



Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire

Baptiste Besse-Patin

► To cite this version:

Baptiste Besse-Patin. Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire. Revue Française de Pédagogie, 2018, 204, pp.5-16. halshs-01477531v2

HAL Id: halshs-01477531

<https://shs.hal.science/halshs-01477531v2>

Submitted on 16 Mar 2017 (v2), last revised 29 Dec 2020 (v4)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire

Baptiste BESSE-PATIN

septembre 2016

Résumé

À partir d'une enquête ethnographique menée par observation directe dans un accueil périscolaire, cet article explore les différentes formalisations des activités ludiques, qu'elles soient à l'initiative d'enfants ou d'animatrices. En premier lieu, et après avoir présenté la démarche ethnographique adoptée, il s'agit de démêler l'enchevêtrement des cadres qui organisent les espaces et les temps périscolaires en fonction de la distribution des engagements des enfants et des animatrices. En second lieu, l'article analyse plus avant comment cette distribution est structurée par une formalisation plus ou moins éducative des activités ludiques à travers l'exemple de la ludothèque et des « vraies règles ». Ainsi, les formes ludiques donnent à voir les signes, valorisés, d'une forme éducative construite par les animatrices à côté de formes récréatives dépréciées laissées à l'initiative des enfants. Mots-clés : jeu, animation socioculturelle, activités périscolaires, forme éducative, loisir des enfants

Attachée à la réforme, dite, de la refondation de l'école, la modification de l'organisation du temps scolaire a été l'occasion de relancer un ancien débat sur les rythmes scolaires (GERBOD 1999) et de visibiliser le monde de l'animation amené à prendre en charge les Temps d'Activité Périscolaire (TAP). Suivant la division du travail éducatif qui a profondément évolué ces dernières décennies dans les pays occidentaux avec l'augmentation conséquente des « personnels non enseignants » (TARDIF et LEVASSEUR 2010), des animatrices¹ prennent en charge les enfants lors des temps dits périscolaires au sein des établissements scolaires en dehors des classes réservées à l'enseignement. Ayant déjà une entrée dans le dictionnaire de Ferdinand BUISSON, la prise en charge pré- et postscolaire des enfants a débuté dès les années 1850 par l'intermédiaire de patronages catholiques puis laïques. Sous l'égide de mouvements dits d'éducation populaire, il s'agissait d'étendre l'œuvre scolaire au-delà de la journée de classe voire jusqu'aux vacances où les « bénéfices » de l'année s'évanouissaient si l'on en croit les premiers promoteurs (PETIT 1910; TURMANN 1899).

1. Du fait de la féminisation de l'animation et que les femmes représentent plus de 70 % du groupe professionnel (LEBON 2009, p. 48), le féminin est employé dans ce texte.

Au fil d'une longue histoire, LEBON (2005) montre l'institutionnalisation de l'encadrement de l'enfance depuis ces patronages et les nombreuses garderies municipales peu à peu transformées en « accueils » dûment déclarés dans les années 1970 – avec l'apparition du Centre de Loisirs Associé à l'École (CLAÉ) – puis les Activités Éducatives Périscolaires (AEPS) et les premiers dispositifs relatifs à l'aménagement du temps scolaire. Depuis les « loisirs intelligents » promus par Jean ZAY à travers les « activités dirigées » (CONDETTE 2011) jusqu'à la promotion d'un « loisir éducatif » par diverses organisations d'éducation populaire – dont les Francas (MONIN 1997) – ; ce sont autant de signes d'une « tertiarisation des activités parascolaires » (HAICAULT 1995). En ce sens, les accueils périscolaires² ne peuvent être que « prisonniers de la forme scolaire » (HOUSAYE 1998) en revendiquant une « continuité éducative » avec l'école, ses missions et son *curriculum*.

Néanmoins, cette hégémonie de la forme scolaire et son extension au-delà des frontières de l'école peut s'observer dans d'autres pays industrialisés. Aux États-Unis, P. A. ADLER et P. ADLER (1994) montrent l'institutionnalisation et la rationalisation des activités organisées et supervisées par les adultes après l'école (“*afterschool activities*”); ce que confirment quelques années plus tard NOCON et COLE (2006). Au Royaume-Uni, MAYALL et HOOD (2001, p. 78) rapportent le même constat suite à l'explosion des “*out-of-school's club*” ainsi qu'un processus proche en Suède et au Danemark. Plus récemment, la tradition finlandaise évolue dans le même sens (FORSBERG et STRANDELL 2007) d'une « insularisation » des enfants regroupés dans des institutions spécialisées (ZEIHER 2003).

Cependant, le jeu – ou ce qui est nommé « jeu » – est source de confusions quand le même mot désigne des pratiques variées³ : lorsque des enseignants l'utilisent pour rendre « ludique » des exercices, quand les animatrices organisent une « olympiade » de « jeux sportifs » ou encore les jeux des enfants eux-mêmes. MAYALL et HOOD (2001, p. 78) relèvent la même tension entre une conception « classique » – d'un jeu autotélique et séparé du travail – et une conception développementaliste et éducative. En ce sens, le jeu est un objet problématique qui permet de mieux comprendre la complexité des relations entre loisir et éducation. Il s'agit de documenter ici comment cette scolarisation ou plus précisément la formalisation éducative opère au quotidien en repérant les usages des jeux et des jouets, c'est-à-dire leurs « formes ludiques » (BROUGÈRE 2010).

I Ethnographie des formes ludiques

Réalisant une enquête ethnographique, j'ai recueilli des données de première main, *in situ* et *in vivo*, au quotidien d'institutions de loisirs accueillant des enfants. Avec carnet et stylo, j'observe directement et prends notes de situations et des détails sur l'ambiance, les corps, les

2. VINCENT (1994, p. 41) évoquait déjà les activités périscolaires comme extrascolaires pour « occuper le temps libre de leurs enfants ».

3. Parfois, le même jeu – comme la balle aux prisonniers – aura une configuration différente selon le contexte de réalisation.

intonations, les objets tenus en plus du lieu, du temps, des mots exprimés. Autant que faire se peut, l'observation est prolongée afin de saisir les habitudes, les routines, les stratégies; les similarités traversant les séquences capturées *hic* et *nunc*. Avec les spécificités d'une recherche auprès d'enfants, j'ai fait le choix de n'être qu'un simple observateur annoncé comme étudiant dans une participation volontairement limitée. Il s'agissait d'élaborer une posture de « moindre adulte » (MANDELL 1988) et d'éviter d'être considéré comme détenteur d'une autorité, voire un « *espion* » à la solde de ceux qui peuvent réprimander.

