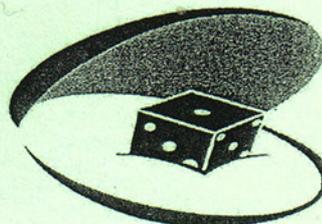


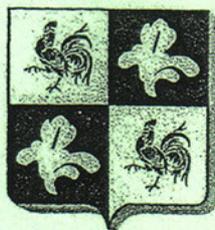
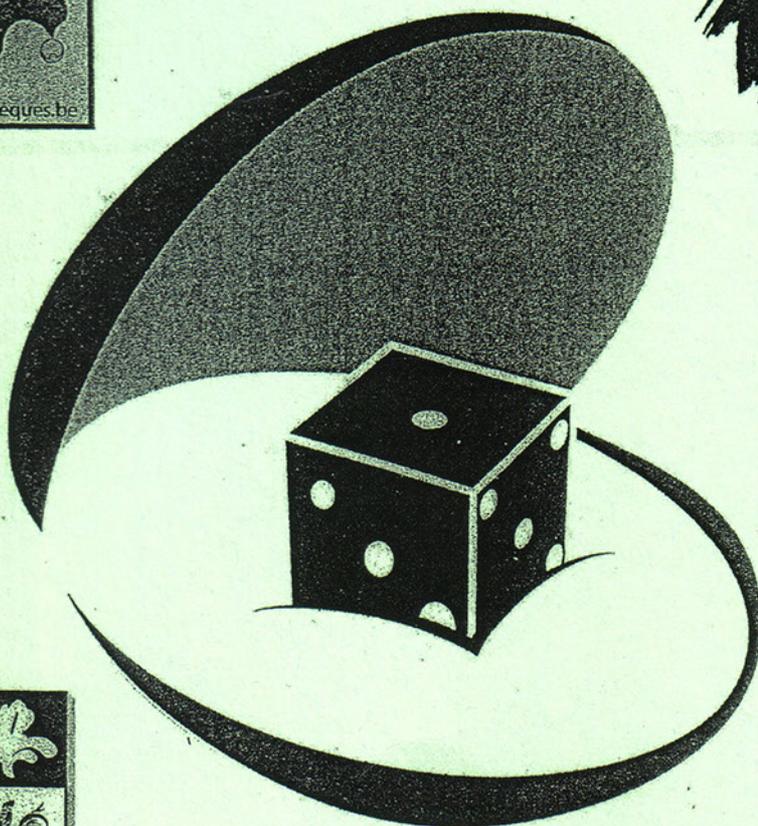
Les cahiers de LUDO



n°19

Septembre Octobre Novembre

2012



Supplément à « l'Artichaut », revue des ludothécaires de la Communauté française de Belgique
Editeur responsable : LUDO a.s.b.l. , 20 rue du Greffe à 1070 Bruxelles (Michel Van Langendonckt)
Rédacteur en chef: Alain Gottcheiner (ULB-Laboratoire de Recherches en Math. & Sciences Sociales)
Graphisme: Julien Malbreccq

Edité avec le soutien du secteur « ludothèques » de la CoCoF

Le travail du ludothécaire en Communauté Française de Belgique (2)

Vers la professionnalisation

Aline Menestres
Maître en Sociologie

La notion de travail

En tant que lieu de production de normes et de valeurs, le travail « *demeure un concept central, non pour désigner une activité particulière [...], mais pour analyser les diverses composantes de l'activité sociale, économique et politique* »¹.

Le travail désigne cette « *activité organisée et organisante, s'exerçant dans le cadre d'un rapport de subordination et ayant pour objet de produire des biens et des services vendables sur un marché* »².

Lorsque l'on prend pour parti d'étudier la notion de travail, pour de Terssac, deux voies s'offrent à nous : l'une veut étendre le travail au-delà de la production de biens et de services ; l'autre s'attache à penser les « *accomplissements* »³ et les ajustements en fonction des contextes d'action⁴.

A ce titre, le sociologue différencie le « *travail-objet* » et le « *travail-sujet* ».

Le « *travail-objet* » consiste en l'élaboration de produits ou de services, il s'agit de la situation de travail (qui prend sens à travers l'externalisation dans l'objet).

Le « *travail-sujet* », quant à lui, désigne la transformation de l'individu « *engagé dans l'activité et conduisant à la construction de soi* »⁵ ; la signification du travail est alors à voir dans celle que le sujet lui attribue. « *La situation de travail n'est pas le seul facteur de détermination des pratiques de travail, puisque l'engagement du sujet y apporte sa marque. [Se référant à Tripiier] Le cheminement fait, l'itinéraire parcouru, l'identité professionnelle construite, l'expérience acquise, ont une valeur explicative concurrente, mais tout autant légitime que celle attribuée à la situation de travail* »⁶.

Ainsi, le travail suppose l'engagement du travailleur dans une activité multidimensionnelle, à savoir :

« a) une activité physique de mobilisation du corps, un ensemble de gestes, de postures, le maniement d'objets ;

b) une activité cognitive de représentation du contexte pour « *savoir que faire* », de construction de savoirs et de savoir-faire, conduisant à des décisions de faire ou de ne pas faire, de mobilisation sélective de compétences au sein d'un répertoire de ressources cognitives ;

¹ Terssac (de) G. : « Pour une sociologie des activités professionnelles » in Bidet A. et al. : *Sociologie du travail et activité*, Toulouse : Octarès Editions, 2006, p. 193.

² Terssac (de) G., *op cit.*, 2006, p. 191.

³ De Terssac définit les « *accomplissements* » par quatre composantes essentielles : une composante pratique motivée par un souci d'efficacité dans la production ; une composante hétéronome et finalisée orientée vers le résultat (explicite ou pas) ; une composante ordonnée en fonction des prescriptions d'usage ; et enfin une composante rétribuée. (in Terssac (de) G., *op cit.*, 2006, p. 192).

⁴ De Terssac nomme ces ajustements des « *médiations* », c'est-à-dire tous les dispositifs mis en œuvre pour agir ou réagir aux situations qui se présentent, que celles-ci aillent ou non dans le sens des accomplissements. (*Ibid.*).

⁵ Terssac (de) G., *op cit.*, 2006, p. 194.

⁶ Terssac (de) G., *op cit.*, 2006, p. 195.

c) une activité relationnelle de communication et d'échanges pour « savoir comment faire » ;

d) une activité de coopération, de construction de relations avec autrui et de négociation pour gérer cette interdépendance ;

e) une activité réflexive d'apprentissage, de construction de connaissances sur l'action par évaluation des résultats, de remise en cause de routines et d'inhibition de savoirs obsolètes, mais aussi d'élaboration de compétences constituant la base d'apprentissages variés ;

f) une activité d'intériorisation des finalités du travail et de représentation de sa place dans l'entreprise, de construction identitaire pour participer à des collectifs et d'élaboration de valeurs morales »^{7 8}.

Le rapport de l'individu à son travail est donc pour lui l'occasion d'un engagement subjectif qui le « confronte à la construction de savoirs expérientiels dans une dynamique continue »⁹, révélant son ingéniosité à affronter des circonstances qui mettent l'individu à l'épreuve.

