

Les règles du jeu

Le travail est-il un jeu comme les autres ?

À l'évidence, non. Toutefois, le travail comme le jeu repose sur des règles qu'il faut bien interpréter. Une part de la compétence réside d'ailleurs dans l'interprétation des règles et dans la capacité du professionnel à mettre la situation à sa main. C'est indispensable à l'action efficace : le « sujet capable » joue avec la règle dans le but d'augmenter son « pouvoir d'agir » en situation.

Le texte qui suit fait de la règle du jeu une affaire sérieuse. La perspective est celle d'une didactique professionnelle où la situation, la tâche, la prescription, la consigne de travail, sont autant d'objets à s'approprier pour développer ses compétences. Damien Coradin, adjoint à la direction d'un Institut de Formation de Manipulateurs d'Électroradiologie Médicale et coordonnateur des actions de formation continue, s'intéresse aux aspects prescriptifs de l'activité en didactique professionnelle. Il nous propose de réfléchir à l'approche stratégique que les professionnels construisent dans l'action. Leur stratégie s'établit sur la reconnaissance et la manipulation des facteurs environnementaux et sociaux censés orienter l'activité du professionnel. Au premier rang desquels nous trouvons « la règle du jeu ».

Damien Coradin s'est initié à la didactique professionnelle durant son master IPFA (Université de Paris-Ouest Nanterre la Défense), master brillamment obtenu et qui se révèle riche de développements nouveaux autour d'une épistémologie pratique du jeu en milieu de travail. La réflexion est à longue portée et emprunte à la philosophie, à l'ergonomie cognitive et à la théorie sociocognitive de quoi considérer la valeur formative de la règle du jeu mais aussi les heuristiques du jeu avec la règle. Jouer, c'est tricher et faire preuve d'agentivité. Il est parfois indispensable de tricher pour résoudre les équations de la coopération ou de la compétition au travail.

[caption id="attachment_2560" align="aligncenter" width="270"]



Card players. Getty Search Gateway[/caption]

Les règles du jeu

Damien Coradin

Dans un article de 2010, deux sociologues américains ont étudié l'intérêt d'utiliser les jeux comme modèle en sociologie (DiCicco-Bloom & Gibson, 2010). Discutant du bienfondé de ce type d'analogie, ils constatent que leurs confrères, lorsqu'ils y font appel, se réfèrent généralement aux caractéristiques communes à toutes les formes de jeu, évoquant des systèmes gouvernés par des règles (rule-governed systems) [1], les notions de compétition [2], de stratégie et de compétence. Ce dernier terme est une proposition de traduction du mot "skill" employé dans le

texte, la signification de ce terme anglo-saxon pouvant varier selon les contextes [3], il se réfère toujours à la capacité cognitive d'adaptation d'un sujet à une classe de situations contextualisées. Chacun des concepts cités pourraient sans doute faire l'objet d'une étude afin d'établir si le modèle du jeu présente un intérêt en didactique professionnelle : jouer est, d'ailleurs, une activité qui peut parfois devenir professionnelle ...

Nous nous intéresserons ici aux règles d'un jeu : représentent-elles des consignes particulières ? Est-il pertinent de les utiliser dans une réflexion procédant par analogie en didactique professionnelle ? Cette question de pertinence interroge directement l'adéquation du modèle du jeu avec les objectifs de la didactique professionnelle mais également la facilité avec laquelle il pourrait être utilisé dans cette discipline. André Tricot (Tricot et al., 2003) nomme ces deux dimensions, respectivement, l'utilité et l'utilisabilité d'un outil pédagogique, il y ajoute une troisième facette : l'acceptabilité, « la valeur de la représentation mentale de son utilité et de son utilisabilité » qu'auront les utilisateurs de cette analogie. Ce dernier aspect invite à questionner les représentations que nous avons du jeu.

Après nous être interrogés sur ce qu'est un jeu, nous nous appuyerons sur les apports de l'ergonomie dans l'étude des documents prescripteurs, une définition des consignes issue des travaux d'Hélène Veyrac (Veyrac, 1998) et les caractéristiques de ces documents selon Jacques Leplat (Leplat, 2004), afin d'identifier les caractéristiques communes aux prescriptions du monde du travail et aux règles d'un jeu. Puis, en nous référant aux trois dimensions étudiées par André Tricot, nous tenterons d'ouvrir quelques pistes de recherche sur l'usage des règles de jeu dans l'étude du rôle des prescriptions en didactique professionnelle.

