Les usages (éducatifs) du jeu dans l'animation

Baptiste Besse-Patin

23 novembre 2020

experice

Université Paris 13

Les joies du toboggan

[jour 3] 17h10. Mehdi et Riad ont entamé l'ascension de la montagne de pneus « *construite par des collégiens* », me disent-ils, durant la semaine. Clara et sa copine remontent le toboggan à l'envers.
[jour 5] 14h20. Devant la porte du parc, Carole dit qu'elle « *lâche les chiens* » et relance : « *Allez-y, piquez votre sprint !* » alors que les enfants marchaient à l'entrée. Ils se ruent vers les structures : un tourniquet, des sièges, un toboggan. « *Quoi ! Tu descends de là ! C'est n'importe quoi !* » s'étonne Océane alors qu'Arthur a grimpé sur le toit du toboggan peu de temps après.
[jour 8] 17h14. Aux environs, [...]. Maurin s'emploie à cracher sur le toboggan et observe les coulures descendre le long de la pente.

Comme le remarquera une autre animatrice, Appoline, « *C'est sur les fesses le toboggan... C'est dingue toutes les façons de faire autre chose que le vrai toboggan !* » (Gardenia, le 15 à 10h34).

Sommaire

1. Introduction

2. Une ethnographie ordinaire

3. Une variété de formes ludiques : du « jeu » au « n'importe quoi »

4. Des usages variés

- Des jeux à tout faire
- Des jeux prioritaires
- Une distinction émique

5. Le « vrai boulot » des jeux animés

- Un processus d'engagement
- Un processus de structuration
- Un processus de gestion