1h48. Alors que je discute avec un groupe de filles venue raconter leurs jeux, elles me désignent une fille (dans leur classe) qui me considère comme un « *espion* ». Marquant l'étonnement et tentant de préciser mon simple intérêt pour les jeux, elle dit que je n'ai « *pas le droit de faire ça* » et qu'elle « *le dira au président* ».

Position délicate à construire et fragile à maintenir tant du côté des adultes responsables que des enfants peu habitués à côtoyer un adulte « non-disciplinant » (FINE et SANDSTROM 1988, p. 29). Cela dit, les objets carnet-stylo toujours visibles sont les premiers indices d'une posture différente, associés à une activité principale : écrire. Qui plus est, cette écriture est volontairement minuscule ce qui me vaut régulièrement un sobriquet, signe d'un statut différent (*ibid.*, p. 42). Générant des questionnements, les premiers échanges sur l'écriture permettent d'engager la conversation sur ce que je fais et les raisons de ma présence à savoir : « *étudier à quoi jouent les enfants dans la cour* ». Et régulièrement, des enfants m'ont approché pour m'informer de leurs pratiques.

13h25. À l'extérieur dans la cour, assis sur un banc, Antoine m'interpelle : « *On joue à trappe-trappe ! – J'avais cru comprendre. – Ooh... [il est visiblement déçu] – Par contre, j'ai une question. C'est qui contre qui ? – Filles contre garçons – Merci !* » et il repart en courant.

La recherche de ce « jouer » s'appuie sur les travaux de BROUGÈRE (2010) en le considérant comme une forme sociale spécifique présentant un certain nombre de « critères » qui sont plus ou moins présents en situation. Il s'agit moins de s'intéresser à un contenu (matériel, règles, objets, actions...) qu'au rapport à ce même contenu de potentiels joueurs. Avec un balai, il est assez difficile de savoir, au prime abord, si un enfant balaie « pour de vrai » ou « pour de faux ». C'est en ce sens que le jeu, ou la forme ludique d'une activité, relève d'une « modalisation » (GOFFMAN 1991, p. 52-53), un cadre secondaire, une strate supplémentaire qui attribue un second sens à une activité ordinaire. Cette opération de redéfinition du sens de la situation est opérée par la personne qui décide de se mettre en jeu. Partant de ces deux critères principaux (second-degré, décision), il n'y a pas d'objets qui ne puissent être jouets ni de situations qui ne soient jouables tant que le(s) personne(s) le décide(nt). À un deuxième niveau, le cadre du jeu s'insère dans un contexte plus ou moins favorable à une modalisation ludique. Ainsi, je m'intéresse aux propriétés situationnelles qui facilitent cette mise en jeu, car il arrive qu'au moins deux définitions de la situation provoquent des malentendus. Les jeux de bagarre restent l'exemple typique quand les enfants répondent à des adultes inquiets : « *Oh ! La bagarre les gars... – Mais c'est pas la bagarre... – Oui oui, ça commence comme ça mais je sais comme ça finit* » (MARC, 13h01). Pour désigner cette mésinterprétation, GOFFMAN (*ibid.*, p. 301-314)

parle d' « erreurs de cadrage ». C'est pourquoi une attention particulière a été portée aux situations comportant un incident qui informe des erreurs de cadrage – voire des infractions volontaires – et révèle, en creux, le cadre dominant lorsque plusieurs définitions de la situation se chevauchent ou s'opposent ou entrent en concurrence.

En effet, des engagements ludiques ne sont pas toujours acceptés voire sont proscrits selon les espaces comme les toilettes ou le couloir – même si la patine de la rampe de l'escalier témoignait de glissades récurrentes. Ces jeux peuvent déroger aux engagements autorisés et organisés par le cadre établi et donc, être considérées comme « hors cadre » du fait qu' « un cadre ne se contente pas d'organiser le sens des activités ; il organise également des engagements » (GOFFMAN 1991, p. 338). GOFFMAN (2013, p. 40-41) distingue en premier lieu « engagement principal » et « secondaire » pour une personne qui peut s'adonner à une activité principale (lire, discuter, manger) tout en réalisant d'autres tâches (tricoter, mastiquer, fumer...) sans déranger la « ligne principale d'action ». Cependant, cette distinction est redoublée par la différence entre « engagement dominant » et « subordonné » exigés par la situation et son cadre. Par exemple, à table dans le réfectoire, les activités parallèles des enfants – dont les jeux relativement tolérés (COMORETTO 2014) – doivent rester subordonnées au repas.

Concernant le terrain exploré, l'accueil périscolaire a été retenu parce qu'il pouvait paraître atypique selon les volontés explicites de la direction de l'équipe d'animation de « *favoriser le jeu* ». Hébergé dans une grande école de la région toulousaine avec un faible effectif au regard du nombre de salles disponibles, il dispose d'espaces réservés (anciennes classes inoccupées) où ont été aménagées une Bibliothèque Centre Documentaire (BCD), une « *ludo-biblio* », une salle pour les « *arts pla[tiques]* » et un dernier « *préfa* » dit « *polyvalent* » en plus d'un gymnase. La semaine, il reçoit quotidiennement 150 enfants environ accueillis par une équipe de trois animatrices et six animateurs suivis par deux directrices possédant un diplôme professionnel, des années d'expérience. La grande majorité est novice dans cet accueil et, pour une moitié, peu expérimentés tandis que la direction possède une longue expérience. Au final, j'ai pu réaliser environ 100 heures d'observation – depuis les temps d'accueils avant la classe, durant la pause dite méridienne et après la classe – pour collecter une cinquantaine de pages de données soumises à une induction analytique (KATZ 1983).

2 Un enchevêtrement de cadres et de positions

Sans conteste, les enfants jouent dans la cour et les salles dédiées à l'accueil périscolaire observé mais il convient de différencier les formes ludiques observées selon les situations et leurs cadres. Alternant avec le temps scolaire au sein d'un établissement, le fonctionnement d'un accueil périscolaire se soumet à une temporalité non maîtrisée et s'intercale dans des espaces déjà définis selon une logique fonctionnelle.