1. Qu'est-ce qu'un jeu ? Les apports du philosophe.

Sujet d'étude du sociologue, le jeu n'a souvent intéressé le philosophe que pour les passions qu'il engendre ou pour d'autres aspects moraux. Fort de ce constat, Stéphane Chauvier, (Chauvier, 2007) s'est penché sur ce qui constitue la nature du jeu. Il distingue le fait de *jouer*, pratique [4] personnelle durant laquelle le sujet peut se fixer des buts et des contraintes, de celui de *jouer à un jeu*, pratique pour laquelle buts et contraintes sont fixés par une règle "extérieure" et qui peut donc être pratiquée par d'autres en se conformant aux mêmes buts et contraintes. Jouer à un jeu impose également une limite de temps, de moyens et d'espace. Chauvier définit ensuite la règle comme un informateur de pratique, un guide de la pratique, sans occulter son rôle d'étalon permettant de juger la régularité de cette pratique. Il qualifie les règles d'un jeu de "constitutives" : ce type de règles possède une relation interne à la pratique et, surtout, il définit cette pratique : il serait possible de jeter machinalement des dés pour passer le temps ou de décider arbitrairement qu'on arrêtera ces lancés si l'on obtient un double 5 mais le jeu de « 421 » n'existe que parce qu'une règle fixe le nombre de dés à trois et impose un résultat de 4,2 et 1 en trois jets maximum. Toute personne qui suit ces règles joue au jeu du « 421 ». Avec cinq dés et d'autres combinaisons, nous jouerions au jeu de « Yam's ». Par comparaison, les règles "optimisatrices" organisent une pratique qui pourrait exister sans elles et se construisent à partir d'une réflexion sur la pratique concernée. Ainsi, pour sortir une voiture de son stationnement, nous pouvons y monter et la faire démarrer mais la règle d'un contrôle préalable de l'ajustement des rétroviseurs à notre champ de vision qui nous a été enseignée à l'auto-école nous évite des désagréments potentiels durant notre manœuvre. Les règles « régulatrices », elles, n'ont pas de relation interne avec la pratique auxquelles on les applique, qui peut donc exister sans elle, et ne sont pas liées au but initial de cette pratique. Il ne suffit pas, par exemple, de savoir conduire un véhicule pour pouvoir l'utiliser pour un trajet, encore faut-il répondre à l'obligation de s'assurer contre les risques d'accidents. Ces règles sont le fait d'une autorité extérieure à laquelle le sujet se soumet. Les caractéristiques des trois types de règle sont résumées ci-dessous.

[table id=8 /]

Tableau 1 : caractéristiques des trois types de règle. D'après S. Chauvier (Chauvier, 2007)

Jouer à un jeu signifie donc suivre des règles extérieures et utilisables par plusieurs sujets. Nous supposons que ces caractéristiques sont également celles des consignes de travail mais il nous faudra confronter cette hypothèse à la définition des prescriptions en ergonomie.

La règle du jeu fait partie des règles « constitutives », elles créent et régulent les pratiques. Cependant, les prescriptions du monde du travail, qui répondent de prime abord aux deux autres catégories, peuvent-elles être des règles « constitutives » ? Pour répondre à cette interrogation, Chauvier fait appel à l'une des quatre catégories de jeu [5] définies par Roger Caillois : le Mimicry (Caillois, 1991), le jeu qui consiste à « devenir soi-même un personnage illusoire et à se conduire en conséquence (...) », où « le sujet joue à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'il est un autre que lui-même ». Stéphane Chauvier souligne que toute personne jouant à un jeu endosse un rôle particulier le temps d'une partie, il établit un parallèle avec certaines fonctions sociales hautement formalisées définies par les activités qu'elles impliquent. Être médecin, par exemple, implique ainsi certaines activités que nulle autre personne ne peut entreprendre et de nombreuses professions sont protégées par l'existence de sanctions en cas d'exercice illégal. Cependant, Chauvier invite à distinguer le jeu de rôle, dans lequel le joueur est acteur et auteur de ses pratiques, du drame dont le joueur ne serait que l'acteur répétant des paroles ou des gestes dictés par l'extérieur, « pré-écrits », n'ayant pas le pouvoir de décider du destin [6]. Et c'est sur ce rapport au destin que le philosophe insiste lorsqu'il cherche à définir le jeu car cette activité particulière a pour caractéristique de ne pas avoir de conséquence sur l'existence [7] de celui qui la pratique : perdre une partie de Monopoly n'a pas de conséquence sur la vie du perdant, il pourra rejouer et peut être gagnera-t-il la prochaine partie. Échouer dans la réalisation d'une activité professionnelle a des conséquences parfois irréversibles, du moins, difficiles à rattraper. Ainsi, le sujet qui verrait son activité professionnelle comme un jeu n'accorderait pas d'importance aux conséquences de son activité. Et c'est en cela qu'il se différencierait de la personne qui prend son activité « au sérieux », ce que Chauvier énonce comme : « le sérieux de la vie » [8].



Le jeu est une pratique, d'une part, définie par des règles constitutives, elle ne peut donc exister sans elles, et, d'autre part, dont les conséquences n'ont pas d'importance aux yeux de celui qui l'entreprend. L'ergonome qui œuvre sur les activités au travail ne remet pas en cause l'importance (ou non) des buts des pratiques observées, il ne s'y intéresse qu'afin d'optimiser leur réalisation. En didactique professionnelle, le sujet apprend dans et par l'action, rien ne semble donc s'opposer à ce que les règles d'un jeu puissent être exploitées dans cette discipline à condition de conserver à l'esprit les deux propriétés énoncées ci-dessus.

