



HAL
open science

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-01477531v3

HAL Id: halshs-01477531

<https://shs.hal.science/halshs-01477531v3>

Submitted on 26 Dec 2019 (v3), 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

décembre 2018

Résumé

À partir d'une enquête ethnographique menée par observation directe dans un accueil périscolaire, cet article aborde les différentes formes de pratiques, initiées par des enfants ou des animatrices, réunies sous le terme de « jeu ». Après avoir présenté la démarche ethnographique adoptée et le terrain exploré, la première partie veille à 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. Ensuite, la deuxième partie poursuit l'analyse en décrivant comment cette distribution soutient un processus de formalisation plus ou moins éducative des pratiques ludiques. Ainsi, la variété des formes ludiques donne à voir les signes, valorisés, d'une (mise en) 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, loisirs éducatifs

Attachée à la réforme dite de 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) mais aussi de visibiliser le monde de l'animation amené à prendre en charge les nouveaux Temps d'Activité Périscolaire (TAP). Avec les évolutions de la division du travail éducatif ces dernières décennies dans les pays occidentaux et 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 temps de classes dédiés à l'enseignement.

1. Du fait de la féminisation de l'animation où les femmes représentent plus de 70 % du groupe professionnel (LEBON 2009, p. 48), le féminin est employé dans ce texte pour les désigner. Par ailleurs, les termes émiqes sont encadrés de guillemets et mis en italique et, par commodité, afin de différencier les animations et les animatrices, leurs prénoms apparaissent en petites majuscules, notant par la même une asymétrie de position avec les enfants dont les prénoms apparaissent avec une casse ordinaire.

Ayant déjà fait l'objet d'une entrée dans le dictionnaire de Ferdinand BUISSON, la prise en charge pré- et post-scolaire 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 « bénéfiques » de l'année s'évanouissaient, si l'on en croit les premiers promoteurs (PETIT 1910; TURMANN 1899). Au fil d'une longue histoire, LEBON (2005) montre, plus largement, l'institutionnalisation de l'encadrement du loisir de l'enfance au cours du siècle. Depuis ces patronages, Jean ZAY a défendu des « loisirs intelligents » à travers les « activités dirigées » à la fin des années 1930 (CONDETTE 2011), diverses organisations d'éducation populaire – dont les Mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) (MONIN 1997) – ont assuré la promotion d'un « loisir éducatif » visant à transformer les nombreuses garderies municipales en accueils dûment déclarés dans les années 1970 avec l'apparition du Centre de Loisirs Associé à l'École (CLAE) et enfin, les années 1980 ont vu la création des Activités Éducatives PériScolaires (AEPS) et de nombreux dispositifs relatifs à l'aménagement du temps scolaire.

Pour VINCENT, LAHIRE et THIN (1994, p. 41), qui notaient déjà comment les activités périscolaires et extrascolaires servaient à « occuper le temps libre [des] enfants », ou pour HOUSSAYE (1998), les accueils périscolaires ne peuvent être que « prisonniers de la forme scolaire » en revendiquant une « *continuité éducative* » avec l'école, ses missions et son *curriculum*. Cette hégémonie de la forme scolaire, et son extension au-delà des frontières de l'institution scolaire, s'observent 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). MAYALL et HOOD (2001, p. 78) rapportent le même constat en Angleterre suite à l'explosion du nombre des *out-of-school's club* ainsi qu'un processus proche en Suède et au Danemark. En résumé, MOLLO-BOUVIER (1994, p. 82) estimait que : « Scolarisation et socialisation organisent la vie des enfants dans notre société moderne et expliquent pourquoi (et aussi comment) ceux-ci sont de plus en plus confiés à des institutions »; « [l]es loisirs des enfants ne font pas exception » et participent d'une rentabilisation éducative.