17h52. Dans le hall d'entrée, il y a beaucoup de passages vers la sortie. Une animatrice semble agacée : « *Tu vas me faire une affiche Diane car tu as une deuxième croix... Nous on donne pas de lignes, on fait des affiches ! On est pas à l'école – Ben si...* » rétorque la jeune fille. « *Pas dans le cadre*

scolaire, on est dans le loisir ici... – Mais ça sert à rien ! » râle-t-elle.

Ce contexte scolaire est un premier cadre qui enveloppe les positions et les engagements des personnes devant justifier d'un « harnachement situationnel » (GOFFMAN 2013, p. 25) adéquat au risque d'être, comme le disent les animatrices, « *repris* » ou « *recadrés* » voire « *sanctionnée* » comme Diane. Entre le « loisir » et le « scolaire », un « enchevêtrement » (BROUGÈRE 2010, p. 55) de cadres structure le quotidien de l'accueil. En suivant les lignes d'actions des protagonistes, leurs ajustements et leurs redirections, les cadres structurant le sens des actions engagées apparaissent et peuvent être démêlés.

2.1 Une « *récré* » pendant la récréation

Lors de la fin d'une pause méridienne, un rangement précipité recèle un deuxième indice qui vient renforcer le marquage éducatif des « *activités* » qui les différencie et les distingue de la récréation et du « *temps libre* ».

13h30. Dans la ludothèque, je croise LUCIE qui regarde son téléphone et s'exclame : « *Oh la la ! On est à la bourre et ça va bientôt sonner, il va falloir se dépêcher de ranger* ». Puis elle annonce fortement : « *Allez, allez, on s'active. On range, on ne joue pas. Moi, ça me dérange pas de ne pas avoir de récré* ». Peu à peu, les enfants plient les boîtes et quittent la salle tandis que LUCIE remet les jeux dans l'armoire en répétant : « *Allez allez ! On se dépêche !* »

Ici, l'appellation de « *récré* » renvoie au court intervalle entre la fin des « *activités* » et la sonnerie qui annonce la reprise de l'enseignement. Un autre jour lors d'une discussion entre la stagiaire et une directrice avant le début de la pause méridienne, celle-ci précise que le matériel préparé « *n'est pas pour tout de suite, il y a la récré d'abord* ». Si l'emploi du terme « récréation » va de soi pendant le temps scolaire, son utilisation pendant le temps de la récréation révèle la formalisation éducative opérée par l'accueil périscolaire. Pour autant, ces deux « *récrés* » sont des « parenthèses conventionnelles » (GOFFMAN 1991, p. 251) qui annoncent et inaugurent un cadre spécifique.

11h41. Du matériel est sorti dans des caisses sous le préau : ballons, cordes à sauter, diabolos, raquettes, balles, etc. Des enfants s'en emparent pour l'utiliser. [...]
11h47. Marchant dans la cour, ALEXIA demande à sa collègue : « *on y va ?* ». Elle acquiesce et lance un : « *Allez... on range le ballon et on va en activité !* » à un groupe d'enfants avant de claironner : « *on va en activité !* ». Elle rappelle des enfants encore absorbés. Le matériel se range peu à peu dans les caisses sous le préau et les enfants se répartissent sur des espaces particuliers indiquant les « *ateliers* » qui les intéressent et attendent.
11h50. Après le départ de groupes avec leur animatrice, les enfants restant dans la cour pour le « *temps libre* », une quinzaine, courent vers le matériel rangé un peu avant.

Répétition quotidienne, cette ritualisation organise le rassemblement de dizaines d'enfants pour dispenser les informations concernant les ateliers proposés le jour même avant de les répartir entre les animatrices. Cette parenthèse marque la distinction entre le premier moment de « *déroulement* » juste après la classe et les « *activités* ». De ce fait, les salles sont dorénavant

accessibles : aisément après autorisation comme la « *biblio* » et la « *ludo* » ou soumise à une activité organisée dans le gymnase ou la salle d'arts plastiques. Il s'agit de bien séparer deux cadres d'expérience qui ne suivent pas la même règle de distribution des engagements alors que les animatrices vont définir les engagements dominants en dehors du « *temps libre* ». Une opération de cadrage similaire mais inversée annonce la fin du temps périscolaire dès le rangement et le retour de l'ensemble des enfants dans la cour. Un nouveau moment de « *défolement* » est concédé avant le retour en classe marqué par la traditionnelle et toute aussi rituelle mise en rang devant l'enseignant ou le départ avec leurs parents pendant que les animatrices quittent leur poste.

Ces deux « *récrés* » dans la récréation introduisent et mettent en avant les « *activités* » et leur formalisation différente. En premier lieu, la « *récré* » introductive est conforme à la conception classique du surplus d'énergie à évacuer au travers d'un court « *défolement* » qui s'interrompt rapidement afin de passer au cadre suivant. En deuxième lieu, la « *récré* » finale semble implicitement contraster avec le cadre précédent des « *activités* » périscolaires avant de réintégrer celui de la classe.

2.2 L'importance et l'unicité des « *activités* » ludiques

Suite à la « *récré* », et l'interruption des actions enfantines, les « *activités* » des animatrices peuvent débiter au même moment. Entre les « *manuelles* » et les « *sportives* », elles suivent parfois une même thématique pour une journée ou une semaine « *spéciale* » suivant l'actualité. Discutées lors de réunions ou préparées en coulisse entre deux temps de travail (ou sur un temps personnel) avec l'aide d'internet, ces « *activités* » sont le plus souvent liées aux passions personnelles des animatrices. Opération de cadrage ritualisé, elles débiteront selon un même schéma : les enfants sont rassemblés, l'animatrice demande l'attention ou attend le silence avant de présenter le but, le déroulement et les consignes et parfois, en exposant un « *modèle* » ou plusieurs exemples s'il s'agit d'une « *activité manuelle* ».

