste par la recherche d'une vie poétique, vouée à l'amour, l'émerveillement, la passion, la fête ; (Travellers)

- le contre-courant, encore timide, qui, en réaction aux déchaînements de la violence, nourrit des éthiques de la pacification des âmes et des esprits. (MSF)

On peut également penser que les aspirations qui ont nourri les grandes espérances révolutionnaires du XXe siècle, mais qui ont été bafouées, détournées, vaincues, sont en cours de renaissance sous forme d'une nouvelle recherche de solidarité et de responsabilité.

L'altermondialisation, c'est l'ici et maintenant, du local au global. Autrement dit, d'un point de vue pragmatique, *ce qu'il nous faut, ce sont des structures qui mettent les hommes en rapport les uns avec les autres et permettent, par là, à chacun, de se définir en apprenant et en contribuant à l'apprentissage d'autrui* (…) *Un véritable système éducatif devrait se proposer trois objectifs. A tous ceux qui veulent apprendre, il faut donner accès aux ressources existantes, et ce à n'importe quelle époque de leur existence. Il faut ensuite que ceux qui désirent partager leurs connaissances puissent rencontrer toute autre personne qui souhaite les acquérir. Enfin, il s'agit de permettre aux porteurs d'idées nouvelles, à ceux qui veulent affronter l'opinion publique, de se faire entendre* (…) *Le temps passé à enseigner par l'exemple et la démonstration serait celui-là même qui permettrait de bénéficier des services de personnes plus instruites. Une élite entièrement nouvelle apparaîtrait, constituée de ceux qui auraient gagné leur éducation en la partageant avec autrui*[497]. Il serait alors possible d'envisager *une autre culture fondée sur la libération des émotions. Une autre société fondée non sur l'échange ou sur le culte technique du progrès, mais sur le jeu et sur le plaisir d'être ensemble*[498].

11. Aleister Eliott Graven

Dernier témoignage d'A.E. Graven (commentaires : Iom Hsunim)

Je me nomme Aleister Eliott Graven et suis né à Boston le 9 novembre 1881[499]. Fils d'un marin métis et d'une sage-femme acadienne, j'ai partagé ma prime enfance entre les quais d'embarquement du port de

[497] ILLICH Ivan (1970), *Une société sans école*
[498] RESWEBER Jean-Paul (1986), *Les pédagogies nouvelles*
[499] date du dernier grand alignement des sept planètes de notre système solaire, phénomène astronomique exceptionnellement à l'échelle de l'Humanité, ce qui a attiré par la suite l'attention de nombreuses sociétés ésotériques.

Providence et les salles d'attente de l'hôpital de la même ville. Si j'ai peu connu mon père, trop souvent au large à mon goût, j'ai rapidement su comment m'y prendre pour attirer la sympathie de quelques vieux loups de mer prolixes, restés en rade depuis bien longtemps et toujours promptes à me conter cette merveilleuse vie des matelots, enjolivée à la lueur du souvenir, peignant avec luxe de détails des contrées exotiques accueillant d'incroyables aventures.

C'est l'un d'entre eux - Basil Elton, un gardien de phare, qui m'a recueilli après l'étrange disparition de mes parents, survenue lors d'une banale sortie en mer, une belle matinée d'automne. J'avais alors dix ans, bientôt en âge de gagner ma vie. Basil, profondément touché par mon dénuement, refusa de m'abandonner aux exploiteurs d'enfants et m'emmena loin de la ville. Il logeait dans une modeste demeure, en partie en ruine et difficilement accessible, située au sommet d'un promontoire battu par les vents. Par temps clair, nous pouvions apercevoir, d'une fenêtre de son unique pièce, le phare dans lequel il avait déjà passé plus de la moitié de sa vie. Epuisé, tourmenté par la mort de mes parents, je suis tombé gravement malade. Je ne pouvais plus sortir de mon lit.