Au sein de ces accueils, le jeu – ou ce qui est nommé « jeu » – est néanmoins source de confusions quand le même mot désigne des pratiques variées : des enseignants l'utilisent pour présenter des exercices « ludiques »; les animatrices organisent une « *olympiade* » de « *jeux sportifs* »; il renvoie, enfin, aux jeux pratiqués par les enfants eux-mêmes. Au vu de cette diversité, on suppose que les tenants et aboutissants de ces pratiques ont des incidences sur le(s) jeu(x) lui-même. De même, MAYALL et HOOD (2001, p. 78) relèvent une tension similaire entre une « conception classique » – d'un jeu autotélique et séparé du travail – et une « conception développementaliste » et éducative dans les discours et les pratiques anglaises des professionnel·le·s de l'éducation. En ce

sens, le jeu devient un objet problématique dont l'analyse devrait permettre de mieux comprendre la complexité des relations entre loisir et éducation. Cet article se propose de documenter comment la scolarisation observée opère au quotidien, en repérant les usages des jeux avec ou sans jouets, et plus précisément, en décrivant la formalisation éducative des « formes ludiques », à partir d'une étude de cas adossée à une enquête ethnographique.

1 Ethnographie des formes ludiques

Réalisant une enquête ethnographique, j'ai recueilli des données de première main, *in situ* et *in vivo*, dans le quotidien d'institutions de loisirs accueillant des enfants. J'observais directement et prenais notes de situations et de détails sur l'ambiance, les corps, les intonations, les objets tenus, des paroles exprimées, en fonction du lieu et du moment. Autant que possible, l'observation s'est prolongée afin de saisir les habitudes, les routines, les stratégies, les similarités traversant les séquences capturées *hic* et *nunc*. Compte tenu des spécificités d'une recherche auprès d'enfants en vue de recueillir leurs points de vue (voir DANIC, DELALANDE et RAYOU 2006), j'ai fait le choix de n'être qu'un simple observateur annoncé comme étudiant dans une participation volontairement limitée. Cette position périphérique m'a permis d'élaborer une posture de « moindre adulte » (MANDELL 1988) afin d'éviter d'être considéré comme détenteur d'une autorité, voire comme un « espion » à la solde de l'équipe d'animation.

11h48. Alors que je discute avec un groupe de filles venues 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 ».

Au-delà de l'anecdote, c'est une posture délicate à construire et fragile à maintenir tant auprès des enfants que du côté des encadrant·e·s, peu habitué·e·s à côtoyer un adulte « non-disciplinant » (FINE et SANDSTROM 1988, p. 29). La visibilité du carnet-stylo associée à une activité principale, écrire, ont été les premiers signes distinctifs. Qui plus est, cette écriture était volontairement minuscule, ce qui m'a régulièrement valu un surnom, le « monsieur qui écrit tout petit », indice d'un statut différent (*ibid.*, p. 42). Produisant des questionnements, les premiers échanges sur l'écriture permettaient d'engager la conversation sur ce que je faisais et les raisons de ma présence, à savoir « étudier à quoi jouent les enfants dans la cour ». Et fréquemment, des enfants m'ont approché pour m'informer de leurs pratiques.

13h25. J'aperçois Marvin et Zora en train de discuter et de courir ensemble. « On joue à trappe-trappe » vient me dire Gildas. « Je le sais déjà – Ooh... [visiblement déçu] – Par contre, j'ai une question : c'est les filles contre les garçons ? – Oui – Merci ! » et il repart en courant. En fait, Marvin et Zora font une partie plus conséquente avec d'autres enfants de la cour.

L'étude de ce « jouer » s'appuie sur les travaux de BROUGÈRE (2010) qui le considère 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...) qu'au rapport des personnes à ce même contenu. Par exemple, 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 action, relève d'une « modalisation » (GOFFMAN 1991, p. 52-53), un cadre secondaire, une strate supplémentaire qui modifie et attribue un sens second 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 la ou les personne(s) le décide(nt).

À un deuxième niveau d'analyse, le cadre du jeu s'insère dans un contexte plus ou moins favorable à une modalisation ludique. Je m'intéresse alors aux propriétés situationnelles qui facilitent cette mise en jeu, car il arrive qu'au moins deux définitions de la situation provoquent des malentendus entre les protagonistes présents. 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 de ces « erreurs » – voire des infractions volontaires – et révèle, en creux, le cadre dominant lorsque plusieurs définitions de la situation se chevauchent, s'opposent ou entrent en concurrence.