Les pistes de la professionnalisation

Comme nous l'avons vu, la ludothèque se trouve dans un flou institutionnel, sans statut subventionné à l'échelon communal, sans structure de formation homologuée, sans cadre de fonctionnement unitaire.

Dans ce contexte, s'interroger sur le travail de ludothécaire requiert presque inévitablement un questionnement sur la professionnalisation du ludothécaire - considérée comme « une revendication de statut et l'inscription dans un métier aux contours identifiés et socialement reconnus »¹⁰.

⁷ [Nous soulignons]

⁸ Terssac (de) G., *op cit.*, 2006, p. 196.

⁹ Osty F., *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, coll. « des Sociétés », Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2003, p. 59.

¹⁰ Fernagu Oudet S. : *Organisation du travail et développement des compétences. Construire la professionnalisation*, coll. Action & Savoir, Paris : L'Harmattan, 2008, p. 266.

Etudier la professionnalisation est un exercice complexe induit par le sens commun du terme en lui-même¹¹ et par sa polysémie, désignant à la fois la professionnalisation des individus par la formation, « sans qu'un souci d'identité professionnelle ne soit présent »¹², ainsi que la professionnalisation de l'emploi, « sous-entendu d'en définir les contenus et les contours »¹³.

Selon Bourdoncle¹⁴, la notion de professionnalisation se partage entre quatre formes : la professionnalisation de l'activité, celle du groupe exerçant l'activité, la professionnalisation des savoirs, et enfin la professionnalisation des personnes exerçant une activité. En termes plus clairs, dans le cas qui nous occupe, on pourrait transposer ces distinctions en parlant de la professionnalisation de la ludothèque, du ludothécaire (au sens générique), de la ludothéconomie¹⁵, et des ludothécaires (au sens individuel).

La professionnalisation de l'activité, ce que Bourdoncle appelle « l'universitarisation de la formation professionnelle », peut être entendue soit comme le passage du bénévolat à la rémunération, soit comme la rationalisation des savoirs d'une branche en vue de les rendre enseignables et plus efficaces. Au niveau des ludothèques, cette forme de professionnalisation retentit comme un cheval de bataille justifiant la demande d'appuis financiers.

¹¹ Grando J.-M. et Sulzer E. : « Professionnalisation des activités de service et registres de technicité » in Menger P.-M. (dir.) : *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisation, évolutions*, Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2003, p. 145.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Fernagu Oudet S., *op cit.*, 2008, pp. 266-275.

¹⁵ Contraction entre ludothèque et bibliothéconomie, la ludothéconomie est un terme inventé par Chiarotto pour désigner « la science de l'organisation et de la gestion des ludothèques » (in Garon D., *Le système ESAR. Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et de jouets*, 2002, p. 249).

La *professionnalisation du groupe exerçant l'activité* se traduit, elle, par la reconnaissance en tant que profession et la valorisation, voire la défense, d'une position statutaire, notamment via la création de codes de déontologie.

Les actions de l'ASBL LUDO et du secteur « Ludothèques » de la Cocof s'entendent pleinement ici, puisqu'il s'agit de promouvoir, de défendre et de cadrer une activité, par exemple par la mise sur pied de dispositifs de réglementation. Reprenant le cas des aides ménagères, Grando et Sulzer concluent que la multiplication des statuts au sein d'une même activité contribue largement à embrouiller son organisation. C'est la raison pour laquelle on tente de définir les règles et les comportements propres au groupe professionnel concerné par le biais de sa formation¹⁶.

La troisième forme, celle de la *professionnalisation des savoirs*, concerne deux logiques distinctes : la première étant de répertorier et uniformiser les savoirs en vue de les transmettre, la seconde visant à relier les savoirs aux compétences, et à les incarner dans des pratiques qui leur donnent sens et finalité.

Pour de Terssac, la compétence devient réelle lorsqu'elle fait l'objet d'échange et de transmission¹⁷.

Ainsi, Bourdoncle parle de *métier* et de *profession*. Il différencie les deux termes en fonction du type de formation au travail. La profession fait l'objet d'un enseignement théorique, alors que le métier s'attache principalement à une tradition pratique d'apprentissage « sur le terrain ».

Toujours dans cet esprit de transmission, Osty¹⁸ distingue *l'emploi*, simple occupation rémunérée, du *métier*, justement par ce rapport au savoir. Quant à la profession, elle la décrit comme l'illustration la plus aboutie du métier. Ici encore, on peut retrouver des points d'attache dans les activités et ambitions des deux entités fédératives des ludothèques.

Ensemble, elles prévoient un cadre de formation par module (ludothéconomie, culture du jeu, ...), qu'elles tentent de maintenir tant bien que mal (principalement en fonction de l'accès à un financement), même si la formation proposée ne débouche sur aucun diplôme ; là encore, nous trouvons un point de revendication fort de l'ASBL LUDO, prenant pour exemple la situation française, bien plus avancée à ce niveau.

Dans les faits, la majorité des ludothécaires apprennent leur travail en l'exerçant, éventuellement et dans le meilleur des cas, chapeautés par des ludothécaires plus anciens, ayant une certaine expérience à partager.

Quant à la *professionnalisation des personnes exerçant une activité*, Bourdoncle parle de cette étape en termes de socialisation professionnelle, qu'il entend comme la construction d'une identité¹⁹ professionnelle et l'acquisition de savoirs et savoir-faire en situation réelle.

L'identité professionnelle

Par identité professionnelle, comprenons « *le jeu (au sens stratégique et dynamique du terme) existant entre, d'une part, les affects et représentations du sujet portant sur sa place et celle de son action dans l'environnement (place passées, actuelles et à venir), et, d'autre part, la reconnaissance sociale du sujet par cet environnement* »²⁰.

Cette acception met en évidence une double reconnaissance, interne et externe, nécessaire à la construction d'une identité professionnelle, quelle qu'elle soit. Autrement dit, une reconnaissance unilatérale aurait pour conséquence une identité professionnelle seulement partielle, non aboutie.

¹⁹ Le concept d'« identité » est à utiliser avec beaucoup de précautions. Claude Dubar nous met en garde en disant qu'il s'agit du « type même de « mot valise » sur lequel chacun projette ses croyances, ses humeurs et ses positions » (in Dubar C. : *La crise des identités*, Paris : PUF, 2000, p. 1).

²⁰ Wittorski R. : *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan, coll. Action & Savoir, 2007, p. 153.

¹⁶ Grando J.-M, Sulzer E., *op cit.*, 2003, 148.

¹⁷ Terssac (de) G., *op cit.*, 2006.

¹⁸ Osty F., *op cit.*, 2003.

« Questionner l'identité d'un groupe revient à interroger un double processus car l'identification a lieu dans le rapport à l'autre, dans un jeu complexe d'assignation et de revendication identitaire. L'imbrication des deux dynamiques produit une identité reconnue, justificatrice et motrice d'action »²¹.

Pour Osty, le fonctionnalisme, sous l'adage « point de métier sans culture »²², conçoit l'identité collective²³ comme le produit d'une socialisation s'imposant à l'individu. En ce sens, l'identité collective constitue une catégorie extérieure aux individus, reposant sur « l'incorporation des rôles véhiculés par la culture de référence du collectif d'appartenance »²⁴.

