

Daniau, Stéphane. (2015). « De l'expérience ludique aux compétences humaines : le potentiel formatif des jeux de rôles ludiques ». Dans Mermet, Laurent & Zaccai-Reyners, Nathalie (dir.) *Au prisme du jeu ?* Paris: Editions Hermann, Collection Cerisy, pp. 137-153

De l'expérience ludique aux compétences humaines : le potentiel formatif des jeux de rôles ludiques

STÉPHANE DANIAU
Professeur associé à l'UQAM

Les jeux de rôles ludiques (noté JdRL), du fait de leur complexité et de leur diversité, forment une catégorie à part dans le monde des jeux. Parmi ceux-ci, le jeu de rôles sur table (noté JdR), objet de cette étude, présente un certain nombre de caractéristiques susceptibles d'en rendre l'utilisation pertinente dans le cadre du développement d'habiletés humaines. Afin de faciliter l'exploration et l'explicitation de ce potentiel formatif supposé du JdR, une phase de retour réflexif a été ajoutée à la suite de la phase ludique. Cet ensemble a été nommé jeu de rôles formatif (noté JdRF). La première partie, le JdR, consiste en l'élaboration progressive en groupe restreint d'une sorte de conte participatif animé par un meneur de jeu et dans lequel chaque joueur interprète le rôle d'un des personnages principaux. La seconde partie, le retour réflexif, prend la forme d'une explicitation intersubjective des spécificités et du sens de cette expérience ludique. Au cours des dernières années, le JdRF a été utilisé avec cinq groupes-chercheurs, soit une vingtaine de personnes, sous la forme de recherches-actions formatives (Bélanger & Daniau, 2009 ; Daniau & Bélanger, 2010). Le but de cette approche est d'amener les participants à se rendre compte qu'ils peuvent créer un monde et s'y ajuster, ce qu'ils font dans la vie.

Cette présentation s'appuie d'une part sur un travail de thèse visant à explorer le lien entre la pratique des JdR et le processus de maturation des adultes (Daniau, 2005) et d'autre part sur une recherche en cours portant sur les potentialités formatives de cette activité ludique (revue de littérature, expérimentations, entretiens et exploration d'approches similaires). Elle s'inscrit dans la lignée réflexive des nombreux rôlistes (joueurs et meneurs de JdR) et universitaires ayant contribué au cours des dernières décennies à

l'exploration de cette pratique ludique et qui ont souvent évoqué, parfois en termes d'évidences ou d'impressions, cette dimension formative¹. Après analyse de la littérature accessible, il semble pourtant que l'étude de ce potentiel formatif supposé du JdRF soit encore relativement peu documentée, que ce soit en termes de contexte, de déroulement, de résultats ou encore de préconisations. La présente synthèse vise donc à rassembler un certain nombre d'éléments susceptibles de nourrir la réflexion quant à l'utilisation du JdRF dans le domaine de la formation des adultes.

Ce texte débute par une introduction au contexte d'émergence du JdRF et à ce qui le distingue des pratiques qui lui sont apparentées. Elle se poursuit par une présentation des spécificités du JdRF et une analyse succincte des données tirées des expérimentations. La suite est consacrée aux notions de jeux et de compétences ludiques (Brougère, 2005) puis à celles d'apprentissage, de développement et de compétences humaines (Hébrard, 2010). Enfin, le potentiel formatif du JdRF est brièvement discuté afin d'offrir au lecteur diverses pistes de réflexions, de recherches et d'interventions notamment dans le cadre de la formation des adultes.

I. CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU JEU DE RÔLE FORMATIF

1. Les jeux de rôles

Comme l'atteste l'éthologie, le développement des jeunes mammifères passe notamment par les jeux (Fagen, 1995). L'être humain, qui se caractérise par un temps de maturation très long et un modèle de société complexe en constante évolution, est quant à lui tout autant susceptible d'apprendre que de jouer tout au long de sa vie. Ainsi, la pratique des jeux de rôles libres enfantins, qui s'inspirent des rituels sociaux des individus plus âgés, est tout à fait adaptée pour développer certaines compétences sociales (Château, 1967). Par la suite, de multiples formes de jeux de rôles sont susceptibles de répondre à l'évolution des besoins de l'individu. Parmi celles-ci, il est possible de distinguer :

¹ En 1981, Gary Alan Fine concluait déjà son article par cette notion de potentiel éducatif : « Proponents of fantasy games have argued that such games have considerable educational potential, and, while they are not designed for a didactic purpose, it is easy to see how they might be used in school systems to teach folklore and mythology, or cultural differences » (Fine, 1981, p. 275).

- les jeux libres des enfants, qui leur permettent de s'approprier et de réenchanter l'univers social dans lequel ils évoluent (Château, 1967 ; Sutton-Smith, 2001) ;
- les jeux ritualisés des adultes, qui participent du développement et de la reproduction de leur culture d'appartenance (Huizinga, 1951 ; Hamayon, 2012) ;
- les jeux relationnels entre individus, qui mobilisent différentes formes de langage pour enrichir les interactions, convaincre ou séduire (Anzieu, 1999 ; Winnicott, 2002) ;
- les jeux théâtraux des acteurs, qui confrontent et sensibilisent les spectateurs aux diverses facettes de la nature humaine (Boal, 1980 ; Page, 2004) ;
- les jeux de rôles thérapeutiques, qui accompagnent les participants dans l'amélioration de leurs conditions d'existence (Moreno, 1965 ; Berne, 1996) ;
- les jeux de rôles éducatifs, qui visent le développement de compétences et de savoirs (Van Ments, 1999 ; Chamberland et Provost, 1996) ;
- les jeux de rôles ludiques (JdRL), qui invitent les joueurs à créer ensemble une histoire imaginaire et à y prendre plaisir (Caïra, 2007 ; Bowman, 2010) ;
- les jeux de rôles formatifs² (JdRF), qui s'appuient sur les spécificités des JdRL pour accompagner les participants dans leur cheminement personnel (Daniau, 2005 ; White, 2008).