De façon plus précise, « un cadre ne se contente pas d'organiser le sens des activités ; il organise également des engagements » (*ibid.*, p. 338) ; des engagements ludiques ne sont pas toujours acceptés, voire sont proscrits dans des 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 considérés comme « hors cadre ». GOFFMAN (2013, p. 40-41) distingue, en premier lieu, « engagement principal » et « secondaire » pour une personne qui peut s'adonner à une action principale (lire, discuter, manger) tout en réalisant d'autres tâches (tricoter, mastiquer, fumer...) sans déranger la « ligne principale d'action ». Cette distinction est redoublée par la différence entre « engagement dominant » et « subordonné » qui renvoient aux engagements exigés par la situation et son cadre. Par exemple, à table dans le réfectoire, les pratiques parallèles des enfants – dont les jeux relativement tolérés (COMORETTO 2014) – doivent rester subordonnées au repas et à son avancement.

À propos du terrain exploré, cet 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* ». Il est hébergé dans un grand établissement scolaire de la banlieue toulousaine, situé dans un quartier composé de maisons individuelles et de barres d'immeubles dont sont issus la majorité des élèves. École faisant l'objet de logiques d'évitement par certaines familles, elle dispose d'un faible effectif au regard du nombre de salles disponibles, et de ce fait, l'accueil périscolaire a investi d'anciennes classes inoccupées de manière permanente où ont été aménagées une « *ludo-biblio* », une salle pour les « *arts pla[stiques]* » et un dernier « *préfa* » dit « *polyvalent* », en plus d'un gymnase et d'un préau. La semaine, il reçoit quotidiennement 150 enfants environ, accueillis par une équipe de trois animatrices et six animateurs, conduits par deux directrices possédant un diplôme professionnel (BPJEPS). La majeure partie des animatrices sont des étudiant·e·s, novices dans cet accueil et, pour une moitié, peu expérimenté·e·s tandis que la direction possède une longue expérience, notamment sur ce site.

Au total, j'ai pu réaliser une centaine d'heures d'observation – depuis les temps d'accueils avant la classe, durant la « *pause méridienne* » et après la classe –, complétées par l'assistance à des réunions et aux « *débriefts* » quotidiens ainsi que par des conversations ponctuelles avec les membres de l'équipe, pour collecter une cinquantaine de pages de données soumises ensuite à une induction analytique² (voir 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. ALEXIA apostrophe une jeune fille : « *Tu vas me faire une affiche Thelma 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.

Le contexte scolaire est bien un « *cadre primaire* » qui enveloppe les positions et les engagements des enfants et des animatrices qui doivent alors justifier d'un « *harnachement situationnel* » adéquat (GOFFMAN 2013, p. 25). Malgré son avis, ALEXIA ne peut

2. Particulièrement adaptée à l'analyse des données ethnographiques, l'induction analytique est ainsi résumée par KATZ (1983, p. 130) : « Le chercheur s'engage à établir une relation parfaite entre les données et leur explication. Lorsqu'il rencontre un "cas négatif" – une preuve qui contredit l'explication actuelle – le chercheur doit le transformer en un cas de confirmation en révisant soit la définition de l'explication du phénomène soit le phénomène expliqué lui-même. Le chercheur est invité à rechercher les cas négatifs et la possibilité qui en résulte de modifier l'explication [du phénomène]. » Cette démarche permet, aussi, de retenir les situations – anonymisées – les plus heuristiques pour mettre en avant le phénomène ou le processus social expliqué.

le nier et Thelma se voit, comme le disent les animatrices, « reprise » ou « recadrée », voire « sanctionnée ». Entre le « loisir » et le « scolaire », un enchevêtrement de cadres structure le quotidien d'un accueil périscolaire. Pour le démêler, les prochaines sections suivent les lignes d'actions des protagonistes, leurs ajustements et leurs redirections à cause d'écarts, afin de repérer deux cadres principaux structurant les actions engagées, séparés par une « récré ».

2.1 Une « récré » pendant la récréation

Lors de la fin d'un temps périscolaire, un rangement précipité annoncé par une animatrice recèle un premier indice qui souligne l'existence de deux cadres : celui des « activités » qui est différencié de celui du « temps libre ».

13h30. Dans la ludothèque. « *Oh lala, on est à la bourre et ça va bientôt sonner, il va falloir se dépêcher de ranger...* » annonce l'animatrice. « *Allez, allez, on s'active. On range, on ne joue pas. Moi, ça me dérange pas de ne pas avoir de récré* ». Elle presse les enfants et passe de table en table tandis qu'ils commencent à ranger et que les premiers sortent pour mettre leur manteau. 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!* »

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 la directrice avant le début de la pause méridienne, celle-ci précise que le matériel, préparé pour un « atelier », « *n'est pas pour tout de suite, il y a la récré d'abord* » (11h29). Si l'emploi du terme récréation va de soi durant le temps scolaire, son invocation à l'occasion de la « pause méridienne » révèle, en creux, la formalisation éducative opérée par les animatrices. Plus précisément, ces deux « récrés » agissent comme des « parenthèses conventionnelles » (GOFFMAN 1991, p. 251) qui annoncent et inaugurent le cadre spécifique des « activités ».