6. La formalisation éducative des jeux

- Une unicité remarquable
- Une pédagogisation extensive

Introduction

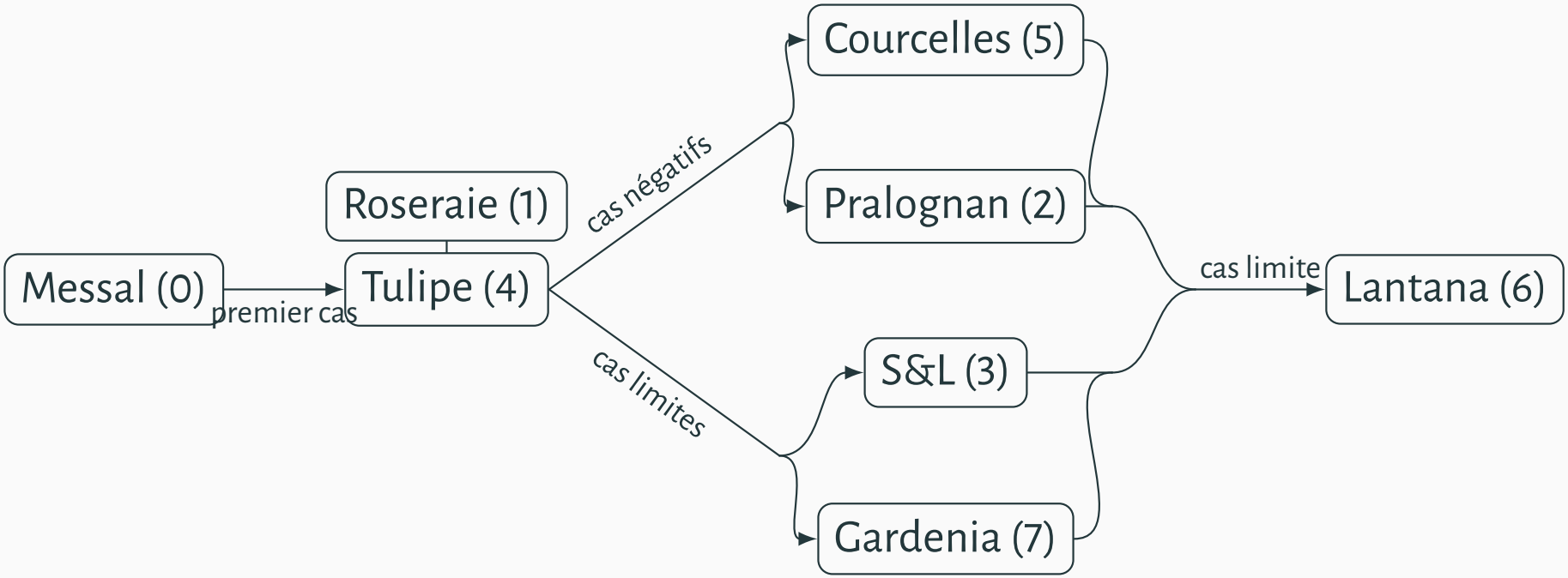
Introduction

- Entre des utilisations ambiguës, les termes « jeu » et « ludique » pour désigner les pratiques adéquates conduisent rapidement à une impasse d'une approche « définitionnelle » ;
- Présentation basée sur une thèse en sciences de l'éducation sous la direction de Gilles Brougère à l'université Paris 13 (Besse-Patin 2019) et il est possible de reporter à deux publications récentes (Besse-Patin 2018a ; Roucous et Besse-Patin 2019) ;
- Actuellement postdoctorant (UBO) sur la recherche CLASMER à propos des « classes de découverte » et participant à la recherche TAPLA sur les terrains d'aventure (voir Artières et al. 2020).

Une ethnographie ordinaire

Une ethnographie ordinaire

- Une observation directe et non participante (ou volontairement périphérique) d'un « étudiant » ;
- Une prise de notes avec papier-crayon durant une cohabitation au quotidien : de l'ouverture à la fermeture, du lever à la « réu' » et jusqu'au « cinquième » (repas) ;
- La construction atypique d'une posture de « moindre adulte » (Mandell 1988), à une distance sociale (relative) éloignée des équipes d'animation et rapprochée des enfants et des jeunes ;
- Une enquête « par le bas » des pratiques animatives (réelles) impliquant une analyse « inductive » ;
- Pas d'entretiens formalisés, ni avec les enfants ni avec les animatrices ou d'autres personnels, pour se centrer sur les pratiques réelles (et non les discours sur ces mêmes pratiques) (voir Lebon et de Lescure 2016).



- Une étude de cas extensive en sélectionnant des terrains comme « cas-limites » ou « négatifs » (Burawoy 2003) ;
- Des données conséquentes : plus de 1200 heures d'observation et 1300 pages de retranscriptions, traitées par « induction analytique » (voir Katz 1983).

Cette présentation s'appuie sur une logique proche pour donner à voir les usages des jeux par les animatrices et, surtout, les processus sociaux sous-jacents (voir partie 2, Besse-Patin 2019).

Une centration sur un cas

Tulipe, un centre (presque) banal

- Ouvert le mercredi de 12h à 18h30 et de 8h30 à 18h30 pendant les vacances, l'accueil reçoit, en moyenne, une quinzaine d'enfants de 6 à 12 ans et entre 20 et 30 enfants de 3 à 6 ans sans jamais dépasser la limite de 50 inscrits.
- Deux équipes pour les « grands » ($\simeq$4) et les « petits » ($\simeq$3) ; principalement des jeunes étudiant·e·s d'environ vingt ans (voir Pinto 2008).
- Lieux et bâtiments intégrés à une école, pour partie dédiés, avec des équipements facilement accessibles (cour, gymnase…).

- Malgré les interconnaissances, peu d'éléments sur les trajectoires des animatrices ou sur les enfants accueillis, qui permettraient d'affiner selon d'autres variables.
- Les processus présentés plus loin restent valables dans d'autres cas, avec des nuances qui ne seront pas abordées ici.

Une variété de formes ludiques : du « jeu » au « n'importe quoi »

L'étendue du jeu

Est-ce un jeu ?

17h40. En passant devant moi, Éliane me dit de « *marquer qu'elle va faire du toboggan* » …

- Le toboggan, la balançoire, le dessin… Un certain nombre de pratiques enfantines relèvent-elles d'une pratique ludique ?
- À l'opposé d'une approche définitionnelle (restrictive, normative et dichotomique), il s'agit plutôt d'adopter une approche critérielle et extensive de ce phénomène social.
- Brougère (2010) propose ainsi plusieurs critères à utiliser *in situ* et *in vivo* pour étudier les « formes ludiques » et leurs variations.

