

Bons ou mauvais jeux ?

Pratiques ludiques et sociabilité

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Laes, 2020.

6 Laes, sous presse.

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

8 *De ira*, XII, 1.

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

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

11 Brougère, 2005, 2012.

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

2. Nouvelles perspectives

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

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

12 Gaskins, Haight et Lancy, 2007.

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

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

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

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

17 Ingold, 2017.

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

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

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

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

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

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

3. Présentation du dossier

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

3.1. Jeux et pratique pédagogique

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

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

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

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

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

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

24 Gastaldi, 1984.

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

jeunes intellectuels en herbe en quête de la bonne réponse. Les manuels byzantins appelés *erōtapokriseis* ou « manuels de questions et réponses », tel que le manuscrit *Dresdensis* A 187, détaillent de manière minutieuse les éléments qui constituent la réponse à chaque énigme. Le cœur de cette pédagogie ludique ne se réduisait pas à la recherche d'une bonne, ou de « la » bonne réponse ; l'objectif était aussi l'acquisition lente et participative de savoirs, unissant enseignants et élèves dans une même expérience à la fois compétitive et ludique.

Cette réflexion sur le jeu en tant que performance pédagogique se poursuit dans la contribution de Giampiero Scafoglio sur l'œuvre d'Ausone, l'un des plus grands poètes latins de l'Antiquité tardive chrétienne. La pratique du jeu, *ludus*, semble être omniprésente chez cet homme de lettres qui aimait se présenter comme *ludi magister*, maître d'école, mais qui était en réalité un *grammaticus*, un enseignant plus avancé. Ce *ludus* ne doit pas être compris comme un plaisir littéraire frivole, au contraire, la pratique ludique structure un cadre fictif dans lequel des relations et des liens se forment en utilisant le jeu comme métalangage. Les épigrammes consacrées aux empereurs romains ou aux héros de la guerre de Troie sont exemplaires. Ces textes très élaborés d'un point de vue formel fourmillent de références destinées à l'enseignement. La dimension fictionnelle du *Ludus septem sapientum*, ou « Spectacle des sept sages », suggère que l'apprentissage de dictons et d'enseignements moraux a pu passer par l'imitation par chaque élève de la figure d'un sage. L'œuvre littéraire, qui est en soi un *ludus* selon Ausone, serait ainsi une invitation à une véritable performance condensant formation et récitation, englobées dans le verbe *ludere*.

Un des aspects les plus intéressants de la sémantique du *ludus* est d'offrir la possibilité de concevoir le « jeu » comme une expérimentation et un entraînement. Isabelle Bouton-Touboul examine dans cette perspective trois *Dialogues* philosophiques dits « de Cassiciacum » (*Contra Academicos*, *De beata vita*, *De ordine*) écrits par Augustin d'Hippone peu après sa conversion au christianisme. Prisonnier d'une dichotomie catégorielle dans laquelle le jeu et l'activité ludique sont opposés et distincts des activités culturellement construites comme « sérieuses », il peut être difficile de concevoir comment le *ludus* a pu représenter un espace de performances littéraires et poétiques destinées à la formation spirituelle chrétienne. Comme dans la production d'Ausone, les jeux, *ludi*, au sens de fictions narratives, visent le progrès moral et spirituel des disciples. Tout au long des dialogues, l'exercice ludique de performances poétiques, éloignées des *nugae*, purs jeux littéraires, et des « mauvais » jeux de l'école de rhétorique, ouvre une réflexion philosophique menant à la conversion.

Selon les genres littéraires, la valeur pédagogique du jeu disparaît. Le jeu intellectuel n'est ainsi pas présent dans les textes scolaires de l'époque impériale, ou *Hermeneumata*, conçus pour enseigner le grec aux petits citoyens romains. Ces manuels fournissent une liste de mots et de phrases élémentaires en grec auxquels correspondent des traductions en latin. La sphère du *ludus* ne figure pas dans les activités normatives que les adultes conçoivent comme idéales pour la formation de l'enfant bien élevé. Eleanor Dickey s'interroge sur la signification de cette absence dans la représentation discursive de l'enfance dans les textes lus et appris à l'école primaire et les explique par les aspects pragmatiques de ce type d'élaboration textuelle.