11h41. Du matériel est sorti dans des caisses sous le préau : ballons, cordes à sauter, diabolo, raquettes, balles, etc. Des enfants s'en emparent pour l'utiliser. [...]
11h47. Marchant dans la cour, ALEXIA demande à sa collègue : « *On y va ?* » Sa voisine acquiesce et dit : « *Allez... on range le ballon et on va en activité!* » à un groupe d'enfants avant de claironner : « *On va en activité!* » et elle appelle les enfants encore absorbés par leur jeu. Le matériel est peu à peu rangé dans les caisses sous le préau et les enfants se répartissent sur des espaces particuliers, indiquant des « ateliers », dans la cour 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. Un ping-pong se lance avec neuf garçons et un animateur non loin qui observe. Deux garçons jouent avec la corde à sauter dans un coin, des filles discutent, d'autres jettent des feuilles en l'air. [...]

Répétition quotidienne, cette ritualisation organise le rassemblement de dizaines d'enfants pour dispenser les informations concernant les « ateliers » proposés, en paral-

lèle, le jour même, avant de les répartir entre les animatrices. Cette parenthèse marque la distinction entre le premier moment de « *défolement* », juste après la classe, et les « *activités* ». Dès lors, les salles sont accessibles, aisément après autorisation pour la « *biblio* » et la « *ludo* » ou soumises à une « *activité* » organisée dans le cas du gymnase ou de la salle d'arts plastiques. Le rangement et le rassemblement viennent ainsi marquer la séparation entre deux cadres d'expérience qui ne suivent pas la même règle de distribution des engagements alors que les animatrices vont dorénavant 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 tout aussi rituelle mise en rang devant l'enseignant·e, ou lors des départs avec leurs parents, le soir, pendant que les animatrices quittent leur poste.

Ces deux « *récrés* », incluses dans un temps conçu comme une récréation (scolaire), introduisent et mettent en avant les « *activités* » et leur formalisation différente, notamment du « *temps libre* ». D'une part, la « *récré* » introductive est conforme à la conception classique du surplus d'énergie à évacuer au travers d'un court moment qui s'interrompt rapidement afin de passer au cadre suivant. D'autre part, la « *récré* » finale contraste – implicitement – avec le cadre précédent des « *activités* » périscolaires avant que les enfants réintègrent celui, autrement formalisé, de la classe. Comment est constitué le cadre des « *activités* » ?

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

Suite à la « *récré* », et avec l'interruption des pratiques enfantines engagées, les « *activités* » proposées par les animatrices peuvent débiter simultanément. 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, parfois 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 débent selon un même script : les enfants sont rassemblés, l'animatrice demande leur attention ou attend le silence avant de présenter le but, le déroulement et les consignes, en exposant parfois 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, c'est 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 la 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) ramené par les enfants avant de se rhabiller puis ils se rangent devant la porte en attendant les derniers. Avant de sortir, l'animateur 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* ».

Positionnés en simples exécutants, les enfants sont (silencieusement) subordonnés à un engagement dominant défini par l'animateur qui en maîtrise les règles, l'espace et la durée, jusqu'aux actions des participant·e·s. 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 les compétitions sportives. En quelque sorte, animer un jeu revient à le *remodaliser* (GOFFMAN 1991, p. 91), en lui conférant une signification supplémentaire pour le transformer en « rencontre sportive » (*ibid.*, p. 65) en l'éloignant d'un simple « faire-semblant » (*ibid.*, p. 57). Cette séquence montre l'importance du « *cadre* » que veulent « *poser* » les animatrices pour contenir et superviser les interactions des enfants pendant, et après, une partie de jeu intégrée à une « *activité* ».