Ainsi, cette approche insiste sur le poids des institutions comme « vecteur de transmission des cultures »²⁵ - la formation étant l'« espace majeur de socialisation »²⁶.

Toutefois, le fonctionnalisme minimise, voire annihile, une certaine intentionnalité des individus, de même que les mécanismes d'apprentissage entre professionnels au cours des interactions de travail.

Pour cette raison, Osty nous recommande de s'appuyer également sur le cadre théorique interactionniste lorsque l'on s'intéresse à l'identité, dans la mesure où, d'après elle, il laisse place à la part d'indétermination de l'identité, « se recomposant au gré des espaces relationnels dans lesquels l'individu est inséré »²⁷.

Il permet de dégager les différentes situations d'interaction produisant des « dynamiques identitaires de métier, ainsi que les conditions d'accès à une légitimité »²⁸.

Dans cette optique interactionniste, Osty nous rappelle, d'une part, que cette question de l'identité repose sur un équilibre précaire d'assimilation et de différenciation, où s'effectuent la construction de l'image de soi et sa reconnaissance sociale²⁹.

D'autre part, elle nous indique que l'identité est toujours la manifestation d'une « position de pouvoir »³⁰, nécessitant un intérêt de la part du chercheur sur les « conditions de reconnaissance institutionnelle », entendues comme les « processus de légitimation de l'identité collective »³¹.

C'est la raison pour laquelle la question de la reconnaissance doit prendre en compte l'ensemble du système social, d'autant plus que « l'orientation de ce désir de reconnaissance n'est pas clairement explicité : reconnaissance par les pairs, la hiérarchie, l'entreprise, les autres groupes sociaux ? »³².

Pour Ruggiu³³, trois éléments fondamentaux caractérisent l'identité. Celle-ci est un processus dans la mesure où on la construit, déconstruit et reconstruit en permanence en fonction de l'évolution du rapport à soi et aux autres. L'identité est également une action, puisqu'elle influe directement sur les conduites et réciproquement.

Enfin, l'identité passe par les narrations et est visible à travers l'étude d'un discours autobiographique. A son tour, Osty attire notre attention sur l'importance d'une certaine « gestuelle de métier » et sur son « jargon »³⁴.

²¹ Rance K. : « Identité narrative et ipséité : la constitution de l'émigré » in Belissa M. et al. : *Identités, appartenances, revendications identitaires*, Paris : Nolin, 2005, p. 385.

²² Osty F., *op cit.*, 2003, p. 112.

²³ « L'identité collective représente la dimension de l'identité résultant de l'intégration dans une collectivité d'appartenance, et de l'assimilation à des groupes déjà constitués » (in Osty F., *op cit.*, 2003, p. 98).

²⁴ Osty F., *op cit.*, 2003, p. 98.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Osty F., *op cit.*, 2003, p. 99.

²⁷ Osty F., *op cit.*, 2003, p. 104.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Osty F., *op cit.*, 2003, p. 105.

³⁰ Osty F., *op cit.*, 2003, p. 106.

³¹ Osty F., *op cit.*, 2003, p. 107.

³² *Ibid.*

³³ Ruggiu J.-F. : « Les notions d'« identité », d'« individu » et de « self » et leur utilisation en histoire social » in Belissa M. et al. : *Identités, appartenances, revendications identitaires*, Paris : Nolin, 2005, pp. 395-406.

³⁴ Osty F., *op cit.*, 2003, p. 100.

Dans le même esprit, Dubar définit l'identité comme « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent des individus et définissent des institutions* », et nous rappelle par là qu'elle est affaire de trajectoire³⁵.

Selon l'auteur, la socialisation est soumise à une double transaction dépendante d'un processus relationnel et d'un processus biographique.

Le processus relationnel permet la construction d'une « *identité pour autrui* » par laquelle se joue une reconnaissance institutionnelle, basée sur la légitimation des savoirs et des compétences. Le processus biographique concerne « *l'identité pour soi* », qui articule « *identité héritée* » et « *identité visée* », avec pour enjeu la continuité dans le temps ou la rupture.

En cherchant à comprendre les identités des musiciens au XVIII^e siècle, Granger³⁶ conclut que le fait d'assumer ou non son identité professionnelle est fonction du « *ressenti de chacun quant à sa place dans la société, et ce ressenti naît de l'itinéraire social de l'individu* »³⁷.

D'après elle, l'individu assume son identité s'il peut en éprouver « *satisfaction et fierté* »³⁸ - cela allant de pair, dans le cas des musiciens du XVIII^e, avec la haute spécialisation, la longue formation et le talent.

Routines, savoir-faire et compétences

« *Le geste technique n'est pas neutre socialement, il construit des différenciations entre « hommes de métier » et autres travailleurs, il sert de support à la reconnaissance mutuelle, qui structure l'identité professionnelle* »³⁹.

³⁵ Dubar C., *La socialisation*, Paris : Colin, 1991, p. 113.

³⁶ Granger S. : « Etre ou ne pas être musiciens dans les villes des provinces françaises (XVIII^e siècle) » in Belissa M. et al. : *Identités, appartenances, revendications identitaires*, Paris : Nolin, 2005, pp. 342-355.

³⁷ Granger S., *op cit.*, 2005, p. 352.

³⁸ Granger S., *op cit.*, 2005, p. 351.

³⁹ Grando J.-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 149.

A ce titre, Grando et Sulzer adoptent l'idée selon laquelle « *la non-reconnaissance sociale de la technicité requise par certaines activités [de service]* »⁴⁰ est ce qui entrave le développement de leur professionnalisation.

La ludothèque est un exemple-type de « *service de proximité* ».

Les services de proximité constituent un champ gigantesque d'activités diverses et variées au sein duquel la Commission européenne distingue quatre domaines vecteurs d'emplois : les services de la vie quotidienne, les services d'amélioration du cadre de vie, les services culturels et de loisirs, et les services d'environnement⁴¹.

Laville nous rappelle le double sens⁴² associé au terme « *proximité* » contenu dans l'expression « *service de proximité* ». D'un point de vue objectif, la proximité est aussi bien spatiale que temporelle. A ce titre, la notion de territorialité est essentielle.

D'un point de vue subjectif, la proximité désigne également la relation entre prestataire et usager, relation déterminante, selon l'auteur, pour la qualité du service.

Alors que nombre de chercheurs - influencés par les approches interactionnistes - s'appuient sur la relation de service pour distinguer travail de service et travail industriel, pour Grando et Sulzer, dans le cadre d'une analyse sociologique, le travail de service n'est pas différent par nature du travail industriel. D'après eux, « *une approche du travail qui cherche à prendre en compte le rapport de l'individu à son activité qui, dans un cas comme dans l'autre, s'établit toujours hic et nunc* »⁴³ est impossible si l'on se concentre sur la relation de service. Celle-ci est un facteur de différenciation *ex post*, elle joue un rôle dans la construction de l'identité professionnelle, mais le rapport qu'elle instaure se fonde sur base « *d'une maîtrise technique forte* »⁴⁴ ⁴⁵.

⁴⁰ Grando J.-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 146.

⁴¹ Laville J.-L. : *Sociologie des services. Entre marché et solidarité*, France : Editions Erès, 2005, p. 86.

