



Histoire(s) des définitions du jeu dans l'animation

Baptiste Besse-Patin

► To cite this version:

Baptiste Besse-Patin. Histoire(s) des définitions du jeu dans l'animation. Le jeu dans l'Histoire de l'Antiquité à nos jours, Mar 2013, Poitiers, France. halshs-01623381

HAL Id: halshs-01623381

<https://shs.hal.science/halshs-01623381>

Submitted on 25 Oct 2017

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.

Histoire(s) des définitions du jeu dans l'animation

Baptiste BESSE-PATIN *

8 mars 2013

Introduction

Cette contribution est issue d'un travail de recherche réalisée dans le cadre d'un master de Sciences du Jeu en 2012 (BESSE-PATIN 2012). Afin d'appréhender la place du jeu des enfants dans un centre de loisirs, elle s'appuyait sur l'observation ethnographique des relations entre les animateurs et les enfants. Celles-ci se sont étendues sur dix jours, soit une période de vacances, dès les premières heures d'ouverture jusqu'à la fermeture, paré d'un stylo et d'un carnet sous le statut pratique d'étudiant afin de partager leurs quotidiens.

À partir de l'analyse des carnets de bord, on a repéré un premier élément que nous soumettons à une mise en perspective historique dans cet article. Régulièrement, on a pu noter de nombreuses remarques sur les possibilités ou les interdictions de jouer dans des espaces et des temps qui, au demeurant, pouvaient s'y prêter. *A fortiori*, le même jeu pouvait être autorisé à certains moments et proscrits à d'autres, dans la même journée. On peut aussi évoquer le cas des jouets personnels (cartes, billes, toupies, etc.) qui étaient invités à rester à la maison « *afin d'éviter les relations conflictuelles* ». Il restait à comprendre les règles implicites qui régissaient la présence et la place du jeu dans ce centre de loisirs.

Ainsi, on abordera en premier lieu les situations où cette distinction apparaissait de manière récurrente alors que le même mot était utilisé. Forcément, il s'agira ensuite de discuter des sens de ce « fait de langage » (HENRIOT 1989) pour les acteurs dans une deuxième partie, ce qui nous permettra de construire un appareillage théorique. Avec ce dernier, on viendra questionner des références régulièrement convoquées en ce qui concerne l'étude historique de l'animation. Dès lors, nous devrions mieux comprendre les définitions¹ pédagogiques du jeu par les animateurs dans le cadre des Accueils Collectifs à Caractère Éducatif de Mineurs (ACM)².

* Laboratoire EXPERICE, Université Paris 13

1. En référence à la définition d'une situation, ou à son cadrage, chez GOFFMAN (1991).

2. Appellation officielle depuis 2006 qui vient remplacer les Centre de Vacances et de Loisirs (CVL) qui regroupaient les centres de vacances – les « colos » – et les Centre de Loisirs Sans Hébergement (CLSH).

I « Jeux » n'implique pas « jouer »

Quotidiennement, la journée du centre de loisirs est rythmée selon un même ordre immuable. Dès 7h30, un temps d'accueil permet l'arrivée et l'inscription des enfants qui peuvent rejoindre les salles d'activités ouvertes. À 9h30, les activités prévues et organisées par les animateurs débutent à côté d'espaces aménagés avec des jouets en libre service; les enfants pouvant entrer et sortir à la fois des activités comme des salles selon le principe de « *décloisonnement* ». Vers 11h30, après un temps de rangement, un « *temps calme* » se déroule dans chacune des salles : les enfants sont réunis, assis et – plus ou moins – silencieux autour de l'animateur qui propose une « *activité* » calme comme le jeu du « *chef d'orchestre* ».

[le 13, 12h32]. Simon et Gaëlle arrivent pour le temps calme d'après le repas. « *Oh, on s'assoit, on court pas... On sort pas de jeu et on attend cinq minutes pour aller à la bibliothèque... — C'est obligé? — Oui... — Oooh...* ». Peu après : « *Oh, j'ai dit quoi? On sort pas de jeux, vous restez ici et assis...* ».

Suivant le repas, un deuxième « *temps calme* » précède le « *temps libre* », moment particulier où les animateurs prennent une posture de surveillant ainsi que leur pause tandis que les enfants se retrouvent majoritairement à l'extérieur dans ce qui pourrait être une cour de récréation. Seulement, à 14h, la fin de la récréation est sonnée par un animateur : « *Tous dans les salles, on rentre tous...* ». Comme le matin, des animateurs mettent en place leurs « *activités* » jusqu'à l'heure du goûter : 16h.