Ces diverses formes de jeux de rôles ne sont bien évidemment pas exclusives. Leurs innombrables variantes et autres hybridations rendent d'ailleurs très complexes tant l'analyse que la compréhension de leurs spécificités. Les spécialistes d'une approche singulière sont alors souvent amenés à situer leur pratique en fonction de celles déjà reconnues³. Dans ce contexte, il faut préciser que le JdRL se préoccupe plus particulièrement du développement d'un imaginaire groupal (Anzieu, 1999) susceptible de nourrir la satisfaction du groupe de joueurs. Quant au JdRF, qui partage ces mêmes préoccupations tout en se souciant du cheminement du

² Le terme formatif fait ici référence tant à la notion d'apprentissage transformatif (Mezirow, 2001) qu'aux potentialités maturationnelles des JdR (Daniau, 2005).

³ Augusto Boal, par exemple, s'est prêté à cet exercice en distinguant son théâtre forum du psychodrame de Jacob Levy Moreno comme suit : « 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 » (Boal, 1980, p. 189).

groupe restreint, il a aussi pour but d'accompagner de manière collaborative les individus dans leur développement personnel (Daniau, 2005). Cette préoccupation développementale propre à l'approche transformatrice (Mezirow, 2001) place d'ailleurs le JdRF à la confluence des pratiques ludiques, artistiques, éducatives et thérapeutiques (Daniau, 2010).

2. Les jeux de rôles ludiques

Les jeux de rôles ludiques (JdRL), qui consistent en une sorte de conte participatif, puisent leur source tant dans les jeux de simulation que dans les performances artistiques. La version sur table de cette activité ludique a émergé sous sa forme structurée au début des années 1970, notamment sous l'impulsion de Gary Gygax (*Dungeons & Dragons*, 1974). Depuis lors, sous l'influence des différentes communautés de pratique (Bowman, 2010) et des progrès technologiques, de multiples formes de JdRL ont vu le jour, créant ainsi une catégorie à part dans le monde des jeux. Parmi ces pratiques, il est possible de distinguer les jeux de rôles :

- sur table (JdR) : dérivés de *Dungeons & Dragons*, nommés aussi JdR papiers-crayons, se jouent en groupe restreint (généralement de 2 à 6 joueurs), avec ou sans règles, avec ou sans meneur de jeu (MJ), avec ou sans supports (décor, artefacts, musique) ;
- grandeur nature (GN) : héritiers des reconstitutions historiques, *murders parties* et du théâtre d'improvisation, se jouent entre quelques et plusieurs milliers de joueurs (huis clos, champs de bataille), des univers fictionnels au monde réel (jeux persistants) ;
- asynchrones (JdRA) : permettant de compenser l'absence physique des participants, se jouent entre quelques et plusieurs millions de joueurs, des jeux par correspondance aux forums réservés aux narrations collaboratives ;
- vidéos (JdRV) : utilisant divers supports numériques, se jouent sous des formes allant des jeux d'enquête en solo aux plateformes accueillant des millions de joueurs dans des jeux en ligne massivement multi-joueurs.

Un groupe de rôlistes peut aussi choisir de mêler les genres en jouant autour d'une table (JdR) tout en visualisant leurs avatars plongés dans un jeu vidéo (JdRV), en jouant certaines scènes en extérieur (GN) et en poursuivant leurs interactions de manière intermittente au travers d'une narration collaborative à distance (JdRA). Pour

ajouter à cette confusion, de nombreuses activités ludiques qui présentent des similitudes avec le JdRL (jeux de négociation, d'exploration, d'enquête, *Livres dont vous êtes le héros*), que ce soit en termes de modalité d'interactions ou d'univers, y sont parfois abusivement assimilées. De plus, le JdRL faisant partie désormais des pratiques culturelles courantes, il tend à se décliner sous d'autres formes et à inspirer d'autres genres (cinéma, littérature). Ainsi, *Dungeons & Dragons* se présente à la fois sous la forme de JdRL, de jeux de plateau ou de cartes, de romans, de bandes dessinées, de films, de jouets, etc. Par ailleurs, chaque MJ étant susceptible de créer ou d'adapter au besoin, en s'inspirant tant de son expérience que de son contexte (littérature, cinéma, etc.), un nouveau JdR (univers, règles, scénario et ambiance), il est impossible d'en estimer la diversité.

3. Les jeux de rôles en formation

Les jeux de rôles éducatifs, tout comme les jeux et les simulations, sont fréquemment utilisés en formation des adultes, et ce depuis plus d'un demi-siècle⁴. Ces approches actives sont généralement employées comme levier pour renforcer la motivation et l'implication des participants dans leur processus d'apprentissage (Chamberland & Provost, 1996). Un de leurs avantages réside dans le fait que tant leur forme que leur contenu peuvent être adaptés en fonction d'objectifs prédéfinis, qu'ils soient éducatifs (illustration d'un phénomène), émotionnels (activité brise-glace ou d'échauffement), artistiques (création collective) ou encore formatifs (trame de fond des rencontres). Dans un contexte de formation, l'évaluation des acquis peut alors s'appuyer, par exemple, sur les résultats obtenus dans le jeu, la qualité de la réalisation, l'adaptation aux règles prescrites, l'atteinte des objectifs éducatifs ou encore la complémentarité au sein du groupe (Sauvé *et al.*, 2007).