⁴² Laville J.-L., *op cit.*, 2005, p. 89.

⁴³ Grando J.-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 149.

⁴⁴ Grando J.-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 156.

La technicité, « *dimension concrète du travail* »⁴⁶, apparaît comme « *support identitaire, base de la reconnaissance professionnelle, et surtout ressource fondamentale de la relation au client* »⁴⁷, relevant de « *savoirs et savoir-faire qu'une analyse « classique » du travail est à même de révéler* »⁴⁸.

Autrement dit, s'appuyant sur la tradition anglo-saxonne, les auteurs recommandent d'analyser le travail de service comme le travail industriel, c'est-à-dire par leur dénominateur commun : le travail. « *Cet objet, le travail, est défini comme mobilisation de ressources individuelles et collectives dans des conditions données, qui fixe l'organisation de la production (et en règle générale, cadrées par le rapport salarial), et orientées vers une finalité explicite* »⁴⁹.

Ainsi, Grando et Sulzer établissent une typologie⁵⁰ en quatre registres de technicité (domestique, industrielle, procédurale et disciplinaire), qui se distinguent par le temps nécessaire à l'apprentissage de leur maîtrise, leur conférant une reconnaissance graduelle et inégale des valeurs sociales respectivement attribuées⁵¹.

Cette approche trouve écho dans les conclusions de Brougère et Roucous, pour lesquels la tension entre, d'une part, l'exigence du métier de ludothécaire, qui nécessite de jouer pour connaître les jeux proposés, et d'autre part, la conception opposant jeux et travail, freinerait la reconnaissance professionnelle du ludo-

thécaire et son épanouissement⁵². « *Dans les activités émergentes les savoirs et savoir-faire sont considérés comme ordinaires ou demandant peu, voire pas de formation spécifique* »⁵³.

Aussi, Grando et Sulzer évoquent une dualité de plus dans la notion de professionnalisation⁵⁴ : un versant collectif (comprenant la « *pérennisation des activités via leur solvabilisation* », c'est-à-dire la « *reconnaissance économique de leur utilité sociale* ») et un versant individuel (à savoir les « *capacités mises en œuvre par les personnes exerçant l'emploi et acquises dans cet exercice* »)⁵⁵.

Pour eux, sur le plan collectif, l'aspect relationnel de l'activité, le service rendu, est un appui sûr. Par contre, au niveau individuel, ce n'est pas suffisant, et c'est là qu'intervient le registre de technicité, par sa reconnaissance sociale. De même, en s'appuyant sur les quatre stades d'implication dans l'activité ludique définis par Sautot - le « *laisser jouer* », le « *donner à jouer* », le « *faire jouer* » et le « *jouer avec* » - Brougère et Roucous disent que c'est à travers le « *jouer avec* » (soulignant l'importance de l'interaction relationnelle) que l'on pourrait favoriser la reconnaissance professionnelle du ludothécaire face à des compétences spécifiques (connaissance approfondie des jeux, adaptation, psychologie, pédagogie).

En formulant différemment ce qui vient d'être dit, cela reviendrait à considérer que, si l'aspect relationnel présent dans le travail de ludothécaire est un argument probant pour une professionnalisation collective visant à assurer la rémunération de l'activité, il n'est pas suffisant pour justifier la professionnalisation individuelle des ludothécaires, pour qui le relationnel n'est possible qu'au départ de savoirs et savoir-faire maîtrisés.

⁴⁵ En guise de conclusion, les auteurs insistent : « *Si dans un processus de socialisation la relation de service est le point nodal de la construction d'une identité professionnelle, elle n'est sans doute pas le point de départ* » (in Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 158).

⁴⁶ Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 158.

⁴⁷ Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 153.

⁴⁸ Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 146.

⁴⁹ Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 150.

⁵⁰ D'emblée, ils décrivent cette typologie comme grossière et non exhaustive mais « *qui présente l'intérêt de différencier les activités considérées en fonction de leur complexité potentielle et donc de leur rareté relative, qui contribue (même si d'autres facteurs liés aux représentations anthropologiques interviennent) à leur hiérarchisation sociale* » (in Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 153)

⁵¹ Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 154.

⁵² Brougère G., Roucous N. (dir.) : *Le métier de ludothécaire*, Université Paris XIII : DESS en Science du Jeu, 2003, pp. 26-29.

⁵³ Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 149.

⁵⁴ Cette dualité est aussi visible chez Bourdoncle. Lorsqu'il détaille les quatre formes de professionnalisation, nous pouvons clairement observer un niveau collectif et un niveau individuel.

⁵⁵ Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 154.

Des travailleurs pourraient être rémunérés pour exercer une activité, sans pour autant être des professionnels.

Nous nous pencherons donc sur les « routines », « la stabilisation de l'expertise qui se construit de manière empirique au fur et à mesure du travail »⁵⁶, formant, d'après Gadrey, le support du professionnalisme.

Pour Breviglieri⁵⁷, il faut veiller à avoir un « regard attentif au savoir pratique de la routine, incluant l'environnement d'où elle émerge »⁵⁸.

Cette position vient contrebalancer une vision plus pessimiste, où la routine est perçue comme un outil de domination « portant atteinte à la liberté de l'acteur »⁵⁹. En effet, deux idées, ancrées dans la sociologie traditionnelle, sont classiquement associées à la routine.

D'un côté, sous le corollaire de l'*habitus* ou de la coutume, on la définit comme une « disposition du corps même », une « habitude prise par répétition stabilisatrice et partagée sur la base d'une socialisation collective », ou encore une « représentation de propriétés communes incorporées ».

D'un autre côté, elle est associée à « l'action planifiée », à « l'association contrainte de gestes », elle « dépose la technique (et ses plans) dans une série de gestes précis » en soumettant « l'agir à une forme de régularité ». ⁶⁰ Ainsi, la routine apparaît soit comme une souffrance morale, soit comme une déshumanisation du travailleur, agissant telle une machine.

Cette conception est particulièrement visible dans l'œuvre de Friedmann⁶¹, qui qualifie la routine de « *somnambulique, stéréotypée et inexpressive* »⁶², trois adjectifs dont la connotation négative est prégnante.

Les approches de la sociologie de l'action redorent le blason de la routine par un renversement de perspective radical, puisque la routine « s'envisage comme sens et compétence dans un ajustement continu au monde »⁶³. C'est dans cette mouvance que se situe Breviglieri, très influencé par Thévenot et Giddens⁶⁴.

Il recommande vivement de regarder la routine comme « une habileté technique en contexte, une forme de connaissance pratique manifestant bien une intervention active de l'acteur, mais engageant un savoir-faire dont la nature reste énigmatique et fort peu qualifiable »⁶⁵.

Autrement dit, à travers les routines, nous pouvons observer « des capacités ordinaires à bricoler et à faire avec »⁶⁶, ou encore « une manière singulière de s'approprier le monde par l'usage »⁶⁷. Clairement, le bienfait de la routine laissant libre cours à « l'agir créatif »⁶⁸, est en totale contradiction avec l'aliénation défendue par les théories marxisantes.