13h15. Le « *jeu sportif* » est un « *dodgeball – roi du silence* » me dit l'animateur, NICO, alors que j'entre dans le gymnase. Mélange de deux jeux, il s'agit d'une balle au camp mais silencieuse : si les enfants parlent, ils vont aussi en prison ; comme s'ils s'étaient fait toucher par un tir adverse. Un garçon dit « *Touché ! J't'ai eu !* », content de son tir, et va en prison à la demande de NICO. Celui-ci égraine de façon laconique : « *Touché [untel]* » avant qu'ils aillent s'asseoir sur le banc non loin de sa chaise où il est assis, près du radiateur ; puis il les autorise à revenir sur le terrain délimité : « *Tu peux y aller* ». Atmosphère étrange, tout en retenue, je n'entends que les bruits des chaussures crissant sur le sol et des exclamations étouffées.

13h21. Des enfants vont spontanément en prison tandis que d'autres n'y vont pas si jamais l'animateur ne leur demande pas d'y aller... Cela dit, aucune remarque n'est contestée. D'un autre côté, les contrevenants qui parleraient iraient directement en prison.

13h29. Fin du jeu, NICO se lève et annonce le départ : « *Stop... – C'est fini ? – Oui c'est l'heure de remonter dans la cour du haut* ». Rangement du matériel (plots, tapis) ramenés par les enfants avant de se rhabiller puis ils se rangent devant la porte en attendant les derniers. Avant de sortir, NICO précise

ce qui va être fait et demande à ce que les enfants « *marchent et l'attendent devant l'entrée et pas dans le couloir comme la dernière fois* ». Je suis.

« Que se passe-t-il ici ? » (GOFFMAN 1991, p. 16) Positionnés en simples exécutants, les enfants sont (silencieusement) subordonnés à un engagement dominant défini arbitrairement par l'animateur qui en maîtrise les règles, l'espace et la durée, et les participants. Autant d'éléments qui renvoient à une forme élevée de rationalisation repérée par P. A. ADLER et P. ADLER (1994) dans certaines formes d'activités parascolaires dont la compétition sportive. En quelque sorte, animer un jeu, c'est le *remodaliser* (GOFFMAN 1991, p. 91) en lui conférant une signification supplémentaire. Le jeu qui relève du « faire-semblant » (*ibid.*, p. 57) se transforme en « rencontre sportive » (*ibid.*, p. 65).

Cette séquence montre l'importance du « *cadre* » que veulent « *poser* » les animatrices pour consigner les interactions au cours et après la partie. En suivant les critères de la forme ludique d'une activité (BROUGÈRE 2010, p. 45), cette sportification ajoute une nouvelle strate qui minore la frivolité ainsi que l'incertitude du déroulement du jeu en risquant de verser dans une forme d'entraînement arbitré. Quel que soit le contenu, d'autres « *séances* » proposent des « *ateliers* » de gym ou de danse formellement similaires. Le cadre d'une « *activité* » est structuré autour d'un engagement dominant unique défini par l'animatrice pour l'ensemble du groupe d'enfants qui se conforment aux indications données. Pour autant, d'autres « *ateliers* » distribuent les engagements avec de légères variations.

12h55. Dans le labo, un atelier « *perles à repasser* » avec FRED et une dizaine d'enfants ; certains rentrent et sortent en observant, d'autres dessinent ou discutent assis dans les coussins. Onze font un objet assis à la grande table tandis que FRED repasse avec le fer à repasser sur une autre table à l'écart. Ils font des décorations de Noël vu la saison. « *Arrêtez, le père Noël, il n'existe pas. – Il existe. – C'est un conte de fées. – C'est pour les bébés...* » débattent des enfants en pleine décoration. FRED réagit : « *Zut... il serait possible de faire un petit peu moins de bruit ?* » Les enfants dessinent au préalable leurs objets, puis ils mettent une grille transparente par-dessus et ajoutent les perles de la couleur choisie.

Variant avec le jeu « sportifié » précédent, cet « *atelier* » est centré sur un même engagement tout en laissant une marge d'interprétation sur la façon de confectionner sa décoration. D'autre part, des enfants peuvent entrer (sortir) et entamer une décoration tout comme suivre une ligne d'action parallèle parmi les engagements secondaires implicitement autorisés (dessin, discussions). Toutefois, ces engagements doivent rester subordonnées au cadre de l'atelier comme le montrent les situations suivantes où se manifestent de petites infractions recadrées.

17h18. « *Antonin, tu t'es trompé d'activité ou quoi ? – Nonon... je vais faire des perles à repasser !* » alors qu'il s'empresse de se mettre à une table et de récupérer des perles. Il courtait en rond sur le tapis en gigotant ses bras.

12h54. Dans la salle dite « *d'arts plas* », Aïcha et Marine se courent après. MARC leur demande d'arrêter interrompant son explication à un garçon. Elles continuent... et se cachent sous les tables, rampent entre les pieds. MARC les prévient que si elles continuent, elles iront au « *temps libre* » car, « *c'est une salle ici* ».

Manifestement, les deux filles s'engagent dans une poursuite alors qu'elles devaient attendre

le matériel et les constructions précédemment commencées et redistribuées par l'animateur, déjà engagé dans une conversation avec un autre enfant. On peut dire qu'elles *modalisent* leur attente par un jeu en ouvrant un « canal de distraction » au cours d'action principal (GOFFMAN 1991, p. 319). Petite infraction, le cadre ou la définition officielle de la situation est (re)précisé par l'animateur : la « *salle* » dédiée à l'atelier n'est pas le « *temps libre* » qui, implicitement, se déroule dans la cour. Qui plus est, cette scène donne à voir comment la distribution des engagements s'inverse entre l'unique cours d'action tenu par l'animateur auquel se conforme Antonin et le « *temps libre* » qui semble autrement accessible.

2.3 La pluralité régulée du « *temps libre* »

La formalisation habituelle des « *activités* », et ses variations, en côtoie une autre peu formalisée, le « *temps libre* » qui s'apparente au « spontaneous play » observé par P. A. ADLER et P. ADLER (1994, p. 312). Ouvert en parallèle des « *ateliers* », il prend place dans la cour.

ih50. Alors que je suis assis sur un banc à observer la cour, trois filles déjà croisées viennent me voir pour m'expliquer leurs « *jeux* » du moment. Elles jouent à : 'Si tu perds, t'auras un gage', 'Pierre-papier-ciseaux', 'L'Alphabet' et 'Chat-couleur'. Essentiellement des jeux de mains et de comptines chantées. Une rajoute : « *il y a aussi 'Chouchouchou' et 'Grand-mère, combien veux-tu de pas' !* ». À ma question, elles m'expliquent le premier qui m'est inconnu et le dernier a été appris avec sa cousine (plus âgée) ; tous les autres par des copines à l'école.