Le jeu éducatif est une « interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 65). Dans cette période d'engouement pour les jeux sérieux et d'expansion rapide des pratiques de ludification⁵, les créateurs de jeux éducatifs ont multiplié les approches visant l'atteinte d'objectifs éducatifs prédéfinis, au risque parfois de perdre de vue certaines

⁴ La fondation de la revue internationale de référence *Simulations & Gaming* remonte à 1970

⁵ Le jeu sérieux (*Serious Games*) fait référence aux jeux vidéo comprenant des objectifs éducatifs. La ludification désigne plutôt l'utilisation des mécanismes du jeu pour rendre un domaine plus attrayant, en misant sur la prédisposition humaine à jouer.

conditions de réussite des jeux, telles que leur jouabilité (Genvo, 2012) ou encore le plaisir que peuvent en retirer les joueurs. Et pourtant, comme nous le rappelle Gilles Brougère : « Renvoyer le joueur à un univers qui n'a pas d'intérêt (trop réaliste ou pas assez réaliste), mettre en avant des objectifs d'apprentissage peuvent être des obstacles à l'expérience ludique et transformer l'activité en exercice. » D'où l'importance de « préserver l'«authenticité» de l'expérience ludique en renvoyant le sérieux au débriefing, à l'après-coup » (Brougère, 2010, p. 128-129).

La simulation est la « reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste de la réalité » (*ibid.*, p. 81). Elle peut cibler un seul apprenant (simulateur de vol) comme un petit groupe de participants (*Jeu de l'île*) ou encore un réseau d'intervenants (manoeuvres d'urgence). Elle vise, au travers d'un entraînement à la tâche, à améliorer la capacité des participants à gérer l'imprévu et à développer une compréhension objective de leur réalité (conditions, durée). Dans leur version ludique, les jeux de simulations présentent une incroyable diversité de formes et de sujets (jeux de plateau, de construction, etc.). Le retour réflexif, qui vise à favoriser le transfert des compétences ainsi acquises, y joue alors un rôle fondamental (Sauvé *et al.*, 2007 ; Crookall, 2010).

Le jeu de rôle éducatif est une « interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements » (Brougère, 2010, p. 71). Il vise notamment la prise de conscience de systèmes de représentations (*Blue Eyed, Brown Eyed* de Jane Elliott, 1968), une meilleure compréhension des motivations des participants, l'acquisition d'habiletés communicationnelles ou encore le développement de la créativité. Le jeu de rôle éducatif se présente sous de multiples formes, allant de la mise en situation de type vendeur – client, à la simulation globale, comme *L'immeuble* (de Debyser & Yaiche, 1986) qui permet d'habiter un immeuble imaginaire, en passant par le théâtre d'intervention (*Le théâtre de l'opprimé* d'Augusto Boal, 1971). La diversité des approches existantes rend ainsi difficile l'exercice visant à différencier cette pratique de celles reliées à l'improvisation, aux performances ou à l'art dramatique.

Le JdRF, qui présente de nombreuses similarités avec ces trois approches, s'en distingue néanmoins par la durée conséquente de l'expérience ludique et de la phase réflexive, l'engagement à long

terme du groupe de joueurs, la complexité de l'univers fictionnel convoqué ainsi que la richesse des interactions vécues. Il s'intéresse aussi plus particulièrement au développement de l'individu au travers de l'évolution du groupe de joueurs et de leur personnage, sans pour autant exclure le renforcement de certains savoirs spécifiques. Par ailleurs, en offrant au participant la possibilité de jouer un personnage différent de lui-même, le JdRF réduit le risque de susciter certaines manœuvres d'évitement reliées à la peur d'être jugés ou de mal agir, voire au besoin de vouloir se conformer aux normes sociales ou aux attentes supposées des formateurs (Mauriras-Bousquet, 1984).

II. LES JEUX DE RÔLES FORMATIFS

1. Description du JdRF

La phase ludique consiste en l'élaboration progressive, en groupe restreint, d'une forme de conte participatif. Chaque joueur intervient dans la fiction en cours en y interprétant l'un des rôles principaux. Un meneur de jeu (MJ) accompagne généralement cette création collective en veillant continuellement à renforcer la cohérence de l'imaginaire groupal ainsi convoqué. Un JdR comprend généralement une description de l'univers de référence (monde réel ou imaginaire), le système de règles qui le régit, quelques conseils d'ambiance ainsi que des scénarios prêts à jouer comprenant notamment des fiches pré-tirées de personnage et divers fac-similés. Un MJ expérimenté peut aussi préparer son intervention en utilisant un JdR existant, en en créant un sur-mesure pour l'occasion, ou encore, en misant sur l'improvisation pour proposer une performance unique. Quel que soit son choix, il pourra toujours enrichir son intervention en s'appuyant sur son expérience de rôliste, sa culture générale, l'espace de jeu, les préférences des participants, les caractéristiques des personnages joueurs (PJ) et des personnages non joueurs (PNJ), etc.

Lors de la première rencontre, le MJ, après avoir brièvement présenté aux joueurs le contexte du scénario (univers, époque, culture, ambiance), invite ces derniers à créer ou à personnaliser leur fiche de personnage. Cette dernière comprend généralement une courte notice biographique ainsi que des informations, souvent chiffrées, relatives aux différentes dimensions du personnage (caractéristiques, compétences, etc.). Le MJ peut ensuite favoriser l'appropriation de ce rôle par le joueur au travers d'une courte mise en situation introductive. Tout au long du jeu, le MJ se charge à la

fois de :

- décrire les lieux dans lesquels les PJ évoluent ainsi que les actions qui s'y produisent, leur état d'esprit ainsi que leurs impressions (narration) ;
- appliquer les règles du jeu, les adapter au besoin afin d'en assurer la jouabilité et arbitrer les éventuels différents avec ou entre les joueurs (arbitrage) ;
- interpréter les rôles des PNJ de manière réaliste et encourager les interactions avec et entre les PJ (simulation) ;
- veiller à l'implication des joueurs, au réalisme du scénario et à la cohérence de l'ensemble afin de favoriser le développement d'un imaginaire groupal (cohésion).