2. Qu'est-ce qu'une consigne ? Les apports de l'ergonome.

2.1. Définition

Afin de mieux cerner ce qu'est une consigne, nous nous référons aux travaux réalisés en ergonomie : Hélène Veyrac, dans sa thèse sur le sujet, a cherché à préciser la définition d'une consigne et à en étudier le double caractère coercitif et aidant, en s'appuyant sur l'analyse des écarts entre la tâche (prescrite) et l'activité (réalisée) (Veyrac, 1998). On notera que cette ambivalence répond aux deux fonctions d'une règle (étalon et guide) citées précédemment. Confrontée à une multitude de définitions issues de différentes disciplines (ergonomie, psychologie, pragmatique), l'auteure en propose la définition suivante : « Une consigne est un objet de communication perçu, par un agent, dans un contexte particulier, comme conçu par un prescripteur dans l'intention de faire réussir une tâche de façon optimale. ».

2.2 De la communication des règles

Les règles d'un jeu répondent à la qualité d' « objet de communication » : elles peuvent être transmises au nouveau joueur par écrit mais également oralement par une autre personne. Sur ce point, David Parlett, créateur de jeux et auteur d'ouvrages sur le sujet, constate que la transmission orale est la plus employée car elle permet de toucher les joueurs de tous âges, de tout milieu social et de tout niveau culturel (Parlett, 2005). Il explique également que cette transmission orale tend à faire évoluer les règles dans le temps et l'espace, citant en exemple le peu de points communs existant encore entre les règles du Poker telles qu'Edmond Hoyle [9]les rapportaient en 1790 et celles en usage dans le monde depuis 1970.

En tant qu'objet de communication, les caractéristiques de présentation et d'organisation du texte décrites par Leplat (Leplat, 2004) peuvent s'appliquer aux règles d'un jeu : leur lisibilité sera liée à la typographie employée et peut être facilitée par l'emploi de logigrammes, présents dans certains jeux comme les wargames, servant alors d'« aide-mémoire » lorsque le corpus de règles est important et long à compiler en cours de partie. La terminologie est aussi un élément fondamental, le concepteur d'un jeu peut avoir « créé » son vocabulaire pour agir sur l'imagination des joueurs ou identifier des ludants [10] inconnus jusqu'alors. Ainsi la variante des dominos utilisant des pièces triangulaires les baptise des Triominos™. La forme syntaxique est un autre sujet à étudier : les mécanismes du jeu « Rome & Carthage »™ édité en 1954 n'ont pas changé mais leur formulation et leur mise en page diffèrent en 2012 (cf. illustrations 1 et 2). La version récente met en évidence les pièces concernées et l'usage des mots en gras fait ressortir les éléments propres à certaines d'entre elles. L'usage d'illustrations, classées en graphiques, schémas, diagrammes et photos (Leplat, 2004) s'applique également aux jeux et sert principalement à désigner les pièces et leurs règles d'utilisation (leurs déplacements sur un plateau de jeu par exemple). Mais, dans le cas d'un jeu, produit souvent commercial, les illustrations possèdent aussi un rôle esthétique rendant attractif le support proposé. Il existe sans doute des principes d'agencement visuel évitant que ces deux types d'images n'interfèrent l'une avec l'autre.

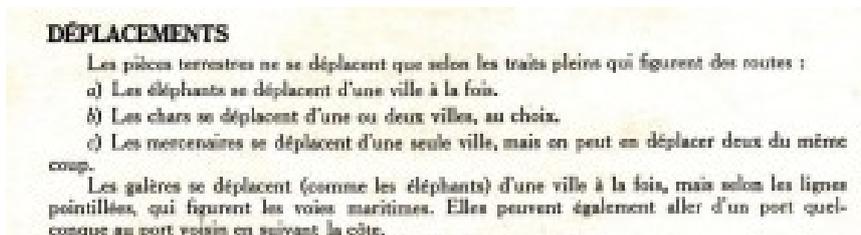


Illustration 1 : règles de déplacement des pièces « Rome & Carthage »™ 1954- J.R. Vernes (Miro Company)

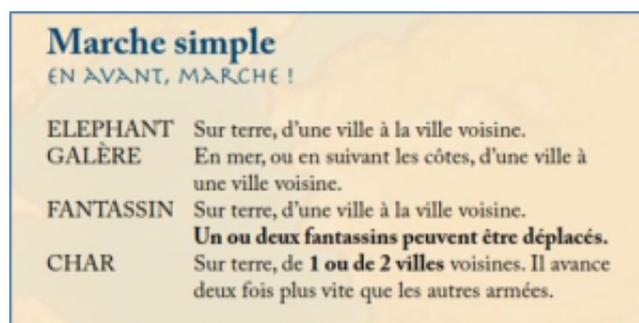


Illustration 2 : règles de déplacement des pièces « Rome & Carthage »™ 2012- J.R. Vernes (Grosso Modo éditions)