En suivant les critères de la forme ludique (BROUGÈRE 2010, p. 45), cette mise en forme que l'on peut qualifier de sportifiée ajoute une nouvelle strate qui minore la frivolité ainsi que l'incertitude du déroulement du jeu, et risque 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, dont la configuration suit les mêmes caractéristiques. Le cadre d'une « *activité* » est alors structuré autour d'un engagement dominant unique défini par l'animatrice pour l'ensemble du groupe d'enfants qui se conforme aux indications données, dans un espace spécifique et une durée définie. Néanmoins, d'autres « *ateliers* » distribuent les engagements avec de légères variations.

12h55. Dans le « *labo* », un « *atelier perles à repasser* » se déroule avec FRED et une dizaine d'enfants. D'ailleurs, certains rentrent et sortent après avoir aperçu le contenu de la table. Onze font un objet assis à la grande table, l'animateur repasse les dessins avec le fer à repasser. Pour la plupart, ce sont des décorations de Noël. D'autres enfants dessinent. « *Arrêtez, le père Noël, il n'existe pas - Il existe - C'est un conte de fées - C'est pour les bébés...* » FRED réagit : « *Zut... il serait possible de faire un petit peu moins de bruit?* » En fait, les enfants ont dessiné au préalable leurs objets, puis ils mettent une grille transparente par-dessus et ajoutent les perles tandis que l'animateur tient le fer à repasser sur une petite table éloignée.

Variante 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. Aussi, des enfants peuvent entrer (sortir) et entamer une décoration

tout comme suivre une ligne d'action parallèle parmi les engagements secondaires tacitement autorisés (dessin, discussions). Toutefois, ces engagements doivent rester subordonnés au cadre de l'atelier comme le montrent les situations suivantes où se manifestent de petites infractions recadrées.

17h18. Dans le préfabriqué, JULIEN interpelle un garçon : « *Gildas, 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 d'arts plastiques, Lou-Anne et Doriane se courent après. MARC les somme « *d'arrêter* » interrompant son explication auprès d'un garçon. Elles continuent et se cachent sous les tables, rampent entre les pieds. L'animateur 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). Suite à cette 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 deuxième scène donne à voir comment la distribution des engagements s'inverse entre l'unique engagement défini et prescrit par l'animateur auquel se conforme Gildas et le « *temps libre* » qui semble autrement accessible aux engagements initiés par des enfants.

2.3 La pluralité régulée du « *temps libre* »

La configuration habituelle des « *activités* », avec 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 autres « *ateliers* », il prend place dans la cour.

11h50. 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 Chouchou et Grand-mère, combien veux-tu de pas!* ». À ma question, elle m'explique le premier qui m'est inconnu et que 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 espaces et durées clairement délimités, les enfants se regroupent selon leurs affinités – liées à l'âge et au sexe – autour de pratiques ludiques ordinaires. Ces pratiques s'adosent à des objets importés de la maison allant des cartes à collectionner, aux figurines de leurs héros animés, aux toupies à l'hyper-vitesse ou aux billes selon la saison... À l'inverse de l'« *activité* » et de

son engagement principal conçu comme unique, le foisonnement d'actions parallèles montre que le « *temps libre* » est un cadre « plurisituationnel », où les enfants peuvent définir eux-mêmes leurs engagements dominants. Manifestement, la mise en forme de ce cadre, qui reste très souple, renvoie à celui de la récréation durant le temps scolaire ; d'autant qu'il prend place dans le même lieu, la cour.

Dans ces conditions situationnelles, la position des animatrices est transformée par rapport au cadre précédent de l'« *activité* ». Le « *temps libre* » se distingue par une 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, 11h45). Réduites à un engagement subordonné, les animatrices « *tournent* » dans la cour en discutant. De ce fait, le « *temps libre* » peut devenir, notamment l'hiver, une « *corvée* » que chacun cherche à éviter lors de la répartition quotidienne des postes. La « *gestion des conflits* » se double parfois d'un rôle d'arbitre lors de parties de ballons (basket, volley, « *caisse à caisse* » puisque le foot est interdit) et, le plus souvent, d'un rôle de « *flic* », peu valorisé, consistant à rappeler les règles aux contrevenant·e·s.

11h56. Après leur avoir demandé « *ce qu'ils faisaient* », TOM répond aux enfants 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* » selon les règles.

En plus des usages qui « *n'existeraient pas* » comme l'avance TOM, les règles délimitent principalement les lieux 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 spécifique. 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 a pu l'observer THOMSON (2005) au Royaume-Uni.

