« Le jeu : entre familles et institutions. Approches pluridisciplinaires des acteurs, des territoires et des enjeux sociaux »

Livret des résumés du colloque international à distance

19 et 20 octobre 2020, Bordeaux

Organisé par l'Université de Bordeaux et le LAboratoire Cultures Éducation et Sociétés (LACES) avec le soutien du département ECOR de l'université de Bordeaux et en partenariat avec le Laboratoire de Psychologie (LabPsy), l'UMR PASSAGES, le CEntre de Recherches sur les LIens Sociaux (CERLIS), l'Université Bordeaux Montaigne et Oxo Films

Lundi 19 octobre

8h30 : Connexion des participant.e.s
9h-9h30 : Ouverture du colloque en ligne

9h30-10h45 : Un jeu situé : contexte et ressources des pratiques ludiques

Conférence Inaugurale de Gilles Brougère
Université Sorbonne Paris Nord, EXPERICE

Discutant.es : Eric Dugas, Yannick Hernandez et Corinne Ponce

Cette conférence inaugurale positionnera le jeu comme activité ou comme pratique située. Chacun des espaces ou plutôt des espaces-temps (social settings dans le sens du sociologue britannique Derek Layder) conduit à développer des activités ludiques situées, en partie marquées par le contexte propre à ces lieux (et en particulier les objectifs que l'on peut leur attribuer voire les politiques qu'ils incarnent plus ou moins) mais pas seulement (le jeu permettant aux enfants de résister à ces contraintes). Il n'y a pas de jeu en général, mais des pratiques toujours situées et liées à leur contexte, celui-ci se définissant tout autant comme un ensemble des contraintes que comme des ressources pour l'activité elle-même. Quelques exemples seront mobilisés dans différentes situations (famille, rue, école, structures préscolaires) pour justifier le propos général. Les situations qui conduisent à produire également des hybrides entre jeu et dispositif éducatif seront également évoquées.

10h45-11h : pause

11h-12h30 : Ateliers et table ronde en parallèle

AXE 2 -Table Ronde : Aménagement d'espace et de supports matériels de jeu : cadre(s) et affordance(s) pour le jeu -

Nathalie Roucous[1], Baptiste Besse-Patin[2], Véronique Claude[3], Nadège Haberbusch[4]
Animée par Stéphanie Constans

[1]MCF Sciences de l'éducation, Experice, Université Paris 13, [2]Post-doctorant, chercheur associé Experice, Université Paris 13, [3]Association Jouer pour Vivre,[4]Association « Les enfants du jeu » à Saint-Denis (93)

Résumé. Comme toutes expériences humaines et sociales, les expériences ludiques sont toujours des expériences situées. En ceci, elles dépendent des contextes dans lesquels elles se déroulent et par là-même, elles prennent leur sens et se développent à partir et en appui avec toutes les dimensions qui les caractérisent. Le jeu et a fortiori les jeux peuvent et doivent ainsi être compris et analysés dans leurs dimensions (sociale, culturelle, etc.) qui induisent une diversité entre les territoires. On ne joue pas de façon identique, en France qu'en Allemagne, dans le Nord qu'en Provence, en ville qu'à la campagne. Le(s) jeu(x) sont aussi indissociables des contextes sociaux qui modélisent, voire normalisent, les modalités et les formes d'interactions sociales. Pour ne prendre qu'un exemple proche de la thématique du colloque, le jeu entre -

enfant(s) et adulte(s) se joue différemment selon qu'il se situe dans un contexte scolaire, dans un accueil de loisirs, dans une ludothèque, ou au domicile qui lui-même peut encore varier en fonction des modes de relations et d'éducation familiales. On pourrait être tenté d'ajouter en troisième dimension, le contexte géographique ou physique qui induirait une diversité liée, par exemple, aux conditions climatiques (neige ou soleil) ou encore à la forme géologique (plaine, monts, plage) qui induiraient une variété des jeux. Cependant, aussi (peu) probants que soient ces exemples, les géographes ont montré depuis longtemps déjà que le contexte physique était largement lié et même consécutif aux deux autres dimensions. L'espace est de plus en plus (re)contruit par l'homme ou plus exactement par les cultures et les sociétés. C'est dans cette perspective que les notions de Territoires, d'Aménagement, voire d'Ingénierie prennent toute leur place en articulant l'espace avec les aspects sociaux et culturels, via des dimensions politiques qui posent les intentions et les enjeux. L'espace ou les espaces de jeu(x) n'échappent ni au processus en ce qu'ils sont de plus en plus construits et non plus « naturels », ni aux questionnements sur l'aménagement et l'organisation d'ensemble du territoire (Messika, 2000); où mettre le/du jeu ? Pour qui ? pourquoi ? comment ? sont autant de questions posées autour de l'axe 2 du colloque. Cette construction peut être questionnée au niveau macrosocial, comme évoqué ici, mais elle prend aussi tout son sens au niveau microsocial. Une fois qu'il est décidé, l'espace de jeu(x) reste une coquille vide qui pose autant de questions sur la façon de le construire comme tel. Comment établit-on un contexte de jeu ? qu'est-ce qui guide l'élaboration d'un contexte de jeu ? Ces questions traversent depuis longtemps le monde professionnel, plus particulièrement celui des ludothèques, et sont réinvesties aujourd'hui par le monde scientifique et dans ce colloque. Se croisent alors les approches culturelles (rares), les approches sociologiques plus orientées vers les pratiques et les usages sociaux de ces espaces et territoires, les approches éducatives focalisées sur les enjeux de formation ou d'épanouissement des individus, et plus récemment les approches géographiques plus directement portées sur les aspects d'espaces et de mobilités, mais aussi de « modes d'habiter ». Sans doute du fait de notre ancrage dans les sciences du jeu, on propose d'ouvrir ici une porte plus directement focalisée sur le jeu et les joueurs, pour remettre au centre ce qui apparait souvent secondaire dans les questionnements scientifiques. En effet, quand bien même les enjeux ciblent le jeu, en se focalisant sur les moyens à mettre en œuvre pour son développement et sa mise en valeur, les diverses approches oublient d'appréhender les réalités du point de vue des joueurs et du jeu. Dans cette table ronde, on voudrait donc présenter et analyser deux démarches d'offre de jeu qui mettent particulièrement en avant les aspects d'aménagement d'espaces lors de propositions de jeu temporaires conduisant à investir des lieux « vides » sur des courtes durées. La *ludomobile* (association Les enfants du jeu) propose des aménagements et une organisation appuyée sur des jeux et des jouets en mettant à profit les acquis de plusieurs années d'expérience dans le domaine. La *boîte à jouer* (association Jouer pour vivre) propose un dispositif pour donner accès à des matériaux de rebuts et des objets de récupération dans un espace qui accueillent des enfants. Ces deux démarches ont donné lieu à de multiples observations sur divers terrains, dans le cadre de recherches, qui permettent d'avoir des données précises à la fois sur les dispositifs et sur les pratiques de jeu qu'ils permettent, qu'ils étayent, voire auxquels qu'ils (r)éveillent. Ces deux démarches seront présentées pour mettre en avant des rapports nettement différents à l'aménagement d'espaces et à la mise en place des objets supports de jeu(x). Les modalités et les formes de jeu qui en découlent seront analysées en montrant à la fois les convergences et les divergences qui peuvent conduire à repenser la question de la construction des espaces de

jeu. Les analyses convoqueront, en particulier, la notion de cadre de Goffman (1991). Tout en prenant de la distance avec la notion d'encadrement telle qu'elle est posée globalement par le monde de l'animation, on réinterrogera le principe de conception et d'installation d'un « cadre ludique » (Périno, 2014) pour mettre en évidence le glissement qui s'opère souvent vers des formes figées voire normatives d'intervention. Les deux démarches présentées permettront de mettre en évidence une approche plus souple de l'idée de cadre du jeu puisqu'elle vise à favoriser, ou simplement mettre en évidence le(s) caractère(s) ou la(es) dimension(s) ludique(s) d'un contexte initialement voué à autre chose qu'à jouer. On mobilisera aussi la notion d'*affordance* de Gibson (2014) pour montrer l'importance des caractéristiques et des aspects matériels (formes, couleurs, souple/dur, représentation) que ce soit au niveau des objets (jeux/jouets ou matériaux) ou des espaces qui sont dans un cas, investis dans leur forme originelle et dans l'autre cas pensés et aménagés à dessein.

Gibson, J. J. (2014). Approche écologique de la perception visuelle. Bellevaux : Dehors.
Messika, L. (Éd.). (2000). Imagin'aires de jeux. L'enfant, le jeu, la ville. Paris : Autrement.
Goffman, E. (1991). Les cadres de l'expérience. Paris : Éditions de Minuit.
Périno, O. (2014). Des espaces pour jouer. Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ? (2e éd.). Ramonville Saint-Agne : Érès.

AXE 3 - A – jeu, famille et médiation

. Le travail de care est-il un jeu ?

François Ndjapou

Résumé**.** Si le travail de care peut être défini comme un ensemble d'activité qui vise à soutenir, à réparer ou à transformer notre monde pour le rendre plus vivable (Tronto, 2009), il est souvent considéré comme un travail gratuit, peu valorisé socialement et relégué dans la sphère privée. Les recherches pluridisciplinaires soulignent que ce travail de care a été historiquement assigné à des populations minorisées (les femmes, les migrant ·e ·s,...) (Gilligan, 2008; Dorlin, 2009 ; Molinier, 2013) le situant du côté des rapports sociaux de domination. Ce travail de care, effectué par obligation ou sous la contrainte, semble aux antipodes de la définition du jeu, comme activité visant le plaisir et la liberté dans l'engagement (Dujarier & Le Lay, 2018). Le travail de care peut-il cependant être appréhendé comme un jeu ? Dans quelles conditions " le travailler " et " le jouer " peuvent-ils s'articuler dans une visée de transformation des rapports sociaux ? Dans une perspective théorique de psychodynamique du travail, qui porte sur l'étude du plaisir et de la souffrance dans le travail (Dejours, 2000), nous avons choisi de porter notre regard sur les contours de ce qui se fait, se joue, s'échange, se travaille entre les deux parents au sein de la famille. La pratique de la parentalité – ou plus précisément le travail parental- est documentée par le repérage et l'analyse des discours à propos des différentes tâches concrètes (entre care et jeu) qui incombent aux adultes en charge de jeunes enfants dans un cadre familial (Déchaux, 2009). Cette recherche, issue d'un travail doctoral portant sur le care et la mixité dans l'éducation des jeunes enfants, avait notamment pour objectif de repérer comment les pères s'engageaient, plus ou moins, dans le travail concret quotidien au sein de la famille. Pour ce faire, nous avons mis en place un dispositif méthodologique en focus groups (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004) non mixtes en utilisant un outil de formation inspiré duc Photolangage (Baptiste, Beslile, Pechenart & Vacheret, 1991). Un groupe de pères (n=5) et un groupe de mères (n=8) - d'enfants

fréquentant la même crèche - ont été constitués pour faciliter la parole des un ·e ·s et des autres sur leurs pratiques respectives dans l'éducation des jeunes enfants. Les résultats de cette recherche montrent, d'une part, l'existence d'une préoccupation commune des pères et des mères pour une responsabilité éducative partagée auprès des jeunes enfants, laquelle souligne les liens entre le travail de care et le jeu. Mais ces résultats soulignent, d'autre part, la présence de représentations genrées quant au contenu de cette responsabilité éducative : du côté des pères, celle-ci est davantage orientée par le " jouer " tandis que du côté des mères, celle-ci est plutôt orientée vers le " travailler ".Ainsi, cette communication s'attachera à faire émerger à la fois les ressemblances mais aussi les distinctions entre le travail et le jeu dans l'éducation des jeunes enfants (Broca, 2018 ; Brougère, 1995).
Mots-Clés: travail de care, jeu, responsabilité, parentalité

. Qui veut jouer au Monopoly ?

Vincent Berry

MCF de sociologie, Université Paris 13, Laboratoire EXPERICE (vincent.berry@univ-paris13.fr)

Résumé. Au regard d'un ensemble d'indicateurs socio-économiques, le jeu de société apparait comme un secteur culturel relativement dynamique. En hausse continue depuis une quinzaine d'année (autour de 400 millions d'euros de chiffres d'affaire pour le secteur français en 2017)[1], le développement du secteur se traduit notamment par une offre de plus en plus pléthorique : en 1996 on comptait près de 200 nouveaux jeux sur le marché, plus de 300 en 2006, plus 500 en 2014 et plus de 900 en 2017 (Berry, 2017). Pour autant, la connaissance des publics « joueurs » reste relativement faible. En dehors de quelques enquêtes connexes au domaine du jeu (enquêtes sur le temps libre, les loisirs, les pratiques culturelles ou sur le jeu vidéo), on ne connait que très partiellement les pratiques au point qu'il est parfois difficile de savoir si l'engouement que l'on peut constater çà et là pour le jeu de société est une tendance importante dans la population ou s'il concerne une frange relativement restreinte de passionnés. La présente communication souhaite apporter quelques repères sociologiques dans ce domaine et mettre en évidence la stratification des usages en analysant deux formes sociales du jeu de société : les pratiques en familles et les pratiques entre adulte. Elle s'appuie pour cela sur une recherche inédite consacrée à l'étude du jeu de société et développée dans le cadre du dispositif ELIPSS[2] : « *Cultures et pratiques ludiques en France : le cas des jeux de société*. »[3] Diffusée en 2017 auprès d'un panel d'enquêtés (n=2582), âgés entre 18 et plus de 70 ans, représentatifs de la population française, cette enquête s'est attachée à recueillir leurs pratiques en termes de fréquences, de partenaires, de lieux, de types de jeux mais également à mesurer, sous la forme

[1] Source : Union des éditeurs de jeux de société, 2017.

[2] ELIPSS est un panel internet représentatif de la population résidant en France métropolitaine. Les panélistes ont été sélectionnés aléatoirement. Ils répondent tous les mois à des enquêtes élaborées par des chercheurs à l'aide d'une tablette et d'un abonnement internet mobile mis à leur disposition. L'enquête. Annuelle permet de collecter et actualiser les informations démographiques et socio-économiques. Plus d'informations sur le panel ELIPSS sont disponibles sur le site : http://quanti.dime---shs.sciences---po.fr/

[3] Vincent Berry, Samuel Coavoux, Hovig ter Minassian, équipe ELIPSS [auteurs] : Cultures et pratiques ludoiques en Fran,ce : le cas des jeux de société (2017) [fichier électronique], Fondation Nationale des Sciences Politiques (FNSP) [producteur], Centre de Données Socio-Politiques (CDSP) [diffuseur], Version 0.

d'un « test », leur culture ludique, entendue ici comme leur connaissance de la diversité du monde des jeux de société. Adossé à des questionnements sociologiques traditionnels (fréquences, partenaires, lieux, ...) ce test de culture ludique permet d'interroger en profondeur le monde du jeu de société. Celui-ci regroupe en effet sous un même terme des productions de natures très différentes : des jeux traditionnels par exemple (sans copyright) et des jeux dits « d'éditeurs » dont la signature d'un auteur (et sa mention sur la boite) peut être un élément important dans l'achat ou la pratique (Barbier 2013, Brougère 1979). Plus en détail, le secteur est aujourd'hui structuré entre, d'un côté, des « gros éditeurs » (Hasbro, Ravensburger ou Asmodée pour ne citer que quelques-uns parmi les plus importants), générant une grande partie du chiffre d'affaire, et, de l'autre, un secteur « de niche » composé d'acteurs de taille modeste (parfois une personne), mais toujours plus nombreux. A travers le test de cuture ludique, il s'est agi de comprendre si la structuration de l'offre répondait formellement ou non à une division des publics. Parmi les hypothèses en amont de l'enquête, l'une d'entre elle supposait que les classes moyennes et supérieures, éclectiques dans leur consommation de biens culturels (Peterson 1992), seraient plus susceptibles de maitriser ces deux domaines (Lahire 2004). Outre l'existence de deux « cultures » du jeu de société, une seconde hypothèse supposait une distribution de la familiarité et du goût pour certaines mécaniques de jeu selon les milieux sociaux, au sein du secteur de niche. Constatés dans le cas du jeu vidéo (Trémel 2001) et au cours de l'enquête LUDESPACE (Coavoux et al. 2016), les principes formels sur lesquels reposent des jeux peuvent socialement classer les joueurs. Des jeux de stratégies, aux jeux d'échecs, aux jeux de dames, aux petits chevaux, existe-t-il des différences sociales selon les jeux et de quelles natures sont-elles ? Après avoir rappelé les conditions de l'enquête, la communication s'attachera à présenter les principaux résultats de la recherche en s'attachant à mettre en évidence la stratification des pratiques, des expériences et des usages au regard d'un ensemble de variables sociodémographiques : genre, âge, diplôme, milieu social, parentalité... Au-delà d'une description des publics, il s'agira de caractériser socialement cette pratique ludique au regard d'autres formes de loisirs. Le jeu de société apparait en effet comme un « art moyen », pour reprendre le titre de l'ouvrage dirigé par Pierre Bourdieu sur les usages domestiques de la photographie (1965). Transclasse en termes de pratique, mais plus important en termes de fréquences chez les classes moyennes, il est l'objet de variations différenciées en termes d'usages, d'expériences, de socialisations et plus encore en termes de goûts, de titres joués et de valorisation culturelle et pédagogique.

Berry Vincent, « Le renouveau du jeu de société ». RLPE, n°300, 2018, pp.124-129.

Barbier Jean-Emmanuel, « Jeu d'édition et identités fictives », *¿ Interrogations ?*, n°15, 2012

Bourdieu Pierre (dir.), *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*., Paris : les éditions de Minuit, 1965

Brougère Gilles, « Du jouet industriel au jouet rationalisé », In R. Jaulin (dir.), *Jeux et jouets, essai d'ethnotechnologie*, Paris : Aubier, 1979

Coavoux Samuel, Gerber David, « Le goût à l'épreuve du jeu. Pratiques ludiques entre affinités électives et sociabilités familiales », *Sociologies,* vol. 7, n° 2, 2016.

Lahire Bernard, 2004, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La découverte Peterson Richard A., 1992, « Understanding audience segmentation : from elite and mass to omnivore and univore », *Poetics*, 1992, n°21, pp. 243-258

Trémel Laurent, 2001. *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia. Les faiseurs de monde*, Paris, Presses Universitaires de France.

. La question « sérieuse » du « bon usage » D'un jouet scolaire au domicile du petit enfant

Marie-Noëlle Dabestani

Doctorante en sciences de l'éducation à l'université Paris 8, Centre interdisciplinaire de recherche culture, éducation, formation, travail.