Le JdR débute lorsque les PJ sont amenés à se rencontrer. Les joueurs s'engagent dès lors dans une succession de recherches d'informations, de résolutions de problèmes, de prises de décisions et d'actions afin d'atteindre leurs objectifs tant individuels que collectifs. Ils passent alors constamment et naturellement de la description narrative de leurs actions à la discussion informelle au sein du groupe (Caïra, 2007). Il est à noter qu'une personne souffrant de dépression, de paranoïa ou de schizophrénie éprouvera beaucoup de difficultés à s'investir dans un personnage imaginaire plongé dans un univers fictionnel (Winnicott, 1975).

Le retour réflexif représente environ un tiers du temps de jeu et intervient après la phase ludique. Il consiste en une explicitation intersubjective de l'expérience ludique vécue. Il prend la forme de rencontres de groupe durant lesquelles le MJ assume le rôle de facilitateur (Rogers, 1972), complétées au besoin par des échanges individualisés intervenant entre les séances de JdR. Les données sont alors collectées au travers d'enregistrements, de notes prises durant le jeu (fiches de personnages, résumés et schémas), au cours des échanges et entre les séances de JdR.

Les discussions portent tout d'abord sur les problématiques liées au scénario joué, au déroulement du jeu, aux choix des personnages et aux résultats obtenus avant de s'intéresser aux diverses spécificités du JdR (cadre, règles, déroulement et cohérence). Par la suite, elles s'intéressent plus particulièrement à la contextualisation puis à l'analyse du sens de cette expérience ludique. Enfin, le retour réflexif est aussi l'occasion pour les participants de s'interroger sur le potentiel transformatif des JdR, tant du point de vue du processus

d'apprentissage que du développement de l'individu, ainsi que sur les éventuelles applications qui pourraient en découler dans le domaine de la formation. Dans ce cadre, l'appel à l'intersubjectivité vise notamment à multiplier les points de vue afin de susciter chez les participants une éventuelle transformation de leur système de représentations (Mezirow, 2001). L'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) sort alors renforcé par le rappel, l'analyse, la caractérisation et la valorisation de l'expérience collective (Crookall, 2010).

2. Expérimentations

Dans le cadre de ces recherches, cinq groupes composés de trois à cinq hommes et femmes âgées de 20 à 60 ans, tant néophytes que rôlistes expérimentés, ont participé à des JdRF. Ces personnes avaient toutes une bonne expérience du domaine de l'éducation, que ce soit en tant que formateurs, enseignants ou chercheurs. Chacun des groupes-chercheurs ainsi constitué a contribué à l'exploration des spécificités du JdR selon différentes thématiques. L'animateur-chercheur a alors assumé le rôle de MJ durant le JdR et de facilitateur durant le retour réflexif. Les données ont été collectées autant que possible en présentiel durant et après le jeu sous forme de notes, de comptes rendus, d'enregistrements audio ou de courriels.

Les rencontres se sont déroulées le plus souvent durant des fins de semaine, dans des lieux sortant de l'ordinaire (ferme, chalet). Tant l'espace de jeu (aménagement et disposition) que l'organisation logistique (repas, repos) ont alors été pensés afin de renforcer la convivialité et favoriser les échanges. Les phases ludiques ont pris la forme de séquences de 3 à 14 heures de jeu. Elles ont été suivies, dès que possible, par une phase réflexive d'une durée équivalente à environ un tiers de ce temps. Deux de ces groupes-chercheurs ont ainsi totalisé chacun plus d'une centaine d'heures de rencontres étalées sur plusieurs années.

Les règles adoptées durant ces JdR se sont essentiellement limitées au respect par les joueurs des contraintes liées à la nature humaine de leur personnage (intégrité physique, santé mentale et habiletés sociales). Chaque PJ a été décrit brièvement au travers d'une courte biographie contextualisée portant notamment sur ses expériences de vie, son réseau relationnel, ses habiletés, ses préoccupations ou encore ses valeurs. Cette fiche de personnage a ensuite été complétée par une autre fiche, restée en possession du MJ, valorisant sous forme de pourcentages les forces et fragilités du PJ face au scénario prévu. Le hasard a été convoqué en de très rares occasions, au travers de jets de dés, afin de déterminer l'issue de situations sortant de l'ordinaire. Tout au long du jeu, l'accent a été

mis sur l'ambiance et sur l'interprétation des personnages.

Les scénarios proposés, inspirés des écrits de Lovecraft, se sont déroulés dans le monde occidental des années 1930, contexte favorable à la visualisation de stéréotypes communs et à l'émergence d'un imaginaire groupal durant le jeu (Daniau, 2005). L'un de ces scénarios, joué à plusieurs reprises afin de servir de référence, a d'ailleurs permis de valider le fait que, malgré l'existence d'une trame commune, chaque groupe développe un imaginaire groupal distinct et arrive à des résultats pouvant être radicalement différents. Les autres scénarios ont été créés à la fois à partir des préférences des participants, d'une improvisation introductive au contexte du scénario (association d'idée : spontanéité et cohérence) et du processus interactif de création des personnages par les joueurs.

Suite à ces expérimentations, les groupes-chercheurs ont estimé que les apprentissages suivants pouvaient être reliés à la pratique du JdRF :

- notions historiques et culturelles (années 1920, religions monothéistes) ;
- compétences de base (expression écrite et orale, résolution de problèmes) ;
- dynamique des groupes restreints (répartition des rôles, recherche de consensus) ;
- renforcement de l'envie d'apprendre (cours de langue, citoyenneté, interculturalité).