3.2. Bienfaits et dynamique de l'activité ludique

La valeur du jeu se décline selon les sources. Les nombreuses figurines hellénistiques en terre cuites d'enfants déposées en offrandes dans le sanctuaire de Kharayeb en Phénicie représentent des enfants en train de jouer (balles, animaux...) et d'apprendre, assis, en train de lire ou d'écrire. Leur jeu prend ici une dimension culturelle métaphorique, comme le montre Marianna Castiglione, au-delà des informations que ces figurines apportent sur l'adoption des pratiques grecques parmi les élites hellénisées phéniciennes. Les figurines renvoient aussi à l'accomplissement de rites de passages d'âge dans les sanctuaires qui unissent toute la famille et la communauté. La performance du rituel constitue en soi une forme d'activité ludique, donnant à voir la beauté d'un jeune individu en pleine croissance, socialisé et intégré dans l'ordre de la cité par une éducation à la fois physique et intellectuelle.

Cette notion d'intégration dans une collectivité par l'activité ludique est aussi très présente dans l'épigraphie funéraire. Le « jouer » peut posséder une valeur d'accomplissement et d'épanouissement quand la mort est prématurée, comme le suggère la célèbre épitaphe romaine de la jeune Geminia Agathè, âgée d'à peine cinq ans. La construction d'une sociabilité enfantine associée à l'acquisition de premières compétences est résumée par la formule *Dum uixi lusi*, « tant que j'ai vécu, j'ai joué », qui dit aussi la joie de vivre de la disparue. L'analyse de Véronique Dasein et Nicolas Mathieu ouvre de nouvelles perspectives sur une dimension eschatologique du jeu, synonyme de complétude et par là de consolation. Une vie « bien jouée » assure une mort plus douce à accepter pour les proches.

Les vertus du jeu sur le corps et l'âme sont vantées dans les traités médicaux antiques. L'exercice du cerceau et de la petite balle constitue des bienfaits dont Antoine Pietrobelli explore les différentes facettes dans les traités de deux médecins de l'époque romaine impériale, Antylle et Galien. Ces auteurs livrent des informations précieuses sur la matérialité et l'ergonomie des jeux pratiqués avec ces accessoires, rarement décrits de manière explicite, et principalement connus par des documents iconographiques. Leurs recommandations éclairent aussi la manière dont ces exercices s'intègrent dans la construction de l'identité du futur citoyen qui s'approprie en jouant les valeurs du gymnase grec et plus largement de la culture hellénisée.

3.3. Le jeu contre-modèle

Dans une culture où la construction sociale de l'identité individuelle est façonnée par les pressions communautaires, le comportement ludique peut être un moyen de reconnaissance ou de réprobation publique. La contribution de Marco Vespa se concentre sur les modalités de la représentation négative de la *kubeia*, le terme générique désignant le jeu de dés mais aussi plus largement toute forme de jeu de pari dans l'Athènes classique. Dans une société où les privilèges de classe établis par la loi sont absents, le comportement public est le moyen le plus efficace de construire un statut privilégié et de marquer son appartenance à l'élite dirigeante. Se retrouver en proie à la colère, trompé par des joueurs plus rusés, et devenir la cible de la dérision des concitoyens constitue un danger. Sur l'espace du plateau de jeu les différences sociales construites par l'éducation chorégique et gymnique peuvent s'effriter, tout comme la capacité de bien parler et de bien se comporter en public.

Le jeu ne rime pas nécessairement avec bien-être. Il peut être aussi une source de conflits et de harcèlement humiliant. Salvatore Costanza explore les facettes sombres de jeux de

rôles qui tournent mal (*basilinda, chytrinda...*). Il relève avec pertinence que les vexations et les châtements que ces jeux autorisent ne font que reproduire la dureté des règles sociales auxquelles les enfants étaient très tôt confrontés dans le monde antique avec la menace constante de renversement de statut, qu'il s'agisse de la déchéance d'un favori de la cour ou de la perte de liberté.

Dans l'œuvre pamphlétaire de l'*Histoire Auguste*, les jeux sont instrumentalisés pour distinguer les bons ou mauvais empereurs, comme l'analyse Patricia Gaillard-Seux. Les jeux de dés, associés aux paris d'argent, caractérisent ainsi la licence de puissants peu recommandables (Lucius Vérus, Commode, Didius Julianus), tandis que le jeu de balle entraîne harmonieusement l'âme et le corps du bon prince (Marc Aurèle, Alexandre Sévère). Proculus aurait été proclamé roi à l'issue d'un jeu des *latrunculi* (« petits soldats » ou « brigands »). Les jeux d'enfants participent aussi à cette construction littéraire. L'évocation de l'immaturité d'un empereur enfant et celle d'un comportement autoritaire ou sanguinaire est autant de moyens voilés de se moquer de contemporains en vue.