Résumé. A l'école maternelle comme à son domicile, des jouets sont proposés au petit enfant, du plus « récréatif » au plus « sérieux », du plus empreint d'une dimension affective, personnelle au plus coopératif et pédagogique. La communication proposée porte plus spécifiquement sur un jouet scolaire circulant entre école et familles : la mascotte de la classe. Nous présenterons d'abord son usage scolaire et tenterons d'objectiver les dispositions scolairement requises de l'enfant par l'étude de ce dispositif sollicitant hors la classe la collaboration des familles. Nous montrerons ensuite en quoi le message porté aux familles est ambigu et reçu de manière plurielle par les mères enquêtées. Notre analyse étant relationnelle, nous caractériserons plusieurs fonctions différentielles de la relation entre école et familles induites par l'usage scolaire de ce jouet d'enfant. A partir des études diachroniques d'une revue pédagogique destinée aux professionnels de l'école maternelle (de 1903 à 2002) et des textes institutionnels relatifs à l'école maternelle (de 1977 à 2019), d'une enquête par questionnaire récente interrogeant les enseignants sur leurs pratiques de mise en circulation d'objets entre école et familles (N=472, 2017/2018), d'entretiens menés avec huit maîtresses, de l'étude de leurs écrits adressés aux familles présentant la mascotte, nous décrivons le contexte d'émergence, de diffusion de cette pratique et son usage actuel. D'abord objet pédagogique en classe, la mascotte est ensuite confiée en fin de semaine à une famille. De retour en classe, l'enfant présente les activités menées avec elle en s'aidant d'un cahier dans lequel les parents consignent les traces de ce séjour (photographies, prospectus, commentaires). Les objets, littératiés ou non, circulant entre école maternelle et familles ont été peu étudiés dans une approche sociologique (Francis, 2000 ; Gasparini, 2012 ; Montmasson-Michel, 2015). Pourtant l'analyse des processus de socialisation scolaire jusque dans leurs dimensions matérielles (Chamboredon, 1985 ; Lahire, 1993) et au plus près des pratiques concrètes (Lahire, 2019) pourrait éclairer les manières dont ces dernières s'articulent, s'opposent ou se combinent à partir d'un même objet que le petit enfant transporte d'un espace à un autre. Dans une approche croisant sociologie de la famille et des inégalités scolaires, nous analysons les continuités et les ruptures qui peuvent s'opérer à la frontière entre école et familles. Nous focalisons notre étude sur les représentations des enseignants et des parents, dans le double sens du terme (Bourdieu, 1984), c'est-à-dire à la fois sur les définitions sociales du petit enfant et sur les rôles parentaux (Chamboredon & Prévot, 1973) tels qu'ils sont pensés par chacun des acteurs et sur les manières dont ils (re) présentent, donnent à voir leurs pratiques. Nous montrons que l'usage d'une mascotte à la fois comme objet transitionnel (Winnicott, 1969) et comme objet d'enseignement sous-tend la définition sociale d'un petit enfant (Chamboredon & Prévot, 1973) culturellement familier de l'usage d'un doudou (Gasparini, 2012) et habitué à adapter le regard qu'il porte sur ce jouet, entre registres affectif et intellectuel selon le contexte d'usage. En effet, la logique familiale du jouet peut être celle d'une mise en scène privée de la relation affective (Brougère, 2003) alors qu'en classe, la peluche devient un bien public, dans un espace régi par des règles plus impersonnelles (Leroy, 2017 ; Joigneaux, 2019).

Alors que cette scolarisation des objets du monde constitue déjà en classe un obstacle à la réussite scolaire des élèves dès l'école maternelle, et ce particulièrement pour les élèves des milieux les plus populaires (Bautier, 2006), nous tentons de mieux comprendre en quoi le « bon usage » de la mascotte, dans le sens scolairement attendu, nécessite des familles une proximité pré-requise au mode scolaire de socialisation. A partir de huit entretiens menés avec des mères de milieux sociaux contrastés et de l'étude des traces mises par les parents dans les cahiers, nous analysons les manières dont des mères de milieux sociaux contrastés interprètent l'usage de ce jouet : comme une situation visant l'objectivation attendue ou au contraire comme une dissolution du scolaire, ou encore comme une normalisation des pratiques familiales, le cahier collectif de la mascotte circulant de familles en familles. Nous portons notre attention sur le fait que le message scolaire adressé aux parents met en avant les rôles socialisateur et psychologique de la mascotte et que ce message reste largement silencieux (Bernstein, 2007) sur les pratiques menées en classe (Chartier & Payet, 2014) à partir de ces objets et plus précisément sur les enjeux langagiers, cognitifs, sur les changements de regard requis de l'enfant pour les constituer en objets d'étude. Deux polarités de scansion se distinguent ainsi dans l'espace de relation entre acteurs : celle par laquelle les pratiques socialisatrices des parents et des enseignants se coordonnent, se renforcent, les dispositions acquises par la socialisation du petit enfant dans l'espace social familial étant saisies de la même manière à l'école; celle par laquelle les pratiques socialisatrices restent disjointes, enseignants et parents coconstruisant des obstacles aux apprentissages scolaires du petit enfant (Rochex, 2011) dans l'espace de relation école-familles. D'autres mères, n'ayant pas connaissance du dispositif restent, quant à elles à l'extérieur de cet espace de relation, leur moins grande connivence familiale avec le mode scolaire de socialisation et leurs conditions d'existence moins favorables semblant être entérinées par l'école (Lahire, 2019), tout du moins dans ce dispositif.

Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. Dans N. Ramognigno, & P. Vergès, *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati.* Publications de l'Université de Provence.
Brougère, Gilles. *Jouets et compagnie*. Stock. Paris, 2003.
Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1973). Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie* (XIV), pp. 295-335.
Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école.* Paris : Presses universitaires de Vincennes.
Vincent, S. (2000). Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation. *Sociétés contemporaines* (40), pp. 165- 182.

12h30-13h30 : Déjeuner

13h30-15h30 : Table Ronde : Des professionnel.le.s face au jeu et au soutien à la parentalité

Animée par Corinne Ponce et Stéphanie Rubi

Brice Ducos et Céline Brettes pour le centre social L'estey et l'école élémentaire Joliot-Curie (REP, Bègles)

Anne Mazé, Association des Ludothèques de France (ALF), ludothécaire (ludothèque associative du Gers),
Delphine Tauzin ou Isabelle Jono, réseau girondin de la petite enfance,
Bruno Tauzin, Centre de Vacances et de Loisirs de Verdelais

Le jeu est aujourd'hui présent dans une pluralité de milieux de vie de l'enfant (familles, lieux d'accueil de la petite enfance, écoles, ludothèques, centres de loisirs, institutions médico-psycho-éducatives, etc.), avec souvent des objectifs et des modalités différentes. L'objectif de cette table ronde est que les professionnel.les apportent leurs témoignages sur les rôles du jeu dans les relations familiales au sein de plusieurs contextes comme le domicile familial, la ludothèque et la crèche. Comment le cadre ludique fait varier le jeu et les relations entre les personnes ? Comment le jeu se déploie au cœur des socialisations genrées ? Quel rôle les parents accordent-ils aux jeux dans le développement de leurs enfants ? Pourquoi les parents jouent-ils avec leur(s) enfant(s) ?. Comment les structures se situent par rapport au nouveau problème public du soutien à la parentalité ?

15h30-16h : pause

16h-17h : Conférence publique sur le thème des territoires récréatifs - jeux de ville, jeux de champs : "Autour de mon école, il y a …"

Elodie Vouillon, Conseil d'Architecture, d'urbanisme, et de l'Environnement (CAUE) www.cauegironde.com

Animée par Nicolas d'Andréa

17h : fin de la première journée

Mardi 20 octobre

8h30 : Connexion des participant.es

8h45-10h45 : Ateliers en parallèle

AXE 1 -A : Remédiation et jeu, thérapie

. Développer le JE par le JEU, un ENJEU familial et institutionnel : « L'institution : Un coffre à outil dont les parents ont la clé »

Stéphane Foussier[1], Emilie Cappe[2], Jean-Louis Adrien[3]

[1] Psychologue Clinicien, Docteur en Psychologie de l'Université Paris Descartes. Psychothérapeute et Formateur, stephane.foussier@hotmail.fr
[2] MCF – HDR, Université de Paris - Institut de psychologie. emilie.cappe@parisdescartes.fr
[3] Professeur Émérite de l'Université de Paris, Institut de psychologie, jean louis.adrien@parisdescartes.fr

Résumé. « *L'institution : Un coffre à outil dont les parents ont la clé* », cet aphorisme de Louis Emery souligne l'importance d'une collaboration étroite « Parents - Soignants » pour le projet thérapeutique et éducatif de l'enfant. Cependant il s'avère parfois difficile de collaborer sans risquer une perméabilité des frontières institutionnelles et familiales, voire un affaiblissement de l'identité de chacun. Les recommandations de la Haute Autorité de Santé pour la bonne pratique de l'Autisme (2005, 2010, 2011, 2012, 2018) et la Stratégie Nationale pour le Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) au sein des Troubles du Neuro- développement (TND) préconisent une intervention précoce, intensive et intégrative, en accompagnant et en impliquant les parents d'enfants ayant un TSA. Notre recherche doctorale (2007-2011) a porté sur la création d'un outil ludique et structuré[4] qui permet de stimuler au domicile et/ou en institution le développement cognitif et socio-émotionnel de l'enfant avec un TSA tout en renforçant le lien entre l'institution et les parents. Les fondements théoriques et pratiques de cette recherche concernent d'une part la neurophysiologie du développement (Barthélémy, Hameury & Lelord, 1995) et la psychopathologie développementale dans l'autisme (Adrien, 1996 ; Adrien et al, 2016 ; Bernard Paulais, 2016, 2019) et d'autre part, le modèle Transactionnel Intégratif et Multifactoriel (TIM) pour l'adaptation des parents (Bruchon-Schweitzer, 2002) et le modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) pour ce qui est les relations parents-enfant et parents-professionnels. L'objectif de notre recherche a été d'étudier l'effet du *JE à 2* après 6 mois d'intervention régulière et structurée à domicile et/ou en institution : - Sur l'évolution du développement cognitif et socio-émotionnel de l'enfant - Sur la dysrégulation de l'activité et les comportements autistiques de l'enfant - Sur l'évolution de la qualité de vie familiale des parents qui ont participé à ce programme d'intervention à domicile. La première hypothèse de notre recherche part du postulat que tout enfant atteint d'autisme n'est pas dénué de ressources pour apprendre et progresser, et qu'une stimulation ludique, régulière, adaptée et structurée de son développement contribue à son évolution cognitive et socio-émotionnelle tout en diminuant l'hétérogénéité développementale et ses comportements autistiques. Notre seconde

4 JE à 2 © INPI 2006, N°258984. Le JE à 2 : Jeu Éducatif à 2 est un outil thérapeutique de remédiation cognitif et socio émotionnel développé depuis 2006 en collaboration avec des parents et des professionnels de l'autisme (Éducateur, Orthophoniste, Psychologue, Chercheur, etc.) Cet outil permet grâce à une série de jeux semi-structurés et au travers d'un plaisir partagé, de stimuler les fonctions développementales altérées dans l'autisme, telles que l'attention conjointe, l'imitation, la permanence de l'objet, le jeu symbolique, etc.

hypothèse est qu'accompagner les parents avec leur enfant porteur de TSA dans une activité ludique, régulière et structurée, leur permet de réajuster positivement leur stratégie d'adaptation psychologique face au stress et aux répercussions de l'autisme de leur enfant tout en augmentant les interrelations familiales de manière fonctionnelle.30 enfants avec TSA (âge réel 3 à 13 ans) et leur famille ont été recrutés en 2007 en Rhône-Alpes dans deux structures pédopsychiatriques, Les enfants et leur famille sont répartis aléatoirement dans 3 groupes (G1 Famille, N=10 : groupe passation du *JE à 2* à domicile entre parent et enfant ; G2 Institution, N=10 : groupe passation du *JE à 2* en institution entre professionnel et enfant ; G3 Contrôle, N=10 : groupe contrôle, pas de passation du JE à 2). Au début de cette étude, le niveau de développement moyen des enfants évalué avec la BECS (Adrien, 2007) est compris entre 12 et 18 mois. L'évaluation de la trajectoire développementale de tous les enfants durant les 6 mois de passation du programme d'intervention avec le *JE à 2*, est également effectuée à l'aide de la BECS. L'évaluation de la régulation de l'activité de jeu de l'enfant durant cette même période est effectuée à l'aide de la Grille de Régulation Adaptation Modulation (GRAM ; Adrien, 2001). L'évolution des comportements autistiques durant les phases de passation du jeu est effectuée avec l'échelle fonctionnelle des comportements autistiques (EFC, Adrien, Barthélémy et Lelord, 1995). L'évaluation de l'évolution de la qualité de vie familiale des parents est réalisée avec l'échelle de qualité de vie familiale (QDV, Cappe, 2012). Les évolutions des 3 groupes sont effectuées sur 3 temps : T0 (pré test avant la mise en place du *JE à 2*) : T1 (passation hebdomadaire du *JE à 2* durant 6 mois pour les groupes G1 Famille et G2 Institution, sauf pour le groupe contrôle). Les analyses statistiques comparatives longitudinales ont été effectuées à l'aide du test non paramétrique Wilcoxon pour échantillons appariés. Les résultats concernant l'évolution du développement de l'enfant après 6 mois d'intervention avec le *JE à 2* montrent qu'en moyenne les enfants du groupe expérimental ont légèrement progressé dans le domaine cognitif comparé au groupe contrôle. Les tendances évolutives les plus significatives se retrouvent dans l'évolution de la dysrégulation de l'activité de jeu de l'enfant ainsi que dans l'évolution de l'intensité des comportements autistiques après 6 mois d'intervention régulière à domicile et en institution avec le *JE à 2*, les enfants du groupe expérimental présentent moins de dysrégulations. De plus, leurs comportements autistiques diminuent significativement en phase de jeu et d'interaction avec l'adulte lors de ces passations régulières. Notre recherche confirme la théorie du déficit des processus d'autorégulation de Whitman (2004). Les patterns d'intérêts et d'activités restreints et stéréotypés dans les activités de jeu chez les personnes avec un TSA peuvent être interprétés comme des tentatives de faire face à des situations environnementales qu'ils vivent comme trop complexes et stressantes. Ces enfants en situation de jeu et d'interaction non structurée produisent des conduites motrices stéréotypées réduisant ainsi leur focus attentionnel tout en persévérant dans des patterns de réponses et en développant des routines rigides et des conduites rituelles non adaptatives. Les données recueillies permettent de confirmer les capacités d'apprentissage de l'enfant atteint d'autisme par l'intermédiaire du jeu à condition de le structurer et de l'adapter aux spécificités de l'enfant (Blanc et al, 2005). En ce qui concerne l'évolution de la qualité de vie familiale après 6 mois de passation de ce programme d'intervention à domicile, l'analyse descriptive entre le pré-test et le post test met en évidence une tendance vers une diminution de l'impact des troubles autistiques dans le domaine des activités et des relations avec l'enfant pour le groupe des parents qui ont utilisé le *JE à 2* à domicile avec leur enfant comparé au groupe contrôle. Cette recherche confirme l'intérêt pour la famille et l'institution d'utiliser conjointement un matériel de jeu structuré et aux niveaux d'activités hiérarchisés qui sollicite à la

fois le partage émotionnel, les échanges et les apprentissages cognitifs. Elle met en évidence les progrès cognitifs et socio-émotionnels des enfants et l'amélioration de la qualité de vie des familles (Foussier, Cappe, Adrien et al 2012).

Adrien, J.L., Bernard, M.A., Thiébaut, E., & al. (2016). Profils de développement dans le Trouble du Spectre Autistique (TSA), avec ou sans déficience intellectuelle sévère. Implications pour l'évaluation et l'intervention. *Devenir*. Volume 28, numéro 3, pp. 255-272. –

Bernard Paulais, M.A., Mazetto, C., Thiébaut, E., & al. (2016). L'hétérogénéité du développement cognitif et socio-émotionnel d'enfants atteints de trouble du spectre de l'autisme en lien avec la sévérité des troubles. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 64, 376-382. –

Bernard Paulais, M.A., Mazetto, C., Thiébaut, E., & al. (2019). Heterogeneities in Cognitive and Socio-Emotional Development in Children With Autism Spectrum Disorder and Severe Intellectual Disability as a Comorbidity. *Frontiers in Psychiatry*, volume 10, article 508. –

Blanc R., Malvy J., Dansart P., Bataille M., F., & Barthélémy C. (2013). La Thérapie d'Échange et de Développement. Une rééducation neurofonctionnelle de la communication sociale. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 61, 288-294 –

Blanc, R., Adrien, J.-L., Roux, S., Barthélémy, C. (2005). Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *Autism*, *9*(3), pp. 229-245. - Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. - Bruchon-Schweitzer Marilou, (2002). *Psychologie de la santé: modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod. –

Cappe, E., Wolff, M., Bobet, R., & Adrien, J.-L. (2012). Étude de la qualité de vie et des processus d'adaptation des parents d'un enfant ayant un trouble autistique ou un syndrome d'Asperger. *L'Évolution Psychiatrique,* 77, 181- 189. –

Cappe, E., Wolff, M., Bobet, R., & Adrien, J.-L. (2011). Quality of life : a key variable to consider in the evaluation of adjustment in parents of children with autism spectrum disorders and in the development of relevant support and assistance programs. *Quality of Life Research*, *20*(8), 1279-1294. doi: 10.1007/s11136-011-9861-3. –

Foussier, S., Cappe, E., & Adrien, J-L (2012). Le *« JE à 2 »* : un outil ludique de stimulation du développement de l'enfant autiste. Étude de cas clinique*. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E.*), 119, vol. 24, Tome IV, 465-472. –

Lillard, A.S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. et Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's developpement : A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*(1), 1-34.

. Le modèle friends' play : un programme psycho-éducatif basé sur le jeu, pour le développement des habiletés sociales des enfants Asperger

Natassa Yannaca[1], Jean-Louis Adrien[2]

[1] Dr. en Psychologie Clinique et en Psychopathologie de l'enfant Centre Friends'play, Paris www.friendsplay-yannaca.eu

[2] Professeur Émérite de l'Université de Paris, Institut de psychologie, jean-louis.adrien@parisdescartes.fr

Résumé. Les enfants atteints du syndrome d'Asperger n'ont pas conscients de règles de conduite sociale, ils ont une incapacité à établir des relations avec les pairs, à entrer dans le jeu avec eux et leurs comportements sont souvent inappropriés. Les enfants Asperger sont souvent des victimes d'harcèlement à l'école, ils présentent une anxiété et une dépression plus grandes (Kim, Szatmasi, Bryson, Streiner, & Wilson, 2000; Myles & Southwick, 1999) et leurs parents signalent souvent un stress parental plus élevé (Attwood, 2007, Krasny, Williams, Provencal et Ozonoff, 2003). Les problèmes dans la communication sociale vont avec des difficultés de l'attention conjointe, de l'imitation spontanée et de réponse émotionnel de jeu social (Baron –Cohen, 1989 ; Dawson & Adams, 1984 ; Lewy & Dawson 1992 ; Mundy et al 1986 ; 1987 ; Sigman Ruskin 1999 ; Wetherby & Prutting 1984). Les recherches récentes, même si elles sont limitées, ont montré que les pairs « typiques », peuvent offrir aux enfants Asperger l'opportunité de pratiquer des habiletés de jeu et d'entraîner des habiletés sociales appropriées (Jordan (2003), Pierce, Schreibman (1995, 1997) Luckett et al. (2007), Wolfberg (1998, 2000), Barry (2003), Macintosh, Dissanayake (2006) Bauminger (2004; 2006; 2007). Les enfants s'ils ont la possibilité d'interagir avec des enfants « typiques », qui jouent le rôle de modèle de comportement social appropriée, font des progrès au niveau social (Laushey et Hefflin, 2000, Strain et Danko 1995, Wolfberg 1998, 2000, Gutstein, 2000; Gutstein et Sheeley, 2002). Jusqu' à maintenant les interventions spécifiques et orientées vers le jeu (particulièrement jeu avec des pairs) chez des enfants du spectre autistique ont eu un très petit rôle dans la littérature. Williams (2003) a montré que seulement 7% de 161 études se réfèrent au jeu dans l'autisme. Le modèle Friends' Play, est un programme psycho- éducatif basé sur une étude doctorale longitudinale qui favorise le développement des habiletés sociales des enfants présentant un syndrome d'Asperger, un haut potentiel intellectuel, mais aussi des enfants souffrant d'anxiété scolaire, de troubles du comportement, de faible estime de soi... Il s'agit d'une intervention basée sur une expérience clinique (30 ans) de plusieurs groupes thérapeutiques (+500 groupes) d'enfants et d'adolescents (4-18 ans) et basée sur des activités ou le jeu est dominant. Le jeu est l'espace culturel dominant dans l'enfance (Bruner, Winnicott, Piaget, Vygotsky) et le moyen d'être avec des pairs. Le modèle friends' play est une méthode structuré ou semi-structuré centrée sur le jeu et l'art qui intervient au niveau individuel (séances individuelles centrées sur le jeu symbolique, jeux de rôles...), social (« groupes de jeu », sorties, voyages), scolaire (pendant la recréation), familial (groupe de parents et atelier de fratrie). Les activités d e g r o u p e sont de différentes sortes : le jeu symbolique, les jeux de rôles, les jeux interactifs, les activités physiques, les stratégies d'écoute, de collaboration et de l'expression des émotions. Les activités proposées, empruntés au monde du jeu de l'enfant et de l'art (musique, théâtre, dessins, conte de fées et thérapie de danse), permettent aux enfants d'apprendre à communiquer dans un univers amicale et ludique. Ces groupes représentent le contexte idéal dans lequel les enfants à l'aide de jeu et d'activités proposées, autour des thèmes mensuels (amitié, école, émotions...) développent leurs compétences sociales. Le programme est complété par des groupes de parents et de la fratrie. Un programme de jeu adressé aux enfants en difficulté et ses camarades dans la recréation se met aussi en place (Macintosh et Dissanayake 2006 ; Ingram D. et al. 2007). D' après les échelles d' évaluation de J. Baker « Skills rating form » (Social Skills Training for children and adolescents with Asperger Syndrome 2003, de T.Atwood (2004) « Indices of Friendship Observation Schedule » (Understanding and teaching friendship skills) et de Gray (1997) « Questionnaire sur les indices sur le comportement social », cotées par différentes personnes (parents, psychologues, accompagnantes, l'enfant lui-même), les résultats montrent l'efficacité des procédures, des techniques utilisées et les progrès des enfants au niveau de communication, d'imagination et d'interactions sociales sont notables. Un score élevé des habiletés sociales après

une année d'intervention est indiqué chez les enfants Asperger, ce qui est en accord avec les résultats antérieurs de la littérature (Adrien, 2011). Les enfants et les ados présentent une évolution des habiletés sociales, des relations amicales, de la coopération dans le jeu, de la résolution des conflits, de l'évolution de l'empathie et une meilleure adaptation aux situations sociales.