3. Analyse des données

L'analyse des données et des pistes proposées par les différents groupes-chercheurs a nécessité la mise en place d'un cadre de référence s'appuyant sur les spécificités du JdR ainsi que sur les différents niveaux de réalité vécus par les participants, à savoir : le personnage, le joueur, l'humain, la personne (Daniau, 2010)⁶. Ces quatre niveaux de réalité ont été ensuite volontairement reliés aux quatre niveaux de savoirs tels que présentés par René Barbier (2000) : le savoir-contenu, le savoir-faire, le savoir-exister et le savoir-se-situer. Chacun de ces savoirs est présenté ci-après avec la principale catégorie de compétences utilisée dans le cadre du JdR :

⁶ Cette catégorisation s'inspire de la triple dimension individu-espèce-société de l'identité humaine, indissociable de son environnement (ici ludique) proposée par Edgar Morin (2001). Elle renvoie aussi à celle proposées par Waskul et Lust (2004) qui distinguent la personne, le joueur et le personnage.

- **Personnage** (savoir-contenu et culture générale) : apprentissages thématiques ou disciplinaires, reliés au scénario du JdR (expérience du personnage, intrigue, ambiance, logique) ainsi qu'à l'univers proposés (Histoire, culture, idéologies) ;
- **Joueur** (savoir-faire et compétences essentielles⁷) : apprentissages intrinsèques ou expérientiels, reliés aux propriétés du JdR (cadre, règles, déroulement et cohérence) tels que la communication (lecture, écrit, oral), l'analyse (plan, schémas, calculs), les conditions de jeu, la répartition des tâches et la participation aux prises de décisions par le groupe ;
- **Personne** (savoir-exister et compétences transversales⁸) : apprentissages induits ou existentiels, reliés au déroulement du JdRF, tels que la dynamique des groupes restreints, la distanciation et l'empathie, l'envie d'apprendre (épistémophilie) ou la création collaborative ;
- **Humain** (savoir-se-situer et compétences humaines) : apprentissages émergents ou transformatifs⁹ (Mezirow, 2001), reliés à la contextualisation du JdRF, tels que l'arrimage de l'expérience à l'histoire de vie, le processus de maturation (conscientisation, émancipation, autonomisation et reliance) ou l'évolution des systèmes de représentations (Daniau, 2005).

⁷ Les 9 compétences essentielles (Canada) sont : Lecture, Rédaction, Utilisation de documents, Calcul, Informatique, Capacité de raisonnement, Communication orale, Travail d'équipe, Formation continue :
[<http://www.edsc.gc.ca/fra/emplois/ace/definitions/>].

⁸ Les 9 compétences transversales (Québec) sont : Exploiter l'information, Résoudre des problèmes, Exercer son jugement critique, Mettre en oeuvre sa pensée créatrice, Se donner des méthodes de travail efficaces, Exploiter les technologies de l'information et de la communication, Actualiser son potentiel, Coopérer, Communiquer de façon appropriée:
[http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/seconde2/medias/3-pfeq_chap3.pdf].

⁹ Une récente recension des travaux portant sur les conditions de réalisation de l'apprentissage transformatif affirme « qu'il est important de mettre l'accent sur l'appartenance au groupe et sur l'initiative individuelle, de favoriser la mise en commun d'activités axées sur l'expérience, de prendre en compte les interrelations entre la pensée critique et les aspects plus affectifs de l'apprentissage, de développer une conscience des influences personnelles et de celles liées au contexte, de promouvoir des contenus de cours faisant la promotion de certaines valeurs et d'accorder le temps nécessaire à la réflexion » (Taylor, 2000, p. 1). Le JdRF partage ces mêmes conditions de réussite.

Jeux de rôles formatifs : potentialités transformatives et niveaux de réalité

	Personnage	Joueur	Personne	Humain
Savoir	Savoir-contenu	Savoir-faire	Savoir-exister	Savoir-se-situer
Compétences	Culture générale	Essentielles	Transversales	Humaines
Source	Scénario du JdR	Propriétés du JdR	Déroulement du JdRF	Contextualisation du JdRF
Apprentissages	Thématiques	Intrinsèques	Induits	Émergents
Dimension	Disciplinaire	Expérientielle	Existentielle	Transformatrice
Exemple	Histoire	Analyse	Esprit critique	Parcours de vie

Cette progression dans la complexité des savoirs abordés au travers de la pratique du JdRF est notamment reliée au temps passé à jouer. Ainsi, une expérimentation unique permettra essentiellement d'explorer le savoir-contenu tout en se sensibilisant aux autres formes de savoirs. Alors que seule l'inscription dans une démarche à long terme permettra d'explorer activement l'ensemble de ces savoirs tout en s'engageant dans un processus de développement personnel. Par ailleurs, le potentiel formatif du JdRF semble directement lié au respect des spécificités du JdR suivantes :

- groupe restreint (5 personnes) : taille optimale pour la qualité des interactions (St-Arnaud, 1989) et l'émergence d'un imaginaire groupal (Anzieu, 1999) ;
- collaboration (implication solidaire) : on (y) gagne ensemble, à la différence des très nombreux jeux de rivalité ou de compétition (Caillois, 1991) ;
- interprétation (prise de rôle) : élargissement de l'éventail de rôles disponibles et meilleure adaptation aux changements (Moreno, 1965) ;
- recherche de cohérence (reliance) : appel à l'intersubjectivité et expérience des différents niveaux de réalité (Daniau, 2005).

L'analyse transversale des données individualisées a permis de déterminer que les changements existentiels en cours chez les participants tendent à se refléter dans l'évolution de leur façon de jouer (Daniau, 2005). Quant aux groupes-chercheurs, ils tendent, avec l'expérience, à prendre de plus en plus d'initiatives. Les joueurs, en s'appropriant les règles du jeu, prennent ainsi progressivement confiance en leur capacité d'agir sur l'évolution du scénario. Ils improvisent plus facilement et interagissent avec plus de fluidité. Le groupe se constituant autant dans le jeu que dans la réalité (Caïra, 2007), une partie des compétences ludiques développées ou

renforcées par les JdR est ainsi susceptible d'être transférable, au moins provisoirement, dans la réalité. Cet aspect en fait un outil particulièrement adapté dans le cadre de la mobilisation d'équipe.