Sans activités dirigées soumises à inscriptions, ni d'espaces clairement délimités ou de durées prévues, les enfants se regroupent selon leurs affinités – liées à l'âge et au sexe – autour de pratiques ludiques habituelles. Elles s'adossent à des objets importés de la maison passant des cartes à collectionner, les figurines de leurs héros animés, les toupies à l'hyper-vitesse ou des billes selon la saison... À l'inverse de l'« *activité* » et de son cours d'action unique, le foisonnement d'actions parallèles montre que le « *temps libre* » est un cadre « plurisituationnel » où les enfants peuvent définir leurs engagements dominants. Clairement, la formalisation de ce cadre renvoie à celui de la récréation durant le temps scolaire ; d'autant qu'il prend place dans la cour.

Dans ces conditions situationnelles, la position des animatrices est transformée par rapport à l'activité. Le « *temps libre* » se distingue par la surveillance distante – et parfois distraite – des animatrices qui mettent à disposition du matériel divers. Ainsi, une animatrice considère « *faire de la surveillance* » pendant ce temps-là vu que « *ce n'est pas de l'animation* ». Quand je demande des précisions, elle souligne que « *c'est juste de la gestion de conflits* » (ALEXIA, ih45). Réduites à un engagement subordonné, les animatrices « *tournent* » dans la cour en discutant. De ce fait, le « *temps libre* » peut devenir une « *corvée* », notamment l'hiver, à éviter lors de la répartition des postes. La « *gestion des conflits* » se double parfois d'un rôle d'arbitre lors de parties de ballons (basket, volley, « *caisse à caisse* » tandis que le foot est interdit) et, le plus souvent, d'un rôle de « *flic* », peu valorisé, consistant à rappeler les règles aux contrevenants.

ih56. Après leur avoir demandé « *ce qu'ils faisaient* », TOM répond que « *bagarre de voitures, ça n'existe pas* [en hochant la tête] *Vous êtes en train de casser le matériel* ». Les trois garçons maugréent

quelque chose, laissent les voitures et passent aux Kapla.

13h06. Dans la cour, une interpellation me surprend. « *Est-ce que c'est ici les voitures ?* » crie LUCIE aux cascadeurs alors qu'elle déambule avec NICO en marchant. Sans attendre de réponse, elle ajoute : « *Non, alors vous allez les ranger* ». Les garçons s'exécutent à moitié et rejoignent simplement l'autre côté de la cour, à côté du tapis vert ; le « bon endroit ».

En plus de leurs usages qui « n'existeraient pas » comme l'avance TOM, les règles délimitent principalement les territoires dédiés aux objets mis à disposition quand une installation (panneau de basket, marquages au sol, table de ping-pong sous le préau...) ne circonscrit pas déjà un espace particulier. Donc, si elles ne maîtrisent pas la pluralité des engagements des enfants, les animatrices les régulent en définissant le cadre dans lequel ils s'inscrivent tout comme leurs territoires – en surveillant particulièrement les toilettes – et les objets accessibles comme pouvait l'observer THOMSON (2005) au Royaume-Uni.

3 La transformation en un cadre éducatif

Le contexte et sa formalisation affecte les jeux c'est-à-dire les contenus qui peuvent y prendre place. Au sein d'un cadre maîtrisé et réglé de l'« *activité* », la forme ludique semble « sportifiée » tandis qu'elle retrouve une certaine duplicité pendant les « *récrés* » ou le « *temps libre* ». Mais quel que soit le cadre secondaire (« *activité, récré, atelier, temps libre* »), l'ensemble des actions prend place dans l'institution scolaire : un cadre primaire établi et régi par une fonctionnalisation des espaces, une gestion des déplacements, un contrôle précis des temporalités et la répartition en groupes ainsi qu'un ensemble de règles. Autant de caractéristiques d'une « forme scolaire » où des « activités organisées, encadrées par des spécialistes, règlent et structurent le temps des enfants. Elles tendent à assurer leur occupation incessante » (VINCENT 1994, p. 41).

Pour autant, si on peut estimer qu'un même jeu ⁴ ne prend pas la même forme selon son inscription dans une « *activité* » ou un « *temps libre* », il s'agit ici de repérer les signes et les indices du passage d'un mode – ou « *key* » ⁵ – récréatif à un mode éducatif en s'appuyant toujours sur des erreurs de cadrage ou des opérations de (re)cadrage. Sans rester sur une opposition simplificatrice entre jeux « animés » des « *activités* » et « *jeux libres* » du « *temps libre* », la salle appelée « *ludo* » présente une forme hybride permettant d'étendre l'analyse.

3.1 Le trouble de la « *ludo* »

De manière générale, l'atypicité la ludothèque permet de saisir les relations complexes entre loisir et éducation (ROUCOUS et BROUGÈRE 1998) et, en particulier, cette « *ludo* » donne à voir une version reformée d'un « territoire de l'enfance » (ROUCOUS 2006). Comme

4. VINCENT (1994, p. 41-42) prend l'exemple du football enseigné dans un club ou les « parties de ballon au pied des immeubles ».

5. « Par mode, j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité. » (GOFFMAN 1991, p. 52)

une ludothèque, cette pièce rassemble presque la totalité des jeux de société disponibles dans l'établissement, un « *coin dînette* », des poupées, des petites voitures...

18h11. Deux filles se sont installées par terre. Elles font une partie de '*La course aux tortues*' avec leurs règles, un peu différentes. Elles utilisent seulement deux pions, un chacune, qu'elles avancent selon le résultat de la « *bataille* ». Elles tirent une carte en même temps et selon la plus forte, elles avancent d'autant de cases. Si c'est le même chiffre, nouveau tirage.

Situation banale où le matériel d'un jeu est utilisé pour d'autres façons de jouer, les enfants puisent dans leur culture ludique mais aussi dans les possibilités qu'offre l'usage des cartes, pions et autres objets à disposition qu'ils modalisent pour instituer leurs règles du jeu. Comme la salle de jeux permet aux enfants – autorisés – de prendre le jeu de société qu'ils souhaitent et donc de jouer selon leurs règles, les animatrices ne sont pas en position d'imposer un cours d'action unique rassemblant l'ensemble des enfants présents. Qui plus est, lorsque de multiples parties se déroulent en même temps. Ainsi, une stagiaire relativement surprise me demande si « *on fait que surveiller ici ?* » (LÉA, 12h57) tandis qu'à ses côtés, les enfants jouent entre eux.