2.3 Le joueur/récepteur des règles

Le joueur est-il un « agent » ? Ce terme qualifie généralement le sujet qui agit. Mais, dans la théorie sociocognitive d'Albert Bandura, l'agent est le sujet qui met en œuvre son agentivité (Bandura, 2007), ce que Philippe Carré définit comme « cette capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions » (Carré et al., 2004) et dont Marc Nagels met en avant la dimension sociale en la décrivant comme « la capacité

d'intervention sur les autres et le monde » (Nagels, 2008). De ces deux définitions, nous retiendrons le caractère volontaire de l'engagement dans l'activité et la nature relationnelle de l'activité, deux qualités applicables aux personnes s'engageant dans un jeu. Cet « agent-joueur » n'est pas sans rappeler les travaux de Johan Huizinga, historien néerlandais, qui, dans son ouvrage de 1938 « Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu », insiste sur l'importance de l'acte de jouer pour l'être humain. Après l'Homo sapiens (« homme savant ») de Carl von Linné et l'Homo faber (« homme qui fabrique) de Henri Bergson, il y définit l'Homo ludens (« homme qui joue ») (Huizinga, 1988).

2.4 Le créateur de jeu/transmetteur de règles

Le "prescripteur", pour sa part, conçoit les consignes. La personne qui transmet les règles d'un jeu les interprète, même si elle s'en défend : le vocabulaire choisi, l'ordre de présentation des points de règle, l'importance accordée à certains éléments ou d'éventuels conseils les accompagnant ... tout concourt finalement à ce qu'elle en soit la conceptrice. Cette appropriation génère un écart observable dans toute activité : le passage d'un ensemble de règles écrites (ou transmises antérieurement) à la formulation d'instructions résultant de l'intégration de ces règles par la personne qui les transmet. Ce processus existe également chez le créateur d'un jeu qui rédige ses règles écrites en fonction de règles dites "opérationnelles" (operational rules) afférentes aux ludants, des principes d'utilisation qu'il veut leur appliquer et d'une question fondamentale, "comment gagne-t-on ?" (Parlett, 2005). S'appuyant sur Salen et Zimmerman (Salen, 2003), Parlett explique que ces règles opérationnelles, qui serviront au créateur à rédiger les règles écrites, sont constituées, d'une part, de règles "fondamentales" (foundational rules) qui sont les bases théoriques, abstraites, du jeu et, d'autre part, de règles "comportementales" (behavioural rules) qui peuvent être transmises dans les consignes (lequel des joueurs débute la partie, dans quel ordre agissent-ils ...) ou sous-entendues car communes à de nombreux jeux. Ainsi, la durée du tour d'un joueur, si elle fait parfois partie des règles opérationnelles et se trouve alors intégrée aux consignes (règles écrites), est rarement précisée alors qu'elle pourrait entraîner un blocage de la partie : les règles de compétition des échecs ou du Go ont ajouté un chronométrage du temps total dont dispose les joueurs pour une partie alors que, lors d'un jeu entre amis, la partie peut être interrompue d'un commun accord et le coup suivant reporté à plus tard.



2.5 Le "but du jeu"

La finalité des règles d'un jeu est-elle " de faire réussir une tâche de façon optimale" ? Gardons-nous ici de confondre le but explicite du jeu, gagner, avec le but des règles : faire appliquer aux joueurs les mécanismes d'utilisation des ludants et leurs conséquences dans la compétition pour gagner (les conditions de victoire font partie des règles). La tâche est donc représentée par le respect de normes établies par le prescripteur. Le mouvement des pièces aux échecs ou au Jeu de l'Oie, le principe des "prises" au Go ou le paiement des loyers au Monopoly sont autant d'exemples de ces principes de fonctionnement qu'il faut connaître et respecter pour jouer en compagnie d'autres personnes qui les respectent également. Cependant, nous pouvons nous interroger sur la finalité de ces « normes » : dans le cadre des prescriptions liées à une activité de travail, chacune d'elles vise à la réussite de l'activité ou au respect d'un règlement, se rattachant ainsi aux règles optimisatrices ou régulatrices. Mais, dans le cas du jeu, où la règle constitutive définit elle-même la pratique, ces « normes » créent le jeu de façon arbitraire puisqu'aucune pratique ne leur préexiste. Chauvier décrit certains de ces principes comme des contraintes, des « retardateurs » susceptibles d'empêcher la victoire (Chauvier, 2007)... donc de faire perdre la partie. C'est là sans doute une différence majeure entre les prescriptions de travail et celles du jeu : ces dernières doivent offrir la possibilité de perdre, c'est-à-dire de ne pas réussir à atteindre les conditions de victoire (et non de ne pas arriver à appliquer les règles du jeu), alors que les premières ont toujours pour objectif la réussite de l'activité entreprise par la réussite des actions prescrites, les deux finalités se confondant alors. Si la règle du jeu