3 Un continuum de transformations

Le contexte et sa configuration affectent les jeux c'est-à-dire les contenus qui peuvent y prendre place. De la même façon que VINCENT, LAHIRE et THIN (1994, p. 41-42) comparent le football enseigné dans un club et les « parties de ballon au pied des immeubles », les situations précédentes montrent qu'un même jeu ne prend pas la même forme selon son inscription dans une « *activité* » ou un « *temps libre* ». Au sein du 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 appliqué (« *activité, récré, atelier, temps libre* »), l'ensemble des actions prend place au sein de 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 impersonnelles. 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, LAHIRE et THIN 1994, p. 41).

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 alors qu'elle se différencie, aussi, des « *ateliers* ». L'étude de ce cadre permet de repérer plus finement les signes et les indices du passage d'un mode – ou *key*³ – récréatif à un mode éducatif en s'appuyant toujours sur des erreurs de cadrage ou des opérations de (re)cadrage.

3.1 Le trouble de la « *ludo* »

ROUCOUS et BROUGÈRE (1998) ont déjà montré que l'atypicité de la ludothèque, par sa mission centrée sur le jouet et les pratiques ludiques, permet de saisir les relations complexes entre le loisir, où elle s'inscrit, et l'éducation dont elle se détache. Cas particulier, cette « *ludo* » donne à voir une version reformée d'un cadre, *a priori*, dévolu aux enfants et à leurs pratiques ludiques (ROUCOUS 2007) en s'inscrivant dans un accueil périscolaire et donc, au sein d'une école. Comme une ludothèque ordinaire, cette pièce rassemble presque la totalité des jouets et des jeux de société disponibles dans l'établissement : un « *coin dinette* », des poupées et des figurines, 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 valeur la plus forte, elles avancent d'autant de cases. Si les chiffres sont identiques, elles effectuent un nouveau tirage. À côté, deux garçons jouent au *Jungle speed* avec des règles un peu particulières qui arrangent plus particulièrement un des deux enfants. C'est lui qui donne la signification des cartes spéciales et, étrangement, il ne perd jamais

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. La salle de jeu permettant aux enfants – autorisés – de prendre le jeu

3. « 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)

de société qu'ils souhaitent et donc de jouer selon leurs règles, les animatrices ne sont pas en position d'imposer un engagement principal unique rassemblant l'ensemble des enfants présents. Ainsi, une stagiaire relativement surprise me demande si « *on fait que surveiller ici ?* » (INÈS, 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 et au calme, les animatrices participent rarement aux parties initiées par les enfants, pas plus qu'elles n'en débutent alors qu'elles répondent régulièrement aux sollicitations pour des emprunts ou des retours. Évitant de s'engager dans le cours d'une partie, elles doivent partager leur attention entre plusieurs groupes et lieux selon les éclats de voix et les « *gros mots* », et gérer 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. Étant donnés qu'ils sont 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. Ce contrôle de l'accessibilité à la salle et à certains jeux renforce la surveillance et le maintien 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).

Hybridation entre le « *temps libre* » en extérieur et l'« *atelier* » en intérieur, la « *ludo* » constitue un cadre qui offre une plus grande accessibilité aux engagements des enfants et aux choix des contenus tandis que les animatrices se limitent à « *gérer* » le contexte. De plus, après le temps de classe, le cadre reste similaire à celui de la « *pause méridienne* » pour les jeux présents, sauf pour les ordinateurs qui font l'objet d'un traitement particulier. Habituellement proscrits, ils deviennent accessibles durant une heure. Contrairement aux autres jeux qui peuvent être joués de bien des façons, une première plage horaire est réservée à des « *jeux éducatifs* » en restreignant l'accès des sites sélectionnés avant d'autoriser d'autres jeux. De même qu'avec les « *activités* », on retrouve une distinction temporelle entre une forme de découverte dirigée et une forme récréative, à l'intérieur même du cadre spatial de la « *ludo* ».

3.2 La découverte de « *vraies règles* »

En de rares occasions, des animatrices sont tentées 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, sur 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 valent partout. Je fais comme aux billes et je suis bien plus précis » et il continue sa démonstration d'une sorte de pichenette. Alors qu'il insiste, il donne une nouvelle justification peu après : « C'est pour vous montrer une manière différente ».