Breviglieri se justifie de cette position en disant que « si la routine s'appuie sur l'information disponible dans l'environnement, l'en priver reviendrait à limiter ses capacités de développement créatif et organisationnel. [...] La routine apparaît alors comme l'archétype de l'activité technique ordinaire.

⁵⁶ Gadrey J. : « Flexibilité et professionnalisation du travail dans les services : des stratégies et des modèles distincts », *Economie et Société*, n°1, pp. 117-141. Cité dans Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, p. 152.

⁵⁷ Breviglieri M. : « Habiter l'espace de travail. Perspectives sur la routine », *Revue européenne d'histoire sociale. Histoire et sociétés*, n°9, Paris : Alternatives économiques, 1^{er} trimestre 2004, pp. 18-29.

⁵⁸ Breviglieri M., *op cit.*, 2004, p. 19.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Breviglieri M. : « Perceptions sociologiques du problème de la routine » in Bidet A. et al. : *Sociologie du travail et activité*, Toulouse : Octarès Editions, 2006, p. 131.

⁶¹ Vatin F. : « Machinisme, marxisme et humanisme. Georges Friedmann avant et après-guerre », *Sociologie du travail*, vol. 46, 2, 2004, pp. 205-223.

⁶² Breviglieri M., *op cit.*, 2006, p. 132.

⁶³ Breviglieri M., *op cit.*, 2006, p. 134.

⁶⁴ Pour Giddens, la routine est « pourvoyeuse d'assurance » (in Breviglieri M., *op cit.*, 2006, p. 135).

⁶⁵ Breviglieri M., *op cit.*, 2004, p. 20.

⁶⁶ Breviglieri M., *op cit.*, 2004, p. 22.

⁶⁷ Breviglieri M., *op cit.*, 2004, p. 26.

⁶⁸ Breviglieri M., *op cit.*, 2006, p. 135.

Elle se présente comme une compétence non pas mécanique mais dynamique (capable d'explorations et d'ajustements), non pas incorporée mais externalisée (sa mémoire se déposant dans l'espace) »⁶⁹.

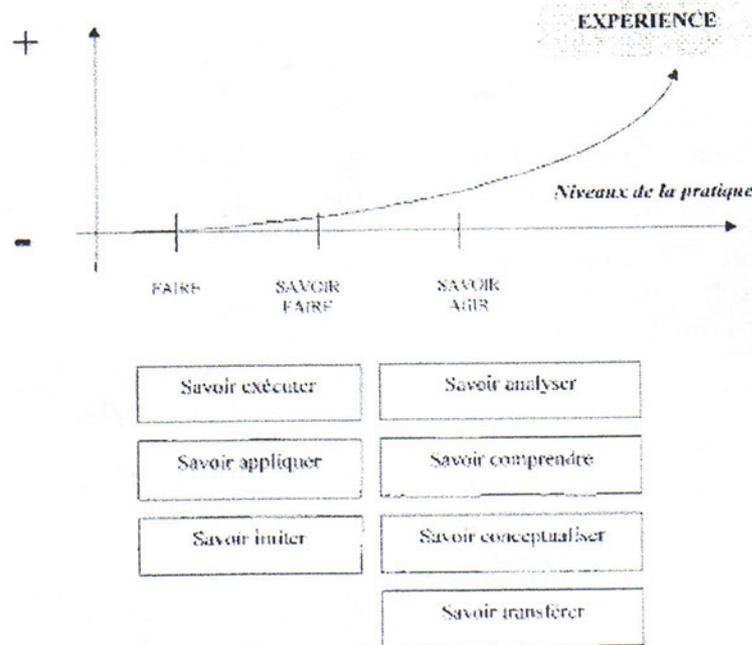
Toutefois, les inquiétudes à l'égard de la routine (oscillant entre la stabilité et l'inventivité) n'ont pas complètement abandonné les théories sociologiques qui, via la sociologie du travail et des organisations, accèdent la thèse de la routine en tant qu'acquisition, mais pas en tant que libération⁷⁰.

D'après Fernagu Oudet⁷¹, la professionnalisation et le niveau de pratique déterminent et sont déterminés par l'expérience professionnelle. Les niveaux de pratique - au nombre de trois : le faire, le savoir-faire et le savoir-agir - se succèdent ; le passage de l'un à l'autre se faisant par l'expérience grandissante, et permettant, en conséquence, d'acquiescer davantage de professionnalisation.

Si l'on s'en réfère au schéma ci-dessous⁷², pour passer du faire au savoir-faire, il faudrait savoir : exécuter, appliquer et imiter. De même, pour passer du savoir-faire au savoir-agir, il faudrait savoir : analyser, comprendre, conceptualiser et transférer. Ainsi, la professionnalisation apparaît comme un concept dynamique, soumis aux effets du temps.

Nous pouvons lire dans cette approche de l'expérience une position complémentaire au concept de l'expertise développé par Grando et Sulzer, tel qu'envisagé dans la tradition anglo-saxonne⁷³. Il s'agirait de la capacité à rendre visible la compétence mobilisée. Selon Osty⁷⁴, cela peut représenter un obstacle substantiel à la professionnalisation d'une activité en raison du peu de mots dont nous disposons pour décrire le travail. Ainsi, le manque d'outils conceptuels rend difficilement observable les modes d'acquisition et de mise en œuvre des savoirs, particulièrement en situation de travail.

Professionnalisation



⁶⁹ Breviglieri M., *op cit.*, 2004, p. 23.

⁷⁰ Breviglieri M., *op cit.*, 2006, p. 137.

⁷¹ Fernagu Oudet S., *op cit.*, 2008.

⁷² Fernagu Oudet S., *op cit.*, 2008, p. 285.

⁷³ Grando J-M., Sulzer E., *op cit.*, 2003, pp. 146-149.

⁷⁴ Osty F., *op cit.*, 2003, pp. 57-67.

Pour Stroobants, la compétence renvoie à toutes les « aptitudes qui se démarquent des savoirs techniques : savoir être, savoirs sociaux, capacité à communiquer, représentations »⁷⁵.

Ainsi, elle se distingue de la qualification, qui ne constitue que la partie visible des savoirs, permettant un classement des postes et justifiant une grille de rémunération en fonction de la durée de formation.

« La notion de qualification renvoie de manière plus explicite au degré de connaissances formelles, sanctionnées par un diplôme et à la place conférée par la détention de ce diplôme dans la hiérarchie sociale »⁷⁶.

La qualification crée une hiérarchie des activités professionnelles selon une échelle allant des activités peu qualifiées aux activités nécessitant un haut niveau de qualification. Or, le travail en actes ne se limite pas au savoir formel, puisqu'il met en jeu des formes de savoir visant l'efficacité et échappant à la prescription.

C'est là qu'intervient la compétence. « Le type de rapport au savoir, spécifique du métier, relève de la compétence, c'est-à-dire des qualités mobilisées dans l'exercice concret de l'activité professionnelle, fondées tout à la fois sur un savoir technique formalisé et un savoir expérimentiel »⁷⁷.

Autrement dit, en s'inspirant du courant cognitiviste, à l'instar d'Osty⁷⁸, nous pouvons dire que l'expérience permet le développement d'un savoir-faire, un savoir pratique, compris à travers une

« dynamique d'intégration cumulative des expériences vécues au travail via la construction de représentations mentales »⁷⁹.