Tout est jouable mais…

- « Le caractère ludique d'un acte ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait… Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre. » (Reynolds 1976)
- « Le jeu n'est pas dans la chose mais dans l'usage qu'on en fait » (Henriot 1983, p. 24).

Des pratiques situées

[jour 7] 12h49. [...] Sous la table, Lucien me montre ses cartes de la coupe du monde de football, les différents joueurs et les équipes. Il est « *fan de Neymar* ». Dorian, me voyant écrire rapidement me dit que « *je suis submergé par les enfants* » sur le ton de la dictée. Je rigole.
[jour 9] 13h16. [...] Rebelotte pour le croche-patte. Surprise, Delphine demande « *ce qu'il se passe* » et s'étonne que Lucien soit par terre. Maurin dit que « *c'est Neymar* » et Lucien dit qu'il l'a « *fait tomber* ». Delphine le prend à partie : « *Cela pourrait être dangereux avec le bitume, les coins, les tables, les chaises...* » Petite liste. Au passage, Lucien est repris sans entendre la raison invoquée. Ils reviennent vers moi après qu'elle leur ait intimé « *de se calmer* ». Ils maugréent.

Comme le souligne Henriot (1989, p. 137), « [l]e jeu ne se voit pas : il se comprend ». De ce fait, il y a une nécessité de le contextualiser temporellement, spatialement, historiquement, culturellement, géographiquement, etc. Sans cela, il y a un risque d' « erreurs de cadrage » pour appréhender les pratiques (ludiques) enfantines.

De la déviance ludique…

Comprise ou non, la potentielle qualification de jeu est soumise à une interprétation **personnelle** qui est forcément orientée par des considérations et des représentations **sociales**.

« C'est du n'importe quoi ! »

[jour 9] 15h55. « *Je crois que je vais interdire ce dé ! Vous faites que taper dedans et ce n'est pas fait pour ça !* » lance Alex à Lenny qui vient de le faire tomber de la table. Loïc va lire sur le tapis. Manon est rappelée pour ranger ses affaires. Les autres regardent sa mallette de magie.
[jour 7] 16h22. Alex reprend Maurin, puis Lucien qui jouent au foot avec un ballon de basket… « *N'importe quoi* » leur lâche-t-il en récupérant le ballon. […]

« Fait de langage » (Henriot 1989), et comme d'autres objets sociaux, la valeur ludique d'une action est dépendante d'une négociation sociale. Il reste à voir le(s) sens qu'il prend dans le monde de l'animation.

…À LA BONNE FAÇON DE GLISSER

La bonne façon de glisser

[jour 18] 17h14. DELPHINE arrive et commence par un tour de la cour. Elle demande à FATIMA de se lever du rebord de fenêtre où elle est assise avec MARINA. Elles se redressent… « *pour l'exemple* ». Elle reprend Mathias qui grimpe à l'envers sur le toboggan… « *On grimpe par l'escalier comme c'est prévu… et pas par là…* » et elle lui conseille d'aller se moucher.

17h18. Et même mieux ! DELPHINE fait une démonstration réelle de toboggan – même si elle a quelques difficultés à passer par la sortie de la cabane – à Clara et sa copine pour la réception finale, qu'elle trouve « *un peu dangereuse* ».

- En écho aux premières situations citées, la démonstration réalisée par DELPHINE montre la considération d'animatrices pour assurer des pratiques ludiques adéquates, en particulier durant le « *temps libre* ».
- Au-delà du toboggan, qu'en est-il des différents types de jeu ? existe-il des variations au fil de la journée ? des spécificités ?