Mon nouveau tuteur a alors fait appel aux services de son unique voisin : un métis indien, sans âge, qui vivait depuis une dizaine d'années dans un abri de fortune, à quelques centaines de mètres de sa bicoque. Cette relative promiscuité (eu égard aux autres voisins qui vivaient à plusieurs kilomètres de là), alliée à la rigueur du climat et aux difficultés d'approvisionnement, leur avait permis de faire connaissance rapidement. Une fois passée la barrière de la langue, ils avaient pu s'entretenir plus longuement et apprendre à se connaître. Cet homme se faisait appeler Maikan. C'était un chaman *Innu*, un "Etre Humain", de Tadoussac, dans le lointain Québec. Un esprit, lors d'une cérémonie dans la tente de sudation, lui avait enjoint fermement de quitter son peuple pour suivre les traces des loups. Ce qu'il fit, sans prendre le temps de prévenir ses proches. Durant une année, il suivit cette piste, jusqu'à ce promontoire voisin du phare. Depuis, il attendait un autre signe, se languissant des siens.

A son contact, j'ai presque instantanément retrouvé goût à la vie. Sa présence me rassurait. C'était indescriptible. Il parlait peu, et pourtant, j'avais l'impression d'apprendre tant de choses chaque jour sur notre univers. L'hiver approchant, Basil s'est lancé dans les derniers travaux de réfections du phare. Je ne le croisais plus que rarement, tard le soir. J'ai alors passé beaucoup de temps avec Maikan. Devant mon insistance, il m'initia progressivement à la spiritualité amérindienne et à son rapport avec la Nature.

L'année suivante, je suis retourné en ville, en pension chez un de mes oncles, afin de reprendre l'école. Je suis alors revenu chez Basil aussi souvent que possible, heureux à chaque fois d'y retrouver Maikan. Jusqu'au jour où Maikan manqua à l'appel. Selon Basil, ce dernier avait enfin perçu un signe qui lui avait permis de reprendre la route. Il lui

avait laissé à mon intention une simple lettre, presque illisible tant elle était chargée de signes ésotériques. Ce jour là, Basil m'a aidé à en décrypter une partie puis s'est arrêté tout net, décrétant que ce travail risquait de nous prendre toute une vie. A partir de ce jour, Basil s'est refermé sur lui-même. Il ne me parlait plus que pour évoquer les rêves éveillés qu'il faisait la nuit, perché au sommet de son phare noyé dans le brouillard. J'ai ralenti le rythme de mes visites. La dernière fois que me y suis rendu, le phare avait l'air abandonnée. J'ai compris, après une rapide inspection des lieux, qu'il avait été automatisé. J'ai récupéré quelques affaires dans la cabane abandonné, puis je suis retourné chez mon oncle. Quelques mois plus tard, j'ai reçu une courte lettre de Basil. Il m'y décrivait son prochain et dernier voyage sur le Grand Bateau Blanc. La traversée de l'arc-en-ciel…

Bientôt, soutenu par un de mes professeurs et respectant ainsi une des principales injonctions de Maikan, je me suis mis a écrire ma vie : les expériences passées dont je me souvenais, mes questionnement existentielles, mon sentiment sur notre époque. Bref, tout ce qui me passait par la tête. Depuis cette époque, je n'ai eu de cesse d'écrire et d'apprendre de nouvelles choses. C'était comme une drogue. J'ai multiplié les correspondances et diversifié autant que possible mon mode d'expression (poèmes, romans, essais, articles, etc.).

Auteur d'un double cursus dans l'enseignement supérieur (psychologie et histoire), j'ai pu obtenir assez rapidement un poste à l'Université Miskatonic d'Arkham. A peine installé dans cette cité, j'ai entamé mes propres recherches sur l'être humain. Peu à peu, j'ai pris connaissance des innombrables expériences se déroulant de par le monde et ayant trait à ce domaine. Dès lors, j'ai fait tout mon possible pour me retrouver parmi les cobayes. Je voulais connaître chaque expérience de l'intérieur, tant par intérêt personnel que par curiosité professionnelle, afin de me faire une idée précise des travaux en cours et d'en relater le déroulement dans mon journal de bord permanent. C'est ainsi que j'ai fait partie des patients de S. Freud, de C.G. Jung, de J.L Moreno, etc. J'étais grisé par la sensation de sortir transformé de chaque intervention.