Partant de là, Osty voit la possibilité de dresser un continuum allant des activités routinières réclamant peu d'innovation, aux activités de métier répondant à une « dynamique de production de savoirs tacites »⁸⁰ - qui se rapproche du concept de virtuosité utilisé par Dodier⁸¹.

Etymologiquement, Osty rapproche le métier de la notion de *métis* faisant du savoir-faire une « accumulation d'expérience qui affine la perception, permet une sélection des indices signifiants »⁸². En ce sens, le savoir-faire « réhabilite et revalorise le bricolage, l'expérimentation, le tâtonnement comme processus de construction du savoir et non comme forme dégradée et non optimisée d'un savoir savant »⁸³.

Ainsi, la dynamique dans laquelle s'inscrit la compétence assure la production de nouveaux savoirs dans l'action, sur l'action et pour l'action⁸⁴.

La compétence peut aussi apparaître comme une « norme sociale de jugement » dans la mesure où elle suppose l'existence de « critères d'acceptabilité de ce qu'est une personne compétente dans l'exercice professionnel »⁸⁵.

⁷⁵ Stroobants M. : « La visibilité des compétences » in Ropé F. et Tanguy L. : *Savoir et compétences*, Paris : L'Harmattan, 1994, p. 201.

⁷⁶ Osty F., *op cit.*, 2003, p. 62.

⁷⁷ Osty F., *op cit.*, 2003, p. 63.

⁷⁸ Selon le cognitivisme, le savoir-faire apparaît comme l'articulation entre « les conditions d'application d'une règle d'action de nature déclarative, et la règle d'action elle-même, de nature procédurale » (in Barcenilla J. et Tijus C. : « Acquisition, description et évaluation des savoir-faire : un point de vue cognitif », *Connexion*, n°70, 1997. Cité dans Osty F., *op cit.*, 2003, p. 58), à l'instar de la distinction entre travail prescrit et travail réel.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Osty F., *op cit.*, 2003, pp. 60-61.

⁸¹ La virtuosité comme compétence amène à « considérer l'activité technique comme épreuve de soi, à travers la mise à l'épreuve de certaines qualités de la personne : habileté, concentration, courage, sang-froid... l'activité est à la fois connaissance de soi par la personne qui s'explore en agissant et reconnaissance de soi par les autres » (in Dodier N. : *Les hommes et les machines ; la conscience collective dans les sociétés technicisées*, Paris : Métailié, 1995. Cité dans Osty F., *op cit.*, 2003, p. 59).

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ Wittorsky R., *Analyse du travail et production de compétence collective*, Paris : L'Harmattan, 1997.

⁸⁵ Osty F., *op cit.*, 2003, p. 67.

Jeu et motivation

Thomas Verniers
Instituteur

Du plaisir à la motivation

On a abondamment parlé du plaisir qu'apporte le fait de jouer. Il est intéressant d'également se questionner sur ce qu'est fondamentalement le plaisir. Si l'on se réfère au *Robert*, le *plaisir* est défini comme « une satisfaction d'un désir, d'un besoin matériel ou mental ». Donc, si le jeu est une source de plaisir, c'est qu'il permet de satisfaire un ou plusieurs besoins. Mais en quoi cela ferait-il du jeu un outil d'apprentissage ?

L'être humain a une tendance naturelle à satisfaire ses besoins ; dès lors, plus le jeu le lui permettra, plus il attirera l'élève, le poussera à participer et à s'investir.

Or, c'est bien là ce que l'on cherche en utilisant le jeu : pousser les élèves à entrer dans un apprentissage, dans une évaluation qui, présentés de manière classique, n'auraient pas eu le même attrait.

Toujours en se référant à ce même dictionnaire, on apprend qu'une « force qui nous pousse à agir, à participer, à prendre des décisions » s'appelle *motivation*. On pourra donc dire que le jeu sera d'autant plus motivant qu'il permettra d'assouvir des besoins et donc d'atteindre une forme de plaisir.

Les questions à se poser sont :

- La motivation a-t-elle un réel impact sur l'apprentissage ?
- Quels sont les besoins que pourrait assouvir le jeu pour favoriser les hautes motivations ?

Motivation et apprentissage

Essayons d'établir en quoi une source de motivation, quelle que soit son origine et son type, favorise l'apprentissage.

Il convient de se souvenir que nous possédons deux types de mémoire :

- une mémoire à court terme, qui peut retenir un nombre limité d'informations pour une durée très courte ;
- une mémoire à long terme, qui peut retenir une quantité virtuellement illimitée d'informations, pour une durée indéterminée, mais qui nécessite un effort pour les réutiliser.

Dans le cas de la mémoire à court terme, la motivation ne semble pas ou peu augmenter ses capacités. En effet, quelle que soit la source de motivation, cette mémoire ne pourra ni assimiler ni traiter plus d'informations qu'à son habitude, à savoir en moyenne sept.¹

Pourtant, avec une source de motivation, la mémoire à court terme est plus efficace. Ce phénomène s'explique par une réaffectation des ressources de l'attention. Pour preuve de ceci, observons une expérience réalisée par Hans Eysenck, psychologue anglo-allemand, en 1980.²

Eysenck propose à une série de personnes de mémoriser des listes de mots et les interroge par la suite. Pour chaque mot restitué, les personnes reçoivent une somme monétaire, variable selon les mots.

Lorsque la récompense est faible, la moyenne du nombre de mots restitué est inférieure à 5 ; elle est supérieure à 6 lorsqu'elle est forte.

¹ En 1956, George Miller établit par une série d'expériences que la mémoire humaine ne peut restituer directement après les avoir assimilés qu'un nombre limité d'éléments. Miller a constaté que ce nombre serait compris entre 5 et 9 selon les individus. Cette valeur est appelée *empan mnésique*.

² D'après LIEURY Alain et FENOUILLET Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod 2006, p. 119.

Nous restons cependant dans l'intervalle de l'empan mnésique ; c'est donc bien au niveau de la sélection des informations, non à celui de la mémorisation, qu'a joué la motivation.

Penchons-nous maintenant sur la mémoire à long terme. Dans ce cas, l'impact de la motivation sur la mémorisation est beaucoup plus important. Pour analyser l'effet de la motivation sur la mémoire à long terme, observons une expérience réalisée en Inde par Dwivedi.

Une première expérience de mémorisation est réalisée. Ensuite, les sujets sont répartis en deux groupes, les uns intrinsèquement³ motivés, les autres par la promesse d'une récompense.

On constate⁴ que la motivation extérieure a eu un impact bénéfique sur l'apprentissage chez les sujets n'ayant pas de motivation intrinsèque. Par contre, chez les sujets ayant une motivation intrinsèque, la récompense a plutôt eu un effet négatif. Cette expérience montre bien qu'il y a un lien entre apprentissage (ici, la mémorisation) et motivation.

Le principe d'autodétermination

Il est temps de replacer les motivations intrinsèque et extrinsèque dans un cadre plus global.

Le psychologue américain Edward Deci distingue d'abord trois types de motivations :

- motivation intrinsèque : liée à des facteurs internes : le plaisir, la détente ... ;
- motivation extrinsèque : liée à des facteurs externes : récompenses et punitions ;
- amotivation : absence totale de motivation.