de l'Oie précise que, pour gagner, le pion du joueur doit arriver sur la case 63, elle établit également que, lorsque le même pion arrive sur la case 58, il recommence son parcours à la case 1 ! En appliquant la deuxième règle, il se peut fort que le joueur perde la partie. Dans le domaine de l'activité professionnelle, si une consigne demande que, en cas de fuite, la vanne n°5 soit tournée d'un quart de tour vers la droite pour couper l'arrivée d'eau, c'est que la mise en œuvre de la tâche prescrite permettra bien de réussir à fermer l'arrivée d'eau. Cependant, Chauvier observe également que ces « retardateurs » ne sont pas les seuls à rendre possible l'échec : des facteurs qu'il baptise « fauteurs d'échecs » participent également à cette finalité. Il en identifie quatre : « l'imprudance stratégique » [11], l'« inhabileté tactique » [12], la « concurrence » et le « sort ». Sans approfondir leur description, leurs dénominations laissent entendre que ces composantes sont exploitées par le jeu mais sont issues des joueurs eux-mêmes, à l'exception du « sort » qui peut être introduit grâce à des ludants particuliers tels les dés ou les cartes. Les deux premiers facteurs, pour leur part, traduisent des performances, laissant à nouveau apparaître l'existence de compétences liées au jeu.

De par sa nature arbitraire, le jeu est une activité, qui théoriquement, pourrait ne rencontrer aucun obstacle, aucun élément à prendre en compte pour réajuster son exécution ... Mais un tel jeu ne motiverait personne. Le prescripteur de jeu crée donc des règles "obstacles" rapprochant par-là l'activité ludique de l'activité professionnelle où existent aussi des "fauteurs d'échecs" et des "retardateurs" que le prescripteur de tâches professionnelles, lui, cherche à éviter.

2.6 In cauda venenum ...

Le dernier mot de la définition que nous analysons soulève une nouvelle question : En quoi la réussite de cette tâche, de cette mise en application des mécanismes du jeu, peut-elle être "optimale" ? Étudier le respect de l'ensemble des règles d'un jeu (que l'on nomme souvent "la" règle du jeu !) nous éloignerait de notre objectif puisque le plaisir du joueur, son amusement, réside, entre autre, dans l'utilisation des différents points de règles pour gagner. Un ensemble de points de règles n'a donc pas été conçu pour une application "simultanée" optimale, contrairement aux règles d'un hypothétique jeu de type "casse-tête" qui n'aurait, de par sa conception, qu'une seule solution, qu'une seule combinaison dans l'application des règles, pour remplir les conditions de victoire.

Le prescripteur, particulièrement s'il est le créateur du jeu ou s'il occupe une position d'arbitre, attend que ses consignes soient appliquées "à la lettre" afin que les qualités de son jeu satisfassent les joueurs mais les joueurs, eux, se sont appropriés les différents points de règle afin de gagner, et c'est là leur application optimale des règles, et non plus celle du prescripteur. Qu'est-ce qui distingue l'application des règles selon le prescripteur et leur mise en application par un joueur ? L'ergonome recherche d'abord les éventuelles difficultés de compréhension des règles. Mayen et Savoyant (1999), cités par Leplat (Leplat, 2004), décrivent quatre degrés de rapport à la règle : « respect de la règle par absence de doute », « remise en cause au nom de sa propre capacité d'initiative », « respect d'une règle réinventée en étant convaincu du bien-fondé de son action », « discussion de la règle après l'action afin de la remettre en cause ou de la faire évoluer ». L'existence d'un jeu ne dépendant que de sa règle, cette règle ne peut qu'être respectée puisque toute variation impliquerait que l'on pratique alors un « autre » jeu. Néanmoins, l'ergonomie, comme la didactique professionnelle, postule qu'il existe toujours un écart entre le prescrit et le réel qui a pour origine, entre autre, la façon dont le sujet s'approprie les prescriptions. Pour étudier cette appropriation de la règle par le joueur il est possible de s'appuyer sur la théorie des genèses instrumentales établie par Pierre Rabardel (Rabardel, 1995) : dans son approche anthropocentrée des technologies, tout objet, dès qu'il est utilisé au cours d'une activité, peut être analysé comme un instrument, entité composée d'un artefact (l'objet, qu'il soit matériel ou symbolique) et des schèmes liés à son usage. Durant son activité instrumentée, le sujet adapte l'instrument à la tâche qu'il a redéfinie en fonction de ses propres représentations et des contraintes qui accompagnent son activité. Les modifications sont de deux types selon leur "direction" :

- Vers l'artefact : l'instrumentalisation. Le sujet modifie l'artefact, ses propriétés, sa structure.
- Vers le sujet : l'instrumentation. Les schèmes, ces règles "intériorisées" de fonctionnement propres à des classes de situations qui nous guident dans l'action, ces schèmes du sujet relatifs à l'usage de l'artefact sont modifiés.