Des usages variés

Des usages variés

Des jeux à tout faire

Des jeux utiles

[jour 7] 11h47. À l'intérieur, dans la deuxième salle, avec les enfants qui étaient à l'extérieur, Léa propose un jeu autour d'une rangée de tables : un *Piperlet*. « *Qui veut expliquer ?* » et Valentine s'en charge, mais c'est Léa qui continue. « *C'est un jeu très simple et très rigolo qu'on pourra faire quand il y aura pas trop d'activités* ». [...]
[jour 3] 13h47. Exclamation. « *Hé ! Nononon, vous vous calmez là, on est en temps calme... – C'est Élias qui nous a excité ! – Vous vous calmez là* » reprend Carole fortement. « *Mais on joue au taureau... – Non, on joue pas à ça* » rajoute l'animatrice après s'être approchée du tapis.
[jour 11] 14h23. « *Quentin, je te rappelle que quand on fait chapeau, on ne parle plus, tu te rappelles de la règle du jeu d'accord ?* » relance Léa alors qu'il chuchote avec son voisin, Christian.

- Pour attendre, ramener le calme ou le silence, des pratiques – nommées « jeux » – sont largement employées (voir aussi Kechichian 2019).
- Est-ce encore des jeux « joués » ? Les réactions de certains enfants permettent d'en douter.

Des jeux à tout faire

Des jeux pour apprendre

[jour 7] 10h37. Après les salutations de Delphine, Léa demande de « *faire un tour des prénoms* ». « *Hé ho, qui c'est qui parle là ?* » s'étonne l'animatrice alors qu'elle s'interrompt. Durant le tour, des garçons s'amusent soit à attendre en silence, comme Dorian, soit à le dire très fort, comme Maurin, ou donnent un autre prénom comme Lucien qui s'appelle dorénavant « *Neymar* ».
11h05. [...] Carole a précisé que « *tout le monde joue* », coupant court aux éventuelles demandes. [...]
11h06. « *On fait un tour et après on change* » prévient l'animatrice, simplifiant le jeu. Valentine dit à Carole : « *J'ai pas envie de jouer... – C'est obligatoire, Valentine, un petit effort.* »

- Autre usage, les « *jeux de connaissance* » provoquent la répétition des prénoms des enfants, sommé·e·s d'y participer.
- Des situations montrent comment le jeu est « dans la pratique comme une mise en forme utilisée par les animateurs pour donner un aspect ludique à tout ou partie des activités développées » (Roucous 2010, p. 205)

Des usages variés

Des jeux prioritaires

Le rejet du foot

[jour 9] 14h30. Alex propose d'être à l'extérieur ou à l'intérieur. « *En fait, on va faire comme le mercredi, on y va tous* ». Léa enchaîne et contredit quelque peu son collègue : « *Ce qu'il faut retenir, c'est que ce sera ou à l'intérieur ou à l'extérieur, sans épreuves particulières* ». Puis elle ajoute : « *Mais, un foot ça veut dire des équipes, un terrain, des règles, un arbitre qui sera un animateur* » continue de préciser Léa.
[jour 13] 8h33. « *Vous avez fait un foot et c'est tout ? Vous avez pas fait un jeu tous ensemble ?* » demande Léa à Quentin, un peu étonnée. Et bien non. Elle se renseigne sur la veille après son départ au médecin, précipité. A priori, « *Corentin voulait faire un Loups-Garous quand je suis partie* » rajoute-t-elle mais Quentin hoche la tête négativement.

Pour le dire vite, laisser enfants jouer (entre eux) – notamment au foot – n'est pas (considérée comme) de l'animation pour Léa. Une première distinction apparaît entre deux formes d'un même jeu ; avec le même « matériel ludique » voire la même « structure ludique », il existe plusieurs usages et formalisations.

Des jeux avant de jouer ?

[jour 1] 14h53. Paul se place au milieu de la salle et lance : « *Est-ce qu'il y en a qui veulent aller dehors faire un jeu ?* » Plusieurs « *oui* » et des « *non* ». Difficile. « *On peut aller jouer au toboggan ? — Non non, on va essayer de faire un jeu… Allez mettez les chaussures, on va aller dehors, vous êtes trop excités* » continue-t-il. Plusieurs enfants marmonnent et se plaignent. Petit brouhaha.
15h04. Après la mise des manteaux et la sortie dans la « *grande cour* », il suffit de quelques minutes : les enfants sont déjà dispersés. Les filles sont ensemble et font de la balançoire puis du toboggan. Avec Paul, il y a deux garçons pour réaliser le fameux loup glacé. L'autre stagiaire utilise son téléphone tout en poussant les deux filles à la balançoire. D'autres se courent après, glissent dans la terre, se frottent les mains sur le pantalon et reprennent leurs poursuites.