Il va ensuite plus loin en considérant divers niveaux de motivation extrinsèque. Le tableau repris en fin d'article est extrait de la thèse de doctorat de Denis GUILLAUME, *Jeux vidéo et motivation : application à l'enseignement du jazz* (Ecole des Mines, Paris 2006, p. 41).

³ Motivation interne à la personne, en lien par exemple avec ses valeurs.

⁴ Voir LIEURY-FENOUILLET, *op.cit.*, p.120

Régulation externe : action orientée vers la recherche de récompenses ou l'évitement d'une punition ;

Régulation introjectée : action en réaction à une pression sociale ;

Régulation identifiée : action orientée vers des activités jugées importantes par le sujet ;

Régulation intégrée : action orientée vers des activités en accord avec la philosophie de vie du sujet.

Deci met en lumière des besoins psychologiques innés dont la satisfaction favorise les hauts degrés de motivation :

- le *besoin d'autonomie* : besoin d'une certaine liberté, représenté par un pouvoir de décision, une satisfaction des désirs personnels ;

- le *besoin de compétence* : être capable d'atteindre les objectifs établis ;

- le *besoin d'appartenance sociale* : sensation de proximité avec les personnes constituant un groupe donné.

A la lumière de ces informations, je pense que le lien entre la motivation et l'apprentissage est on ne peut plus clair. Il semble par ailleurs assez évident que la plupart des élèves sont dans une situation de motivation extrinsèque, ce d'autant plus qu'ils sont âgés, dans la mesure où ils perdent le plaisir d'apprendre.

En tant qu'enseignant, nous devons favoriser un contexte dans lequel les élèves peuvent développer une motivation de type intrinsèque, qui sera beaucoup plus efficace et tenace dans la durée.

Deci nous conseille la satisfaction de certains besoins pour favoriser ce développement.

C'est à ce niveau qu'intervient le jeu. En effet, si celui-ci est soigneusement choisi, il pourra assouvir les trois besoins précités ; en favorisant ainsi la motivation intrinsèque, il motivera l'élève à apprendre.

Il est à supposer qu'une utilisation régulière de cette pratique d'apprentissage par le jeu pourra redonner un goût d'apprendre, transposable à des situations n'utilisant plus forcément la pédagogie du jeu.

Proposition d'un outil d'analyse motivationnelle du jeu

La classification ESAR propose quatre facettes d'analyse : activités de jeu, habiletés cognitives, habiletés fonctionnelles, activités sociales.

Le travail de Rolande FILION et Manon DOUCET⁵ en ajoute deux : les habiletés langagières et les conduites affectives. Ces dernières répondent directement aux besoins de compétences et d'appartenance sociale cités par Deci.

Habiletés fonctionnelles et besoin de compétences

La facette des habiletés fonctionnelles présente ainsi quatre types de compétences qui peuvent être rencontrés dans les jeux, dont voici les définitions données par Denise GARON⁶ :

Exploration : répertoire d'habiletés fonctionnelles permettant de découvrir et d'expérimenter de façon active par essais et erreurs ;

Reproduction : répertoire d'habiletés fonctionnelles permettant de reproduire directement des éléments de la réalité qu'il faut reconstituer ;

Compétence : répertoire d'habiletés fonctionnelles permettant d'effectuer des tâches avec aisance et d'agir avec un bon niveau d'efficacité ;

Performance : répertoire d'habiletés fonctionnelles permettant d'agir avec un très haut niveau d'efficacité.

Nous pouvons considérer ces quatre degrés d'habileté comme des niveaux de progression, l'exploration étant le niveau le plus bas, faisant appel à un nombre limité de compétences, la performance le plus élevé, nécessitant une grande maîtrise des compétences.

En mettant ceci en parallèle avec la théorie de Deci, on obtient en conclusion une échelle de valeurs dans laquelle, plus on se rapproche d'une activité nécessitant une grande maîtrise de compétences, plus on aura tendance à assouvir le besoin de compétences cité par Deci.

Il faudra malgré tout veiller à trouver un juste équilibre. En 1975, le psychologue hongrois Mihaly Csikszentmihalyi introduit le concept de *flow*, littéralement le « flux », défini comme un état psychologique optimal, caractérisé par un équilibre entre défi et capacités, ainsi que des objectifs clairs. Si cet équilibre est atteint, on pourra noter une hyperconcentration dans la tâche et une sensation de plaisir qui en est issue.

C'est donc avant tout le « flow » qu'il convient d'atteindre, en sélectionnant le niveau de compétences de son jeu, en adéquation avec celui des joueurs, et non pas le plus élevé possible. Il va de soi que, pour que le choix soit optimal, il faut avoir une bonne connaissance de son public.

J'ajouterais encore à ce concept la théorie du psychologue russe Lev Semionovitch Vygotsky, sur la « zone proximale de développement ». Cette théorie met en lumière le lien entre les capacités de l'élève et ses possibilités d'apprentissage. Vygotsky nous propose de mettre l'élève dans une situation où ses compétences et une aide extérieure lui permettent d'atteindre un niveau de compétences supérieur.

En réalisant la synthèse de ces différents points de vue, nous pouvons arriver à une échelle évaluative de besoin de compétences, tel que présenté par Deci, celle-ci tenant compte à la fois du niveau de compétences proposé par le jeu et de celui de l'élève :

⁵ *Le langage et l'affectivité à travers l'analyse des objets de jeu : facettes complémentaires au système ESAR*, Québec : Documentor, 1993.

⁶ *Le système ESAR*, Asted 2002, p. 167.

Niveau 1 : sous-évaluation

les compétences nécessaires sont bien moindres que celles de l'élève, qui ne sera pas intéressé par la tâche ;

Niveau 2 : sur-évaluation

les compétences nécessaires sont trop élevées, l'élève se démotivera très vite ;

Niveau 3 : équilibre

Les compétences nécessaires pour le jeu sont égales aux compétences de l'élève. Nous sommes dans le cas du « flow » ;

Niveau 4 : zone proximale de développement

Les compétences nécessaires sont légèrement supérieures à celles de l'élève, mais grâce au jeu et à son entourage, il peut y arriver. L'élève sera motivé par la satisfaction personnelle d'avoir accompli une performance.

Habiletés sociales et besoin d'appartenance

Denise Garon⁷ nous propose quatre types d'activités transposables tels quels en une échelle évaluative de la satisfaction du besoin d'appartenance sociale :

Niveau 1 : activité individuelle

Réalisée seule, avec ou sans objet ou accessoires, sans lien direct avec les autres participants ;

Niveau 2 : activité associative

Réalisée en association avec les autres (joueurs), sans but commun précis et sans véritable organisation ;

Niveau 3 : activité compétitive

Réalisée seul ou en équipe, dans le respect des règles établies, pour vaincre un ou plusieurs adversaires ;

Niveau 4 : activité coopérative

Réalisée avec d'autres joueurs ayant des buts précis et des rôles complémentaires dans l'intention de réussir une tâche commune.

La question du besoin d'autonomie

Il nous reste à discuter du dernier besoin inné d'après Deci, à savoir le besoin d'autonomie.