[le 12, 16h01]. Les enfants s'attablent. Julie prévient un groupe : « *les filles, c'est l'heure de goûter!* — *Ah bon?* » répondent-elles, alors qu'elles continuaient à jouer avec le tableau noir.

Après ce dernier temps, de forme similaire à « *l'accueil* », les départs s'organisent entre ceux qui prennent le bus, ceux que les parents viennent chercher ou les rares, plus âgés, qui partent seuls. Pendant ce temps, les enfants sont regroupés par « *tranche d'âge* » dans une salle réservée et des animateurs attitrés. Dans chacune, un animateur propose une « *activité* » pendant qu'un autre assure la réception des parents. Au fur et à mesure, les salles se ferment alors que les enfants restants sont réunis dans une même salle jusqu'à la fermeture, à 19h.

Durant ces journées – dont on évoquera l'organisation particulière plus bas –, les jeux proposés et dirigés par les animateurs peuvent parfois manquer de participants – certains allant jusqu'à « *recruter* » des enfants dans les couloirs – voire se confronter à d'autres jeux à l'initiative des enfants. Même si dans d'autres situations les enfants vont « *accrocher* »³, on s'intéressera plus particulièrement aux situations critiques qui viennent réinterroger le cours de l'action des animateurs. S'il fallait en garder qu'une, la situation suivante nous semble la plus significative.

[le 13, 14h36] Extérieur. Comme il n'y a plus de pâtes, enfin de « *nouilles chinoises* », les enfants ne font plus le « *parcours chinois* » et commencent à grimper aux arbres ou jouent avec un ballon. Sophie intervient : « *Non... on ne fait pas de balle américaine ni de jeux avec le ballon...* ».

3. À partir des observations, on a remarqué que « *l'activité* » (ou le jeu) proposée par l'animateur « *marchera* » d'autant mieux qu'elle intègre la *culture ludique enfantine* (BROUGÈRE 2002) et pas forcément adulte.

15^h08. Situation toujours compliquée à l'extérieur. « *Le ballon, c'est non ! Les échasses, c'est pas fait pour faire des échasses... On fait le parcours, on fait pas un autre jeu, ce n'est pas un temps libre* » annonce l'animatrice.

Manifestement, ce qui relève du jeu et du jouable n'est pas perçu de la même façon par les différents protagonistes. Comment une animatrice peut affirmer que des échasses ne sont pas faites pour faire des échasses alors que ce sont encore des échasses ? En deuxième lieu, comment peut-on en arriver à interdire de jouer alors que, dans le sens commun, on pourrait penser que c'est le but d'un centre de loisirs ? Enfin, en évoquant le « *temps libre* », serait-ce à dire qu'il y a des temps où les enfants peuvent jouer et d'autres non, ou moins ? À partir de cette situation, l'écart entre les perceptions adultes et enfantines est devenue une clé d'analyse pertinente pour comprendre les relations, parfois conflictuelles, autour du jeu.

2 De quel jeu parlons-nous ?

Face à ce genre de situation quelque peu paradoxal pour l'observateur que j'étais, il devenait pertinent de prendre du recul vis-à-vis de la notion de *jeu* très (trop ?) souvent utilisé pour ses qualités heuristiques. Ce petit mot en vient à occulter bien des différences alors que, selon les usages, il peut renvoyer à plusieurs dimensions qu'il convient d'explicitier, c'est-à-dire de mettre à plat en dépliant les nombreux implicites.

2.1 Quelques précisions ludiques

Dans notre cas, nous n'avons pas cédé à la « tentation définitionnelle » (WENDLING 2002) qui prodiguerait « ce qui est jeu » et ce qui n'en relèverait pas pour lui préférer une approche compréhensive de la complexité des situations réelles observées. À la suite de BROUGÈRE (2005), on considère que la combinaison de cinq critères qui caractérise la forme ludique d'une activité et, leur présence permet de jauger la *ludicité* d'une activité sociale. Ainsi, il distingue tout d'abord deux éléments constitutifs (*ibid.*, p. 42-58) :

Le *second-degré*. Transposition, transformation, le jeu double le sens d'une situation d'une nouvelle signification. Ce second-degré s'ajoute au premier qui ne disparaît pas pour autant : il y a ce que fait le joueur en le faisant et ce qu'il fait en jouant.

La *décision*. La première est d'entrer dans l'illusion du jeu (*il-ludere* en latin signifiant littéralement « action de jouer dans »), mais aussi celles qui le feront continuer, recommencer ou s'arrêter. « Jouer c'est décider » car « la réalité produite par le jeu ne résulte que des décisions prises » (*ibid.*, p. 52).