. Les activités récréatives au service des personnes adultes avec un trouble du spectre de l'autisme qui bénéficient du programme « Intervention-Développement-Domicile-Ecole-Entreprise-Supervision » (IDDEES).

Gattegno, M.P.[1,3], Lapeyre, Q.[2], Garcia, P.[2], Leynet, A.[1], & Adrien, J-L[3]

[1] Cabinet de Psychologie ESPAS-IDDEES, 3, rue Victoire-Américaine 33000 Bordeaux
[2] Cabinet de Psychologie ESPAS-IDDEES, 43 Cours de l'Yser 33000 Bordeaux
[3] Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (EA 4057), Institut de Psychologie, Université Paris Descartes, Université de Paris.

Résumé. Les interventions recommandées par la Haute Autorité de Santé (HAS, 2010, 2012) auprès des personnes avec TSA s'inscrivent dans une approche comportementale et développementale, tels que l'approche ABA (Leaf et al, 2010), le programme TEACCH (Schopler, Reichler, & Lansing, 2002) et le Early Start Denver Model (Rogers & Dawson, 2013). Dès l'année 1999, en France a été créé et mis en place un programme d'intervention fondé sur les modèles de la psychoéducation et de l'accompagnement. Il s'agit du Programme « **I**ntervention **D**éveloppement **D**omicile **E**cole **E**ntreprise **S**upervision », ou Programme IDDEES (Gattegno, 1999, 2004a, 2004b) qui s'est progressivement développé au sein de plusieurs Cabinets de psychologie ESPAS (**E**valuation **S**outien **P**rogrammes individuels **A**ccompagnement **S**upervision) sur tout le territoire français. Ce programme IDDEES est basé d'une part sur un accompagnement individualisé en milieu ordinaire et naturel de la personne avec TSA (Schreibman *et al*, 2015) réalisé par des accompagnants experts (généralement des psychologues) et d'autre part sur la supervision de cet accompagnement effectuée par les psychologues expérimentés. Le programme IDDEES, de nature éclectique et intégrative, s'inscrit parfaitement dans l'esprit des programmes et méthodes recommandés par la Haute Autorité de Santé pour « le diagnostic et l'évaluation chez l'adulte » (HAS, 2011), les « interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent » (HAS, 2012), et « Trouble du Spectre de l'Autisme : interventions et parcours de vie de l'adulte » (HAS, 2017). S'appuyant sur le modèle du développement normal et pathologique de l'enfant et de l'adulte (Adrien, 1996, 2005), il permet au praticien de prendre en compte l'hétérogénéité du développement des personnes avec TSA, les variabilités de leurs acquisitions et de leurs fonctionnements, manifestées par la dysrégulation de l'activité qui s'exprime tout au long de la vie, de façon différente d'un individu à l'autre et d'une période à l'autre (Adrien, 1996, 2005 ; Adrien *et al*., 1995 ; Adrien & Gattegno, 2011). Ce programme vise à réduire la dysrégulation de ces personnes, y compris lors des jeux et des loisirs, tout en prenant en compte leurs niveaux de compétence et en aménageant au mieux leur environnement (structuration concrète de l'espace et du temps : plans et organisation de l'espace de vie, planification temporelle des actions...). L'objectif du programme IDDEES est de favoriser le développement et l'insertion sociale de personnes avec TSA non seulement par un soutien actif aux apprentissages cognitifs et sociaux à domicile, à l'école ou en entreprise mais aussi par l'organisation, la planification, l'animation, la recherche et le développement de biens et services en loisir, culture et tourisme, qui, du point de vue de la récréologie, constituent des facteurs

notables d'amélioration de la qualité de vie. IDDEES est un programme dont les acteurs et actrices (psychologues superviseurs et psychologues accompagnants) ont des "professionnalités qui sont traversées par de nécessaires transformations des pratiques et gestes professionnels induits par les nouvelles logiques et organisations de l'action éducative : travail en partenariat et réseaux, projet de territoire, pilotage par l'évaluation, mutualisation des ressources et compétences, etc.". En effet, l'accompagnement éducatif de l'adulte autiste par le professionnel IDDEES s'effectue dans tous les lieux de vie qu'il fréquente et où il y rencontre des professionnels aux postures et objectifs certes différents (animateur, marionnettiste, bibliothécaire, guide de musée, médiateur équin...), mais toujours adaptés à ses besoins spécifiques. Les acteurs professionnels de ce programme ont déjà fait l'objet de plusieurs recherches visant à caractériser leurs fonctions : rôles et actions des accompagnants (Wolff, Gattegno, & Adrien, 2005a, 2005b) et rôles et actions des psychologues superviseurs (Wolff, Gattegno, & Adrien, 2009). Dès sa création, l'étude des bénéfices de ce programme IDDEES a donné lieu à plusieurs recherches concernant (1) l'insertion professionnelle d'adultes avec autisme (Gattegno & Rogé, 2001 ; Gattegno, 2004a ; Gattegno, Abenhaim, & Wolff, 2011 ; Gattegno *et al.,* 2016), (2) le développement psychologique et les apprentissages scolaires et sociaux des enfants avec autisme bénéficiant d'un accompagnement à l'école et à domicile (Gattegno, 2004a, 2004b, 2009 ; Gattegno, Abenhaim, Castro, Kremer, & Adrien, 2006 ; Gattegno et *al.,* 2011 ; Gattegno, Wolff, & Adrien, 2012), (3) les apprentissages des habiletés sociales de personnes avec TSA sans Handicap Intellectuel (Gattegno & De Fenoyl, 2004) et (4) la qualité de vie des familles d'enfants avec TSA (Cappe, Bobet, Fernier, Gattegno et Adrien, 2009, 2011, 2012). Récemment, deux études originales ont souligné l'intérêt d'y intégrer l'utilisation des tablettes tactiles, d'une part chez de jeunes adultes présentant une déficience mentale ou un trouble autistique et utilisant un jeu d'encastrement (Amar, Golea, Wolff, Gattegno, & Adrien, 2012) et d'autre part chez des enfants et adolescents avec TSA et utilisant un logiciel d'apprentissages scolaires, LearnEnjoy (Wolff *et al.,* 2014 ; Nézereau et al, 2015, 2016). Ce programme inclut aussi des activités récréatives ou récréologiques. En effet, les activités d'accompagnement associent une organisation et une recherche de loisirs adaptés qui, ces derniers, sont étayés par les activités ludiques de remédiation cognitive et sociale qui confortent le fonctionnement cognitif et socio-émotionnel de ces personnes. Les contextes de loisirs sont généralement moins structurés que le sont par exemple ceux de l'école ou de l'entreprise, et l'accompagnant expert doit donc adapter ses stratégies d'accompagnement et organiser l'environnement dans ces différents milieux de vie pour que la personne avec TSA puisse progresser et vivre au mieux des expériences heureuses et constructives. La communication a pour objet de présenter l'ensemble du programme d'une adulte avec TSA incluant ses activités d'apprentissage et ses activités récréatives et d'analyser sur une période de 12 mois le fonctionnement et l'évolution des différentes capacités cognitives et socio-émotionnelles qui sont mobilisées et soutenues par l'accompagnement expert. Les analyses des évaluations aux trois temps de cette périodes (T0, T1 et T2) montrent que l'adulte avec TSA développe et consolide ses capacités cognitives et socio-émotionnelles mais que leur expression reste variable d'une session à l'autre. L'accompagnement de cette adulte avec TSA tous les jours par l'intermédiaire des activités d'apprentissage et des activités récréatives lui est bénéfique car il lui permet d'actualiser et de maintenir le niveau de ses compétences dans une vie sociale active et participative.

AXE 1 -B : Apprentissage(s) et jeu

. Le déjà-là décisionnel de l'enseignant dans ses pratiques scolaires de jeu. Études de cas en didactique clinique à l'école élémentaire

Vanessa Desvages-Vasselin

Docteure en sciences de l'éducation, Membre associée au CIRNEF (EA7454), Université de Caen Normandie (vanessa.desvasselin@gmail.com)

Résumé. Cette proposition interroge le premier angle de réflexion proposé, à savoir, les pratiques des enseignants dans leur mise en œuvre ludique. A travers le croisement de deux études de cas, nous nous demanderons ce qui fait jeu dans les pratiques dites ludiques mises en œuvre par des enseignants sur le temps de la classe. Quelles semblent-être les conditions nécessaires pour parler de jeu selon les enseignants dans les pratiques qu'ils mettent en œuvre et quelle est la nature des apprentissages en jeu ? Y a-t-il un écart entre les intentions ludiques et didactiques des enseignants et la mise en œuvre effective ? Et les élèves, à quoi jouent-ils ? L'objectif de notre propos est de questionner l'équilibre entre jeu et apprentissage dans les pratiques scolaires d'enseignant. A partir d'une caractérisation des pratiques ludiques (Caillois, 1958, De Grandmont 1995, Brougère, 2005) mise en œuvre par les enseignants, nous cherchons à interroger leurs pratiques didactiques (Brousseau, 1998 ; Fabre et Orange, 1997, Fabre, 2006) au regard du poids du sujet et de sa construction identitaire professionnelle (Pérez-Roux, 2012) sur celles-ci. Nous émettons l'hypothèse que la diversité des pratiques scolaires ludiques et l'équilibre organisé entre jeu et apprentissage apparaissent liés à l'intime et à l'expérientiel du sujet (Buznic, 2009) à travers son déjà-là décisionnel (Carnus, 2015 ; Léal et Combi-Carnus, 2012). C'est à partir des cadres de la didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009 ; Carnus et Terrisse, 2013, Buznic-Bourgeacq et Terrisse, 2013 ; Buznic-Bourgeacq, 2015) que sont analysées les pratiques ludiques des enseignantes considérant que le jeu ne peut être mis en œuvre d'une manière désincarnée, excluant le sujet et son histoire. Cette analyse des pratiques ludiques au filtre de la didactique clinique s'établit en trois temps : le temps des entretiens de déjà-là visant à identifier les rapports de chacun des sujets avec le jeu, à comprendre comment se constitue l'identité professionnelle du sujet, le temps des observations de pratiques *in situ* et enfin celui des entretiens d'après-coup qui permettent au sujet d'expliquer l'équilibre entre jeu et apprentissage dans la pratique mise en œuvre (Terrisse, 2009). Une observation des attitudes des élèves-joueurs durant les séances de jeu vient étayer la réflexion. Au regard des contraintes de temps des sujets, 4 entretiens de déjà-là se sont tenus, d'une durée d'une heure et quarante-cinq minutes pour le premier sujet et d'une heure et trente-cinq minutes pour le second sujet. Ces entretiens sont complétés d'un entretien d'après- coup pour chacun des sujets d'environs trente-cinq minutes. Ces six entretiens sont croisés à une situation d'observation de pratique pour chacun des sujets. La première situation observée dure une heure et cinq minutes et la seconde une heure et trente minutes. Les situations de jeu proposées sont à l'initiative de l'enseignant qui est équipé d'un micro-cravate permettant d'enregistrer les discours de l'enseignant et des enfants jouant avec lui. Une caméra est placée afin de capter les attitudes générales des joueurs et de l'enseignant. Dans le cas d'un groupe jouant en autonomie, nous nous plaçons à proximité de ce groupe afin de collecter discours et attitudes des joueurs. En fin de séance, de courts échanges ont lieu avec les joueurs pour leur demander ce qu'ils ont fait durant la séance. Cette communication présentera ainsi une étude comparative de deux cas, l'analyse des situations ludiques permettront d'identifier les tensions dans les pratiques ludiques de chacun. Dans les recherches contemporaines, rares sont les études menées sur des pratiques réelles de jeu dans l'institution scolaire. Cette proposition

interroge au-delà de la construction professionnelle des uns et des autres, la spécificité de la pratique ludique à l'école et la difficulté de maintenir un équilibre entre apprentissage et jeu. En effet, par exemple, l'analyse de deux situations ludiques mises en œuvre par la même enseignante amène à constater des pratiques très contrastées qui font écho aux tensions internes et subjectives qui l'animent. De même, au sein du même jeu proposé à plusieurs groupes différents, la situation diffère très clairement tendant un coup plus fortement du côté des apprentissages ou inversement. Un même sujet peut ainsi proposer des situations d'une grande variété alors même qu'intentionnellement il semble ne proposer qu'une seule et même situation. C'est à travers l'étude de son rapport au jeu et de son rapport au savoir, inhérents à sa construction identitaire professionnelle que des éléments de compréhension se tissent pour donner à voir les tensions qui animent le sujet.

BROUGÈRE G. (2005), *Jouer/Apprendre,* Paris, Economica, Anthropos. BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage. BUZNIC-BOURGEACQ P. (2009), *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS.* Thèse de doctorat, Université de Toulouse. BUZNIC-BOURGEACQ, P. et TERRISSE, A. (2013) « Le sujet en position d'enseignant : pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée », *Revue française de pédagogie,* 2013, n°184, pp. 15-28. BUZNIC-BOURGEACQ Pablo (2015) « Le sujet enseignant et la figure du professionnel. Regard didactique clinique sur la professionnalisation des enseignants », in Bodergat, J-Y., Buznic-Bourgeacq, P. (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?,* Bruxelles, De Boeck, pp. 149-168.

CAILLOIS R. (1958), *Les Jeux et les hommes,* Paris, Gallimard.

CARNUS, M-F. et TERRISSE, A. (2013), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question.* Paris, Éditions Revue EPS.

CARNUS M.-F. (2015), « Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un "déjà- là décisionnel" », in Vincent V. et Carnus M-F. (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*, Bruxelles, De Boeck, pp. 61-73.

DE GRANDMONT N. (1995), Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre, Paris−Bruxelles, De Boeck & Larcier.

FABRE M. et ORANGE C. (1997), « Construction des problèmes et franchissement d'obstacles », ASTER, 24, pp. 37-57.

FABRE M. (2006), « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey » in FABRE M. et VELLAS E. (dir.), *Situations de formation et problématisation*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, pp. 15-30

LEAL, Y. et COMBIS-CARNUS, M-F. (2012) « Le déjà-là décisionnel de l'enseignant en éducation à la santé. Une étude de cas en didactique clinique à l'école élémentaire », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 2012, n°50, *Les éducations à... : quelles recherches, quels questionnements ?* pp. 139-152.

PEREZ-ROUX, T. (2012) « Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaitre en tant que professionnel ? », *Recherches & Educations*, 2012, n°7, pp.69-84. TERRISSE A. (2009), « La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques », in Terrisse A. et Carnus M-F. (dir.), *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?,* Bruxelles, De Boëck, pp. 13-31.

TERRISSE, A. et CARNUS M.-F. (2009). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles, De Boëck.

. Le jeu et l'aspect ludique comme supports d'apprentissage cognitif et social : Un modèle de fonctionnement au cœur du Programme d'accompagnement IDDEES

Célia Nézereau[1], Marion Wolff[2], Maria Pilar Gattegno[3], Jean-Louis Adrien[4]

[1] Cabinet de Psychologie ESPAS-IDDEES, 97, avenue Charles de Gaulle, Neuilly sur Seine.
[2] Cabinet de Psychologie ESPAS-IDDEES, 3, rue Victoire-Américaine, 33000 Bordeaux
[3] UMR 8257 COGNAC-G CNRS/SSA, Faculté des Sciences Fondamentales et Biomédicales, Université de Paris, 45, rue des Saints-Pères, 75006 Paris.
[4] Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (LPPS, EA n°4057), Institut de Psychologie, Université de Paris, 71, avenue Edouard Vaillant, 92100 Boulogne-Billancourt.

Résumé. La notion de « jeu » est un concept très large recouvrant de nombreux supports et activités proposés dans divers contextes pourvu qu'ils aient « pour but apparent le divertissement, l'amusement personnel ou collectif et que la personne en tire un certain plaisir » (Grison, 2011). Afin d'illustrer ce concept, une étude a été menée dans le cadre du programme IDDEES (Intervention-Développement-Domicile-Ecole-Entreprise-Supervision), lequel place au cœur de son dispositif l'aspect ludique et le jeu comme support d'apprentissage cognitif et social. Cette étude exploratoire et préliminaire se focalise sur l'intérêt d'organiser des activités ludiques telles que des séances de jeu cognitif ou des ateliers cuisine, comme supports au développement des interactions sociales de personnes avec TSA. Elle cherche à montrer que les activités ludiques structurées et guidées par des accompagnants facilitent les interactions sociales entre les joueurs. Un groupe de 6 adolescents et jeunes adultes avec Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) âgés de 16 à 28 ans suivis par une psychologue du Cabinet de Psychologie ESPAS-IDDEES participent à cette étude. Ils sont appariés en binômes selon leur personnalité, leur niveau de développement et leurs intérêts spécifiques. S'ils ont bénéficié jusqu'à maintenant de plusieurs séances (N = 30), l'étude préliminaire ne porte que sur les 10 premières séances. Les activités ludiques proposées lors des séances comprennent des jeux de société ayant pour objectif sous-jacent le développement du raisonnement, de la logique et de la vitesse de traitement par exemple (Doobble, Tangram, Color addict). Ces activités sont effectuées par le binôme d'adultes soit dans une situation structurée et guidée par les accompagnants, soit dans une situation non-structurée s'apparentant à des temps de jeux libres (sans accompagnement). L'évaluation des interactions sociales des adultes en binôme a été effectuée à l'aide d'une grille originale créée et validée dans le cadre de cette recherche, indiquant le type d'interaction (regards dirigés vers le partenaire, vers l'action du partenaire, sourires, communication verbale, etc.) et le nombre d'interactions produites spontanément lors des séances. La grille est cotée par les accompagnants lors de chaque séance et/ou par des ergonomes. Les analyses bivariées réalisées ont permis de mettre en évidence l'influence des différents facteurs tels que le niveau de scolarisation, le projet professionnel, le type et le temps d'accompagnement des participants sur la qualité des interactions. Les résultats indiquent qu'au fur et à mesure des séances, la qualité et le nombre d'interactions s'améliorent. On observe également que les situations de jeu structurées facilitent davantage le développement des échanges comparativement aux temps de jeu libres. Ainsi, les activités ludiques effectuées en interaction duelle et guidées par les accompagnants tendent à favoriser les échanges sociaux et permettent ainsi une évolution positive des interactions sociales.