Au fil des années, j'ai amassé un petit pactole qui m'a permis d'investir dans une petite clinique, sise à Willbraham, à quelques dizaines de kilomètres d'Arkham. Je me suis alors spécialisé dans les troubles du sommeil, tout en poursuivant mes divers travaux universitaires - je crois bien, en quelques années, avoir vu défiler tout le gratin d'Arkham. La vie poursuivait son cours et je continuais de tenir mon journal de bord avec frénésie. Cette activité absorbait tout mon temps libre. Il était impensable que j'en perdre le fil. Cette plongée égocentrique dans un univers intérieur m'interdisait toute immersion dans la vie sociale : il m'était ainsi impossible de pouvoir, un jour, envisager de fonder un foyer.

Tout a changé lorsque, il y a quelques mois, j'ai rencontré l'homme qui allait transformer ma vie : Randolph Carter. Je ne connaissais alors ce personnage qu'au travers des lettres d'un de mes correspondants, écrivain de surcroît, nommé H.P. Lovecraft. Le première fois que je l'ai croisé, il s'était invité dans un de mes rêves pour me proposer de partir en voyage avec lui. Surpris, j'avais alors repoussé l'invitation. Mais depuis cette première rencontre, il est revenu me visiter de nombreuses fois. Et peu à peu, je me suis laissé convaincre de l'accompagner, de plus en plus loin, dans ses périples oniriques. J'ai ainsi découvert d'innombrables lieux, peuplés d'autant de races vaguement humanoïdes, véhiculant des cultures toutes plus indescriptibles les unes que les autres. Mais cette expérience, pour le moins hors du commun, a surtout eu des conséquences tant imprévisibles qu'irréversibles sur mon " grand œuvre ". J'ai lutté durant de longues semaines, tentant de transcrire dans mon journal l'intégralité de mes séquences oniriques. Ce travail me prenait tout mon temps d'éveil. J'ai commencé à m'isoler de mes contemporains. A refuser d'être dérangé. A fermer boutique. J'ai par ailleurs fait l'usage de nombreuses drogues, cherchant à fuir un sommeil pourvoyeur de tant d'informations contradictoires et intraduisibles en mots. Plongé au plus profond de mon être intérieur, j'ai perdu contact avec l'extérieur. Tout ceci sans résultats satisfaisants d'un point de vue littéraire. Devant l'immensité de la tâche à accomplir, j'ai pris peur. C'était peine perdue. J'ai perdu le goût d'écrire. Et le goût de vivre.

Ce cours résumé de ma vie est la dernière trace que je laisserai de mon passage sur Terre. Car c'est décidé, je quitterai prochainement nos contrées pour celles, ô combien plus riches, des Rêves. N'ayant pas de descendants, je laisse à mes successeurs, que le hasard lancera sur mes traces, le soin de compiler ces quelques centaines de milliers de pages manuscrites rédigées de ma main tout au long de ma vie. Elles leur permettront d'en savoir un peu plus sur l'homme virtuel que je suis en train de devenir. Je rêve d'un jour où l'Homme sera capable de construire une machine suffisamment complexe pour reproduire les qualités de l'esprit humain. Alors, peut-être, mon œuvre posthume aura une quelconque utilité.

Je sens que je vais bientôt disparaître, emportées dans les limbes du demi-sommeil, au côté de mon ami Randolph. Il a prévu de partir demain pour, peut-être, ne jamais revenir. Je vais partir avec lui. Je n'ai d'ailleurs pas vraiment le choix. Mon médecin personnel a très récemment diagnostiqué une malade génétique dégénérative particulièrement rare, qui semble s'être déclarée (à mon avis) à l'époque de la première visite de Randolph. A ses dires, le processus est déjà bien avancé et je ne devrais plus en avoir pour longtemps. A l'heure ou j'écris ces lignes, j'ai 47 ans, mais j'en parais le double.

Randolph ne devrais pas tarder. Adieu.

Commentaires

On ne retrouvera jamais son corps. Le concierge de l'immeuble, habitué à sa discrétion, ne s'inquiétera de son absence que plusieurs jours plus tard, lorsqu'il aura à lui remettre un colis lui étant destiné. Lorsqu'il s'aperçoit qu'un courant d'air froid passe sous la porte, il prend l'initiative d'entrer dans l'appartement à l'aide de son double des clefs. La fenêtre du salon est brisée. D'innombrables morceaux de verre jonchent le sol de la pièce. La police conclura, malgré la répartition étonnante des débris de verre (aucun n'a été retrouvé dans la rue) et l'absence de corps, à une défenestration. Un message d'adieu, rédigé d'une main tremblante, a été laissé en évidence sur le bureau. Il précise son départ pour la bibliothèque de Celanoe.