On retrouve dans la facette D de la classification ESAR un point appelé « autonomie », qui fait référence au fait d'être autonome ou non. Mais l'autonomie selon Deci correspond plus au concept de liberté.

Aucun classement n'existant tel quel, l'échelle suivante est issue de ma propre réflexion. Afin d'éviter les malentendus, je préfère utiliser l'expression « liberté décisionnelle ». En voici les niveaux :

Niveau 1 : jeu non décisionnel

Les règles et le parcours sont stricts et ne laissent aucune possibilité à l'envie et aux idées du joueur : jeu de l'Oie, Monopoly⁸ ;

Niveau 2 : jeu pseudo-décisionnel

Jeu aux règles strictes mais aux parcours multiples ; le joueur peut choisir son chemin parmi plusieurs possibilités préétablies : Destin, Trivial Pursuit ;

Niveau 3 : jeu semi-décisionnel

Jeu aux règles strictes mais dont le parcours pour arriver à l'objectif dans le cadre de ces règles est totalement laissé à l'appréciation du joueur : échecs, go, Tabou, Pictionary ;

Niveau 4 : jeu décisionnel

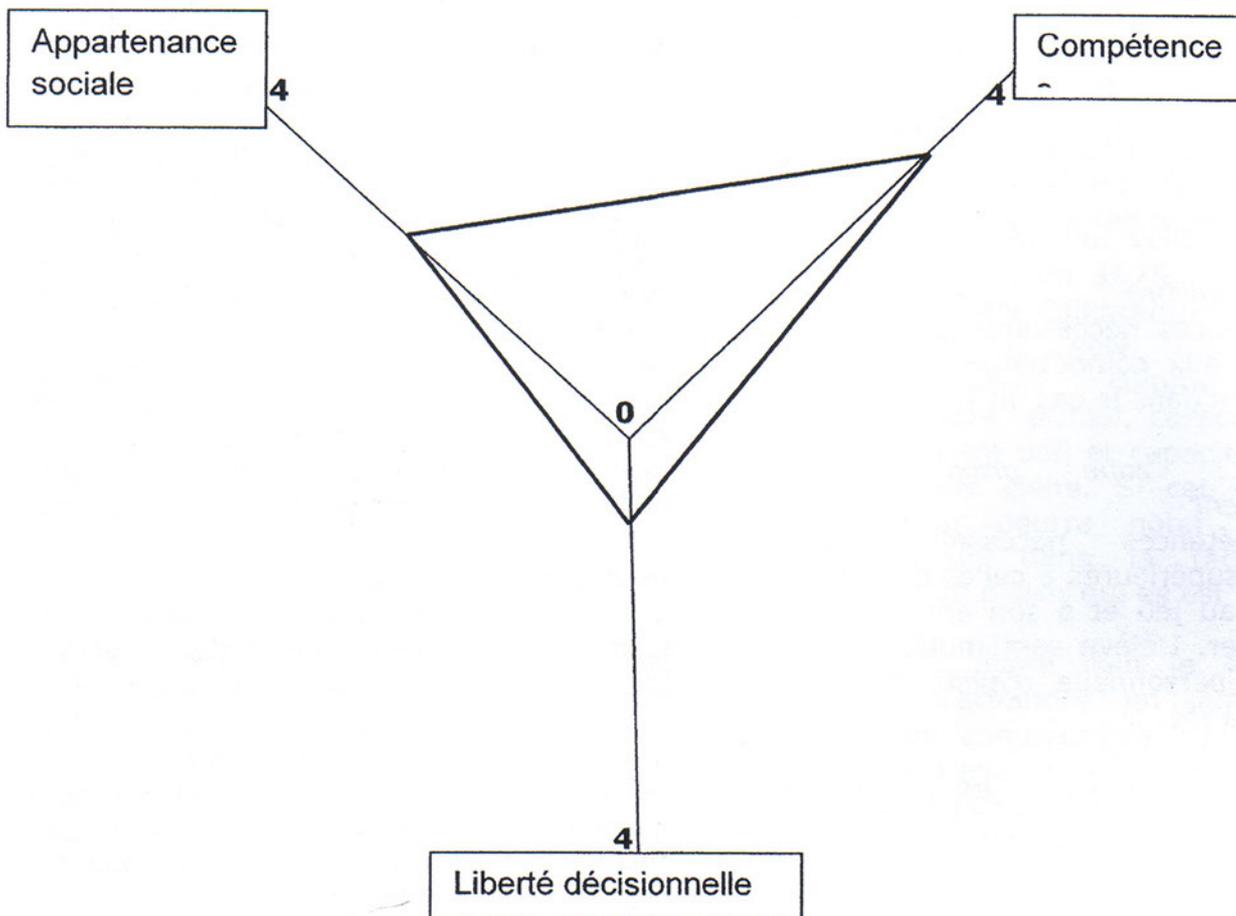
Le joueur est totalement libre ; la progression, l'organisation, voire les règles peuvent être par le joueur : jeux symboliques, jeux de rôles.

Schématisation

Ces trois aspects : compétences, appartenance sociale, liberté décisionnelle peuvent être synthétisés sur un diagramme « radar », outil unique d'évaluation du jeu d'un point de vue décisionnel.

⁷ Ibid

⁸ Le Monopoly n'est pas un exemple parfait, car la décision de bâtir ou non est le fait du seul joueur (n.d.l.r.)



Pour utiliser ce modèle d'analyse motivationnelle du jeu, il suffit de reporter la position du jeu choisi sur les trois axes et de relier les trois résultats entre eux. Nous obtenons ainsi un triangle. Plus celui-ci sera grand et plus le jeu aura tendance à favoriser la motivation intrinsèque.

Note de l'éditeur

Il convient de choisir soigneusement ce que l'on entend ici par « grand triangle ». S'il s'agit de la surface du triangle, comme on pourrait naturellement le penser, cela revient à faire dépendre l'intensité de la motivation des produits des trois paramètres observés pris deux par deux. Ceci signifierait que les effets de motivation observés selon les trois catégories utilisées par l'auteur se renforceraient l'un l'autre.

A contrario, si les effets de motivation sont indépendants, la motivation globale dépendra de la somme des trois paramètres observés. Et s'ils se renforcent tous les trois simultanément, le modèle à utiliser est tridimensionnel.

Déterminer laquelle de ces versions (ou une version intermédiaire) est proche de la réalité est essentiel, et n'a pas à notre connaissance été réalisé jusqu'ici. Il est d'ailleurs très possible que la réponse dépende du joueur, et notamment de son âge.

D'autre part, il est probable que certaines combinaisons soient exclues, ce qui nécessiterait un autre type de représentation, par exemple arborescente. Il est par exemple difficile d'imaginer un jeu qui soit à la fois non-décisionnel (c'est-à-dire purement aléatoire) et coopératif.

		(continuum)			→ Autodéterminé
Comportement	Amotivé	Motivation extrinsèque			Motivation intrinsèque
Type de motivation	Amotivation				Intrinsèque
Type de régulation	Aucune	Contrôlée - Externe	Contrôlée - Introjectée	Autonome - Identifiée	Autonome - Intégré
Locus de causalité	Impersonnel	Externe	Plutôt externe	Plutôt interne	Interne

Les types de motivation, d'après GUILLAUME