Ces deux éléments vont créer un « cadre d'expérience » (GOFFMAN 1991) spécifique par lequel le(s) joueur(s) *modaliseront* une réalité, des objets et des situations pour lui ajouter un sens supplémentaire : ludique. À ces deux critères, BROUGÈRE (2005) ajoute trois critères qui en découlent mais qui ne sont pas exclusifs à l'activité ludique :

Des *règles*. Dépendantes des décisions du joueur, ce sont celles qui structurent l'activité ludique et qui peuvent se réifier dans un matériel et plus généralement dans la culture ludique. Elles sont « arbitraires » (HENRIOT 1989, p. 227) dans le sens où le joueur « les invente (ou les accepte) et décide de s'y soumettre alors que rien ne l'y contraint ». Le joueur dispose de son libre arbitre; le joueur est son arbitre.

La *frivolité*. Elle s'exprime dans la « minimisation des conséquences » (BROUGÈRE 2005, p. 56) de l'activité permise par sa modalisation. Cela renvoie au caractère *autotélique* du jeu c'est-à-dire qu'il se suffit à lui-même en n'ayant d'autres buts que sa réalisation; sans la confondre avec la notion de *gratuité* (HENRIOT 1989, p. 184-185).

L'*incertitude*. Prendrait-on le risque de jouer si l'issue en était déjà déterminée? « Jouer, c'est toujours décider dans l'incertain » (ibid., p. 239), dans le *présent* de la situation où « l'illusion du possible » nous permet de tenter « l'aventure du jeu » (ibid., p. 242).

Ce détail nous sera nécessaire afin de distinguer dans les situations précédentes deux formes ludiques. En effet, on s'accorde avec BRUNER (1983, p. 223-224) pour qui « le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre » mais tient à la manière dont elle s'effectue. Il reste donc à prendre en compte le sens que donne le joueur à son jeu. Comme nous le rappelle justement HENRIOT (1989, p. 108) : « pas de jeu sans joueur, pas de jouer sans joueur ». On ne peut occulter qu'un jeu ("game" comme une structure réifiée de règles) ou divers jouets, n'appelleront pas forcément le même « jouer » ("play") de la part de joueurs différents voire du même joueur selon son plaisir et la situation. Cependant la différence la plus significative réside entre les enfants et les adultes du centre observé.

2.2 Deux formes ludiques enchevêtrées

À partir de ces caractéristiques, on va pouvoir analyser finement les situations observées et la place accordée à l'activité ludique.

[le 13, 9h48]. Extérieur. Tous les enfants sont regroupés dans la même activité organisée par les animateurs (Gaëlle et Simon) à part deux pongistes. Ont-ils remarqué leur présence? Deux cerceaux occupent l'attention de deux garçons. 9h52. « *Zakaria, R., vous venez là...* ». Apparemment, Gaëlle ne les avait pas vus. De même pour les cerceaux : « *Oh, les garçons, qu'est-ce que vous faites? Dehors, c'est balle américaine, pas les cerceaux donc vous rerentrez!* ».

Dans ce cas, le jeu préparé par l'animatrice – la balle américaine – était la seule possibilité réalisable à l'extérieur malgré la décision des deux garçons de jouer avec des cerceaux. À part les contrevenants, la frivolité et l'incertitude sont conservées et des enfants peuvent décider de jouer au jeu proposé.

[le 13, 10h11]. Village. Les enfants sont réunis autour d'une grande table pour confectionner des chapeaux chinois. « *Marissa, Pauline, on ne joue pas!* » dit Hélène à deux filles déguisées. Elle continue : « *Aah mais non, tu vas rien faire... on ne joue pas ici... Tu vas pas t'amuser!* » Elle rajoute : « *C'est une journée spéciale aujourd'hui...* » pour deux garçons qui viennent d'arriver. Un enfant attablé avec son chapeau en cours de fabrication : « *c'est une activité* ».

Ici, il semblerait que la frivolité et l'incertitude ont disparu au profit de la production d'un objet précis, ou la reproduction du modèle construit par l'animatrice. De la même manière, la décision n'est pas partagée avec ou laissée aux enfants. À part pour les enfants qui ont les « schèmes d'interprétation » pour distinguer ce qui relève du « jouer » ou de « l'activité » proposée par l'animateur, l'expérience peut être soumise à des « erreurs de cadrage » (GOFFMAN 1991, p. 301-314). Dans ce cas, ni second-degré ni décision ne sont possibles, il s'agissait de produire ce qu'avait prévu l'animatrice.