Les pièces "officielles" d'un jeu sont des instruments potentiels mais toute instrumentalisation risque d'être perçue par les autres joueurs comme critiquable, à moins qu'elle ne fasse l'objet d'un consensus (nous n'envisagerons pas

ici le cas des pièces transformées en projectiles par un joueur mécontent !). Il est à noter, par contre, que de nombreux artefacts font l'objet d'un processus d'instrumentalisation visant à les utiliser comme pièces de jeu : bouchons de liège remplaçant un pion, pièces de monnaie employées comme jetons ...

Les règles opérationnelles, celles qui fixent les conditions d'utilisation des ludants, constituent des artefacts symboliques. Leur instrumentalisation, aux conséquences visibles (le fou des échecs ne pourrait-il pas avancer en ligne droite en sautant une case sur deux ?), nécessiterait un accord mutuel des participants (le fou des échecs peut avancer ainsi si les deux joueurs sont d'accord !). Mais leur instrumentation, propre aux schèmes de chaque joueur, ne transparaît pas. Par exemple, un point de règle du jeu des "Petits chevaux" précise qu'un résultat de 6 sur le dé permet, au choix, de sortir un de ses pions de l'écurie et de lui faire démarrer son parcours, d'avancer de 6 cases ou, si l'un de ses pions est arrivé à la fin du parcours, de le sortir du plateau. Lorsqu'un joueur est confronté à ces trois options simultanément, il attribue des priorités différentes à chacune d'elle en fonction de l'instrumentation qu'il a fait subir à cette règle, consciemment ou non. Il serait nécessaire de réaliser une étude auprès de joueurs pour mieux comprendre ces processus d'instrumentation des règles mais l'on peut se demander intuitivement s'ils ne sont pas en lien avec la notion de stratégie déjà évoquée.

James Ernest, créateur de jeu et intervenant dans des cursus liés à cette activité professionnelle, distingue deux concepts participant à l'activité d'un joueur (Ernest, 2011) : la stratégie (strategy) et la compétence (skill) qu'il différencie en affirmant que la première possède une composante "chance" (luck) qui ne fait pas partie de la deuxième. Il définit ainsi la stratégie comme "l'acte de faire des projets et de prendre des décisions au cours du jeu en disposant d'une information limitée". La "compétence" est, toujours selon cet auteur, «une aptitude pour le jeu que vous amenez de l'extérieur. De façon spécifique, la compétence vous permet de connaître le bon choix ("to know the correct choice") à faire dans une situation donnée.". Quant à la « chance », James Ernest y voit ce que l'on ne contrôle pas : "un embranchement sur la route, un choix aléatoire qui peut vous aider ou vous blesser. Cela peut être un jet de dé, le retournement d'une carte ou les actions d'autres joueurs". Ces trois éléments trouveraient leur place dans les trois phases de l'activité décrites par Piotr Galperine (Galperine, 1980) : orientation, exécution et contrôle (réajustement de l'exécution). La "compétence", telle qu'elle est définie par Ernest, est une aptitude qui pré-existe à la partie de jeu en cours, elle est donc constituée d'éléments invariants qui guident l'activité pour une classe de situation représentée par le jeu pratiqué, et s'intègre donc à la phase d'orientation. La "stratégie" relève de l'exécution, elle s'inscrit dans le cours du jeu et correspond à deux actions qui y prennent place : projeter (prévoir l'évolution de la partie) et prendre des décisions (concernant les coups à jouer) en fonction d'informations limitées, celles dont le joueur dispose en cours de partie (position des pièces, état d'avancée du jeu ...). La "chance", dans son caractère imprévisible, fait partie des informations qui imposent un constant réajustement de la stratégie, un (rétro-) contrôle de l'exécution, durant la partie puisqu'elle génère certaines des "informations limitées" qui influencent la stratégie. Le jeu répond donc aux trois phases recherchées lors de l'analyse d'une activité selon le schéma de Galperine.



3. Utilité, utilisabilité et acceptabilité de l'analogie aux règles d'un jeu dans l'analyse des consignes en didactique professionnelle.

3.1 Place des consignes en didactique professionnelle

Les consignes, comme cela a été présenté précédemment, font l'objet de nombreuses études menées dans le cadre de l'analyse du travail puisqu'elles font partie des éléments qui « initient » l'activité. Le psychologue (Galperine, 1980), les classe dans la base d'orientation du sujet, l'ergonome les lie à la tâche prescrite que le sujet s'appropriera en générant des règles comprises et des règles auto-prescrites qui mèneront finalement à l'activité (Veyrac, 1998). Le philosophe décrit les règles comme des informateurs de la pratique, des informations nécessaires à l'activité (Chauvier, 2007). Tous ces points de vue placent les consignes comme des précurseurs de l'activité que le sujet doit intégrer pour agir. La didactique professionnelle, dans son analyse de l'activité pour comprendre la formation des compétences, doit donc rechercher ce qu'apportent ces consignes dans le développement professionnel de l'individu. Les règles d'un jeu peuvent-elles participer à cette étude ?