AXE 2 -A : Des interactions ludiques dans différents contextes

. Des jeux en famille et en ludothèque : le point de vue des enfants, des parents et des ludothécaires sur les fonctions du jeu et les pratiques ludiques des familles.

Yannick Hernandez[1], Alice Le Coz[2], Stéphanie Constans[3], Véronique Rouyer[4]

[1] ATER-Docteur en STAPS —Université de Bordeaux, Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES EA 7437) /Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. (courriel : yannick.hernandez@u-bordeaux.fr)
[2] Doctorante en Sciences de l'Éducation, laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES EA 7437) et PRAG à l'ESPE d'Aquitaine, (courriel : alice.le-coz@u-bordeaux.fr)
[3] MCF en psychologie du développement et de l'éducation, Centre de Recherche en Education de Nantes (EA 2661) et membre associé du Laboratoire de Psychologie (EA 4139), IUT de Rennes 1, (stephanie.constans@univ-rennes1.fr)
[4] Professeure de psychologie du développement de l'enfant, Laboratoire de Psychologie (EA4139), Université de Bordeaux. (veronique.rouyer@u-bordeaux.fr)

Résumé. Si le jeu occupe une place importante dans la vie des enfants dans différents contextes éducatifs (famille, école, lieux d'accueil de la petite enfance, ludothèques, accueils de loisirs, etc.) (Brougère, 1995, 2005 ; Périno, 2006 ; Roucous et Brougère, 1998), il ne revêt pas forcément les mêmes enjeux et fonctions selon les moments, les espaces et les personnes (adultes et enfants) impliquées dans celui-ci (Ponce & Rouyer, soumis). Il peut être, par exemple, considéré comme un pur divertissement et/ou un support éducatif (Constans, Rouyer et Gardair, 2019). En lien avec les objectifs du projet pluridisciplinaire « *Ce que le jeu fait aux familles. En ludothèque et en famille, le jeu dans la relation père-enfant(s) et dans la fratrie* », l'objectif de cette communication est d'analyser les représentations des fonctions du jeu et des pratiques ludiques des enfants et des parents dans différents espaces sociaux, notamment les contextes de vie que sont la famille et la ludothèque. Au plan empirique, le recueil de données a été réalisé, à l'aide d'entretiens semi-directifs, auprès des enfants et de leurs parents et des professionnels de trois ludothèques contrastées au plan des caractéristiques socio-culturelles. Les thèmes abordés concernent : - pour les enfants et les parents, leurs pratiques ludiques, notamment en famille et en ludothèque (seul, avec leurs parents, les membres de leur fratrie, autres membres de la famille ou d'autres enfants), la présence de jouets et de jeux dans le foyer familial, les représentations sociales sur le jeu (fonctions du jeu) ; - pour les professionnel.le.s, les représentations sociales sur le jeu (fonctions du jeu), les interactions ludiques des membres de la famille en ludothèque. L'analyse des résultats portera sur la place et le rôle du jeu et des pratiques ludiques chez l'enfant, les parents et les ludothécaires dans les divers espaces de jeu possibles, notamment la famille et la ludothèque, sans exclure d'autres structures ou même l'espace public (rue, parc, etc). Les différents acteurs et partenaires de jeu n'accordent pas la ou les même(s) vocation(s) au jeu : du pur divertissement à une vocation éducative et/ou de lien social.
Mots-clés : jeu, famille, ludothèque, enfance, espaces sociaux.

Brougère G. (1995). *Jeu et éducation.* Paris : L'harmattan.
Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre.* Paris : Economica.
Constans S., Rouyer V. et Gardair E., 2019, La place du jeu dans les loisirs et l'animation enfance et jeunesse : représentations des acteurs, *Sciences du jeu* [En ligne], *12*, mis en ligne le 15 décembre 2019, consulté le 23 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/sdj/2028
Périno O. (2006). *Des espaces pour jouer.* Ramonville Saint-Agne : Eres.

Ponce C. et Rouyer V. (soumis). Ce que le jeu fait aux familles : contributions des recherches menées en psychologie du développement. Colloque international « Jeu et enjeux pour l'animation socioculturelle », Symposium « Ce que le jeu fait aux familles » (coord. S. Rubi). IUT Montaigne, Université de Bordeaux, 29 et 30 janvier 2018.
Roucous N. et Brougère G. (1998). Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque. *Revue Française de Pédagogie, 124*, p. 91-98.

. Le jeu et le développement social des enfants au préscolaire

Soumaya Es Saouabi et Salam El Kettani

Centre de Recherche et d'Études. Fondation Marocaine pour la Promotion de l'enseignement préScolaire FMPS. Université Mohammed V. Faculté des Sciences de l'Éducation FSE. Rabat. Maroc

Résumé. Notre travail s'est basé principalement sur le modèle théorique de Vygotsky qui confirme que ce n'est qu'à travers le jeu et l'interaction avec l'autre que l'enfant apprend, explore, se développe et développe ses habiletés sociales. Deux objectifs principaux ont été fixé pour ce travail. Le premier est de mettre le point sur les perceptions et pratiques des éducatrices par rapport au jeu dans le préscolaire et le deuxième et d'étudier l'influence du jeu sur le développement social es enfants au préscolaire. Pour ce faire, deux outils ont été utilisés dans le cadre de ce travail. Le premier est un questionnaire adressé aux éducatrices pour connaitre leurs perceptions et pratiques relatives au jeu et le deuxième est une échelle de mesure du développement social des enfants ''Echelle de Vinland''. Le travail s'inscrit dans une perspective d'étude des pratiques des éducatrices travaillant dans le réseau d'école de la Fondation Marocaine pour la Promotion de l'enseignement préscolaire FMPS. Nous avons également visé 7 écoles situées dans la ville de Tanger. Maroc. Notre échantillon a compris 338 enfants dont l'âge varie entre 4 et 5 ans qui sont tous préscolarisés dans ces écoles ainsi que leurs éducatrices (17 éducatrices). Le travail a mis le point sur différents types de jeu introduites dans le cadre de l'éducation préscolaire quel soit individuel ou collectif, libre ou dirigé, à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe. Les résultats ont montré que toutes les éducatrices expriment des représentations positives qui reflètent leur prise de conscience par rapport au rôle du jeu dans le développement de l'enfant. De même, les pratiques éducatives sont généralement orientées vers l'intégration du jeu comme moyen d'apprendre. L'aménagement de la salle de classe permet une diversification des types de jeu animés auprès des enfants, en plus la forte fréquence des activités du jeu proposés reflet la tendance des éducatrices à utiliser des activités stimulantes à l'apprentissage. Par ailleurs, l'analyse des données relevant de l'échelle de mesure du développement social de l'enfant a montré que la majorité d'enfants exprime un bon développement des habiletés sociales (généralement, leurs scores dépassent la moyenne). A la lumière de ce travail, nous avons pu confirmer que le jeu a un apport positif sur le développement social des enfants.

Direction des Services Départementaux de l'Éducation National DSDEN-Groupe départemental Maternelle . Apprentissage et espaces de jeu: Les "coins-jeux" [Rapport] - France : http://www.ac-reims.fr/ia08 - Rubrique « Espace pédagogique », 2008.

Bédard Johane Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec: Pédagogie en contexte ludique [Rapport]. - Suisse : Université de Fribourg, 2002.
Association Générale des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles AGEEM. - Jouer à l'école maternelle [Rapport] France : AGEEM, 2015.
Loïse DOREAU. Jouer à l'école maternelle: Enjeux et pratiques [Rapport].- France : Institut Universitaire de Formation des Maitres IUFM de BOURGOGNE , 2004. Jouer et apprendre en maternelle [Rapport]
Cathy Le Moal Valérie Soler, Viviane Marzouk, Françoise Arnaud Rossignol, Karine Griffoul. - France : CANOPE Edition, 2015. Le jeu dans le développement affectif, cognitif, corporel et social de l'enfant [Rapport]
MÉTRA Maryse. - Lyon : UFAIS Lyon, 2006. Ressources maternelles: Jouer et apprendre. Cadrage général [Rapport]
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. France. - République Française : éduscol, septembre 2015.

. Les ludothèques : des espaces de socialisation et d'interaction. Les interactions entre enfants et entre parents et enfants

Corinne Ponce[1], Yannick Hernandez[2], Elodie Descamps[3], Marine Lambolez[4], Stéphanie Rubi[5]

[1] MCF en psychologie du développement et de l'éducation, Laboratoire de Psychologie (EA 4139), Université de Bordeaux. Corinne.ponce@u-bordeaux.fr
[2] Post Doctorant en STAPS, ATER au département STAPS Université de Bordeaux, Laboratoire Cultures, Education, Sociétés (LACES, EA 7437).
[3] Association Prélude
[4] Sociologue
[5] Professeure en sciences de l'éducation, Université de Paris (Paris Descartes), Centre de Recherches sur les Liens Sociaux (CERLIS, UMR 8070)

Résumé. Les travaux menés en psychologie du développement sur l'étayage parental (Bruner, 1985) montrent que les jeunes enfants apprennent de nouvelles compétences dans l'activité ludique conjointe dans laquelle un cadre soutenant est fourni par le parent (Labrell, Deleau, et Juhel, 2000). Le support et l'encouragement parental durant un jeu partagé avec l'enfant peuvent promouvoir l'engagement de l'enfant dans la fantaisie, l'imagination, le jeu de faire-semblant et ainsi conduire l'enfant dans la zone proximale de développement de Vygotski (Doyla, 2010). Les mères s'engagent plus dans des jeux de faire-semblant avec les enfants que les pères (Le Camus, 1999 ; Rouyer, 2007). Le premier objectif de notre étude est de comprendre les sous-bassements des activités ludiques parent enfant au sein d'institutions dédiées à l'activité de jeu et accueillant des familles : les ludothèques. En quoi la fréquentation au long terme de ce lieu collectif peut engendrer des interactions familiales spécifiques entre parent et enfants et notamment entre père et enfants ? Le deuxième objectif sera de comprendre les comportements de jeux entre enfants et l'acceptation sociale entre pairs. Le jeu entre pairs est le contexte le plus pertinent pour l'acquisition de compétences sociales (Coehlo, Torres, Fernandez & Santos, 2017). Nous analyserons ce qui se joue entre le parent et ses enfants autour des jeux, entre les enfants d'une même fratrie et entre enfants de familles différentes. Comment les différents acteurs entrent dans le jeu, décide d'y rester ou d'en sortir ou de faire évoluer le jeu (Brougère, 2005). Pour cela, des observations ethnographiques et des temps d'enregistrements vidéo ont

été menés dans deux ludothèques contrastées au plan socioculturel. Ces séquences filmées de jeux se sont déroulées dans divers espaces (d'éveil, symboliques, d'assemblage, de règles pour reprendre l'acronyme ESAR de Denise Garon et Rolande Fillion) lors de samedis matins, de temps de vacances scolaires, ou à l'occasion de la fête du jeu de la commune et sont mises en perspective avec les données recueillies par observations ethnographiques. Au sein des interactions parent enfant, filmées ou transcrites lors d'immersion ethnographique, nous observons si le parent joue avec son enfant et, dans l'affirmative, selon quelles modalités (à quelle fréquence, à quoi, quel étayage il apporte) ou s'il incarne une figure de sécurité et laisse l'enfant jouer seul et ou avec d'autres. Au sein des observations menées sur le jeu des enfants entre eux – au sein d'une même fratrie et entre enfants de familles différentes -, nous verrons s'il y a du jeu associatif, coopératif ou au contraire du jeu parallèle ou solitaire. Nous y regardons aussi les (re)compositions statutaires (place et rôle des ainé.es et des cadet.tes), et les éventuels rapports de pouvoir afférents.
Mots-clés **:** jeux, famille, ludothèque, interaction

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica. Bruner, J.S. (1985). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
Coehlo, L.,Torres, N., Fernandez, C. & Santos, A. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (6), 812-823.
Filion, R., (2015). *Le Système ESAR. Pour analyser, classifier des jeux et aménager des espaces.* Québec : Édition À la page.
Labrell, F., Deleau, M., & Juhel, J. (2000). Fathers' and mothers' distancing strategies towards toddlers. *International Journal of Behavioral Development, 24,* 356-361.
Le Camus, J. (1999). *Le père, éducateur du jeune enfant*. Paris : PUF.
Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Pairs : Armand Colin.

. Jouer en famille avec un parent atteint de maladie d'Alzheimer (ou apparentée) en institution

Cédric Gueyraud

Post doctorant en sciences de l'éducation à l'université Lumière Lyon 2 ; Centre de recherche en psychologie et psychopathologie clinique et de Pierre KROLAK-SALMON ; Gérant FM2J, centre national de Formation aux Métiers du Jeu et du Jouet, Lyon-Caluire. cedric.gueyraud@fm2j.com

Résumé. Plus de 47,5 millions de personnes dans le monde sont atteintes de démence dont la majorité (entre 60% et 70%) sont de type Alzheimer Dans le contexte des EHPAD, les visites des familles peuvent se faire plus rares. Pas facile en effet de confronter le regard et les émotions de plusieurs générations dans ce contexte particulier ; le jeu pourrait être un médiateur intéressant. Après une présentation des particularités de la maladie d'Alzheimer, cette communication mettra en valeur les différents types de jeux adaptés à cette population. Néanmoins, elle fera état des difficultés des familles à se saisir naturellement de ces propositions et mettra donc en perspective des propositions d'applications concrètes en vue de favoriser la situation de jeu en famille dans ce contexte institutionnel. Le terme de maladie d'Alzheimer est caractérisé par des troubles de la mémoire, des fonctions exécutives et des fonctions instrumentales, cette symptomatologie démentielle est souvent associée à des troubles psychologiques et comportementaux. Cette

symptomatologie déficitaire n'empêche pas de continuer à considérer le malade comme une personne, pourvue de capacités préservées et capable de relation (Zeisel, 2013). En ce sens la situation de jeu partagée en famille, reste encore possible à des stades avancés de la maladie sous réserve de prendre en compte quelques particularités. Il est difficile de définir le jeu comme une activité isolée du reste des activités de la vie quotidienne. Défiant toute définition, le jeu semble néanmoins dépendant du point de vue du joueur, de son état d'esprit mais aussi des caractéristiques de l'environnement. Si la structure environnementale offre une possibilité au joueur d'identifier un but, de façon plus ou moins arbitraire et de lui offrir les moyens de l'atteindre, le joueur détient le pouvoir de la transformer en jeu. Ce procès métaphorique (Henriot, 1989), ou cette capacité à faire preuve de second degré vis-à-vis d'une situation (Brougère, 2005), sera d'autant plus facilité que la situation est en adéquation avec les compétences, besoins et désirs du public ciblé. Dans ces conditions, le jeu offre la possibilité au joueur d'une prise de hauteur contrôlée sur une situation favorisant un engagement autonome et pourrait être confondue avec la définition de l'expérience optimale ou *flow (*Csikszentmihalyi*, 2004)*. Les jeux et les jouets manufacturés peuvent se présenter selon l'expression de Bousquet (1984) comme des *pièges à ludiques*. Ces jeux et jouets peuvent être utiles aux personnes âgées présentant des troubles cognitifs pour entrer plus facilement en jeu à condition d'être bien sélectionnés. La situation de jeu reste un espace encore possible d'affirmation de soi. Si le jeu permet de remettre de l'ordre dans le comportement (Caillois, 1958), ce n'est qu'à la condition d'être envisagé selon des modalités spécifiques à la population. Il n'est pas simple de faire jouer des personnes âgées souffrant de troubles cognitifs en EHPAD, néanmoins il est possible de faciliter la situation de jeu chez ce public en s'inspirant de l'expertise des ludothèques (Gueyraud, 2017a). Le résident et sa famille doivent pouvoir avoir le choix de jouer avec des jeux de règles, des jeux symboliques, des jeux d'assemblage ou des jeux d'exercice sensori-moteur, pour reprendre les termes du système ESAR (Garon, 2002). Néanmoins, les critères de sélection de chacun de ces différents types de jeux devront tenir compte de la connaissance de la maladie d'Alzheimer. A titre d'exemple et de façon non exhaustive, concernant les jeux de règles, il faudra privilégier les jeux surdimensionnés, veiller à la qualité du matériel, au nombre et à la taille des pièces d'un jeu, à la possibilité de comprendre la règle du jeu sans avoir besoin de lire ou de se faire expliquer la règle, etc. Par ailleurs, il sera important d'accompagner les familles à mieux appréhender la présence de poupées d'empathie, de peluches, de supports de déguisement pour autoriser ce type de jeux symboliques. Les jeux d'assemblage quant à eux, pourront s'utiliser avec ou sans modèles de construction afin de les adapter à différentes compétences. Si ces critères et ces types de jeux ont su démontrer leur efficacité auprès du public cible (Gueyraud, 2017b), ils peuvent néanmoins mettre en difficulté les familles et même être source de résistance. Il n'est pas si simple pour un membre de la famille d'être dans un accompagnement facilitant la situation de jeu. Trop aider le malade, ou être trop exigeant, sont des comportements observables dans la situation de jeu qui témoignent d'une façon de ne pas accepter la maladie. Par ailleurs, il n'est pas simple pour une famille de se positionner dans un jeu autre que le jeu de société. D'ailleurs, la présence d'une poupée, d'une peluche peut être appréhendée avec crainte par la famille. Le professionnel peut alors accompagner les familles dans la rencontre ludique avec leur parent en leur montrant qu'il existe une autre façon de jouer ou en acceptant de se « *laisser regarder par la famille « en train » d'être en relation avec le patient »* (Ribes, Sagne, Gaucher, 2009, p. 85). Ces situations pourront faire état de fonction formatrice comme le soulignait N. Roucous (2007) au sujet des ludothèques. Les familles pourront découvrir une nouvelle façon de jouer avec leur parent dans une meilleure acceptation de la maladie. Le chariot ludique est un outil à la disposition des soignants et des familles pour susciter des temps de jeu à différents

moments de la journée. Les soignants sont formés à leur utilisation et ont expérimenté les différents types de jeux auprès des résidents. Imaginer ainsi une triangulation avec un double étayage, celui du soignant et de l'aidant familial peut faciliter la situation de jeu en famille dans ce contexte particulier.

Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre.* Paris, France : Economica, Anthropos.
Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. La Flèche, France : Gallimard. (1967).
Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre : La psychologie du bonheur* (L. Bouffard, trad.). Paris, France : Robert Laffont. (Ouvrage original publié en 1990 sous le titre *Flow : the psychology of optimal experience.)*
Garon, D. (2002), *Le système ESAR : Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jouets*. Paris, France : Electre-Editions du Cercle de la Librairie
Gueyraud, C., Anaut, M., Hedont-Hartmann, S. et Krolak-Salmon, P. (2017a). Jeu et maladie d'Alzheimer, pour une intervention psychosociale. *Gérontologie et société,* 154(39), 149-164.
Gueyraud, C., Anaut, M., Sanchez, S, Denormandie, P., Bathsavanis, A. et Krolak-Salmon, P. (2017b). Démence et thérapeutique non-médicamenteuse, efficacité du cadre ludique. *Soins gérontologie*, 125, 27-31.
Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique.* Mayenne, France : Editions José Corti. M. Mauriras Bousquet, (1984). *Théorie et pratique ludiques.* Paris, France : Editions Economica.
Ribes, G., Sagne, A. et Gaucher, J. (2006). Institution et organisation des soins comme facteurs de résilience. Dans M. Delage et A. Lejeune (dir.), *La résilience de la personne âgée, un concept novateur pour prendre en soin la dépendance et la maladie d'Alzheimer* (p. 79-87).Marseille, France : Solal.
Roucous, N. (2007). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie,* (160), 63-73. https://doi.org/10.4000/rfp.731
Zeisel, J. (2013). *Alzheimer : le malade est une personne* (D. Dhilly, trad.). Paris, France : Le bord de l'eau.