12h14. Je me rends dans la « *ludo-biblio* » et plusieurs tables sont investies avec différents jeux : '*UNO*', '*Puissance 4*', '*Lynx*'. Et, pour une fois, un animateur participe. Le temps de l'écrire, il s'est levé. Il rappelle de « *faire doucement* » à une table voisine et demande, deux fois, à un garçon de « *s'asseoir correctement* ». Ensuite, il ordonne à un autre enfant de descendre de la table sur laquelle il est assis.

Mis à part ces fréquents rappels à l'ordre du calme, les animatrices participent rarement aux parties initiées par les enfants pas plus qu'ils n'en débute alors qu'ils répondent régulièrement aux sollicitations pour des emprunts ou des retours. Évitant de s'engager dans le cours d'une partie, ils doivent partager leur attention entre plusieurs groupes et lieux selon les éclats de voix et des « *gros mots* », les arrivées massives et les départs précipités. De ce fait, il est fréquent d'observer une animatrice assise à une table en train de veiller à l'ambiance de la salle ou d'en prévenir les potentiels débordements en ne prêtant pas certains jeux. En effet, s'il semble difficile d'intervenir sur le cours des parties, les animatrices peuvent toujours agir sur le contexte de la situation. Rangés dans des armoires et non des étagères, les enfants doivent demander l'autorisation d'emprunter un jeu ou du matériel à l'animatrice puis le rapporter rangé avant de sortir. Par l'autorisation, ce contrôle de l'accessibilité de la salle et de certains jeux double la surveillance du calme exigé. Par exemple, TOM refuse les demandes de prêt de l'argent factice de la dînette parce que « *ça sème la pagaille à chaque fois et ça finit toujours de la même façon...* » (11h47).

Hybride entre le « *temps libre* » extérieur et l'« *atelier* » intérieur, la « *ludo* » offre une plus grande accessibilité aux engagements des enfants quant aux contenus tandis que les animatrices se limitent à « *gérer* » le contexte. En ce sens, après le temps de classe, le cadre reste similaire à celui de la pause méridienne pour les jeux présents si ce n'est pour les ordinateurs qui deviennent accessibles durant une heure alors qu'ils sont proscrits pendant la pause méridienne. Contrairement aux autres jeux qui peuvent être joués de bien des façons, une première plage horaire est réservée à des jeux dits « *éducatifs* » en restreignant l'accès des sites sélectionnés

avant d'autoriser d'autres jeux. De même qu'avec les « *récrés* », on retrouve la distinction entre un cadre de découverte et un cadre récréatif à l'intérieur même du cadre de la « *ludo* ».

3.2 La découverte de « *vraies règles* »

Toutefois, et en de rares occasions, des animatrices ont tenté d'intervenir plus directement sur les contenus c'est-à-dire en agissant sur le cours d'une partie et particulièrement sur les règles du jeu, ou plus précisément, ce qu'elles nomment les « *vraies règles* ».

17h43. Dans la ludo-biblio, FRED s'est rapproché du groupe de garçons autour du plateau du carrom. « *Attends, je vais t'expliquer les vraies règles du billard indien – Hein, les vraies? – Billard indien? – Attends [dit-il à un autre], je vous montre comment on y joue normalement* ». Les enfants semblent surpris. L'animateur renchérit alors qu'un garçon continue : « *Mais qu'est-ce que tu fais? Je te montre les vraies règles... – Nous, c'est pas comme ça... – Oui, je sais, mais après les pions valsent partout. Je fais comme aux billes et je suis bien plus précis* » et il continue sa démonstration d'une sorte de pichenette.

À une autre occasion suite à l'interruption d'un animateur, les enfants s'accordent dès qu'il est parti : « *on l'évite?* » avant de retourner à « leurs » règles et leurs techniques de tir. Même si la tentative est rarement acceptée, cela a été proposé pour d'autres jeux (*Jungle Speed*, *Mastermind*, *Wazabi*...). Ces interventions témoignent d'une volonté de faire découvrir et respecter les règles imprimées alors que les enfants décident de jouer à leurs manières. De ce fait, c'est moins le fait de jouer que de faire découvrir un (nouveau) jeu qui intéresse les animatrices. Ces « *vraies règles* » font particulièrement écho aux réflexions de WAKSLER (1991, p. 255) pour qui ces « bonnes façons » d'utiliser les jeux révèlent une conception adultocentrée des pratiques ludiques. Sans s'imposer, ces règles confrontent à celles qu'ont décidé et conservé les enfants mais si l'on sort du cadre de la « *ludo* » pour celui d'une « *activité* », les pratiques ludiques enfantines se transforment.

12h47. Ouvrant la porte, les premiers enfants arrivent et l'animateur NICO les invite à se regrouper d'un geste de la main autour de la table centrale où il a disposé le matériel. « *Pour pouvoir jouer les uns contre les autres, il faut un paquet de 60 cartes* » et il présente les decks achetés par l'accueil. « *Il vous faut des cartes énergie, des Pokémon de base et des objets, soit une vingtaine de chaque... Ça c'est la bonne chose pour jouer* ». Il déplie les plateaux de jeux en papier qui représente la fameuse arène. « *Donc, le but du jeu, écoutez bien...* » et il débute une installation-démonstration sur la table que les enfants regardent.

12h51. Parmi les enfants, des garçons, quasi tous ont amené leurs cartes mais ils n'en ont pas forcément suffisamment pour constituer l'incontournable deck de 60 cartes. Certains les recomptent plusieurs fois. L'explication continue [...].

12h59. « *Soit on apprend à jouer correctement aux Pokémon... soit c'est pas la peine et vous pouvez y aller* » annonce fermement NICO alors que quelques enfants commençaient à se montrer leurs cartes et à discuter. Il finit la présentation des règles et demande aux enfants s'ils ont compris et annonce un tour d'essai pour deux garçons; les autres regardent.