3.2 De l'utilisabilité des règles d'un jeu.

André Tricot définit l'utilisabilité comme « la possibilité de mettre en œuvre les moyens » (Tricot et al., 2003). Partageant un objectif commun (guider l'activité), des origines communes (un prescripteur distinct de l'agent) et des formes communes (textes, illustrations, images ...), les règles d'un jeu sont sans doute utilisables comme des règles de travail dans l'étude de documents prescripteurs. L'évaluation de l'utilisabilité pourrait être réalisée en soumettant des règles de jeu à une analyse utilisant les caractéristiques établies par Jacques Leplat (Leplat, 2004) pour les documents prescripteurs : analyse interne (la préparation et l'organisation du document) et externe (le rapport du document à l'usage auquel il est destiné).

3.3 De l'acceptabilité.

Les règles d'un jeu sont-elles culturellement considérées comme un sujet que l'on peut étudier ? DiCicco-Bloom et Gibson (DiCicco-Bloom & Gibson, 2010) rapportent, citant Parlett (Parlett, 2004), que le monde occidental accorde peu de crédit aux jeux, les considérant souvent comme des sujets triviaux mais aussi les utilisant comme des métaphores liées à la trivialité (« on ne joue plus, c'est sérieux » peut-on entendre dire). Parlett lui-même explique cet état de fait par le lien souvent établi entre le jeu et le monde de l'enfance, l'enfant ayant une plus grande inclinaison pour le jeu mais aussi plus de temps à y consacrer. Selon lui, ce premier point est aggravé par le fait que le jeu ne participe pas à la production de richesses à l'échelle d'un pays ni ne permet de gagner sa vie pour un individu. Nous en revenons là à « l'inconséquence existentielle » qui caractérise le jeu selon Chauvier (Chauvier, 2007). L'acceptabilité s'appuyant, selon Tricot, sur la motivation, les affects, la culture et les valeurs, son évaluation pourrait reposer sur des entretiens, et/ou des questionnaires (Tricot et al., 2003) à l'intention des praticiens en didactique professionnelle.

3.4 De l'utilité

L'utilité correspond à la possibilité d'atteindre le but fixé, ici, utiliser les règles d'un jeu au même titre que des consignes de travail dans l'étude des prescriptions. Dans son étude des relations existant entre les trois dimensions présentées ici, Tricot envisage que l'acceptabilité et l'utilisabilité puissent être des pré-requis de l'utilité conformément au point de vue de certains auteurs tels que Ketola & Røykkee (Ketola & Røykkee, 2001). Ainsi si une règle de jeu répond aux caractéristiques d'un document prescripteur telles que définies en ergonomie et que les praticiens en didactique professionnelle acceptent d'étudier ce type d'artefact au même titre que d'autres consignes, alors les règles d'un jeu leur seront utiles.

4. Un début encourageant ?

Les règles d'un jeu possèdent des caractéristiques proches de la définition des consignes établie en ergonomie : elles se communiquent comme des consignes, elles sont établies par un prescripteur animé d'intentions similaires à celles rencontrées dans l'analyse du travail et concernent un agent-joueur qui s'approprie la tâche prescrite pour la redéfinir. Néanmoins, ces règles possèdent la double particularité d'être "constitutives", c'est à dire que, sans elle, l'activité n'existe pas (ce qui peut correspondre à certaines activités professionnelles), et de mener à une activité qui n'a pas de conséquences dans l'existence et peut donc être réitérée sans risque. Le joueur est ainsi engagé volontairement dans une activité impliquant le développement de compétences liées aux mécanismes du

jeu (usage des ludants, stratégie face aux "fauteurs d'échecs") et de compétences relationnelles explicites (les joueurs de Monopoly™ sont obligés d'échanger oralement, d'annoncer leurs actions, de négocier...) ou implicites (les joueurs d'échec peuvent ne pas se parler, ils interagissent cependant via leurs pièces et les règles comportementales qu'ils acceptent et respectent tous les deux). Cet aspect social nous ramène à la théorie sociocognitive de Bandura et à la déclinaison qu'en propose Marc Nagels au travers de son modèle de la maîtrise des usages professionnels (Albero & Nagels, 2011) : le rôle de l'auto-efficacité chez un sujet qui joue à un jeu est-il comparable à celui d'un sujet qui travaille ? Le respect des règles comportementales implicites peut-il être rapproché de la clairvoyance normative dont font preuve les personnes dans le milieu du travail ? Les réflexions menées autour des différents concepts qui composent ce modèle gagneraient-elles à utiliser ponctuellement des analogies avec le jeu, cette activité particulière au travers de laquelle chacun d'entre nous a sans doute beaucoup appris et peut encore apprendre ? Du point de vue de la conception d'activités pédagogiques, le principe du jeu a été régulièrement invoqué par les enseignants et les formateurs qui en exploitent la propriété d'inconséquence existentielle et utilisent le jeu pour développer des compétences liées aux disciplines scolaires, physiques, artistiques ou académiques, chez les enfants (Druart & Wauters, 2013). A l'aune des réflexions précédentes, il serait envisageable de concevoir les règles d'activités "ludiques" destinées à la formation professionnelle utilisant judicieusement des retardateurs et les fauteurs d'échecs afin de permettre à des joueurs-apprenants de construire des compétences liées, par exemple, à la stratégie, la prise de décision dans un contexte d'informations limitées, et des compétences relationnelles en situation de compétition ou de collaboration.