Bibliographie

- BOYD, M., MORLEY, I. et RENFREW, C. (éd.), 2018, *Ritual, Play and Belief, in Evolution and Early Human Societies*, Cambridge.
- BLOOMER, W.M. (éd.), 2015, *A Companion to Ancient Education*, Chichester.
- BRIQUEL, D., 1991, *L'origine lydienne des Étrusques : histoire de la doctrine dans l'Antiquité*, Paris – Rome.
- BROUGÈRE, G., 2005, *Jouer/apprendre*, Paris.
- BROUGÈRE, G., 2012, Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/apprendre en temps de serious game, *Australian Journal of French Studies*, 49, 2, p. 117-129.
- CASEVITZ, M., 2018, Les noms du jeu et du jouet en grec, dans V. Dasen et T. Haziza (dir.), *Dossier thématique Jeux et jouets, Kentron*, 34, p. 51-60.
- DASEN, V., 2017, Le hochet d'Archytas : un jouet pour grandir, dans V. Dasen et P. Gaillard-Seux (éd.), *Accueil et soin de l'enfant (Antiquité, Moyen Âge)* Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest 124, 3, Rennes, p. 89-107.
- DASEN, V. et SCHÄDLER U. (éd.), 2019, *Dossier Jouer dans l'Antiquité. Identité et multiculturalité, Archimède. Archéologie et histoire ancienne*, 6.
- DI FILIPPO, L., 2014, Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Cailliois, *Questions de communication*, 25. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9044>
- GASKINS, S., HAIGHT, W. et LANCY, D., 2007, The Cultural Construction of Play, dans A. Göncü (éd.), *Play and Development : Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*, The Jean Piaget Symposium series, New York.
- GASTALDI, S., 1984, Educazione e consenso nelle *Leggi* di Platone, *RSF*, 39, 3, p. 419-452.
- HAMAYON, R., 2012, *Jouer. Une étude anthropologique*, Paris.
- HUIZINGA, J. 1938, *Homo Ludens : Proeve Ener Bepaling Van Het Spelelement Der Cultuur*, Groningen (*Homo Ludens - Essai sur la fonction sociale du jeu*, trad. C. Seresia, Paris, 1951).
- INGOLD, T., 2017, *Anthropology and/as Education*, Londres – New York.
- JOURDAN-GUEYER, M.-A., Sénèque et les jeux de l'enfance, *BAGB*, 1, 1994, p. 94-102.

- KIDD, S. E., 2017, Toys as Mimetic Objects. A Problem from Plato's Laws, *Aisthesis*, 10, 1, p. 97-105.
- KIDD, S., 2019, *Play and Aesthetics in Ancient Greece*, Cambridge.
- KUHLMANN, A., s. v. *Ludus*, *Thesaurus Linguae Latinae* VII, 2, 2 (1970-1979) col. 1783-1794.
- LAES, C., Literary Evidence for the Presence of Play in Ancient Schools, *CQ*, 70, 1 (2020), p. 1-14.
- LAES, C., When School Means Play. Greek and Latin Lexicography and Socio-cultural History, dans V. Dasen et M. Vespa (éd.), *Play and Game in Antiquity. Definition, Transmission, Reception*, Liège [sous presse].
- MARROU, H.-I., 1948, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris (6^e éd. 1964).
- NUTI, A., 1998, *Ludus e iocus. Percorsi di ludicità nella lingua latina*, Trévise – Rome.
- NUTI, A., 2013, Sui termini indicanti 'gioco' e 'giocare' nelle lingue indoeuropee. Una panoramica, dans Cl. Lambrugo et Ch. Torre (éd.), *Il gioco e i giochi nel mondo antico. Tra cultura materiale e immateriale*, Bari, p. 53-70.
- PERNOT, L., 2008, *À l'école des Anciens. Professeurs, élèves et étudiants*, Paris.
- TOO, Y.L., (éd.), 2001, *Education in Greek and Roman Antiquity*, Leyde – Boston – Cologne.
- TURNER, V., 1969, *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, New York (*Le phénomène rituel. Structure et contre structure*, trad. G. Guillet, Paris, 1990).
- VESPA, M., 2019, Palamède et l'invention des jeux, dans V. Dasen (éd.), *Ludique! Jouer dans l'Antiquité. Catalogue de l'exposition, Lyon Lugdunum, Musée et théâtres romains*, 20 juin – 1^{er} décembre 2019, Gent, p. 27-29.
- WENDLING, Th., 2000, Jeu, illusion et altérité, dans M.-O. Gonseth, J. Hainard et R. Kaehr (éd.), *La grande illusion*, Neuchâtel, p. 25-39.
- WENDLING, Th., 2002, *Ethnologie des joueurs d'échecs*, Paris.