AXE 3 - B- Du genre dans le jeu

. Jouets, socialisation et développement de la personne : rapports sociaux de sexe et de génération

Alice Bouzon[1], Yoan Mieyaa

[1] Doctorante au Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT) Université Toulouse - Jean Jaurès : EA1697
[2] MCF en psychologie, Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT) Université Toulouse - Jean Jaurès : EA1697

Résumé. Psychomotricienne inscrite en Master 2 Psychologie de la socialisation – développement et travail, je m'intéresse à la différenciation genrée des jouets, aux rapports de génération et à leurs effets sur les trajectoires développementales des sujets. Cette communication se situe dans le cadre de l'axe 3 : Jeu et rapports sociaux. En effet, les jouets en tant que création humaine sont à la fois le reflet de techniques et surtout de cultures, porteurs de représentations du monde (Baerlocher, 2006). Créés par des adultes pour des enfants, les jouets constituent des vecteurs privilégiés de l'acculturation. En particulier concernant la socialisation de genre (Rouyer & Robert, 2010), où l'étiquette de genre du jouet influence largement les choix

des enfants et des parents (Fisher-Thompson, 1993; Weisgram, Fulcher, & Dinelle, 2014). Cependant, le jouet n'est pas seulement un outil de transmission de savoirs et de normes sociales, il peut aussi être vecteur de personnalisation (Beaumatin & Laterrasse, 2004). A l'abri dans sa chambre l'enfant fait ce qu'il veut de ses jouets, en en suivant les usages suggérés ou en se les réappropriant, il les utilise pour mettre en scène sa vie et construire ses propres représentations du monde. (Brougère, 1992). Dans le cadre de cette communication il s'agira de se pencher sur le rôle des jouets dans la construction du sujet en articulant les enjeux développementaux et les rapports sociaux de sexe et de génération. L'avancée actuelle de nos travaux nous permettra de présenter une grille d'analyse des compétences appelées par les jouets et leur adressage de genre. Nous l'illustrerons à travers des exemples issus d'un corpus de catalogues de jouets. Par ailleurs, au cours de nos recherches nous avons mené des entretiens auprès d'enfants et d'adultes (notamment parents, professionnels de santé, de l'éducation). Alors que les entretiens avec les enfants portaient sur leur rapport aux jouets, les entretiens avec les adultes sont actuellement menés selon une approche biographique afin d'observer l'existence d'un lien entre leurs jouets d'enfance et leurs attitudes actuelles face aux jouets et aux interactions ludiques avec les enfants. Quels rapports les enfants établissent avec leurs jouets ? Quels usages en ont-ils et quels effets cela a-t-il sur leur développement psychologique ? Que reste-t-il des jouets d'enfant et quels souvenirs les adultes en ont-ils ? Comment le parent réagi face aux jouets de ses enfants ? Comment cela peut-il impacter leurs pratiques éducatives ? De la même façon, comment le professionnel travaillant avec des enfants est influencé par ses propres jouets d'enfant ? Autant de questions qui alimentent actuellement nos réflexions et infléchissent notre objet de recherche en cours de construction. Cette communication a donc pour but de faire état d'avancement de la recherche, en présentant les avancés méthodologiques et les résultats obtenus jusqu'à lors au cours de nos mémoires de Psychomotricité et de Master 1 en Psychologie du développement. Il s'agit également de proposer le thème à la discussion pour en enrichir nos réflexions, au travers d'un regard pluridisciplinaire. Certains résultats nous sont déjà disponibles (Bouzon, 2018, 2019) : il semble exister un lien entre les compétences visuo-spatiales chez l'adulte, particulièrement la rotation mentale, et l'usage pendant l'enfance des jeux de construction. Les catalogues de jouets montrent des propositions très différentes pour les filles et les garçons comme l'avait déjà évoqué Zegaï en 2010. Enfin, dans le discours des enfants, on retrouve l'idée que les enfants privilégient le jeu avec les pairs de même sexe, et les mères. Les jouets sont nombreux et divers, avec une participation active de l'enfant dans le choix de ses jouets. Ces derniers sont marqués par les différences de genre, plus particulièrement chez les garçons, et viennent servir d'appuis pour expliquer l'émergence d'une partie des différences entre filles et garçons.

Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. Dans A. Dafflon Novelle, *Filles-garçons socialisation différenciée?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
Beaumatin, A., & Laterrasse, C. (2004). Grandir en jouant. Dans *L'enfant parmi les autres, se construire dans le lien social.* Toulouse: Milan.
Bouzon, A. (2018). *Les compétences spatiales en regard du genre : entre tests objectifs et croyances subjectives, sous la direction de Regis Soppelsa.* Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du Diplôme d'État de psychomotricienne, Institut de Formation en Psychomotricité - Université Toulouse III Paul Sabatier.

Bouzon, A. (2019). *Les enfants et leurs jouets, l'enfant et son rapport aux jouets : socialisation de genre et groupe de sexe d'appartenance, sous la direction de Yoan Mieyaa.* Mémoire de Master 1 en psychologie du développement, Université Toulouse II Jean Jaurès.
Brosnan, M. J. (1998). Spatial ability in children's play with Lego blocks. *Perceptual and motor skills, 87*, pp. 19-28.
Brougère, G. (1992). Chapitre 2 : des modes et des usages. Dans G. Brougères, *Le jouet, valeurs et paradoxes d'un petit objet secret* (Vol. n°133). Paris: Editions Autrement - série Mutations.
Fisher-Thompson, D. (1993). Adult Toy Purchase for Children : Factors Affecting Sex-Typed Toy Selection. *Journal of applied developmental psychology, 14*, 385-406.
Rouyer, V., & Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. Dans S. Croity-Belz, Y. Prêteur, & V. Rouyer, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 15-24). ERES.
Weisgram, E. S., Fulcher, M., & Dinelle, L. M. (2014). Pink gives girls permission : Exploring the roles of explicit gender labels and gender-types colors on preschool children's preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 401-409.
Zegaï, M. (2010). Trente ans de catalogues de jouets : mouvances et permanences des catégories de genre. Enfance & cultures. Paris.

. Socialisation familiale, jeu symbolique et construction de l'identité sociale et sexuée de l'enfant

Sandra Fontanaud, Bertrand Geay

[1] Ingénieure d'études UPJV CURAPP-ESS - UMR 7319 Amiens (sandra.fontanaud@u-picardie.fr)
[2] Professeur, Science politique. Directeur, Centre Universitaire de Recherches sur l'Action Publique et le Politique - Épistémologie et Sciences Sociales(UMR 7319) Université de Picardie J. Verne (Curapp-Ess)

Résumé. Le jeu a été considéré de longue date comme un élément structurant du développement affectif, cognitif et social de l'enfant, en particulier les jeux d'imitation et de faire-semblant qui accompagnent l'émergence de la fonction symbolique tout au long de la petite enfance (Vygotsky, 1967 ; Piaget, 1969 ; Winnicott, 1975 ; Harris & Kavanaugh, 1993 ; Brougère, 2005). L'objectif de cette communication est de réinscrire ce processus dans le contexte de la famille et de ses modes de socialisation. En restituant les formes de socialisation et d'éducation propres aux différents milieux sociaux, leurs variantes sexuées, la place qu'y prend le jeu symbolique et la façon dont l'enfant lui-même s'en saisit, il s'agit d'analyser la différenciation des pratiques enfantines dans le domaine du jeu symbolique comme un analyseur de ce que la socialisation fait à l'enfant et de ce qu'il en fait. Nous exploitons à cet effet les matériaux recueillis dans le cadre de l'étude longitudinale qualitative Génération 2011 conduite auprès de 50 familles ayant toutes eu un enfant en 2011 et qui ont été rencontrées à la naissance puis à l'occasion de cinq visites à domicile entre l'âge de deux mois et l'âge de six ans. A chaque rencontre, un entretien approfondi a été réalisé avec les parents et des notes ethnographiques ont été relevées concernant le cadre de vie, la place de l'enfant dans l'espace domestique et les interactions familiales. Lorsque les enfants ont eu deux ans, des protocoles de jeux avec eux ont été mis en place, avec l'aide de co-enquêteurs : jeu avec les jouets de l'enfant et jeu avec des Playmobil à deux ans ; lecture d'album, test cognitif issu du British Ability Scale et jeu avec des Playmobil à 3

ans 1⁄2 ; lecture d'album, dessin de famille, jeu projectif des préférences (sports, maisons, animaux, métiers, séries TV) et jeu avec des Playmobil à 5 ans 1⁄2. L'ensemble de ces moments de jeu a fait l'objet d'une captation vidéo. L'analyse présentée prendra tout d'abord appui sur une analyse transversale et longitudinale des pratiques éducatives parentales, permettant de rendre compte des configurations de principes éducatifs, de jouets et d'objets culturels dans lesquelles prennent place les tout jeunes enfants (Vincent, 2001 ; Bonnery, 2015 ; Geay, Humeau, Spruyt, 2017). En tenant compte des caractéristiques sociales de la famille et du sexe de l'enfant, on s'attachera notamment à distinguer les formes les plus didactisées du recours au jeu, les formes faisant au contraire surtout appel à l'activité créative ou celles qui parient davantage sur l'activité autonome de l'enfant, de la fratrie ou du groupe de pairs. Au travers de quelques cas typiques, on s'intéressera ensuite à ce que l'enfant lui-même fait des modèles auxquels il peut s'identifier et plus largement de quelle façon il met au travail dans le jeu les schèmes de perception et d'action qui organisent l'univers dans lequel il est socialisé (Maccoby, 1988 ; Baerlocher, 2006 ; Court, 2017 ; *Lignier, Pagis*, 2017 ; Geay, 2019). On se basera alors spécifiquement sur les matériaux issus du jeu des préférences et du jeu des Playmobil à 5 ans 1⁄2. Ce dernier constitue en effet à la fois une sorte de fil rouge des activités proposées aux enfants aux différents âges et un support privilégié pour le jeu symbolique et pour l'expression de soi. Les choix d'objets et les mises en scène, mises en mots et scénarisations qui l'accompagnent constituent autant de façons d'entrer dans les logiques d'appropriation par les enfants du monde qui les entoure. On s'efforcera ainsi de restituer certaines des relations qui existent entre les conditions sociales de production des styles de jeu et les logiques pratiques au travers desquelles se construisent les identités sociales et sexuées, à l'âge de six ans.

Baerlocher Élodie (2006), « Barbie contre Action Man ! Le Jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre », dans Anne Dafflon Novelle (ed.), *Filles garçons. Socialisation différenciée?*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 267-286.
Bonnery Stéphane (dir.) (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, Paris, coll. « L'enjeu scolaire ».
Brougère Gilles (2005), *Jouer/Apprendre*, Paris, Anthropos Economica. Château Jean, *Le jeu de l'enfant. Après trois ans, sa nature, sa discipline : introduction* à *la pédagogie*, Court Martine **(**2017)**,** *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
Geay Bertrand (2019), « Apprendre à percevoir, à penser, à parler et à agir », in : Séverine Depoilly et Séverine Kakpo (dir.), *La construction des dispositions durant l'enfance. Enquêter sur et dans les familles, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.*
Geay Bertrand, Humeau Pierig, Spruyt Emilie (2017), "Attitude towards institutions and construction of parenting. Educational practices during the first year of children", 13th Conference of the European Sociological Association, 29 August – 1 September, Panteion University, Athens, Greece.
Harris Paul L. & Kavanaugh Robert D. (1993), "Young children's understanding of pretense", In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial 231 (58), p. 1-108.
Lignier Wilfried, *Pagis* Julie (2017), *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, coll. « Liber ». Maccoby Eleanor E. (1988), "Gender as social category", *Developmental Psychology,* 24(6), nov., p. 755-765. Piaget Jean (1969), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF. Vincent Sandrine (2001), *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute.

Vygotsky Lev Semenovitch (1967), « Play and its Role in the Mental Development of the Child », *Soviet Psychology*, vol. 5, n° 3, p. 6-18. Winnicott Donald W. (1975 [1971]), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard.

. Les ludothèques : des espaces de (re-) construction du genre ? Le jeu des représentations et des pratiques ludiques des enfants et des adultes

Véronique Rouyer[1], Stéphanie Constans[2], Corinne Ponce[3], Stéphanie Rubi[4], Nicolas D'Andrea[5]

[1] Professeure de psychologie du développement de l'enfant, Laboratoire de Psychologie (EA4139), Université de Bordeaux, (veronique.rouyer@u-bordeaux.fr)
[2] MCF en psychologie du développement et de l'éducation, Centre de Recherche en Education de Nantes (EA 2661) et membre associé du Laboratoire de Psychologie (EA 4139), IUT de Rennes 1, (stephanie.constans@univ-rennes1.fr)
[3] MCF en psychologie du développement et de l'éducation, Laboratoire de Psychologie (EA 4139), Université de Bordeaux, (corinne.ponce@u-bordeaux.fr)
[4] Professeure en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (CERLIS - UMR 8070), (Stephanie.rubi@parisdescartes.fr)
[5] MCF aménagement et urbanisme, Université-IUT Bordeaux Montaigne, UMR CNRS 5319 Passages, nic.dandrea@gmail.com

Résumé. La ludothèque, espace proposant des jeux et des jouets en direction d'enfants, d'adolescents et d'adultes, est-elle un espace où circulent des normes liées au genre ? Par quels vecteurs ? L'aménagement de l'espace et les propositions de jeux ? Par les interactions ludiques entre enfants, entre enfants et adultes ? Si les pratiques des ludothécaires semblent marquées par l'invisibilité du genre en revendiquant une liberté de jeu par l'offre conséquente de jouets et de jeux, plus diversifiée qu'elle ne peut l'être dans les familles (Périno, 2014 ; Prieur, 2010), les interactions et comportements des usagers semblent l'être beaucoup moins. Sous couvert du principe de jeu libre, les choix de jouets et de jeux et les interactions ludiques des enfants peuvent en effet montrer des différences selon le genre, comme c'est le cas dans d'autres milieux de vie (lieux d'accueil de la petite enfance, école, accueils de loisirs (Golay, 2006 ; Constans, Gardair & Rouyer, 2016 ; Constans, Rouyer & Gardair, 2019 ; Cresson, 2007 ; Ducret & Le Roy, 2012 ; Grésy & Georges, 2012 ; Collet & le Roy, 2014 ; Rouyer, à paraître ; Rouyer, Mieyaa & le Blanc, 2014). L'objectif de cette communication est d'examiner deux dimensions des processus de socialisation de genre en ludothèque : l'environnement physique proposé par les ludothécaires et les pratiques ludiques des enfants et des adultes. Le recueil des données consiste en l'observation des espaces ludiques proposés dans les ludothèques et des séquences d'observation des pratiques et interactions ludiques des usagers dans trois ludothèques contrastées au plan socio-culturel.
Mots-clés : jeux, genre, famille, ludothèque, enfance

Collet I. et le Roy V., 2014, « Le mythe de l'enfant autonome et autodéterminé », in Hauwelle, F., Rubio M.-N. et Rayna S., *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, Toulouse, éd. Erès, p. 145-166.
Constans S., Gardair E. et Rouyer V., 2016, Loisirs et socialisation de genre : le jeu des représentations et des pratiques des animateurs, des enfants et adolescents, Colloque L'intervention sociale dans une perspective genre, 19 et 20 mai 2016.

Constans S., Rouyer V. et Gardair E., 2019, La place du jeu dans les loisirs et l'animation enfance et jeunesse : représentations des acteurs, *Sciences du jeu* [En ligne], *12*, mis en ligne le 15 décembre 2019, consulté le 23 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/sdj/2028
Cresson G., 2007, « La vie quotidienne dans les crèches », in Coulon N. et Cresson G., *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*, Paris, éd. L'Harmattan.
Ducret V. et Le Roy V., 2012, La poupée de Thimothée et le camion de Lison. Guide d'observations des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons. Genève : le 2ème Observatoire.
Golay D., 2006, « Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise ». in Dafflon-Novelle A., *Filles-garçons : socialisation différenciée ?,* Grenoble, éd. Presses Universitaires de Grenoble, p. 85-102.
Grésy B. et Georges P., 2012, Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance, Inspection Générale des Affaires Sociales, RM2012-151P.
Périno O., 2006, *Des espaces pour jouer,* Ramonville Saint-Agne, Eres. Prieur O., 2010.
Jeux 2 Genre. Les jeux ont-ils un sexe en ludothèque ? Association des Ludothèques en Ile-de-France (ALIF), documentaire en ligne : http://www.lalif.org/Jeux2Genre/spip.php?article2
Rouyer V., 2020 (à paraître), *La construction de l'identité sexuée. De l'enfance à l'âge adulte*, 2ème édition revue et augmentée, Paris, Dunod, collection Univers psy.
Rouyer V., Mieyaa Y. et Le Blanc A., 2014, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques », in *Revue française de pédagogie*, no 187, 97-137.

10h45-11h : pause

11h-12h : Dispositif participatif : Les sens ludiques en éveil et posters en parallèle

Posters :

. Jeu symbolique et développement de la communication sociale chez les enfants TSA : à propos de la dysrégulation

Romuald Blanc[1], Sylvie Roux[2], Catherine Barthélémy[3], Jean-Louis Adrien[4]

[1] MCF en psychologie, Université de Paris, Institut de psychologie
[2] Professeur Émérite de l'Université de Paris, Institut de psychologie, LPPS, jean-louis.adrien@parisdescartes.fr

Résumé. Le trouble du spectre de l'autisme est un trouble neurodéveloppemental qui touche principalement la communication socio-émotionnelle et la réciprocité sociale, combinée à la présence d'intérêts restreints et stéréotypés. Nous supposons que ces difficultés de l'enfant autiste proviennent d'un trouble basal de la capacité à organiser et à adapter ses actions en fonction des variations environnementales : il s'agit d'un trouble de la régulation de l'activité. Ce trouble, défini par les difficultés à produire spontanément des actions, à les maintenir durablement et à les interrompre en temps voulu appauvrirait l'aptitude générale de représentation mentale, aptitude qui est à la base du jeu symbolique et du développement de la communication chez

l'enfant. L'étude porte sur 30 enfants avec autisme, 30 enfants présentant un retard de développement et 20 enfants au développement normal, appariés par âge de développement global et verbal. L'évaluation de la régulation du jeu est réalisée à l'aide d'outils cliniques originaux et appropriés au cours d'un examen de l'enfant comportant deux conditions d'activité : l'une spontanée et l'autre semi- guidée. Le développement de la communication est étudié à l'aide de l'ECSP. Les résultats montrent que, comparativement aux autres enfants, les enfants autistes ont une activité de jeu particulièrement dysrégulée : ruptures, dissociations et variabilité des actions. Cependant, en situation guidée, cette activité de jeu est mieux structurée et de meilleur niveau. Par ailleurs, nous notons que la dysrégulation est associée à un retard et à une hétérogénéité du développement des capacités communicatives. Au total, cette étude qui confirme nos hypothèses conduit à proposer des interventions thérapeutiques et psycho- éducatives centrées sur les processus de régulation et du jeu symbolique et met en avant le rôle primordial de l'étude du jeu symbolique dans une perspective de diagnostic différentiel.
Mots-Clés : Autisme, Régulation de l'activité, Jeu symbolique – Communication

Barton, E. E., Gossett, S., Waters, M. C., Murray, R., & Francis, R. (2019). Increasing Play Complexity in a Young Child With Autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34(2), 81–90.
Bernard Paulais, M-A, Mazetto, C., Thiebaut, E., Nassif, M-C, Costa Coehlo de Souza, M.T., Stefani, A.P., Blanc, R., Gattegno, M.P., A ıad, F., Sam, N., Belal, L. Fekih, L., Kaye K., Contejean, Y., Wendland, J., Barthelemy, C., Bonnet-Brilhault, F. & Adrien, J-L (2019). Heterogeneities in cognitive and socio-emotional development in children with autism spectrum disorder and severe intellectual disability as a comorbidity. Frontiers in Psychiatry, 19.
Blanc R, Adrien JL, Roux S, Barth el emy C, (2005). Dysregulation of pretend play and symbolic communication development in children with autism. Autism, Vol.9(3), 229-245.
Kathy Thiemann-Bourque, Lynette K. Johnson, and Nancy C. Brady (2019) Similarities in Functional Play and Differences in Symbolic Play of Children With Autism Spectrum Disorder. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities: January 2019, Vol. 124, No. 1, pp. 77-91.