13h01. Après avoir illustré les premières pioches, NICO quitte la table. « *Donc vous continuez à jouer et si vous avez un problème, vous venez me voir* ». Il demande à l'assemblée : « *Qui a des cartes Pokémon ? – Moi, moi – Moi...* » ; tous les enfants lèvent la main. « *Donc, je vais venir vous voir et vous dire si c'est bon...* ». NICO commence par deux autres garçons assis à une autre table en prenant un nouveau tapis, la fameuse arène [...].

Le début de cette « *activité* », qui mériterait une citation *in extenso*, montre à l'envi comment opère la fabrication animative d'un cadre éducatif. À la manière des bavardages de la classe, les activités frivoles enfantines (échange, collection, monstration) se retrouvent reléguées à d'autres moments tandis que l'engagement dominant est explicitement l'apprentissage des « *vraies règles* ». Il ne s'agit pas que les enfants jouent selon leurs règles mais bien qu'ils apprennent à « *jouer correctement* », c'est-à-dire qu'ils apprennent à suivre les règles (impersonnelles⁶) imprimées dans la notice révisée la veille par l'animateur. La séquence ainsi cadrée par l'animateur mobilisé donne un gage de sérieux et légitime l'usage de cartes à jouer qui étaient auparavant relativement tolérées (seulement quelques cartes) et surtout selon la licence ; pour une directrice, celles représentant des catcheurs, « *c'est nul, ça n'a pas sa place dans une école* » (AUDREY, 13h52).

En somme, pour accoler un étiquetage éducatif à une situation, son cadre doit afficher des propriétés situationnelles spécifiques. Défini par un spécialiste, l'engagement dominant se veut exclusif et concerne un groupe d'enfants qui se doivent d'être focalisés – les autres engagements devenant « *occultes* » (GOFFMAN 2013, p. 66) – sur les tâches consignées dans le temps et l'espace imparti. Autrement dit, animer un jeu c'est le remodeler en lui conférant une signification éducative supplémentaire et l'arbitrer pour « *empêcher les joueurs de transformer le jeu en un autre jeu* » (GOFFMAN 1991, p. 91). Cette transformation éducative peut s'établir selon une « *programmation* » (*ibid.*, p. 70) minutieuse suivant la logique rationnelle de la « *méthodologie de projet* » proche d'une pédagogie par objectifs. Plus largement, cette transformation s'apparente à une « *réitération technique* » qui est « *soigneusement préparée à l'avance* » (*ibid.*, p. 68).

Si dans d'autres cadres, la forme ludique (renvoyée au « *temps libre* ») est juxtaposée à des formes éducatives (« *activité* »), les « *vraies règles* » tentent de faire tenir ensemble et d'associer une formalisation éducative et ludique. Or, la forme éducative et ses caractéristiques prennent manifestement le pas sur les « *critères* » de la forme ludique (BROUGÈRE 2010). D'un côté, la planification et la direction de l'animatrice subordonnent la décision des enfants et réduisent l'incertitude. D'un autre côté, le sérieux de l'objectif maximisant un éventuel apprentissage altère la frivolité et la minimisation de conséquences. Comme d'autres contenus de loisir, des jeux peuvent intégrer une forme éducative mais au risque de perdre leur jouabilité, c'est-à-dire la possibilité d'y jouer. *In fine*, bien des pratiques sont nommées « *jeu* » mais le terme cache une variété de formalisations similaires à l'école maternelle (BROUGÈRE 2010).

6. Ce qui est un autre « *trait* » caractéristique de la « *forme scolaire de socialisation* » (VINCENT 1994, p. 39).

4 Un *continuum* de formes ludiques hiérarchisées

En suivant BECKER (2014), l'étude de cas présenté ici ne prétend pas à une généralisation – souvent simplificatrice – mais plutôt à une complexification de théorisations antérieures. Rappelée en introduction, l'institutionnalisation de l'enfance (LEBON 2005; ZEIHNER 2003) prend, en partie, les caractéristiques de la « forme scolaire » (VINCENT 1994). En effet, l'étude des formalisations ludiques permet de nuancer ce procès de scolarisation et préciser ses « variations » (MAULINI et MONTANDON 2005). Depuis le « *temps libre* » et les formes moins formalisées de la « *ludo* » et des « *ateliers* » jusqu'aux « *activités* » spécialisées, cet accueil périscolaire donne à voir un *continuum* des variations dans la distribution des engagements des enfants et des animatrices. Au fur et à mesure que les animatrices recadrent les engagements des enfants, la formalisation éducative du contexte comme des contenus peut s'observer.

Le « spontaneous play » (P. A. ADLER et P. ADLER 1994) est assigné au « *temps libre* » tandis que les jeux sportifs (*ibid.*) prennent place dans les « *activités* ». La « *ludo* » brouille ce qui pourrait être une opposition et permet de saisir comment des pratiques issues des cultures enfantines sont pédagogisées c'est-à-dire remodalisées par des animatrices. Par ailleurs, si l'organisation spatio-temporelle est réglée et fréquemment rappelée aux enfants, les contenus abordés lors des « *activités* » ne sont pas académiques ou « *scripturaux* » ; hors du *curriculum* officiel, ils restent largement attachés à la pratique réalisée⁷. Pour autant, la dimension éducative s'exprime à travers la découverte des « *vraies règles* » et des pratiques adéquates. Vu l'importance de l'« *activité* » par l'engagement des animatrices – et leur désengagement lors des « *récrés* » et du « *temps libre* » – les jeux formalisés « *éducativement* » semblent avoir plus de valeur. En résumé, une coordinatrice de plusieurs accueils périscolaires en visite avait considéré qu'« *il ne se passait rien* » lors d'un temps postscolaire proposant une configuration basée sur la « *ludo* », quelques « *ateliers* » et le « *temps libre* ».

En étendant cette analyse de la formalisation aux différents temps d'ouverture, il devient possible d'appréhender la formalisation d'autres accueils périscolaires qui posent un fonctionnement plus « rigide » ou « souple » (MAULINI et MONTANDON 2005). Par exemple, toujours dans la banlieue toulousaine, un accueil propose des « *activités* » soumises à inscription répartissant l'ensemble des enfants dès l'ouverture entre 7h45 et 8h30, pendant la pause méridienne en alternant avec les services de la cantine ainsi qu'à la sortie de la classe et au goûter dès 16h30. En d'autres termes, les « *activités* » des animatrices investissent largement les temps périscolaires. Inversement, un autre accueil ne propose que des « *activités* » optionnelles souvent adossées à la culture enfantine⁸ dans différents espaces aménagés et accessibles. Sans coupure temporelle ni rassemblement avant la mise en rang de la sonnerie, la circulation entre les espaces est autorisée, même sans animatrice. En comparaison, le cas étudié ici se situe dans un entre-deux en offrant des cadres plus ou moins formalisés où cohabitent différentes formalisations

7. D'où l'usage récurrent de méthodes (dites) « actives » des pédagogies (dites) « nouvelles » qui se comprend dans les liens historiques entre les mouvements d'éducation populaire et l'Éducation nouvelle (HOUSSAYE 1998).