III. DES COMPÉTENCES LUDIQUES AUX COMPÉTENCES HUMAINES

1. Jeux et compétences ludiques

L'activité ludique, notamment chez les enfants, a été largement utilisée dans le cadre d'approches thérapeutiques (jeu comme révélateur de personnalité), artistiques (jeu comme performance) ou éducatives (jeu comme levier d'apprentissage). Le lien naturel supposé entre le jeu libre de l'enfant et son développement (jeu comme catalyseur), en partie hérité de la pensée des romantiques du XVIII^e siècle, a aussi donné lieu à d'innombrables travaux visant à catégoriser les jeux en fonction de leurs potentialités éducatives respectives. Pourtant, comme nous le rappelle Gilles Brougère (2005), le transfert dans la réalité de ces savoirs acquis durant le jeu reste encore à démontrer. L'activité ludique demeure essentiellement un moyen d'acquérir, « par et pour » le jeu, de nouvelles compétences ludiques. Cependant, tout comme d'autres formes d'activités situées impliquant une participation active dans le processus de décision, le jeu est aussi une activité potentiellement porteuse d'apprentissages informels (Brougère & Bézille, 2007). Si l'authenticité de l'implication des joueurs durant la phase ludique leur permet de développer les compétences ludiques nécessaires pour améliorer leur jeu, l'adjonction d'une phase réflexive paraît dès lors essentielle pour favoriser le transfert de ces acquis dans la réalité.

Le jeu, bien plus encore que les jeux de rôles, a fait l'objet d'innombrables tentatives de définition. Chacune d'elles, plus ou moins complète ou contestée (Huizinga, 1951 ; Caillois, 1991 ; Sutton-Smith, 1998 ; Pingaud, 2002 ; Juul, 2003), reflète incidemment la culture d'appartenance, le domaine d'étude, voire les préoccupations personnelles de leur auteur. Pour sa part, Gilles Brougère (2005) propose de caractériser l'activité ludique au travers des cinq critères suivants (tout en précisant que seuls les deux premiers suffisent pour la cerner) :

- le second degré (le faire semblant),
- la décision (le choix de s'impliquer),
- l'existence de modalités de décision (les règles),
- l'incertitude quant à l'issue du jeu (l'indétermination).

- la minimisation des conséquences (la frivolité).

De cette caractérisation du jeu, il est possible de tirer certaines compétences ludiques génériques correspondantes. En ce sens, un bon joueur, bien qu'il soit difficile de définir cette notion, tendrait alors à :

- améliorer le réalisme de son jeu,
- s'impliquer dans le jeu, faire preuve d'empathie et inciter les autres à faire de même,
- respecter les règles du jeu ou les bonifier en accord avec les autres afin d'en améliorer la jouabilité,
- accepter l'incertitude et jouer simplement pour le plaisir,
- développer sa capacité de distanciation tout en jouant sérieusement.

Ces compétences ludiques génériques employées par les joueurs semblent correspondre assez bien à des compétences humaines pouvant se révéler très utiles dans la vie de tous les jours. Par ailleurs, de nombreuses autres habiletés humaines sont susceptibles d'être mises à l'oeuvre au cours d'un jeu : la capacité de mémoriser, de communiquer, de calculer, de dessiner, d'écrire, ou encore la culture générale. De plus, chaque jeu implique également le développement de compétences ludiques plus spécifiques permettant d'améliorer sa façon de jouer : logique et stratégie aux *Échecs* (jeu sans hasard), bluff et intuition au *Poker* (jeu de hasard), expression et écoute sensible au *JdR*, etc. Il en résulte que chaque manière de jouer peut être caractérisée par un certain nombre de compétences ludiques génériques et spécifiques pouvant être reliées à des compétences humaines particulières. Ces différentes compétences, qui sont tant développées que révélées au travers du jeu du joueur, risquent cependant, si le retour sur l'expérience vécue est négligé, de rester confinées dans le seul cadre de l'activité ludique.

2. Jeux de rôles formatifs et compétences humaines

Durant le *JdR*, les personnages sont inévitablement confrontés à des situations fictionnelles qui leur posent problème. Les joueurs vont donc être amenés à rassembler des informations, mobiliser leurs connaissances, faire appel à leur intuition, procéder par tâtonnement, envisager différentes pistes et collaborer dans le processus de prises de décisions. Si la phase réflexive permet ensuite d'accompagner les personnes dans leur prise de conscience des compétences mises en oeuvre dans le *JdRF*, elle les invite aussi à procéder à une analyse

inter-subjective et contextualisée visant à réfléchir au sens qu'ils donnent à cette expérience ludique et à la façon dont ils peuvent l'arrimer à leur cheminement existentiel.

En élaborant son propre jeu de rôle, le MJ doit aussi ajuster la complexité du scénario afin d'offrir aux participants un défi à la mesure de leur capacité collective. En un sens, il est à la recherche de cette expérience optimale favorable au développement personnel et de son corollaire, l'état de conscience nommé « le Flux » (Csikszentmihalyi, 2006) : objectifs clairs et atteignables, défi motivant correspondant aux capacités de l'acteur, source de satisfaction. De plus, tout comme nombre d'activités ludiques, le JdR remplit l'ensemble des conditions de l'expérience autotélique : concentration extrême sur l'activité ; perte de la conscience de soi ; distorsion de la perception du temps ; rétroaction directe et immédiate ; sensation de contrôle de soi et de l'environnement (Csikszentmihalyi, 2006). Les rôlistes sont ainsi invités, en jouant, à développer un sentiment de mieux-être et à renforcer la confiance en leur potentiel créatif (Henriksen, 2006).