. Développer le JE par le JEU, le « JE à 2 » : Un outil de remédiation cognitif et socio émotionnel pour l'institution et la famille

Stéphane Foussier[1], Emilie Cappe[2], Jean-Louis Adrien[3]

[1] Psychologue Clinicien, Docteur en Psychologie de l'Université Paris Descartes. Psychothérapeute et Formateur, stephane.foussier@hotmail.fr
[2] MCF – HDR, Université de Paris - Institut de psychologie. emilie.cappe@parisdescartes.fr
[3] Professeur Émérite de l'Université de Paris, Institut de psychologie, jean-louis.adrien@parisdescartes.fr

Résumé. La communication a pour but de présenter concrètement et en direct un outil ludique[5] permettant de stimuler le développement cognitif et socio émotionnel de l'enfant porteur

[5] JE à 2 © INPI 2006, N°258984. Le **JE à 2** : **J**eu **E**ducatif **à 2** est un outil thérapeutique de remédiation cognitif et socio émotionnel développé depuis 2006 en collaboration avec des parents et des professionnels de l'autisme (Éducateur,

d'un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) et pouvant être utilisé conjointement par la famille et l'institution d'accueil de l'enfant. Cet outil comprend une série de jeux semi-structurés et permet au travers d'un plaisir partagé, de stimuler les fonctions développementales altérées dans l'autisme, telles que l'attention conjointe, l'imitation, la permanence de l'objet, le jeu symbolique, etc. Les fondements de cet outil sont ceux de la *thérapie d'échange et de développement* (Barthélémy, Hameury & Lelord, 1995), ainsi que des travaux de Jean- Louis Adrien et collaborateurs (Adrien, 1996 ; Adrien et al, 2016 ; Bernard Paulais, 2016, 2019) portant sur le développement socio-émotionnel et cognitif de l'enfant atteint d'autisme. Les recommandations de la Haute Autorité de Santé (HAS) pour la bonne pratique de l'Autisme (2005, 2010, 2011, 2012, 2018) et la Stratégie Nationale pour le Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) au sein des Troubles du Neuro- développement (TND) préconisent une intervention précoce, intensive et intégrative, en accompagnant et en impliquant les parents d'enfants porteurs du TSA. Le premier intérêt de cet outil est de permettre à la famille de disposer d'un jeu structuré et adapté aux particularités de l'autisme et de recréer des situations d'interactions fonctionnelles avec l'enfant porteur d'un TSA tout en stimulant son développement socio émotionnel et cognitif par effet d'apprentissage dans les activités ludiques. Le second intérêt de cet outil est de renforcer le lien entre la famille et l'institution en accompagnant et en impliquant la famille dans un programme de stimulation du développement de leur enfant par le jeu. Notre recherche a mis en évidence l'impact positif dans la relation parents-enfant pour les familles qui ont utilisé régulièrement le JE à 2 à domicile. A l'aide de cet outil interactif et ludique, les familles ont pu noter l'efficacité de mettre en place des activités de jeu à visée de réhabilitation psycho-éducative « avec et pour » leur enfant (Foussier, Cappe, Adrien et al 2012). Le poster développera la présentation du JE à 2 et le matériel utilisé.

. Nature, fonction et usages du jeu dans le contexte du placement institutionnel

Alexandra Mettlen[1], Marie Stievenart[2]

[1] Service de Santé Mentale/Club Thérapeutique, *Rue du Luxembourg 15, 6900 Marche-En-Famenne – Belgique*

[2] Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Education, Département de Psychologie, Service de Clinique et Psychopathologie de l'Enfant, Unité de recherche Enfances, Université de Liège, *Quartier Agora Place des orateurs,1 Batiment B33 4000 Liège - Belgique*

Résumé. Dans le cadre de notre communication, nous souhaiterions mettre en exergue la nature, la fonction et les usages du jeu au sein du contexte du placement résidentiel. L'objectif est de pouvoir donner une définition du jeu et d'éclairer l'apport de l'activité ludique dans l'accompagnement des enfants placés et dans l'ajustement des interventions institutionnelles. L'idée est que le jeu, support développemental de l'enfance, peut devenir un outil pertinent dans les tentatives de compréhension et de reconstruction du vécu de l'enfant placé. Définir le jeu et préciser ses bénéfices développementaux constitue le premier point qui nourrira la discussion autour de la nature et la fonction du jeu. Ces aspects seront étendus au domaine de la Protection de l'enfance afin de les enrichir grâce aux éléments spécifiques de cet environnement particulier.

Orthophoniste, Psychologue, Chercheur, etc.) Mots-clés : Jeu à 2 ; Jeu structuré ; Développement cognitif et socio-émotionnel ; interactions parents- enfant-institution d'accueil ; réhabilitation psycho-éducative

La question de l'usage du jeu sera liée à notre conception de l'activité ludique comme voie de compréhension et de reconstruction du vécu de l'enfant vivant un parcours de placement. De multiples contributions seront assemblées afin d'obtenir une définition pertinente du jeu. Plusieurs aspects seront ainsi soulignés : Le jeu est un espace de contenance physique, relationnel, imagé. Il est un compromis entre la réalité externe et la réalité interne de l'enfant. Il est l'objet de créations, d'inventions et d'application de règles propres à l'enfant (Winnicott, 1975). Le jeu est une activité fictive, imprévisible et libre. Il offre la possibilité de vivre un moment plaisant tout en créant des libertés au niveau des choix, des prises de décisions (Caillois, 1958 ; Sheridan, 1977 ; Wallon, 1941). C'est d'ailleurs ce dernier point qui permet notamment à l'enfant d'avoir le sentiment de vivre une activité ludique (Howard & McInnes, 2012). Les apports bénéfiques suivront la même démarche en collectant des données dans la littérature : L'enfant, via toutes ses activités ludiques, va acquérir des apprentissages, des capacités motrices, langagières, cognitives, affectives et sociales (MacArdle, 2001). Le jeu est un besoin qui fait grandir. En plus d'y découvrir des savoir-faire, l'enfant explore son être, son environnement, l'espace et le temps ainsi que son rapport à l'autre. En outre, il extériorise ce qui se passe à l'intérieur de lui et devient acteur de lui- même (Marinopoulos, 2009). L'aire privilégiée que crée le jeu ouvre la voie à l'appréhension de l'enfant de ce qu'il est et de ce que les autres sont. En plus de stimuler la créativité et l'exploration du monde, le jeu permet à l'enfant de construire son identité et d'exister (Winnicott, 1975). Une brève remise en contexte permettra de faire le lien entre l'outil du jeu et l'usage qu'il peut avoir dans l'accompagnement des enfants placés. L'objectif de recherche est de pouvoir mettre en exergue la pertinence de l'utilisation du jeu comme outil aidant à la compréhension et à la reconstruction du vécu de l'enfant placé. Le vécu de l'enfant se reflète dans son jeu. Ses expériences passées et son vécu institutionnel présent transparaissent dans ce qu'il met en place au sein de l'activité ludique. Lorsque l'enfant joue, deux voies se dégagent : La voie de compréhension : elle peut se réaliser grâce aux observations des affects présents lorsque l'enfant joue, des capacités de jeu, de la capacité d'être seul et d'investir le jeu, de l'état de la sécurité affective, du rapport avec l'intervenant qui joue avec lui, du mode d'entrée en relation, etc. La voie de reconstruction par le jeu : elle implique de dégager des pistes cliniques à partir de ce qui a été observé dans le jeu, de personnaliser de ce fait l'accompagnement en fonction de l'enfant et de ses besoins, de cibler les éléments cliniques pertinents sur lesquels veiller et de s'appuyer sur les ressources personnelles de l'enfant. Nous avons investigués trois parcours de placement mis en évidence par Potin (2010) : *Parcours d'un enfant « placé »*, *Parcours d'un enfant « déplacé », Parcours d'un enfant « replacé »*. Nous présenterons 3 cas cliniques : 3 enfants, inscrits dans des parcours de placement distincts, qui démontrent, dans leurs manières de jouer seul et de jouer avec un adulte de référence, que le jeu peut être un reflet des expériences passées et présentes. Des séances standardisées de jeu libre ont été organisées et analysées avec la grille d'analyse du Crowell (Crowell & Feldman, 1988) pour le jeu accompagné d'un intervenant. Nous avons conçu une grille d'analyse pour le jeu seul qui permet une comparaison avec la grille du Crowell. En plus de nos analyses qualitatives, nous avons élaboré des analyses statistiques. En effet, sur base des observations soumises aux grilles d'analyses, les enfants se sont vu attribués des scores (scores de bien-être général, de qualité relationnelle et de sécurité affective). Ces scores ont été soumis à des tests de corrélation (corrélation de Spearman) afin de savoir si le temps en foyer avait un effet sur le niveau de bien-être général, sur l'état de la sécurité affective et sur la qualité relationnelle de l'enfant avec l'intervenant. Il est à noter que, sur base de notre échantillon de départ, les enfants placés s'inscrivent dans un temps de placement « long », que les enfants

déplacés se situent dans un temps de placement « court » et que les enfants replacés ont un temps de placement « moyen ». Nous pouvons mettre en évidence les résultats suivants. La condition « placée » serait la plus propice à l'épanouissement de l'enfant. Elle correspond à un temps de placement considérable et donc à une familiarisation du milieu. La condition « déplacée » met en évidence l'impossibilité d'investir le milieu et les individus en raison de déplacements et de ruptures. Elle renvoie aussi à une présence récente dans le foyer d'appartenance et donc à une existence au sein d'un environnement encore méconnu. Du fait de ce vécu mouvementé, l'enfant déplacé n'a pas pu intérioriser un sentiment de sécurité affective. Enfin, la condition « replacé » témoigne des déchirures que peut subir un enfant tiraillé entre deux appartenances, entre deux identités. Il apparait nécessaire de travailler le versant relationnel par une conciliation entre l'histoire passée et l'histoire présente. Sans cela, l'enfant risque d'automatiser la mise à l'épreuve du lien ou de ne pas parvenir à se défaire de sa croyance en l'obligation d'être strictement fidèle au contexte d'origine. Des profils spécifiques au parcours de placement se dessinent dans nos analyses. Les résultats orientent notre réflexion vers l'idée que le jeu interroge la subjectivité de l'enfant et permet, par voie de conséquence, d'adapter les approches et les pistes thérapeutiques que les intervenants institutionnels vont mettre en place. Les pratiques peuvent prendre conscience des fragilités, des besoins mais aussi des ressources de l'enfant.

Berger, M. (2003). *L'enfant et la souffrance de la séparation : Divorce, adoption, placement.* Paris, France: Dunod.

Caillois, R. (1958). *Des jeux et les hommes*. Paris, France: Gallimard.

Crowell, J., & Feldman, S. (1988). Mother's internal models of relationships and children's behavioral and developmental status : A study of mother-child interaction. *Child Development, 59,* 1273-1285.

Giraud, M. (2005). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société, 4*, 463- 485. doi: 10.3917/ds.294.0463

Howard, J., & McInnes, K. (2012). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: Care, Health and Development, 39*, 737-742. doi: 10.1111/j.1365- 2214.2012.01405.x

MacArdle, P. (2001). Children's play. *Child: Care, Health and Development, 27*, 509-514.

Marinopoulos, S. (2009). *Dites-moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va*. Paris, France: Les Liens qui Libèrent.

Potin, E. (2010). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil. *Sociétés et Jeunesses en Difficultés, 8.* Retrieved from http://sejed.revues.org/6428

Robin, P., & Séverac, N. (2013). Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : Les paradoxes d'une biographie sous injonction. *Recherche Familiales, 10,* 91-102.

Sheridan, M.D. (2013). *Jeu et développement chez le jeune enfant : De la naissance à 6 ans* (S. Colson, Trans.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur. (Original work published 2011)

Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant.* Paris, France: Armand Colin.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris, France: Gallimard.

Dispositif participatif : Vidéos commentées de la recherche « Ce que le jeu fait aux familles »

Muriel Marnet, Corinne Ponce, Nicolas d'Andréa, Baptiste Besse-Patin, Elodie Descamps, Stéphanie Rubi

12h-13h : Déjeuner

13h-14h : Un mode d'action essentiel au développement de l'enfant et à la construction de la personne : le jeu au prisme de l'ontologie inuit

Conférence plénière de Céline Petit,
Université Paris Diderot, SPHERE (CNRS UMR-7219)
Discutant.es : Baptiste Besse-Patin et Véronique Rouyer

14h-14h15 : pause

Céline Petit traitera dans un premier temps du rôle conféré au jeu dans les échanges que les adultes ont avec les jeunes enfants (et notamment les tout-petits), avant de présenter quelques- unes des pratiques ludiques développées par les enfants inuit, ainsi que quelques formes de jeu partagé entre adultes et enfants (et ce, en adoptant une perspective comparée avant / après la sédentarisation, et en explicitant dans quelle mesure ces pratiques font référence à certaines conceptions inuit du "développement" de l'enfant). Enfin, un aperçu sera donné de la place accordée au jeu par certaines institutions qui interviennent en direction des enfants - et des adolescents - de la communauté inuit dans laquelle la conférencière a principalement travaillé (Iglulik, Nunavut, Canada).

14h30-14h45 : pause

14h15-15h45 : Ateliers et table ronde en parallèle

AXE 2- B : Jeux, espaces et équipements
. Mécaniques de la jouabilité. Les cas d'une aire de jeux et d'un centre de loisirs
Baptiste Besse-Patin[1], Fanny Delaunay[2]

[1] Post-doctorant, Chercheur associé Experice université Paris 13 ***association Jouer pour Vivre
[2] Chercheure associée, université Gustave Eiffel Paris, CRH - LATTS (Centre de recherche sur l'habitat, Laboratoire Techniques, Territoires et Sociétés).

Résumé. À l'origine des sciences du jeu francophones, Henriot (1983) avait pu élaborer, dans un court ouvrage, une première distinction pour approcher, au mieux, un phénomène fuyant de par sa grande « malléabilité » (Brougère 2005, p. 62-63). Distinction largement employée aujourd'hui, elle reste néanmoins utile pour circonscrire la perspective développée dans cette contribution.

Ainsi, on différencie un premier sens du mot jeu en tant que « matériel ludique » (Henriot 1989, p. 97) c'est-à-dire « ce avec quoi l'on fait un jeu » d'un deuxième, le jeu au sens de *game*, en tant que « structure ludique » (p. 98). En troisième, le jeu au sens de *play*, c'est-à-dire le jouer comme « attitude ludique », adoptée par les participant·es. Néanmoins, avant qu'un jeu – au sens de matériel et de structure – soit effectivement joué, « il faut d'abord qu'il soit jouable » précise-t-il plus loin (p. 108). Ou, pour le dire autrement, il y a des jeux et des jouets qui aident, soutiennent ou facilitent l'entrée dans le jeu, c'est-à-dire l'adoption de son attitude caractéristique. Mais cette contribution ne tient pas à analyser la « ludicité » de jeux (ou de jouets) – qualité « qui fait que l'objet donne prise, se prête au jeu » (p. 94-95) – en eux-mêmes et en dehors de leurs usages. Dans la filiation de la « pensée de Villetaneuse » (Brougère 2013), on considère les pratiques ludiques dans leur complexité, inscrites dans une situation sociale, une temporalité et son histoire, une spatialité et son environnement et une dimension culturelle. Comme le rappelle Henriot (1989, p. 216), « prises séparément, ni la situation, ni l'attitude mentale ne suffisent à faire qu'il puisse y avoir jeu », il convient alors de saisir le jeu au sein de l'occasion (sociale) dans laquelle il s'inscrit nécessairement. Et de la même façon que l'on peut étudier la ludicité d'un jouet, on s'intéresse ici à la capacité des situations à proscrire, tolérer voire inviter à jouer en suivant – encore – la proposition de Henriot (p. 217) : « Je me propose de théoriser sous le nom de jouabilité ce qui, sur le plan purement structural, fait d'une situation un jeu potentiel ». Autrement dit, il y aurait des situations sociospatiales qui permettraient plus aisément leur modalisation que d'autres, en fonction de la congruence entre la ou les forme(s) ludique(s) et la formalisation sociale et urbaine de la situation. Nous suivrons cette hypothèse en adoptant une perspective écologique du jeu (Bloch et Pellegrini 1989). S'il paraît évident qu'il existe des différences entre l'espace- temps du jeu de la récréation et celui de la classe ou entre une ludothèque et l'espace public, il n'en reste pas moins, que ces « milieux » constituent des contextes où les enfants mettent en avant leurs compétences ludiques (Chombart de Lauwe 1976 ; Hurtig et al. 1971). Dès lors, en considérant que les espaces de jeux et les jouets proposés – qu'il s'agisse de mobilier urbain ou de jeux-jouets – constituent des témoins des valeurs offertes aux enfants et potentiellement à leurs apprentissages, nous pourrions mettre en évidence les positions voire les places qui leur sont proposées dans plusieurs espaces sociaux. À l'appui de données ethnographiques recueillies dans le cadre de deux enquêtes de terrain menées dans le cadre de doctorats, nous nous proposons d'étudier la jouabilité des espaces dédiés en analysant les propriétés situationnelles des occasions sociales (« activités », « temps d'accueil », « hospitalité urbaine », etc.). Le premier terrain portera principalement sur un centre de loisirs, parmi d'autres dont les modes d'organisation diffèrent (Besse-Patin 2019), où un même jeu (structure) peut prendre des formes différentes selon les usages des animatrices. Le second terrain analysera les nouveaux espaces de jeux livrés dans le cadre de la rénovation urbaine du quartier Villette à Aubervilliers (Delaunay 2018) qui témoigne de l'évolution des « prises » offertes aux enfants aux grès de nouvelles normes (Devisme, Dumont et Roy 2007). Ainsi, on s'intéressera aux appuis écologiques, aux ressources et leur mise à disposition (Fine 2015) ou, pour reprendre le terme précédent, on explorera les « prises » offertes par les situations (Joseph 1997) comme autant de supports aux pratiques ludiques. En considérant que le jeu est « l'exercice du possible » (Henriot 1989, p. 236), on tentera de comprendre comment ce « possible » est réduit – ou augmenté – à travers l'accessibilité et la disponibilité des ressources présentes. Si celles-ci sont évidemment matérielles (jouets, objets, etc.), elles concernent aussi les dimensions spatiales, temporelles et relationnelles d'une situation.