Difficilement, l'animateur tente de défendre l'idée de « faire un jeu » face aux demandes divergentes des enfants. Apparaît la même distinction mais aussi une forme de hiérarchisation entre le jeu proposé et ceux demandés. Comment sont distinguées ces deux formes ludiques et sont-elles hiérarchisées ?

Des usages variés

Une distinction émique

Une distinction émique

Le « sens propre » du jeu

[jour 1] 13h20. Alors que Delphine passe l'éponge, je lui donne un coup de main pour essuyer les tables. Et j'en ai profité pour discuter avec elle sur ma présence et l'objet de mes travaux alors qu'elle me questionne : « *Le jeu, c'est ça ? — Oui, là où les enfants jouent, quel que soit le lieu… ou… — Ah, je pensais aux jeux, à proprement parler, de société, ou des jeux dirigés…* »

Sous les « jeux à proprement parler », on retrouve la différence usuelle entre « *jeux dirigés* » et « *jeu(x) libre(s)* », largement employée.

- Quelle mise en forme – ou cadrage – effectuent les animatrices ?
- Autrement dit, comment les jeux deviennent « à tout faire » ou des « *activités* » ?

Le « vrai boulot » des jeux animés

Le « vrai boulot » des jeux animés

Un processus d'engagement

Tentatives quotidiennes

[jour 16] 13h32. Séverine sonne la cloche et va chercher les garçons dans la salle et les prévenir de ranger. « *Oh lalala, on est obligé de ranger ? – Et oui, on a joué, on range* » confirme-t-elle. Elle les aide tout de même à rassembler les objets. À côte dans l'ancienne salle de sieste, les filles s'installent dans les coussins et les couvertures, se glissent dessous et rigolent, sans leurs chaussures. Séverine revient et leur demande de trouver « *chacun sa place* ».

De façon rituelle, toute « *activité* » (dont les jeux) initiée par une animatrice s'ouvre par les mêmes étapes qui augure le changement d'engagement, plusieurs fois par jour :

- Un signal ;
- Le rangement ;
- Un rassemblement de « tout le monde ».

Le travail d'intéressement

Créer un intérêt

[jour 19] 09h56. « *Aujourd'hui, il y a un atelier surprise – Ah, mon papa, il a dit d'y aller* » rajoute un garçon. Puis Lina et Olga reviennent pour dire qu'elles n'ont pas trouvé leurs affaires. « *On va jouer aux épées ? – Ben elles ont disparues… – Mais qui a pu les prendre ?* » s'étonne Fatima. Marina annonce qu'elle va « *voir si elles arrivent à décoder le mot que les filles ramènent* ».
09h59. « *Regardez, elles ont trouvé ce mot à la place des épées… On va peut-être l'écouter* » insiste Marina. « *Ouh la la, ça a l'air sérieux !* » Selon le mot, un « *dragon farceur a piqué toutes les affaires* » : les épées, les casques, les baguettes, les couronnes. C'est-à-dire, ce qui a été construit pendant la semaine.

Comparable au « travail d'intéressement » des enseignant·e·s (Hélou 2010), les animatrices emploient des techniques pour mobiliser et enrôler les enfants dans l'engagement fabriqué (que l'on trouve dans d'autres métiers de l'animation).

- La captation de l'attention ;
- L'expression du *fun*, d'une émulation collective ;
- Exposer des propositions.

Le « vrai boulot » des jeux animés

Un processus de structuration

Des jeux semblables mais différents

[jour 8] 13h26. La tour de *Kapla* est devenue collective avec Zoé et Imène, qui veulent « *deux fois plus de Kapla* » en rigolant. Masha et Agathe font le tour de la pièce avec les béquilles de Clara. Christian dégomme des pièces d'échecs avec des billes sur le sol. Mario, Ishan et Rémi continuent leurs partie de jeux de société. La tour de *Kapla* se prépare à tomber avec un coup de pied simultané de Zoé et Imène.