Sa biographie, laissée à la postérité, est la plus dense qu'on n'ai jamais trouvé. Elle contient une incomparable description subjective des caractéristiques biopsychosociales d'un individu. A se demander comment il a trouvé le temps pour l'écrire. Son étude mérite beaucoup d'attention car nous ne pouvons pas nous contenter d'interpréter les informations ainsi recueillies. Il est surtout nécessaire de se replonger dans le contexte, tant historique que biographique, de ses derniers écrits (de 1923 à 1928).

Les manuscrits (plusieurs dizaines de caisses pleines de papiers entreposées dans la cave) ont été retrouvés au printemps de 1971 par des ouvriers, peu avant la destruction de l'immeuble. Cette biographie ultra-complète (expériences professionnelles, ludiques, érotiques, oniriques, etc. durant quarante années de sa vie) a permis de construire le substrat du premier prototype d'Intelligence Artificielle dotée d'une personnalité propre (complexe) et vouée à s'enrichir de tout ce qui circule sur le Réseau. C'est ainsi qu'A .E. Graven est devenu le premier des Pairs Fondateurs Posthume. C'est pourquoi, aussi étrange que cela puisse paraître, l'auteur de ces lignes a laissé un témoignage ultérieur.

Dialogue entre Eliott Graven, IA du Réseau, et Iom Hsunim, psycho-historien de l'Universithèque.

Boston, 23 septembre 1928, 21h00. Il pleut. Une fine bruine glaciale. A la tombée de la nuit, le vent marin, dans un dernier souffle, a recouvert la ville d'un épais manteau de brume, parsemé par endroits de lumières fantomatiques provenant des rares éclairages publiques. L'obscurité a progressivement envahit les rues, étouffant peu à peu les dernières traces d'activité humaine. Quelques retardataires, transits de froid, se hâtent vers leur destination, évitant soigneusement les quartiers mal réputés. D'autres, moins chanceux, titubent à la recherche d'un abri de fortune pour y passer la nuit. Seules quelques noctambules, hagards, les yeux privés de sommeil, errent

sans but, empruntant des ruelles sordides à la recherche d'une paix intérieure inaccessible.

Eliott Graven, la trentaine bien avancée, contemplait rêveusement ce tableau pathétique de la fenêtre de son appartement, lorsqu'on frappa à sa porte. Surpris d'être dérangé à cette heure tardive, il avala d'une traite le fond de son verre et se dirigea d'un pas hésitant vers le hall d'entrée.

Il n'eut pas le temps d'enfiler un vêtement. D'ailleurs, il n'atteignit jamais la porte. Dès que son pied se posa sur l'épais tapis d'orient, il vacilla, pris d'un soudain malaise. Un silence étouffant résonna à ses oreilles. Le cœur ? Perdant l'équilibre, il tomba sur les genoux. Sa vue se brouilla. Une violente quinte de toux le fit se recroqueviller sur le sol. La sensation de brûlure traversa son corps comme un éclair. Il suffoqua sous l'intensité de la douleur. Aucun son ne sortit de sa bouche figée dans un rictus d'indicible terreur. Pris de convulsions, il ne vit pas défiler l'ensemble de sa vie. Ce qui lui fit penser qu'il n'était pas mort. Qu'il pouvait encore être sauvé. Peut-être même par cet inconnu venu lui rendre visite. Etrangement, sa dernière pensée avant de sombrer dans l'inconscience alla à ce mystérieux visiteur du soir.

Aleister avait vaguement l'impression de s'être élevé au-dessus de son corps presque nu. Il pouvait contempler la scène d'en haut. Son corps, toujours secoué de spasmes, été recouvert de veines saillantes, prêtes à éclater sous l'incroyable pression sanguine. Son attention fut bientôt attirée par les étranges arabesques décrites par sa main droite. Elle serrait furieusement une grande clef argentée qu'il n'avait encore jamais vu.