Besse-Patin, Baptiste (2019). Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants. Thèse. Villetaneuse : Université Paris 13.
Bloch, Marianne N. et Anthony D. Pellegrini, éd. (1989). The Ecological Context of Children's Play. Norwood : Ablex.
Brougère, Gilles (2005). Jouer/Apprendre. Paris : Anthropos Economica. — (2013). « Jacques Henriot et les sciences du jeu ou la pensée de Villetaneuse ». Sciences du jeu n°1.
Chombart de Lauwe, Marie-José (1976). Enfant en-jeu : les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types environnement et des idéologies. Paris : CNRS. Delaunay, Fanny (2018). « Des sculptures récréatives des années 1970 aux aires de jeux contemporaines à la Grande Borne : jouer n'est pas joué. Le cas de la Grande Borne, opération d'aménagement français emblématique d'un urbanisme dédié à l'enfant ». Enfances, Familles, Générations n°30.
Devisme, Laurent, Marc Dumont et Élise Roy (2007). « Le jeu des « bonnes pratiques » dans les opérations urbaines, entre normes et fabrique locale ». Espaces et sociétés n°131, p.15-31.
Fine, Gary Alan (2015). « Organiser les mondes de loisir : la mobilisation des ressources ». Tracés n°28, p.157-182.
Henriot, Jacques (1983). Le jeu. Paris : Synonyme – S.O.R. — (1989). Sous couleur de jouer. La métaphore ludique. Paris : José Corti.
Hurtig, Marie-Claude, Michel Hurtig et Monique Paillard (1971). « Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation. Formes sociales des activités ». Enfance vol. 24 n°1, p.79-143.
Joseph, Isaac (1997). « Prises, réserves, épreuves ». Communications n°65, p.131-142.

. La Boîte à Jouer : « Si y'a plus la Boîte, je vois pas l'intérêt d'aller à l'école !» (Mia, 10 ans)

Deborah Gentès

Doctorante Sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, Laboratoire Experice (deborahgentes@icloud.com)

Résumé. A partir d'une démarche impliquée (Lourau, 1997) en sciences de l'éducation, et située sur le terrain de l'enfance, avec des enfants dans des espaces dits, non-formels ou informels d'apprentissage (Brougère & Bézille, 2007), je souhaite communiquer sur une partie de mes recherches de doctorat (Gentès, 2020), qui porte sur l'expérimentation d'un dispositif de jeu libre : La Boîte à Jouer, installée dans une cour d'école. Mon travail s'inscrit dans le domaine des *childhood's studies,* qui développent dans la recherche un point de vue éthique, social et politique de la question de l'enfance (Octobre & Sirota, 2013). Je m'appuie sur l'épistémologie de l'anthropologie symétrique (Favret-Saada, 2009) qui consiste à mettre à égalité les implications du chercheur avec celles des enfants eux-mêmes, dans le travail de la recherche sur l'enfance. Le chercheur accepte dans ce cadre de se laisser dépasser dans son propre jugement, bousculer dans ses représentations adulto-centrées pour entrer en altérité (Delalande, 2013) et donner la possibilité aux enfants d'apporter leurs propres réponses aux questions qu'il se pose. La méthodologie de « l'engagement ethnographique » (Cefaï, 2010) : J'ai mené des observations participantes dans l'école et dans le quartier, sur cette expérimentation qui a duré six mois. Il s'agit d'une école publique qui pratique la pédagogie de projet inspirée des méthodes de l'éducation nouvelle (GFEN, s. d.) et des techniques Freinet. J'ai utilisé différents supports : écrits, audio et vidéo pour le recueil des données pendant l'expérimentation de la Boîte à Jouer qui

contenait à peu près 800 objets disparates, provenant de l'économie circulaire, mis à la disposition de tous les enfants de l'école (environ 200), par roulement, du CP au CM2 pendant la pause méridienne. J'ai ensuite mené des entretiens avec quinze enfants en petit groupe à partir de ce recueil, après l'arrêt de l'expérimentation pour rendre compte du point de vue des enfants sur ce dispositif de jeu libre, installée à l'intérieur de leur cour d'école. Définition du jeu « libre » (Brougère, 2005): Le choix du matériel, la manière dont il est mis à la disposition des enfants et le temps qui est laissé pour que puissent se dérouler différentes activités ludiques sont les principaux éléments qui vont constituer un cadre d'expérience (Goffman, 1991). A l'intérieur de ce cadre, interagissent les enfants entre eux, et il s'effectue aussi la transmission de « la culture enfantine », c'est à dire des modes d'apprentissages que se transmettent les enfants d'une génération à l'autre à travers les jeux et les chansons et souvent les deux (Gaignebet, 1980). Aujourd'hui cette culture enfantine se développe à partir de l'industrie du jouet et des nouvelles technologies, or le dispositif de la Boîte à Jouer propose *a contrario* des objets issus du réemploi ou du recyclage, pour que « les enfants se forment ainsi eux-mêmes leur univers de choses, un petit univers dans le grand » (Benjamin, 2013, p. 65). Nous verrons en quoi cette expérience du jeu libre avec des objets recyclés vient réinterroger la relation à l'éducation dans une cour d'école. Le choix de proposer des objets recyclés, disparates, issus du « monde » des adultes, plutôt que des jouets ou des structures adaptés au « monde » de l'enfance, vient « de la théorie des éléments détachés », *loose-parts play* de Simon Nicholson (1971). Elle consiste à vouloir multiplier les situations d'interactions des enfants dans l'environnement où ils se trouvent pour enrichir leur expérience au monde à partir de leur imaginaire. Les enfants ne cessent de nouer des relations avec le monde qui les entoure, c'est leur façon de l'habiter. Ils observent, imitent et interagissent, avec tous les éléments humains et non-humains, qu'ils trouvent à leur disposition pour intégrer et réinterpréter à partir des jeux, la société dans laquelle ils vivent (Corsaro, 1992). Le jeu est le moyen par lequel les enfants « s'entraînent » à devenir des adultes, et se redistribuent les rôles de chacun, en fonction du cadre ludique qu'ils construisent. Ce sont les enfants eux-mêmes qui se fixent les objectifs à atteindre et qui les renégocient entre pairs, ils participent à la construction d'un monde commun, dans une mise à l'épreuve dans le jeu, à la fois du conflit et de la coopération (Delalande, 2003). J'ai analysé l'appropriation du dispositif de la Boîte à Jouer par les enfants et les résistances des adultes à cette appropriation. J'ai cherché à comprendre en quoi le « jeu » modifiait les représentations des adultes et leur projet éducatif d'émancipation des enfants par la responsabilisation. Car à l'intérieur du cadre éducatif les enfants et les adultes construisent des modes de relations qui s'influencent les unes des autres (Sarcinelli, 2015), nous verrons comment le jeu a suffisamment « parasité » (Serres, 1980) la relation éducative pour prendre le pouvoir dans la cour de récréation de l'école.

Benjamin, W. (2013). *Sens Unique*. Petite bibliothèque Payot.

Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Anthropos.

Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, Revue française de pédagogie. *Revue française de pédagogie*, *158*, 117 160.

Cefaï, D. (Éd.). (2010). *L'engagement ethnographique*. Editions de l'EHESS.

Corsaro, W. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Culture. *Social Psychology Quarterly*, 55–160. Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, *40*, 99 114.

Delalande, J. (2013). Étudier les enfants d'ailleurs et d'ici : Initier des étudiants de sciences de l'éducation à l'altérité culturelle et leur montrer les possibilités d'agir des enfants.

Anthropo Children [En ligne], N°, *3*.
Favret-Saada, J. (2009). *Désorceler*. Éditions de L'Olivier.
Gaignebet, C. (1980). *Le folklore obscène des enfants*. G.-P. Maisonneuve et Larose.
Gentès, D. (2020). *À hauteur d'enfant, paraît l'enfant auteur, ou : la construction du moment de l'enfance dans sa dimension anthropologique. Le point de vue (sur) des enfants dans l'analyse des dispositifs de pratiques artistiques et ludiques.* Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
GFEN. (s. d.). *Groupe français d'éducation nouvelle | Le Groupe du XXeme* |. Consulté 23 octobre 2019, à l'adresse http://www.gfen.asso.fr/fr/le_groupe_du_xxeme
Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Editions de Minuit.
Lourau, R. (1997). *Implication, transduction*. Anthropos. Nicholson, S. (1971). How Not To Treat Children : The Teory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, *62*, 30 35.
Octobre, S., & Sirota, R. (Éd.). (2013). *L'enfant et ses cultures* (Ministère de la culture et de la communication). Documentation française.
Sarcinelli, A. S. (2015). Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge.
AnthropoChildren. https://popups.uliege.be:443/2034-8517/index.php?id=2241
Serres, M. (1980). *Le parasite*. Grasset.

. Les sociabilités juvéniles autour des paris sportifs en ligne à Abidjan

Akabla Yvon Lago, Jean-Louis Lognon

Doctorant à l'Institut d'Ethnosociologie, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan ; (yvonlago@gmail.com) (jeanlouis.lognon78@gmail.com)

Résumé. L'usage des TIC et d'Internet constitue aujourd'hui un des aspects les plus prégnants des sous-cultures juvéniles. Les paris sportifs en ligne dans les cybercafés représentent un des usages d'internet par les jeunes à Abidjan. Cette pratique aux dires des jeunes parieurs, majoritairement en situation de précarité (élèves, étudiants, sans emploi, petits métiers du secteur informel) est une réponse à la vulnérabilité et à la précarité économique dans laquelle ils sont. Toutefois, l'usage des gains, investis dans l'animation des sociabilités (partage des gains, repas et de boisson, sorties dans les bars et maquis) contraste avec les discours sur les motivations de cette pratique. La présente communication se propose donc d'analyser les mécanismes structuraux par lesquels les réseaux et cercles sociaux, dans lesquels sont insérés les parieurs, conditionnent l'usage des gains dans les sociabilités. Bien que s'inscrivant dans la sociologie des usages d'Internet, l'étude n'analyse pas les liens sociaux numériques, les « cyber-relations » ou les « liens sociaux techniquement médiatisés » (Dagiral et Martin, 2017). Elle se focalise plutôt sur les liens sociaux « non numériques », les sociabilités autour de l'usage d'internet en l'occurrence les paris sportifs en ligne. L'explication du phénomène s'inspire de l'interactionnisme structural selon Degenne et Forsé comme modèle théorique. Cette approche théorique s'inscrit dans une analyse des réseaux sociaux et propose de comprendre comment les structures sont des formes émergentes des interactions et des interdépendances, tout en tenant que ces structures exercent une contrainte formelle sur ces interactions. Autrement dit, il s'agit de comprendre en quel sens une structure (un cercle ou un groupe de parieurs y compris l'ensemble des relations entretenues) contraint concrètement des comportements (animation des sociabilités entre pairs), tout en résultant des interactions (Dégenne et Forsé, 2004) entre les éléments qui la

constituent comment une structure (Forsé, 2008). La méthodologie retenue pour la collecte des informations s'inscrit dans une approche mixte à dominance qualitative. Cette prédominance de l'approche qualitative se justifie par la posture compréhensive (descriptive interprétative) adoptée afin de décrire et expliquer (Kohn et Christiaens (2014) les régularités relationnelles structurant les usages sociaux des gains au sein des réseaux de sociabilité. Des observations, une recherche documentaire ainsi que des entretiens semi- directifs auprès d'une vingtaine d'acteurs et l'administration d'un questionnaire à 203 parieurs ont été menés dans la commune de Marcory. Les données ont été analysées aux moyens d'une analyse de contenu thématique pour les données qualitatives et de la statistique descriptive pour les données à caractère quantitatif (Negura, 2006 ; Quivy et Campenhoudt, 2011). Les principaux résultats de cette étude montrent que les sociabilités juvéniles autour du jeu (partage d'informations, de gains, de repas, sorties au bar...) résultent d'un processus de socialisation et de construction d'une identité prenant forme généralement depuis le quartier. En tant que tel, l'investissement des gains à ces fins est une manière de matérialiser son appartenance/affiliation au cercle ou au groupe de pairs afin d'être reconnu par ces derniers. En outre, l'étude permet de comprendre également que le jeu par sa capacité à produire des solidarités, des affinités, la confiance, etc. fonctionne comme un « ressort commun » autour duquel les différents membres du cercle intensifient leurs interactions qui se traduisent par la fréquentation, la diversification des formes d'échanges et de partages. In fine, les motivations de jeu affichés à savoir la volonté de sortir de l'assistance et se construire un statut social valorisé à travers les gains sont contrariées et réorientées par le fonctionnement des dynamiques relationnelles au sein des groupes ou des cercles de parieurs.

Mots clés : Sociabilités, réseaux, paris sportifs en ligne, espaces de jeux, réciprocité, Côte d'Ivoire

Dagiral, E., & Martin, O. (2017, Mai 19). Liens sociaux numériques. *Sociologie*. Consulté le Décembre 09, 2018, sur http://journals.openedition.org/sociologie/3149

Degenne, A., & Forsé, M. (2004). *Les réseaux sociaux : une analyse structurale en sociologie* (éd. 3e). A. Colin, 1994.

Forsé, M. (2008). Définir et analyser les réseaux sociaux : Les enjeux de l'analyse structurale. *Informations sociales, 147*(3), pp. 10-19. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2008-3.htm-page-10.htm.

Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, tome liii (4), 67-82. doi :10.3917/rpve.534.0067.

Negura. (2006). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales.* Sociologies.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 4e). Paris: Dunod.

. L'équipement médiateur : l'exemple des ludothèques

Nicolas d'Andréa[1] et Pascal Tozzi[2]

[1] MCF urbaniste, Université Bordeaux Montaigne, laboratoire PASSAGES UMR 5319. (nicolas.dandrea@iut.u-bordeaux-montaigne.fr)

[2] Professeur en sciences politiques, Université Bordeaux Montaigne, laboratoire PASSAGES UMR 5319 (pascal.tozzi@cnrs.fr)

Résumé. Les équipements collectifs accueillant du public forment une catégorie particulière d'espaces médiateurs. Tout d'abord, s'y nouent des relations socio-architecturales complexes, tissées d'« habiter » en interaction : relevant de l'espace de l'activité des agents qui œuvrent à l'accueil du public ; ou renvoyant à la façon dont le public reçoit l'artefact et crée son propre espace de pratique. La ludothèque, équipement socioculturel en aménagement et réappropriation constants se prête tout d'abord singulièrement à l'observation multiscalaire de ces mécanismes. Toujours au prisme de la médiation, cet article se propose de saisir comment la ludothèque peut être activatrice d'interactions sociales sur le territoire, dans ou hors les murs, à l'initiative de rencontres et de collaborations. Le brassage des usagers de tous âges, les ateliers parentalité, la stimulation des relations interprofessionnelles par l'accueil de groupes accompagnés en sont quelques modalités. Enfin, l'équipement est l'objet médiateur de la puissance publique, au sens où il peut incarner une préoccupation, constituer la preuve que le soutien à tel secteur de la population, à tel enjeu de société est mis en œuvre. Dans le cas des ludothèques, il s'agira d'interroger le sens politique donné à cet équipement, souvent associé à l'enfance, de plus en plus à la famille et à la parentalité. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les observations réalisées dans le cadre du projet de recherche « Ce que le jeu fait aux familles : en ludothèque, en famille, le jeu dans la relation parent-enfant(s) et dans la fratrie », entre septembre 2017 et février 2019. Les terrains de cette étude se situent dans l'agglomération bordelaise, le corpus est constitué de parcours commentés filmés, d'entretiens d'acteurs variés (élus, techniciens de collectivités ou de la CAF, usagers), ainsi que de relevés d'observation directe, de la recension critique de textes législatifs et d'information territoriale portant sur la mise en œuvre des politiques impliquant des ludothèques.

AXE 3 - C - Objets culturels

. Quand le genre dérange : penser les représentations, les performances et les discours à partir d'une anthropologie du jeu

Johnny Lourtioux

Doctorant au Laboratoire d'Anthropologie Prospective de l'Université catholique de Louvain (LAAP - UCL) *Louvain-la- Neuve - Belgique* Résumé.

Résumé. Mon intervention entend examiner les modes d'intrication du genre dans les jeux de rôle récréatifs et, en particulier, le grandeur nature. Mobilisant directement les corps physiques comme avatars, cette forme ludique engage ses usagers dans l'interprétation d'un personnage en vue d'éprouver une expérience virtuelle. Usuellement exercée au sein d'associations sans but lucratif, elle est à l'origine pensée et adressée à un public masculin. Toutefois, en débordant du cadre strictement juvénile et en se prolongeant tout au long de l'existence des usagers selon des configurations et des temporalités différentes (Berry & Andlauer, 2019), elle est dorénavant plébiscitée -sur notre terrain, du moins- indistinctement par les garçons et les filles, les jeunes et leurs parents, etc. Aussi, face aux transformations démographiques, quelles sont les figures privilégiées (de la féminité, de l'homosexualité, etc.) dans les jeux examinés et comment sont-elles appropriées et discutées par les publics? Cette interpénétration du genre dans ces jeux peut être envisagée à partir de plusieurs approches (Lignon, 2015). Formaliste, la première perspective examine les représentations mobilisées dans la structure ludique, c'est-à-dire dans ses mécaniques, ses conventions narratives, etc. Indépendamment des codes qu'il développe, le jeu de rôle intègre activement ceux issus des autres médias au terme d'un processus de disruption, de systémation et de réorganisation des matériaux fictionnels (David, 2016 ; 2017), amenant le jeu à s'approprier, à exprimer et à diffuser une série de figures idéalisées. Inclusifs

mais contraignants, ces modèles configurent les comportements des usagers -et, conséquemment, leurs relations- en développant des savoirs pragmatiques. Sociotechnique, la seconde approche s'inscrit dans une démarche compréhensive de « *la performance du genre dans les actes de jeu* » (Triclot *in* Lignon, 2015 : p.19). Elle cherche à déterminer ce que le jeu fait au joueur et réciproquement, notamment à travers l'appropriation du dispositif technique et des schémas narratifs. Concevant la culture ludique comme un processus et un rapport de force (Shaw, 2010), une troisième perspective se dégage et suscite un décentrement du regard au profit de ce qui émerge « *autour du jeu et avec le jeu* » pour saisir comment ce médium -à travers le prisme du genre- est raconté, loué, critiqué ou détourné plutôt que joué (Liège Game Lab, 2019 : p.15). Depuis 2016, j'ethnographie le *grandeur nature* en m'appuyant sur un sens tout autant émique que pratique forgé dans le jeu et la rencontre des usagers. En d'autres termes, j'adopte la posture du joueur ordinaire puis, progressivement, celle du praticien intensif. J'ai complété mon expérience du terrain par des entretiens ethnographiques des protagonistes observés, à savoir des femmes et des hommes âgés de 16 ans et plus. Initialement, j'ai traqué l'intrication du genre à partir des composants du ludique, de la conception à la jouabilité. Ultérieurement, j'ai décidé d'appréhender les discours de mes acteurs de terrain sur différents espaces publics en réseau -à savoir, les groupes Facebook et les chaînes Discord des collectivités observées- pour souligner ce qui émerge avec et autour du jeu. Ce décentrement attentionnel m'a permis d'identifier des manières de parler, de louer ou de critiquer, de s'approprier ou de détourner ces univers ludiques. Enfin, l'exercice de production des données s'est parachevé avec l'analyse d'entretiens ethnographiques susvisés -formels et informels, en ligne ou en présentiel- et de matériaux numériques : livres de règles, textes d'ambiance issus du canon ou du fanon, photos, fan-arts, etc. Mes réflexions s'inscrivent ici dans le cadre de deux dispositifs emblématiques du paysage ludique belge, à savoir le jeu sériel *Avatar* et le jeu réitératif *La Ville*. Pour satisfaire les aspirations effectives ou supposées de leurs publics, ces dispositifs sont amenés à mobiliser des conventions narratives et des figures idéalisées, autant d'éléments que les concepteurs empruntent soit à la fantasy médiévale soit au survival horror contemporain. Réunissant un millier de personnes, *Avatar* -à travers ses factions et ses instances- se structure et fonctionne comme un jeu vidéo massivement multi-joueurs. *La Ville*, quant à elle, se présente comme un huis-clos adressé à quarante- quatre protagonistes. Si la libre création du personnage dans ces contextes ludiques permet d'explorer, provisoirement et sans conséquence, un panel d'identités et de stéréotypes de genre (Berry, 2012), l'examen du texte et du paratexte des matériaux fournis souligne l'inscription de ces dispositifs dans le registre d'une masculinité militarisée (Kline et al., 2003). Ces jeux se démarquent toutefois dans leur intégration du genre et de la sexualité : si *Avatar* ne les évoque pas explicitement dans ses contenus, *La Ville* les intègre dans ses mécaniques ludiques et par des considérations tant fictionnelles que sécuritaires. Une première analyse sous le prisme du genre des composants ludiques éclaire, ainsi et sans surprise, une série de figures électives propices à l'intégration des protagonistes mais contraignantes eu égard aux places assignées et aux rôles prescrits. Ces modèles peuvent se révéler dissonants, puisque les univers observés tendent à engager des publics démographiquement diversifiés qui disposent de références différentes à la culture de la fantasy ou du survival horror (Berry, 2012). Ces éléments suggèrent une seconde analyse à partir des effets genrés du gameplay. La conception des avatars est une décision individuelle motivée par des considérations ludo-fictionnelles et/ou identitaires. Variablement appropriés et intériorisés, les portraits (de la féminité, de l'homosexualité, etc.) font l'objet d'adhésion, de discussion, de modération, de reconfiguration, de détournement, de rejet au profit de figures alternatives. De surcroit, pour s'insérer et perdurer dans les univers comme dans la pratique, les personnages-joueur non dominants -les femmes et les personnes LGBT- emploient aussi différentes stratégies : l'adhésion aux équipes organisatrices, la création d'une classe de personnage -*la Lady*-, l'adoption de dispositions fictionnelles favorables à l'égalité des sexes, l'instauration de groupes ludo-fictionnels fondés sur des sociabilités politiques, la célébration de mariages diégétiques, etc. Le gameplay apporte ainsi une complexité permettant de (se) jouer (d')un stéréotype, d'exprimer une identité provisoire ou

effective, d'éprouver ou de retrouver un certain pouvoir d'agir voire d'interroger des rapports de genre. Enfin, une troisième analyse concerne ce qui émerge du jeu et autour de ce dernier. Si les espaces ludiques sont tiraillés entre reproductions et contestations, entre résistances et médiations, il en est de même pour les groupes de discussion Facebook ou sur les chaînes Discord des jeux sélectionnés. Si les performances de genre dans les actes de jeu constituent des appropriations ordinaires des idées activistes, elles sont déconstruites à l'occasion de controverses, favorisant l'essor de pages pro-féministes et pro-LGBT comme *ni pute ni soigneuse*.