Ce type de tentative est rarement accepté, voire parfois clairement rejeté par les enfants. 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. Ces interventions témoignent d'une volonté de faire découvrir et respecter les règles imprimées quand les enfants décident de jouer à leur manière. 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 se confrontent à celles qu'ont décidées, et conservés, les enfants. Mais si l'on sort du cadre de la « ludo » pour celui d'une « activité », les pratiques ludiques enfantines s'en trouvent autrement transformées. La situation suivante le montre à partir du jeu de cartes *Pokémon*.

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 [paquets de cartes sélectionnées] 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 représentent l'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, je ne vois que des garçons d'âges assez variés, quasi tous ont amené leurs cartes mais ils n'en ont pas forcément suffisamment pour constituer le fameux deck de 60 cartes selon la répartition précise indiquée par l'animateur. Certains les recomptent plusieurs fois. L'explication continue.

12h59. Alors que quelques-uns, voisins, commencent à s'intéresser à leurs cartes et à les comparer, nouvelle intervention de NICO : « Soit on apprend à jouer correctement aux Pokémon... soit c'est pas la peine et vous pouvez y aller » annonce fermement l'animateur. Les garçons se retournent vers lui et il finit la présentation des règles et demande aux enfants agglutinés devant l'arène « s'ils ont compris » après un tour d'essai. Je n'entends pas de réponse très nette.

13h01. Deux garçons choisis par NICO sont invités à s'asseoir face à face, devant l'arène et, après avoir illustré les premières pioches, l'animateur quitte la table. « Donc vous continuez à jouer et si vous avez un problème, vous venez me voir ». S'écartant, 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'envisager comment opère la fabrication animative d'une forme éducative. À la manière des bavardages de la classe, les pratiques frivoles enfantines (échange, collection, monstration) se retrouvent reléguées à d'autres moments tandis que l'engagement dominant est explicitement l'apprentissage des « *vraies règles* ». Les enfants ne sont pas censés jouer selon leurs règles mais doivent apprendre à « *jouer correctement* », c'est-à-dire à suivre les règles imprimées dans la notice, révisées la veille par l'animateur ; règles devenant alors impersonnelles, autre « *trait* » caractéristique de la « *forme scolaire de socialisation* » (VINCENT, LAHIRE et THIN 1994, p. 39). La séquence ainsi cadrée par l'animateur mobilisé donne un gage de sérieux et légitime la présence et l'usage de cartes à jouer qui étaient auparavant relativement tolérées, avec « *seulement quelques cartes* » selon la directrice (AUDREY, 13h52).

En somme, pour accoler un étiquetage éducatif à une situation, son cadre doit afficher des propriétés situationnelles spécifiques. Défini par un.e spécialiste, l'engagement dominant se veut exclusif et concerne un groupe d'enfants qui se doivent d'être focalisés sur les tâches assignées dans le temps et l'espace impartis – les autres engagements devenant « *occultes* » (GOFFMAN 2013, p. 66). 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 formalisation 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 cas, la forme ludique, renvoyée au « *temps libre* », est juxtaposée à des formes éducatives (les « *activités* »), les « *vraies règles* » tentent de faire tenir ensemble et d'associer une formalisation éducative *et* ludique. 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, recherchant un éventuel apprentissage, altère la frivolité et la minimisation de conséquences. En somme, la forme éducative et ses caractéristiques prennent manifestement le pas sur les « *critères* » de la forme ludique. *In fine*, si de nombreuses pratiques sont nommées « *jeu* » par les animatrices, le terme cache une diversité de pratiques aux formes variées et un processus de formalisation, que l'on peut notamment observer à l'école maternelle (BROUGÈRE 1997). Certaines de ces formes tentent d'intégrer une forme éducative à la forme ludique (BROUGÈRE 2010), mais au risque de lui faire perdre sa jouabilité, c'est-à-dire la possibilité d'y jouer.