8. À savoir que les jouets des enfants sont autorisés dont les jeux vidéos et les consoles portables tandis qu'ordinateurs et une console sont à disposition.

ludiques.

À partir de la multitude des façons de cadrer les situations, les lieux et les moments de l'accueil périscolaire, il devient possible de saisir la frontière mouvante qui délimite des pratiques étiquetées « éducatives » – valorisées et menées par les animatrices – et les engagements récréatifs laissés à l'appréciation des enfants. Pour ce faire, la présence acceptée, tolérée, régulée, limitée, interdite jusqu'à l'absence de jeux et de jouets, dessine un ensemble de positions qui – parfois cohabitent⁹ et – dessinent le *continuum* d'une formalisation éducative entre deux pôles opposés. En définitive, il resterait à interroger les conséquences de la formalisation animative – entre loisir et éducation – sur ce que DELALANDE (2001) appelle « l'entre-enfants » et, plus largement, sur le loisir des enfants comme le propose ROUCOUS (2006).

Références

- ADLER, P. A. et P. ADLER (1994). « Social Reproduction and the Corporate Other: The Institutionalization of Afterschool Activities ». In : *Sociological Quarterly* 35.2, p. 309–328. DOI : [10.1111/j.1533-8525.1994.tb00412.x](https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1994.tb00412.x).
- BECKER, H. S. (2014). *What about Mozart ? What about murder ? Reasoning from cases*. Chicago : University of Chicago Press. 204 p.
- BROUGÈRE, G. (2010). « Formes ludiques et formes éducatives ». In : *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sous la dir. de J. BÉDARD et G. BROUGÈRE. Sherbrooke : Editions du CRP, p. 43–62.
- COMORETTO, G. (2014). « Des usages du jeu à la cantine ». In : *Éthnologie française* 44.4, p. 707–717.
- CONDETTE, J.-F. (2011). « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939). Stimuler l'innovation pédagogique locale en attendant la réforme éducative ». In : *Histoire de l'éducation* 129, p. 5–38.
- DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR. 278 p.
- FINE, G. et K. SANDSTROM (1988). *Knowing children. Participant observation with minors*. Newbury Park : Sage Publications. 88 p.
- FORSBERG, H. et H. STRANDELL (2007). « After-School Hours and the Meanings of Home: Re-Defining Finnish Childhood Space ». In : *Children's Geographies* 5.4, p. 393–408. DOI : [10.1080/14733280701631841](https://doi.org/10.1080/14733280701631841).
- GERBOD, P. (1999). « Les rythmes scolaires en France : permanences, résistances et inflexions ». In : *Bibliothèque de l'école des chartes* 157, p. 447–477.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit. 573 p.
- (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Paris : Economica. 306 p.

9. Notamment dans un même établissement où lors des « petites » récréations, les règles appliquées par les enseignants diffèrent de celles des animateurs.

- HAICAULT, M. (1995). « La Tertiariation Des Activités Parascolaires ». In : *Faire Ou Faire-Faire ? Famille et Services*. Sous la dir. de J.-C. KAUFMANN. Le Sens social. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 109–121.
- HOUSSAYE, J. (1998). « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». In : *Revue française de pédagogie* 125, p. 95–107.
- KATZ, J. (1983). « A Theory of Qualitative Methodology : The Social System of Analytic Fieldwork ». In : *Contemporary Field Research: A collection of Readings*. Sous la dir. de R. EMERSON. Waveland Press, p. 127–148.
- LEBON, F. (2005). *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*. Paris : L'Harmattan. 265 p.
- (2009). *Les animateurs socioculturels*. Paris : La Découverte. 121 p.
- MANDELL, N. (1988). « The Least-Adult Role in Studying Children ». In : *Journal of Contemporary Ethnography* 16.4, p. 433–467.
- MAULINI, O. et C. MONTANDON, éd. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Genève : De Boeck Université. 249 p.
- MAYALL, B. et S. HOOD (2001). « Breaking Barriers ? Provision and Participation in an Out-of-School Centre ». In : *Children & Society* 15.2, p. 70–81. DOI : [10.1002/chi.607](https://doi.org/10.1002/chi.607).
- MONIN, N. (1997). « Le mouvement des Fracs et des Franches Camarades : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes ». In : *Revue française de pédagogie* 118, p. 81–94.
- NOCON, H. et M. COLE (2006). « School's Invasion of "After-School": Colonization, Rationalization, or Expansion of Access? ». In : *Counterpoints* 249, p. 99–121.
- PETIT, É. (1910). *De l'école à la cité. Études sur l'éducation populaire*. Paris : F. Alcan. 283 p.
- ROUCOUS, N. (2006). « Ludothèque, un territoire de l'enfance ». In : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 39.2, p. 15–32.
- ROUCOUS, N. et G. BROUGÈRE (1998). « Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque ». In : *Revue française de pédagogie* 124, p. 91–98.
- TARDIF, M. et L. LEVASSEUR (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France. 206 p.
- THOMSON, S. (2005). « 'Territorialising' the Primary School Playground: Deconstructing the Geography of Playtime ». In : *Children's Geographies* 3.1, p. 63–78. DOI : [10.1080/14733280500037224](https://doi.org/10.1080/14733280500037224).
- TURMANN, M. (1899). *Au sortir de l'école : les patronages*. Paris : V. Lecoffre. 399 p.
- VINCENT, G., éd. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL. 227 p.
- WAKSLER, F. C., éd. (1991). *Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings*. London : Falmer Press. 282 p.
- ZEIHER, H. (2003). « Shaping Daily Life in Urban Environments ». In : *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*. Sous la dir. de P. M. CHRISTENSEN et M. O'BRIEN. London : Routledge, p. 66–81.