Berry Vincent et Andlauer Leticia (dir.), *Jeu vidéo et adolescence*, Laval, Presses Universitaires de Laval, 2019, 187 p.
Berry Vincent, *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2012, 270 p. Coralie David, « Le jeu de rôle sur table : une forme littéraire intercréative de la fiction ? », *Sciences du jeu* [En ligne], 6 | 2016. David Coralie, « Le jeu de rôle sur table aux États-Unis : une pratique culturelle intercréative et ses relations avec la culture populaire », *Revue française d'études américaines*, 2017/2 (N° 151), p. 194-205. DOI : 10.3917/rfea.151.0194. URL : Kline Stephen, Dyer-Witheford Nick, De Peuter Greig*, Digital Play: The Interaction of Technology, Culture and Marketing*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2003, 376 p. Liège Game Lab, *Culture vidéoludique !*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 2019, 149 p. Lignon Fanny (dir.), *Genre et jeux vidéo*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi, 2015, 268 p.

. Le « plaisir de lire » et la lecture comme jeu. Continuités et discontinuités éducatives dans La scolarisation des pratiques culturelles à l'école primaire

Samuel Pinto

Doctorant en sociologie, ESCOL-CIRCEFT, Université Paris 8. pintosamueljose@gmail.com

Résumé. Cette proposition s'inscrit à la croisée des axes 1 et 3 de l'appel à communication. Elle repose sur les résultats d'une recherche empirique sur l'enseignement de la lecture à partir de la littérature de jeunesse au C.P. Nous porterons notre intérêt sur la scolarisation progressive des objets culturels que sont les albums de littérature de jeunesse et leur utilisation comme support de jeu et d'apprentissage à l'école. Notre propos repose sur l'analyse qualitative de plusieurs corpus complémentaires : les I.O concernant l'enseignement de la lecture de 1923 à nos jours ; un corpus d'albums de littérature de jeunesse (N= 40) ; des observations de séances d'enseignement de la lecture en CP (N=30); des entretiens avec des enseignants (N=8) et des concepteurs de manuels de lecture (N=4). Dans les années 1970, la réforme de l'enseignement du français provoque un glissement paradigmatique concernant la lecture et son enseignement. Outre la dimension technique de la lecture, les élèves doivent comprendre ce qu'ils lisent et prendre du plaisir en lisant. Cette transformation des objectifs cognitifs et culturels entraîne une modification des manières d'enseigner et des supports sur lequel repose l'enseignement de la lecture parmi lesquels les albums de littérature de jeunesse. L'école était auparavant particulièrement méfiante face aux lectures qu'elle ne pouvait pas contrôler, préférant des manuels et morceaux de textes choisis à des œuvres de littérature de jeunesse (Chartier, 2007). L'importation des albums dans l'école a surtout concerné les œuvres les plus légitimes de ce champ (Bourdieu, 1979) qui s'est notamment constitué dans la sphère du loisir éducatif cultivé (Chamboredon & Fabiani, 1977). L'introduction de la littérature de jeunesse à l'école a ainsi

entraîné un subtil tissage entre les logiques de divertissement et d'apprentissage (Chamboredon & Fabiani, 1977). Se trouvent ainsi cristallisés dans les formes de lecture que ces ouvrages encouragent en classe : des définitions sociales de l'enfance, de la culture et de la lecture bien particulières. L'enquête qualitative que nous présenterons s'attachera à comprendre comment les albums de littérature sont devenus des supports d'apprentissages privilégiés au point de devenir des *« aires de jeu »* scolaires (Tauveron, 2002). L'emploi de la littérature de jeunesse pour apprendre repose sur des attentes didactiques et pédagogiques qui sont notamment fondées sur des présupposés cognitifs et culturels liés au développement du « plaisir de lire » et à la « ludicisation » des supports pédagogiques et des modalités d'apprentissage. Nous nous proposons ici de saisir les continuités et les discontinuités éducatives entre les familles et l'école, que provoque l'association de la lecture, du jeu et du plaisir. Nous interrogerons sociologiquement l'« évidence » de l'association entre la lecture, le jeu et le plaisir**.** Nous essaierons de saisir les continuités et discontinuités éducatives qu'engendre une telle essentialisation. Pour ce faire, la communication retracera d'abord l'inscription du « plaisir » dans le curriculum, et la prégnance progressive de l'évidence de ce que lecture et plaisir iraient de concert par essence. Dès lors nous arrêterons spécifiquement sur les travaux de Michel Picard (1986) qui associent la lecture, le plaisir et le « jeu ». Les notions de « plaisir de lire » et de « jeu » se diffusent ensuite nous le verrons dans de nombreux travaux didactiques mais aussi pédagogiques. Parallèlement à cette étude, nous étudierons ce qui fait « jeu » dans la littérature de jeunesse. L'analyse des albums, de leur conception et de leurs usages montrera que les idées de plaisir et de jeu ont pénétré les formes de narration, faisant de l'album une *« aire de jeu »* où le plaisir découlerait de la découverte des significations cachées dans différentes dimensions de l'ouvrage (décodage des indices dans l'image et le texte, identification des significations polysémiques, etc...) On objectivera ainsi les dispositions requises, socialement marquées, pour qu'advienne le « plaisir de lire ». Nous mettrons cette étude en perspective en interrogeant sociologiquement les conceptions de la lecture, de « plaisir » et de « jeu » à l'école. Nous les confronterons par la suite aux conceptions de la lecture, du « plaisir » et du « jeu » dans les familles (Bonnéry, 2014 ; Fabiani, 1995 ; Lahire, 2019). Nous examinerons enfin les dispositifs pédagogiques et didactiques proposés pour apprendre à lire à partir de la littérature de jeunesse afin de saisir l'activité intellectuelle et culturelle qu'exigent les textes proposés aux élèves. Pour cela, nous observerons si les « pré-requis » cognitifs et culturels nécessaires à la mobilisation d'une forme de lecture basée sur le « jeu intellectuel » pour comprendre les albums font l'objet ou non d'un travail d'explicitation, dans les classes de C.P que nous avons observées. Les résultats de notre recherche montrent que l'association des apprentissages et notamment celui de la lecture et de la littérature de jeunesse correspond à une certaine définition de l'enfance, de la lecture et à une certaine conception des apprentissages et du jeu qui ne sont pas universellement partagées. Les conceptions du jeu et de l'enfance véhiculées par l'institution sont celles des classes sociales les plus proches de la culture scolaire. De même, il apparaît que les dispositifs pédagogiques et didactiques ne favorisent pas la construction des savoirs liés à la lecture et à la littérature chez tous les élèves et donc du « plaisir de lire » tel qu'il est entendu dans les pratiques les plus cultivées. Par conséquent le modèle du lecteur véhiculé par l'institution scolaire est celui qui a été initié aux lectures et aux jeux littéraires dès son plus jeune âge par son entourage familial.

Mots clés : enseignement de la lecture, familles, littérature de jeunesse, jeu, présupposés culturels, plaisir de lire, inégalités.

Bonnéry, S. (2014). « Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles : Réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle », *Le français aujourd'hui*, n° 185, 47-57.
Bourdieu P. (1979). *La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Editions de Minuit.
Chamboredon J-C., Fabiani J-L. (1977). « Les albums pour enfants : le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance » in *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n°13, pp.60-79 et n°14, pp.55-74.
Fabiani J-L. (1995), « Le plaisir et le devoir : remarques sur la production et la réception de livres destinés à la petite enfance », *La revue des livres pour enfants*, n° 163-164.
Lahire B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris : Seuil. Picard M. (1986). *La lecture comme jeu*. Essai sur la littérature, Paris : Minuit.
Tauveron C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris : Hatier.

. De la consommation ludique à la production technique : Le cas des adolescents programmeurs

Antoine Larribeau

Doctorant, EXPERICE (Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Éducation) Université Sorbonne Paris Nord : EA3971

Résumé. Cette communication vise à enrichir la compréhension des raisons d'un engagement « précoce » de certains jeunes dans des pratiques amateurs d'activités techniques de l'informatique, lesquelles vont « au- delà du seul usage mais qui se [font] sur les cadres technologiques eux- mêmes » (Octobre, 2015). Le fil rouge employé est celui de l'étude de l'apprentissage de la programmation et du codage informatique. Elle s'appuie sur les résultats d'un travail de recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de M2 en sociologie, et qui combine un volet d'analyses quantitatives (passation de 450 questionnaires dans des classes de lycées) et qualitatives (14 entretiens semi-directifs avec des jeunes autodidactes de la programmation). En croisant les échelles d'analyse, il s'agit de mettre en évidence les cadres sociaux et culturels des adolescents qui développent un goût marqué pour l'informatique, jusqu'à envisager parfois ce domaine comme une orientation professionnelle. La pratique de la programmation s'inscrit dans le prolongement de démarches expérimentales. Par le biais d'activités telles que les jeux d'enfants ou le bricolage, se dévoilent les indices d'un processus d'incorporation de dispositions à la résolution de problèmes mathématiques et plus généralement à la formation d'un certain rapport à la « culture scientifique » (Perronnet, 2018) et à la « culture informatique et du numérique » (Drot-Delange et Bruillard, 2012). Les hypothèses formulées visent à expliciter et relier les multiples contextes socioculturels qui entrent en jeu dans la construction de rapports différenciés à l'informatique. Les résultats de l'enquête conduisent à penser relationnellement les contextes familiaux et les univers juvéniles des pairs pour mieux saisir l'hétérogénéité des usages de l'informatique. La présentation proposée s'inscrit dans le 3e axe du colloque. S'il s'agit avant tout d'étudier les rapports sociaux autour du jeu, et leur rôle dans la formation et maintien d'une « passion », cela conduit également à s'intéresser à un de ces usages dans la pratique de la programmation. L'accent est donc mis ici sur la place du jeu dans les trajectoires des jeunes adolescents-programmeurs, de la découverte du goût à son prolongement. Par des entretiens et la reconstitution de trajectoires biographiques apparaissent les conditions de fabrication d'une

appropriation « experte » de l'informatique, dans laquelle les enfants et adolescents « dépannent les machines en cas de bug, [...] installent et changent les logiciels, [...] montrent les manipulations » (Pasquier, 2005). L'objectif est alors de porter un regard sur des « pratiques liées au méta-jeu [qui] génèrent ainsi un ensemble d'apprentissages colatéraux à la pratique elle-même : maîtrise d'outils informatiques, utilisation de sites Internet, création de textes, d'images, de vidéo " (Berry, 2008). L'examen de goûts de ces adolescents permet de dessiner les contours d'une certaine culture ludique masculine, et par là de mettre l'accent sur certains éléments explicatifs de la surreprésentation des hommes dans ces domaines techniques (JouËt, 2003 ; Collet, 2006 ; Peyron, 2013). Il s'agit donc de proposer différents éléments qui permettent de penser le « partage de dispositions culturelles intimement liées au jeu et à l'univers de pratiques et de références qui lui est associé » (Lizé, 2004). Les activités « hors-jeu » permettent notamment de prolonger en ligne et hors ligne des sociabilités susceptibles de favoriser les apprentissages, notamment par des « communautés de pratiques » sur internet (Wenger, 2005 ; Zabban, 2015). L'ambition de cette communication est aussi d'illustrer différentes pistes de réflexion à partir d'exemples tirés du matériau empirique proposé. Tout d'abord en donnant quelques illustrations de trajectoires de jeunes ayant déjà une démarche de « producteur » durant l'enfance et qui opèrent un déplacement vers le numérique (par exemple en créant des jeux de société durant l'enfance). Ensuite, au travers de l'exemple d'un jeu vidéo particulier, Minecraft, qui offre des possibilités créatives dans le jeu ou en « dehors », favorisant ainsi un apprentissage informel (Brougère, 2007) de certaines notions d'informatique et de programmation, questionnant notamment le rôle de ce jeu dans une popularisation, voire « démocratisation » de l'activité du codage. En somme différents apports peuvent se recouper et s'alimenter : entre groupes d'amis, tutoriaux en lignes ou encore morceaux de codes à copier-coller, internet rend alors plus opérant une certaine « superposition de manipulation concrète de choses et de socialisation des groupes de pairs » (Auray, 2011). Après avoir proposé ces analyses de trajectoires, ce travail questionne la différenciation so- ciale des autodidactes en examinant la multiplicité des rapports au savoir (Charlot, 1996) et aux activités pratiques des jeunes programmeurs. Le travail ainsi mené donne cependant à voir des différences subtiles, qu'il s'agisse d'une pratique ancrée dans un loisir ou un hobby tout en étant un jeu sous forme de défi technique ; ou encore dans une hybridation entre effort et plaisir, jusqu'à parfois devenir synonyme d'un « plaisir sérieux », d'un apprentissage de la programmation comme « fin en soi », caractéristique du « point de vue scolastique » (Bourdieu, 1994).

Mots-Clés: programmation, informatique, culture numérique, culture ludique, socialisation

Auray N., 2011, « Les technologies de l'information et le régime exploratoire ».
Bourdieu P., 1994, Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action, Le seuil.
Brougère G., 2007, « Les jeux du formel et de l'informel », Revue française de pédagogie.
Charlot B., 1996, Du rapport au savoir: éléments pour une théorie, Anthropos. Collet I., 2006, L'informatique a-t-elle un sexe?, L'Harmattan.
Fluckiger C., 2007, L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familières et scolaires, Thèse de doctorat, ENS Cachan.
Jouët J., 2003, « Technologies de communication et genre », Réseaux, no 120, 4, p. 53-86. Lizé W., 2004, « Imaginaire masculin et identité sexuelle. Le jeu de rôle et ses pratiquants », Sociétés contemporaines, 3, p. 43-67.

Mercklé P., Octobre S., 2012, « La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents ", RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet. Octobre S., 2015, Deux pouces et des neurones: les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique, Paris, La Documentation française. Pasquier D., 2005, Cultures lycéennes: la tyrannie de la majorité, Paris, Ed. Autrement (Autrement Collection Mutations), 180 p.
Perronnet C., 2018, La culture scientifique des enfants en milieux populaires: étude de cas sur la construction sociale du goût, des pratiques et des représentations des sciences, Thèse de doctorat, Lyon.
Wenger E., 2005, La théorie des communautés de pratique, Presses Université Laval, 332 p.
Zabban V., 2015, « Tricoter sur Internet: le recadrage social et technique d'un loisir ordinaire », Tracés. Revue de Sciences humaines, 28, p. 25-44.

Table Ronde : Des jeux, des auteurs, des concepteurs

Animée par Elodie Descamps et Yannick Hernandez

Adrien Charles, auteur de jeux (éditeur Docus) - sous réserve -
Nicolas Chazal, auteur et créatesteur ludophage
Xavier Etchepare, Directeur artistique associé chez Behaviour Interactive (Montréal, Canada)

Cette table ronde interroge la manière dont les jeux sont créés en croisant l'expérience et les travaux de concepteurs de jeux de société et de jeux vidéo. Ils aborderont la manière dont ils créent leurs jeux, leurs sources d'inspiration, les critères personnels ou institutionnels qui influencent ou déterminent leurs choix artistiques, la prise en compte des joueurs éventuels et les difficultés auxquelles ils doivent faire face.

15h45-16h : pause

16h-17h : Allocution de clôture
Julie Delalande,
Université de Caen-Normandie, CIRNEF

Ce colloque s'inscrit dans le cadre de la recherche interdisciplinaire « Ce que le jeu fait aux familles: en ludothèque et en famille, le jeu dans la relation père-enfant(s) et dans la fratrie ». Initié en 2017 sous l'égide du LACES, financé par le département Sciences Humaines et Sociales de l'université de Bordeaux, ce programme, associant les deux universités bordelaises et quatre laboratoires de recherche, réunit une équipe pluridisciplinaire composée d'une trentaine de personnes (enseignant.e.s-chercheur.e.s, docteur.e.s, doctorant.e.s, étudiant.e.s et professionnel.le.s).

Belgique, Canada, Côte d'Ivoire, Québec, Maroc, Portugal, Suisse, ce colloque international ouvre et croise les connaissances relatives aux situations de jeu en ludothèques et en familles, à d'autres institutions (scolaire, socio-éducative, socio-culturelle, sociale ou sanitaire, petite enfance...), à d'autres professions qui mobilisent le jeu sous toutes ses formes et prennent en compte les familles dans leurs actions et projets.

Nombre limité de connexions, inscrivez-vous sur le site du colloque :
https://jeufamille2020.sciencesconf.org/

université de BORDEAUX

Université BORDEAUX MONTAIGNE

LACES
LABORATOIRE CULTURES, EDUCATION, SOCIÉTÉS

Département ECOr

UMR 5319 Passages

cerlis
CENTRE DE RECHERCHE SUR LES LIENS SOCIAUX

Laboratoire de Psychologie EA 4139

OXO FILMS

Site web: https://jeufamille2020.sciencesconf.org
Contact : jeufamille2020@sciencesconf.org