4 La fabrication d'un cadre éducatif

L'étude de cas présentée ici ne prétend pas à une généralisation – souvent simplificatrice – mais plutôt à une complexification de théorisations antérieures (KATZ 1983). Rappelée en introduction, l'institutionnalisation du loisir des enfants se manifeste en partie par l'émergence de structures ou d'accueils qui ont – presque – l'ensemble les caractéristiques de la « forme scolaire » (VINCENT, LAHIRE et THIN 1994). L'étude des formes ludiques et de leur formalisation permet néanmoins d'en nuancer la dominance. D'une part, même si l'organisation spatiotemporelle et réglée est 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 sociale réalisée. D'autre part ces contenus affichent aussi une distance critique par l'emploi de méthodes (dites) « actives » ou des pédagogies (dites) « nouvelles », héritées des mouvements d'éducation populaire et de leurs liens avec l'éducation nouvelle (HOUSSAYE 1998). Par ailleurs, cette étude permet aussi de décrire comment opère ce procès de scolarisation, « par le bas », à travers les pratiques des animatrices.

Du « *temps libre* » et des formes moins formalisées de la « *ludo* » et des « *ateliers* » jusqu'aux « *activités* » spécialisées, cet accueil périscolaire donne à voir les variations d'un *continuum* dans la distribution des engagements et la structuration des jeux pratiqués. Au fur et à mesure que les animatrices recadrent les engagements des enfants, la formalisation éducative peut s'observer dans les usages des jouets et du matériel, les règles appliquées, les rapports aux lieux et aux temporalités ou les formes de sociabilités. Selon les termes de P. A. ADLER et P. ADLER (1994), le *spontaneous play* est assigné au « *temps libre* » qui s'apparente à une récréation où les enfants peuvent, en grande partie, décider de leurs jeux tandis que des jeux « sportifiés » prennent place dans le cadre des « *activités* » des animatrices. La « *ludo* » brouille ce qui pourrait être une opposition et permet de mieux saisir comment des pratiques issues des cultures enfantines peuvent être pédagogisées, c'est-à-dire remodalisées par les animatrices lorsque cette formalisation éducative s'exprime, tout de même, à travers la découverte des « *vraies règles* » et des pratiques jugées adéquates.

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 une frontière mouvante qui délimite des pratiques étiquetées « éducatives » – valorisées et menées ou encouragées 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 des professionnel·le·s qui – parfois cohabitent et – dessinent un *continuum* de formalisation éducative entre deux pôles opposés. Vu l'importance accordée à l'« *activité* » par l'engagement des animatrices – et leur désengagement lors des « *récrés* » et du « *temps libre* » –, les jeux formalisés « éducativement » semblent avoir une plus grande valeur sociale. Ce que notent CARTIER

et LECHIEN (2017) dans le monde de la petite enfance et qu'atteste le propos rapporté par AUDREY d'une coordinatrice de plusieurs accueils périscolaires qui, lors d'une visite, considérait qu'« *il ne se passait rien* » lors d'un temps postscolaire proposant une configuration basée sur la « *ludo* », des « *ateliers* » et le « *temps libre* ».

En étendant cette analyse de la formalisation à d'autres cadres, il serait possible d'appréhender la formalisation d'accueils périscolaires qui reposent sur un fonctionnement plus « rigide » ou plus « 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 enfantine, dans différents espaces aménagés et accessibles. Sans coupure temporelle ni rassemblement avant la mise en rang de la sonnerie, la circulation entre les espaces y est autorisée, même sans animatrice. En comparaison, le cas étudié ici se situe dans un entre-deux en organisant des cadres (plus ou moins) formalisés où cohabitent différentes (mises en) forme(s) ludiques.

En définitive, il resterait à interroger les conséquences de la formalisation animative – entre loisir et éducation – sur ce que DELALANDE (2001) nomme « l'entre-enfants » et, plus largement, sur le loisir des enfants (ROUCOUS 2007).

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).
- BROUGÈRE, G. (1997). « Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire ». In : *Revue française de pédagogie* 119, p. 47-56.
- (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.
- CARTIER, M. et M.-H. 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.
- COMORETTO, G. (2014). « Des usages du jeu à la cantine ». In : *Ethnologie 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.

- DANIC, I., J. DELALANDE et P. RAYOU (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR. 215 p.
- 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.
- 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.
- 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).
- MOLLO-BOUVIER, S. (1994). « De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants ». In : *Revue française de pédagogie* 106, p. 79-90.
- MONIN, N. (1997). « Le mouvement des Francs 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. (2007). « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle ». In : *Revue française de pédagogie* 160, p. 67-73.
- 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., B. LAHIRE et D. 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 G. VINCENT. Lyon : PUL, p. 11-48.
- WAKSLER, F. C., éd. (1991). *Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings*. London : Falmer Press. 282 p.