[le 18, 13h20]. « *Temps libre* » pour les enfants et « *pause* » pour les animateurs. Hélène et Aurélie sont dehors et les enfants sont dans les différents lieux déjà repérés les jours précédents. Ça cherche dans et des fleurs, ça écrase des bestioles, ça se cache, ça fait du cheval, ça fait une « *piscine à gendarmes* » grâce à des échasses retournées qui servent à transvaser de l'eau depuis les robinets. Puis, ils font un enterrement d'un « *noyé* ». En passant à côté, Hélène leur dit que « *ce n'est pas bien de jouer par terre dans la boue* ».

De la même façon, l'animatrice *sous-modalise* (ibid., p. 352) l'activité enfantine en ne remarquant qu'une flaque de boue salissante dans un cadre primaire là où les enfants jouent avec une flaque qui n'est pas qu'une flaque, une « *piscine à gendarmes* ». Inversement des enfants peuvent *surmodaliser* (ibid., p. 358) des objets en jouets alors que ce n'était pas prévu par l'animateur.

[le 17, 10h07]. Le « *convoi* », en rang deux par deux, s'en va à la clairière derrière les animateurs. Ensuite, ça se dérange, ça s'intéresse à des bourgeons, à la butte mais les animateurs veillent au grain pour que les enfants avancent à peu près ensemble. Ils arrivent à côté du parc et des structures pour enfants. Les enfants commencent à jouer avec et dessus; ça grimpe, ça saute, ça fait du tape-culs, monte sur le petit train... Et, ça semble difficile pour les animateurs de lancer le jeu tout de suite. Voire sans la « *menace* » : « *Vous venez là ! Sinon, on retourne au centre... On est venu pour jouer à la gamolle !* ».

En somme, il existerait une *forme ludique animative*⁴ – les « *activités* » des animateurs – qui peut s'opposer ou rencontrer, lorsqu'elles « *marchent* », une *forme ludique enfantine*. Pour autant, il ne faut pas oublier que ce sont les animateurs qui « *posent le cadre* »⁵ c'est-à-dire qui donneront, selon le moment de la journée, plus ou moins de place à la forme ludique enfantine.

Cette forme animative, avec des variations possibles, se caractérise par un contenu préparé et le déroulement séquencé, il peut viser des apprentissages ou des compétences plus générales et être évalué, il s'inscrit dans une durée limitée et déterminée voire est planifié plusieurs semaines avant sa réalisation, un lieu circonscrit. Si l'on paraphrase BROUGÈRE (2010, p. 57) en remplaçant « *enseignants* » par « *animateurs* », on retrouve alors le sens même de notre paradoxe :

« Si les [animateurs] peuvent construire des situations qui apparaissent comme des jeux aux enfants, cela peut ne pas être le cas, et les enfants peuvent développer

4. Le pluriel serait plus juste sauf si l'on admet que une forme peut adopter des variations.

5. Terme régulièrement utilisé dont l'origine provient des Éclaireurs et, selon BATAILLE (2010), de Jacques GUÉRIN-DESJARDINS qu'on évoquera plus loin. Cette opération de cadrage peut être rapprochée de la notion goffmanienne (GOFFMAN 1991) car il s'agit bien d'une (re)définition d'une situation.

des jeux en marge de l'institution, dans le dos des [animateurs], en transformant [une activité prévue] en jeu, ou en pratiquant des jeux au lieu de faire le travail demandé. »

Finalement, où est l'incertitude lorsque la fin est déjà établie ? Que faire de la frivolité alors qu'un résultat est attendu ? Où sont les décisions possibles si le déroulement est déjà fixé ? Dès lors, on peut légitimement questionner cette *rationalisation* de l'activité ludique. Pour quelles raisons les animateurs vont-ils chercher à maîtriser, « *cadrer* », le « jouer » des enfants ?

3 Détour historique de la définition pédagogique

À partir des usages des jeux parmi les ancêtres des animateurs – les surveillants et les moniteurs –, nous pourrions mieux comprendre les conflits de cadrage observés sur la définition ludique de la situation. Pour ce faire, on récoltera les sens donnés au *jeu* dans les documents produits par les *pionniers* ainsi qu'aux travaux sur l'histoire de l'animation. Pour HOUSSAYE (2002), les visées des vacances collectives des enfants se sont progressivement recentrées vers une considération unique. Aux origines, si elles pouvaient avoir des fonctions différentes (sanitaire et sociale, confessionnelle, politique, scolaire), une tendance éducative s'est peu à peu imposée à partir des années 1930 comme l'usage du jeu en témoigne.