13h30. Corentin et Alex arrivent dans la salle et, j'imagine, rentrent de leur pause. Ils demandent « *qui a fait cette belle tour* » et Carole répond que c'est Imène et Zoé. « *Elles sont douées, hein ?! – T'es sûre qu'on va faire ça comme épreuve ?* » Ce qui étonne Imène, demandant : « *C'est vrai ?* » mais l'animateur dénie alors que Corentin va écrire au tableau.

La structuration effectuée par les animatrices apparaît d'autant plus flagrante en comparant le même jeu, initié par des enfants ou des animatrices ; ici des *Kapla*.

Un processus de structuration

Une épreuve collective

10h13. Léa demande aux enfants de se rasseoir sur le tapis. « *C'est moi qui vais départager les Kapla* » annonce l'animatrice en prenant les boîtes alors que les enfants avaient déjà commencé à partager. [...]
10h16. Léa continue et explique les règles suivantes, qui semblent évidentes. Les deux équipes vont devoir réaliser une tour dans un temps limité. [...]
10h19. [...] Léa ouvre une « *phase de test et de concertation* » pour savoir s'ils veulent « *faire debout ou à plat* » ou d'autres techniques. Merci pour les précisions. Elle demande de « *tout détruire* » avant le départ et rappelle les règles : « *Deux minutes, votre tour, pas de triche* ».
10h24. « *Est-ce que vous êtes prêts ? Est-ce que vous êtes chauds ? – Oui... – trois, deux, un... C'est parti !* » Les réponses collectives ont un ton très particulier difficile à décrire. La construction commence... [...]

Cette structuration peut s'appliquer à tout type de jeux : de société, de construction, des jeux sportifs, des jeux dits traditionnels. Elle peut concerner le lieu et ses limites, le groupe d'enfants autorisés, la durée, les (« *vraies* ») règles...

Un tableau récapitulatif

Forme ludique	animative	enfantine
Organisation	Préparée à l'avance	Réalisée sur le moment
Espace	Un terrain unique, délimité	Variable durant (ou selon) la partie
Temps	Une durée (souvent) définie	Variable selon l'envie des joueurs
Groupement	Des équipes fixées, repérées par des dossards, plutôt hétérogène	Selon les affinités, plutôt homogène
Règles	Vraies, détaillées, expliquées et arbitrées	Rarement précisées, souvent adaptées et flexibles
Matériel	Spécifique	Avec ou sans, très variable

Table 1: Variations de la structuration des formes ludiques

Le « vrai boulot » des jeux animés

Un processus de gestion

Des ressources à géométrie variable

[jour 1] 16h17. Une remarque à la volée : « *Tout à l'heure, tu as joué, maintenant tu ne joues pas. Ce sont des jouets de la maison et on peut pas ramener des jouets de la maison* » annonce Fatima, à un petit garçon qui était allé chercher des figurines dans son sac. Il semble déçu.
[jour 13] 09h39. [...] Lucien s'est fait reprendre par Léa qui « *n'était pas d'accord* » pour qu'il tape au pied dans le couloir dans un ballon : « *C'est à la main* ». En fait, il a ramené son ballon de foot. [...]

Que ce soit un ballon de foot et d'autres jouets, ou des jeux vidéo à Roseraie, le matériel ludique apporté par les enfants est soumis à restriction(s) et un contrôle. De la même façon, on peut interroger l'**accessibilité** et la **disponibilité** d'autres ressources pour jouer (Besse-Patin et Delaunay 2020).

La formalisation éducative des jeux

La formalisation éducative des jeux

Une unicité remarquable

Trois processus entremêlés

- L'unification des engagements enfantins en un cours d'action collectif conduit par l'animatrice.
- La structuration d'un lieu, d'un temps, d'une situation, d'un objectif, des relations…
- La restriction des ressources non pertinentes et de leurs usages dirigés par des « *consignes* ».