Alors, continuons-nous la partie ?

Bibliographie

- Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. *Education & Formation*, (296), 13?30.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité?: le sentiment d'efficacité? personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Caillois, R. (1991). *Les jeux et les hommes le masque et le vertige*. [Paris]: Gallimard.
- Carré, P., & al. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité? personnelle autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Paris; Budapest; Torino: L'Harmattan.
- Chauvier, S. (2007). *Qu'est-ce qu'un jeu ?* Paris: J. Vrin.
- DiCicco-Bloom, B., & Gibson, D. R. (2010, septembre 3). *More than a Game: Sociological Theory from the Theories of Games*. Consulté à l'adresse <http://www.asanet.org/images/journals/docs/pdf/st/Sept10STFeature.pdf>
- Druart, D., & Wauters, A. (2013). *Laisse-moi jouer ... j'apprends* (De Boeck.).
- Ernest, J. (2011). *Strategy is luck*. In *The Kobold Guide to Board game Design*. Open Design LLC.
- Galperine P. (1980). *Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts* In Talyzina N., *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Huizinga, J. (1988). *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. [Paris]: Gallimard.
- Ketola, P., & Røykkee, M. (2001, mars 31). *The Three Facets of Usability In Mobile Handsets*. CHI 2001.
- Leplat, J. (2004). *Éléments pour l'étude des documents prescripteurs*. @ctivité, 1(2), 194?216.
- Montmollin, M. de. (1986). *L'intelligence de la tâche: éléments d'ergonomie cognitive (2e e?d.)*. Berne ; New York: P. Lang.
- Nagels, M. (2008). *Pour un modèle agentique de la compétence*. Présenté lors du Séminaire interuniversitaire de recherche sur l'autoformation, La Sorbonne, Paris.

Parlett, D. (2004). Parlett: Incomplete Gamerster: « Arts of contest ». Consulté 7 décembre 2013, à l'adresse <http://www.davpar.eu/gamester/artsof1.html>

Parlett, D. (2005). Parlett: Incomplete Gamerster: « Rules OK ». Consulté 16 novembre 2013, à l'adresse <http://www.davpar.eu/gamester/rulesOK.html>

Pastré?, P. (2011). La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris: Presses universitaires de France.

Rabardel, P. (1995). Les hommes & les technologies: approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin.

Salen, K. (2003). Rules of play: game design fundamentals. Cambridge, Mass: MIT Press.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Présenté à Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003, Strasbourg.

Veyrac, H. (1998, septembre 23). Approche ergonomique des représentations de la tâche pour l'analyse d'utilisations de consignes dans des situations de travail à risques. Toulouse Le Mirail, Toulouse. Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/31/74/38/PDF/these_Veyrac.pdf

[1] Les traductions proposées ont été réalisées par l'auteur de ce billet, les termes importants ou dont la traduction a été adaptée afin de correspondre au contexte de la réflexion menée figurent entre parenthèses.

[2] La compétition induisant un rapport aux autres, nous excluons de cette réflexion les jeux se pratiquant en solitaire.

[3] Le dictionnaire en ligne WordReference.com propose : "compétence, habileté"

[4] Chauvier distingue la pratique, praxis, qui possède un but et mobilise des moyens, de l'activité, rattachée à l'energeia qui représente l'activation d'une puissance et peut exister sans action. Considérant qu'ainsi présentée, la pratique selon cet auteur est proche de l'activité telle qu'elle est définie en ergonomie (« Une suite d'actions de transformations d'objets en vue de buts à l'aide de certains outils » (Montmollin, 1986)), nous nous rattacherons à la lecture d'Aristote par Pierre Pastré pour lequel l'energeia représente l'acte et le dynamis la puissance, ces « deux dimensions (étant) inséparables de l'agir humain ». (Pastré?, 2011)

[5] Les trois autres catégories sont l'alea (« les jeux fondés (...) sur une décision qui ne dépend pas du joueur, sur laquelle il ne saurait avoir la moindre prise », l'agôn (« une revendication de la responsabilité personnelle » opposée à l'alea) et l'ilinx (« reposent sur la poursuite du vertige (...) une tentative de détruire la stabilité de la perception (...) »). (Caillois, 1991)

[6] La simulation est-elle un jeu de rôle ou un drame ?

[7] Ce que Stéphane Chauvier dénomme « inconséquence existentielle »

[8] Le principe des « serious games » mériterait sans doute d'être revu à l'aune des réflexions de Stéphane Chauvier.

[9] Homme de loi anglais du 17eme siècle, expert en jeux de stratégie et auteur d'ouvrages qui firent longtemps autorité.

[10] Les ludants sont les éléments matériels du jeu : pièces, cartes, plateau de jeu ...

[11] L'erreur de choix.

[12] Le manque d'adresse, de force, de mémoire ou la mauvaise inférence.