Les compétences humaines telles que l'écoute sensible, l'esprit critique, l'empathie, ou la distanciation se développent au travers de notre relation avec ce(ux) qui nous entoure(nt). Elles constituent les fondements de notre humanité (Hébrard, 2010) et reflètent notre processus de maturation à l'oeuvre. Le JdRF, qui joue un rôle de révélateur à la fois de l'état d'esprit et des qualités humaines déployées par les joueurs durant le jeu, permet aussi de mettre au jour le système de représentations qui conditionne alors leur participation. Plus les rôlistes jouent, plus ils prennent confiance en leur capacité à improviser et en leurs partenaires de jeu, et ce, tant dans le jeu que dans la réalité (Daniau, 2005). Ils peuvent ainsi développer un senti-ment d'auto-efficacité (Bandura, 2003) qui leur permet notamment de renforcer, par la suite, leur motivation à apprendre, tant dans le jeu que dans la réalité (White, 2008). Par ailleurs, lorsque cette expérience se poursuit à plus long terme, les participants peuvent alors puiser dans l'évolution de leur manière de jouer pour jeter un regard renouvelé sur leur cheminement personnel (Daniau, 2005).

Pour sa part, le MJ est amené à développer, au travers de sa pratique ludique (narration, arbitrage, simulation et cohésion), un certain nombre de compétences humaines (autoformation, écoute sensible, improvisation, distanciation) susceptibles de se révéler très utiles dans le cadre de sa vie tant personnelle que professionnelle. Si le transfert dans la réalité de ces compétences est encore difficile à évaluer, le potentiel transformateur du JdR en termes existentiels

(envie de découvrir, affirmation de soi, développement de l'imaginaire) est en revanche nettement perceptible (Meriläinen, 2012).

CONCLUSION

Le but du jeu de rôle formatif (JdRF) est d'amener les participants à se rendre compte qu'ils peuvent créer un monde et s'y ajuster, ce qu'ils font dans la vie. Pour ce faire, tant l'authenticité que les conditions de réussite de l'expérience ludique doivent être préservées (conditions de jeu, jouabilité, attitude ludique, plaisir). En effet, le jeu de rôles sur table (JdR) offre déjà, de par ses spécificités, un terrain d'expérimentation favorable au développement de compétences potentiellement transférables dans la réalité. Ainsi, durant le JdR, les joueurs interagissent avec leur environnement en ajustant leur jeu au gré des personnages et des situations rencontrées. Tout comme dans la réalité, quoique sans réelles prises de risques, ils doivent alors composer avec les règles du jeu social, s'adapter à l'évolution de leur contexte, résoudre des difficultés, gérer leurs priorités et assumer les conséquences de leurs actes.

Afin de favoriser le transfert des apprentissages, les participants sont ensuite invités à créer des liens entre les différents niveaux de réalité vécus (personnage, joueur, personne et être humain) et les domaines d'apprentissages pouvant y être rattachés (disciplinaires, expérientiels, existentiels et transformatifs). Le retour réflexif permet ensuite aux participants d'explorer divers aspects de leur cheminement personnel, de donner du sens à cette expérience ludique et d'arrimer cette dernière à leur histoire de vie au travers d'une démarche de recherche de cohérence (Daniau, 2010). Le meneur de jeu développe, quant à lui, différentes compétences humaines (écoute, expression, improvisation, autodidaxie) pouvant se révéler très utiles dans sa vie tant personnelle que professionnelle.

Le JdRF peut être utilisé dans le cadre de la formation des adultes à titre de formule pédagogique, afin de sensibiliser les participants à une notion ou de renforcer leurs apprentissages dans des domaines tels que l'Histoire, l'inter-culturalité ou les compétences de base, ou encore comme support de formation pour les accompagner dans leur processus de raccrochage scolaire, de réinsertion sociale ou d'autonomisation. C'est aussi un outil de recherche-action pertinent pour approfondir notre compréhension des spécificités des différents JdRL. Enfin, du fait de ses qualités intrinsèques, le JdRF semble tout particulièrement adapté pour répondre à des besoins en termes de mobilisation d'équipe, de créativité collective, de formation de formateur ou de développement personnel.

Cependant, les applications formatives du JdRF sont en réalité limitées par les conditions de réussite des JdR, telles que la taille des groupes ou la durée des séances, lesquelles sont autant de contraintes difficiles à dépasser dans le cadre du système de formation dominant. De plus, en invitant l'individu à se laisser guider par sa curiosité, le JdRF place celui-ci au cœur même d'un processus d'apprentissage perçu comme global, situation qui ne répond pas forcément aux aspirations des apprenants ou aux critères d'évaluation liés aux savoirs disciplinaires. D'un point de vue plus radical, le JdRF nous invite aussi à repenser notre relation au savoir en offrant aux apprenants les possibilités de découvrir et d'approfondir par eux-mêmes, en jouant (sans imposer d'objectifs prédéfinis), de nouveaux centres d'intérêt susceptibles de les nourrir ensuite tout au long de leur vie. À la nécessité d'acquérir des savoirs imposés par la génération précédente, il oppose alors le développement de la curiosité, de l'autodidactie, d'un esprit critique (Pardo, 2014) ou encore la recherche de cohérence (Daniau, 2005). Autrement dit, non seulement le JdRF est bel et bien porteur d'un véritable potentiel transformatif, mais il permet aussi de susciter l'envie d'apprendre, de repenser notre relation au savoir (réappropriation du contenu et de la forme) et d'enrichir notre compréhension du processus de maturation de l'individu. En cela, pour le professeur Paul Bélanger, « le jeu de rôle ludique est un des nouveaux domaines prometteur dans le champ de l'éducation ».

BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu Didier, *Le groupe et l'inconscient - L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod, 1999, 260p.
- Bandura Albert, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck, 2002, 880 p.
- Barbier René, « Le formateur d'adultes comme homme à venir », Monaco, Éditions Du Rocher, - *Mémoires du XXe siècle*, 2000, 19 p.
- Bélanger Paul et Daniau Stéphane, *La formation de base dans les petites et moyennes entreprises : pratiques et modèles novateurs – Recherche-action collaborative avec des formateurs : un jeu de rôle formatif*, Montréal, UQAM, 2009, 50 p.
- Berne Eric, *Des jeux et des hommes*, Paris, Stock, 1996, 215 p.
- Boal Augusto, *Théâtre de l'opprimé*, Paris, François Maspero, 1980, 209 p.
- Bowman Sarah Lynne, *The functions of role-playing games: how participants create community, solve problems and explore identity*, Jefferson (NC), McFarland, 2010, 208 p.
- Brougère Gilles, « Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter 'Jouer/Apprendre' en temps de 'serious game' », *Australian Journal of French Studies*, 2012, 49(2), p. 117-129.
- Brougère Gilles et Bézille Hélène, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie - Note de synthèse*, 2007, 158(1), p. 117-160.
- Brougère Gilles, *Jouer / Apprendre*, Paris, Economica, 2005, 176 p.
- Caillois Roger, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967, 374 p.
- Caïra Olivier, *Jeux de rôle – Les forges de la fiction*, Paris, CNRS Éditions, 2007, 311 p.
- Château Jean, « Jeux de l'enfant », In Caillois R., *Jeux et Sports*, Paris, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 1967, p. 49-149.
- Chamberland Gilles, Lavoie Louise et Marquis Danielle, *20 formules pédagogiques*, 1995, Québec, Presses de l'Université du Québec, 176 p.
- Chamberland Gilles et Provost Guy, *Jeu, simulation et jeu de rôle*, 1996, Presses de l'Université du Québec, 196 p.
- Crookall David, « Serious Games, Debriefing, and Simulation/Gaming as a Discipline », *Simulation & Gaming*, 2010, 41(6), p. 898-920.
- Csikszentmihalyi Mihaly, *La créativité – Psychologie de la découverte et de l'invention*, Paris, Robert Laffont, 2006, 392 p.
- Daniau Stéphane et Bélanger Paul, « Jeu de rôle ludique et apprentissage - Applications formatives et transformation de l'individu », in Bédard, J. et Brougère, G., *Jeu et apprentissage, quelles relations ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2010, p. 203-226.
- Daniau Stéphane, *Jeu de Rôle Formatif et maturation des individus – Co-recherche-action-formation et approche écobiosychosociale*, Thèse de doctorat Sciences de l'éducation, Montpellier, Université Paul Valéry, 2005, 380 p.
- Fagen Robert, « Animal play, games of angels, biology, and Brian », In Pellegrini A.D., *The future of play theory*, Albany, State University of New York Press, 1995, p. 23-44.
- Fine Gary Alan, « Fantasy Games and Social Worlds: Simulation as Leisure », *Simulation Games*, 1981, 12(3), p. 251-279.
- Genvo Sébastien, « Penser les phénomènes de ludicisation à partir de Jacques Henriot », *Journée d'étude Hommage à Jacques Henriot*, Paris, 04 mai 2012, 19 p.
- Hamayon Roberte, *Jouer. Une étude anthropologique*, Paris: Éditions La Découverte, 2012, 369 p.
- Hébrard Pierre, « L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2011, 44(2), p. 103-121.
- Henriksen Thomas Duus, « Games and Creativity Learning ». In Thorbiörn F. &

Au prisme du jeu - De l'expérience ludique aux compétences humaines

- Wrigstad T., *Role, Play, Art – Collected Experiences of Role-Playing*, Stockholm, Föreningen Knutpunkt, 2006, pp. 3-16.
- Huizinga Johan, *Homo ludens*, Paris, Gallimard, 1951, 341 p.
- Kolb David A., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984, 256 p.
- Mauriras-Bousquet Martine, *Théorie et pratique ludiques*, Paris, Economica, 1984, 177 p.
- Ments Morry Van, *The Effective Use of Role Play – Practical Techniques for Improving Learning*, London, Kogan Page Publishers, 1999, 196 p.
- Meriläinen Mikko, « The self-perceived effects of the role-playing hobby on personal development – a survey report », *International Journal of Role-Playing*, n°3, 2012, pp. 49-67.
- Mezirow Jack, *Penser son expérience - développer l'autoformation*, Lyon, Chronique sociale, 2001, 265 p.
- Moreno Jacob Levy, *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Paris, PUF, 1965, 470 p.
- Morin Edgar, *La méthode : l'humanité de l'humanité – L'identité humaine*, Paris, Seuil, 2001, 300 p.
- Page Christiane, *Historique du jeu dramatique*, Cours de l'université d'Artois, 2004, 44 p. - Repéré à <http://coursenligne.univ-artois.fr/Arts/fichiers/hist-jd.pdf>
- Pardo Thierry, *Une éducation sans école*, Éditions écosociété, Montréal, 2014, 171 p.
- Pingaud François, *Le jeu-projet – Structure – Hasard – Liberté*, Montpellier, Groupe d'études ludopédagogiques, 2002, 221 p.
- Rogers Carl R., *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, 287 p.
- Sauvé Louise, Renaud Lise et Gauvin Mathieu, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 2007, p. 89-107.
- St-Arnaud Yves, *Les petits groupes*, Montréal, Presse université de Montréal, 1978, 177 p.
- Sutton-Smith Brian, *The Ambiguity of Play*, Cambridge, Harvard University Press, 2001, 276 p.
- Taylor Edward W., « Fostering Mezirow's Transformative Learning Theory in the Adult Education Classroom: A Critical Review », *Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 2000, 14(2), p. 1-28.
- Waskul Dennis et Lust Matt, « Role-playing and playing roles: The person, player and persona in fantasy role-playing », *Symbolic Interaction*, 2004, 27(3), p. 333-356.
- White Matthew M., *Level 10 Human Student: The Effects of Non-Curricular Role-Playing Game Use on Academic Achievement and Self-Efficacy*, Master of Education, Fredericton, University of New Brunswick, 2008, 145 p.
- Winnicott Donald W., *Jeu et réalité - L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975, 213 p.