Une éternité s'écoula avant que la porte ne fût brisée. C'est à ce moment que tout sembla s'écrouler. Une horde d'êtres indescriptibles fit irruption dans la pièce. Comme si l'ensemble des créatures peuplant ses pires cauchemars s'étaient réunies en ce court espace-temps. Une douce folie commença à le gagner. Il s'imagina donnant des ordres à ces créatures innommables, qui aussitôt s'exécutèrent, dans un sens bien différent. Le corps fut enroulé dans le tapis et posé au centre de salon. L'air se mit à vibrer. La fenêtre perdit peu à peu de sa transparence. Alors, les créatures s'enfoncèrent une à une au travers de la vitre pour disparaître dans ce passage irréel. Lorsque les dernières d'entre elles firent mine d'emporter le tapis, Eliott tenta de leur barrer la route. Mais c'était sans espoir. Elles le traversèrent sans même s'en rendre compte. Ce ne fût pas son cas. A ce non-contact, d'intenses vibrations le plongèrent dans le chaos le plus total. Il ne pouvait plus se fier à aucun de ses cinq sens. Et pourtant il n'avait jamais été aussi réceptif à son environnement. Les objets n'était plus reconnaissables selon leur utilité mais se dotaient de caractéristiques intrinsèques d'une infinie complexité ; une profusion d'informations qui eu bientôt raison de la santé mentale d'Eliott. Il s'évanouit pour éviter de sombrer dans la folie.

Les Contrées des Rêves[500] de H.P. Lovecraft

[500] Carte de Stéphane Sokol, établie à partir des récits oniriques de H.P. Lovecraft

Jeu de rôle formatif et maturation des adultes

(résumé)

Le Jeu de Rôle Formatif (JdRF) associe un JdR ludique (sorte de conte interactif) à un débriefing formatif. Dernier-né de la lignée des JdR (artistiques, thérapeutiques, pédagogiques, ludiques), il explore plus particulièrement le processus maturationnel. L'approche EcoBioPsychoSociale (EBPS), qui est issue d'une lecture systémique de cette activité complexe, a permis à la fois de structurer cette étude et de mieux saisir les apprentissages induits par le JdRF (collaboration, intersubjectivité, spontanéité, imaginaire groupal, niveaux de réalité). Les participants y forment un groupe-chercheur engagé dans une co-recherche-action-formation semi-dirigée par un animateur. Ce dernier, tant comme meneur de jeu que comme facilitateur d'apprentissage, conjugue en permanence improvisation et recherche de cohérence, deux facettes du processus maturationnel. C'est pourquoi le JdRF encourage les participants à devenir animateurs.

Transformative role-playing game and adults maturation

(abstract)

Transformative Role-Playing Game (TRPG) combines a Role-Playing Game (a sort of interactive storytale) with a transformative debriefing. As the last model in the line of roleplays (theatre, psychodrama, simulation, game), it explores more particularly the maturationnal process. The EcoBioPsychoSocial approach, which comes from a systemic reading of this complex activity, is the framework of this thesis and reveals the inductive learning from TRPG (collaboration, intersubjectivity, transversality, groupal imaginary, levels of reality). Participants get into a researcher group involved in a collaborative-action-research-learning semi-directed by the manager of the TRPG. The latter, as a game and learning facilitator, continuously combines improvisation and coherence researsh, two facets of maturationnal process. Hence, TRPG encourages participants to take the manager's role.

Discipline (CNU) : Sciences de l'Education (70)

Mots-clefs

1. **Jeu de Rôle Formatif**
2. **Niveaux de réalité**
3. **Imaginaire groupal**
4. **Groupe-chercheur**
5. **Approche écobiopsychosociale**
6. **Co-recherche-action-formation**
7. **Processus maturationnel**
8. **Recherche de cohérence**

Key-words

1. **Transformative Role-playing Game**
2. **Levels of reality**
3. **Groupal imaginary**
4. **Researcher group**
5. **Ecobiopsychosocial approach**
6. **Collaborative-action-research-learning**
7. **Maturational process**
8. **Coherence research**

Centre d'Etudes et de Recherche sur la Formation, l'Education et l'Enseignement
CERFEE - Université Paul Valéry
Route de Mende
34199 MONTPELLIER CEDEX