Ces trois processus sont les conséquences de la définition du « vrai boulot » de l'animation : faire des « activités » dont des « jeux dirigés » s'opposant au « sale boulot » composé de la surveillance, notamment des « jeux libres ». Ils s'articulent à différents degrés de formalisation selon les moments de la journée, les cadres fabriqués, le mode d'organisation…

Le jeu n'est pas éducatif par « nature »

« La dimension éducative du jeu n'est pas un miracle de la nature mais le résultat d'un travail de formalisation [...] Le discours sur les vertus éducatives du jeu méconnaît l'effet de la construction sociale des activités ludiques. » (Brougère 2002, p. 16-17)

- Les trois processus repérés témoignent de la **pédagogisation** du jeu, d'une forme ludique, qui consiste à transformer le jeu en une activité reconnue (socialement) comme pédagogique.
- Plus les jeux sont formalisés, plus ils se rapprochent et se conforment à une configuration scolaire.
- Il arrive parfois que le « ludique » est employé pour travestir ou cacher le pédagogique (Roucous 2010).

La formalisation éducative des jeux

Une pédagogisation extensive

Une pédagogisation extensive

Fabriquer un caractère « éducatif »

« Lorsqu'on observe les relations entre adultes et enfants dans nos formations sociales aujourd'hui, ce qui est patent c'est la propension à *faire* de chaque instant un instant d'éducation »(G. Vincent, Lahire et Thin 1994, p. 44)

Ce processus de pédagogisation n'est pas propre à l'animation (Houssaye 1998). Il s'observe aussi :

- à l'école maternelle ;
- chez les assistantes maternelles (Cartier et Lechien 2017) ;
- chez les parents (S. Vincent 2001).

Il témoigne toujours de l'extension de la forme scolaire de socialisation à d'autres sphères sociales (Thin 1998 ; G. Vincent 1994).

Une longue histoire…

Florilège

- « Nous avons dit que c'était **sous forme de jeu** que la "mystique de Chrétienté" pouvait être saisie par les enfants. Toute la vie et l'organisation du patronage recevra donc la forme d'un jeu. » (Collectif 1940, p. 77)
- « Trouvez-lui [à "l'enfant oisif"] une occupation nette, il s'y attellera. Présentez-lui cette occupation **sous la forme d'un jeu**, il se passionnera. » (Bertier et al. 1942, p. 32)
- « N'oublions pas que le jeu doit rester une activité "libre" et que le meneur : propose, fait désirer, coordonne, règle et contrôle ou sanctionne, mais n'impose jamais. » (Mege 1961, p. 97)

S'il reste un travail historique fouillé à réaliser, Fuchs (2020) en donne à voir les voies institutionnelles, à l'Après-guerre, d'une légitimation éducative du jeu par le ministère et son influence sur les formations à l'animation.

...QUI SE POURSUIT

Suite à l'épidémie et l'organisation de « *vacances apprenantes* », un nouveau dispositif a été mis en place pour renforcer la « *dimension éducative* » des ACM. Celui-ci peut être inscrit dans la continuité des réformes précédentes autour des rythmes scolaires et le « Plan mercredi » (BESSE-PATIN 2018b). Sans surprise, les pratiques ludiques y sont aussi formalisées « éducativement ».

La version 2020

« Les colonies et accueils "apprenants" seront soutenus pour offrir une dimension éducative supplémentaire à leurs activités habituelles, en s'appuyant sur un cahier des charges construit avec les acteurs de l'éducation populaire et sur des ressources mises à disposition par l'Éducation nationale. La diversité des activités proposées ira du *jeu pédagogique* à la remobilisation scolaire. » (Gabriel Attal, Ouest-France, 6 juin 2020)

Références

- Artières, Chloé et al. (2020). « L'aventure de Belle-Beille ». In : *SUD volumes critiques* 4.
- Bertier, Georges et al., éd. (1942). *La colonie de vacances éducative*. Paris : ESF. 254 p.
- Besse-Patin, Baptiste (2018a). « Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire ». In : *Revue française de pédagogie* 204, p. 5-16. DOI : 10.4000/rfp.8316.
- — (2018b). « "Plus de pédagogie que de garderie ?" La scolarisation tacite du "loisir éducatif" ». In : sous la dir. de Stéphanie Rubi et Françoise Liot. Bordeaux : Carrières sociales, p. 227-244.
- — (2019). « Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants ». Thèse de doctorat. Villetaneuse : Université Paris 13. 638 p.

Besse-Patin, Baptiste et Fanny Delaunay (20 oct. 2020). « Mécaniques de la jouabilité. Les cas d'une aire de jeux et d'un centre de loisirs ». In : *Colloque international*. Le jeu : entre familles et institutions. Approches pluridisciplinaires des acteurs, des territoires et des enjeux sociaux. Bordeaux.

Brougère, Gilles (2002). « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels ». In : *Éducations et Sociétés* 10, p. 5-20.

— (2010). « Formes ludiques et formes éducatives ». In : *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sous la dir. de Johanne Bédard et Gilles Brougère. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 43-62.

Burawoy, Michael (2003). « L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain ». In : *L'enquête de terrain*. Comp. par Daniel Cefaï. Paris : La Découverte - MAUSS, p. 425-464.

Cartier, Marie et Marie-Hélène Lechien (2017). « Asseoir sa légitimité professionnelle auprès des parents. Les stratégies de légitimation éducative des assistantes maternelles ». In : *Revue française des affaires sociales* 2, p. 265-281.

Collectif (1940). *Méthodes actives et mystique chrétienne au patronage d'écoliers*. Sous la dir. de Centre national du Mouvement chrétien de l'enfance. 2e éd. 1. Paris : O-gé-O. 89 p.

Fuchs, Julien (2020). *Le temps des jolies colonies de vacances. Au cœur de la construction d'un service public, 1944-1960*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 412 p.

Hélou, Christophe (2010). « Résister pour exister : le défi des élèves ». In : *Éducation et sociétés* 25, p. 51-63.

Henriot, Jacques (1983). *Le jeu*. 3e éd. Paris : Synonyme - S.O.R. 114 p.

— (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris : José Corti. 319 p.

Houssaye, Jean (1998). « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». In : *Revue française de pédagogie* 125, p. 95-107.

Hughes, Everett Cherrington (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : EHESS. 344 p.

Katz, Jack (1983). « A Theory of Qualitative Methodology : The Social System of Analytic Fieldwork ». In : *Contemporary Field Research: A collection of Readings*. Sous la dir. de Robert M. Emerson. Waveland Press, p. 127-148.

- Kechichian, Simon (2019). « « Les corps en jeu ». Gouvernement des enfants et normalisation des conduites dans un dispositif périscolaire ». In : *Sciences du jeu* 12.
- Lebon, Francis et Emmanuel de Lescure (2016). « L'éducation populaire, entre réalisme et nominalisme ». In : *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Sous la dir. de Francis Lebon et Emmanuel de Lescure. Vulaines-sur-Seine : Croquant, p. 9-26.
- Mandell, Nancy (1988). « The Least-Adult Role in Studying Children ». In : *Journal of Contemporary Ethnography* 16.4, p. 433-467.
- Mege, Raymond (1961). *L'animateur de loisirs collectifs*. Paris : Centurion.
- Pinto, Vanessa (2008). « Les étudiants animateurs : un petit boulot vocationnel ». In : *Agora débats/jeunesses* 48, p. 20-30.
- Reynolds, Peter (1976). « Play, language, and human evolution ». In : *Play : its role in development and evolution*. Sous la dir. de Jerome Seymour Bruner, Andy Jolly et Kurt Silva. Baltimore : Penguin books, p. 621-635.

- Roucous, Nathalie (2010). « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 205-219.
- Roucous, Nathalie et Baptiste Besse-Patin, éd. (2019). *Jeu et animation, des évidences en question* 12. URL : `https://journals.openedition.org/sdj/1932`.
- Thin, Daniel (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL. 290 p.
- Vincent, Guy, éd. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL. 227 p.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire et Daniel Thin (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Sous la dir. de Guy Vincent. Lyon : PUL, p. 11-48.
- Vincent, Sandrine (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : La Dispute. 220 p.