LEE DOWNS (2009, p. 205) nous informe de son utilisation généralisée même si « le mot “jeu” ne signifiait pas la même chose pour tous, mais tous partageaient la conviction que le jeu dévoile de façon naturelle les forces et faiblesses morales, les espoirs et les peurs les plus profonds de l'enfant ». Ainsi, chacun instrumentait le jeu en fonction des finalités qu'il visait. En effet, considéré comme un espace de formation du citoyen, celui-ci n'était pas identique pour des catholiques, des enseignants républicains laïques ou des communistes. HOUSSAYE (1989, p. 100) en donne deux exemples. Les enfants des prolétaires de villes communistes ont pu rejouer l'Histoire du communisme « de la prise de la Bastille [...] en passant par la Commune, la révolte du Potemkine, [ou] la lutte contre le nazisme » tandis que, dans les organisations catholiques, ils jouaient les « grands » moments de la bible avec « la marche des Hébreux dans le désert, la mission des apôtres, les croisades... »

Leurs intentions sont claires tant pour les communistes que les catholiques qui « cherchent donc à orienter l'activité spontanée [le jeu] des enfants » en essayant de « faire de leurs colonies des sociétés alternatives réalisant l'utopie de l'avenir » (LEE DOWNS 2009, p. 269). Cependant, dès 1951, des colonies communistes, et une vingtaine d'autres, furent rappelées à l'ordre par l'État pour avoir « porté atteinte à la liberté morale des enfants [...] parce que les activités éducatives pratiquées étaient inspirées par une idéologie politique » (ibid., p. 276). Dès lors, la tendance éducative neutre – ou *neutralisée*⁶ – prendra une toute autre ampleur.

6. Tendance qui s'étendra aussi aux centres de loisirs (LEBON 2005).

3.1 La promotion d'une éducation par le jeu

Au sortir de la seconde guerre mondiale, le modèle de la « colonie de vacances éducative » s'imposera avec la légifération des conditions sanitaires et sociales et l'institutionnalisation de la formation des moniteurs. Notamment par l'intermédiaire de Georges BERTIER ⁷, André LEFÈVRE ⁸ et Jacques GUÉRIN-DESJARDINS ⁹ (PALLUAU 2013) qui jouèrent un rôle prépondérant dans les premières formations des chefs scouts à Cappy, dans les cours du soir organisés par le Centre de Formation de Moniteurs des Cadres de Loisirs Éducatifs dès le printemps 1936 ainsi que dans le premier « stage » Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMÉA). Dans deux livres sont réunies les conférences données lors des cours du soir où un certain usage du jeu est promu :

« 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)

Sur ce thème général : les colonies françaises [...] le premier jour on a dit aux enfants : nous allons partir pour coloniser ! Et pour coloniser on a choisi 4 colonies : le Soudan, l'Algérie, l'Indochine et le Canada. [...]. On a expliqué aux enfants pourquoi on colonise. Pour le montrer on a fait un grand jeu.

(*ibid.*, p. 164).

Malgré ses facultés naturelles, l'enfant, avant d'être mis en face d'un thème, devra recevoir une certaine formation. Celle-ci aura pour but de compléter ses dons spontanés et de redresser les déviations. [...] C'est sous la forme de jeux, d'exercices joyeux et de concours que se présentera cette formation.

(GUÉRIN-DESJARDINS 1943, p. 95).

Dans l'introduction au célèbre *Livre des jeux* (GUILLEN 1942) réédité plus d'une dizaine de fois, plusieurs conseils sont prodigués pour « apprendre l'utilité des nœuds ? imagine un jeu qui transforme les garçons en hardis grimpeurs », pour « enseigner cet alphabet Morse d'aspect si rébarbatif ? au lieu de prendre un livre, confectionne un "domino morse" ». Plus loin, GUILLEN (*ibid.*, p. 6-7) affirme que « tout notre programme pratique peut se réaliser par des jeux » afin de « transformer un enseignement théorique [...] en une aventure palpitante ». Sans conteste, le jeu devient le support permanent de l'action formatrice des moniteurs. Les jeux sont alors catégorisés par leurs apports pédagogiques et leurs applications à des tranches d'âge particulières.

Cette éducation rendue ludique durant les vacances se traduit aussi par une organisation singulière dont les principes sont limpides : « une colonie éducative est celle où un programme abondant d'activités, prévues par les moniteurs et adaptées à l'âge des participants, tient les

7. Directeur de l'école des Roches et président des Éclaireurs de France.

8. Commissaire national aux Éclés nommé par Bertier, ancien de la Maison pour Tous de la rue Mouffetard et sillonniste

9. Commissaire aux Éclaireurs Unionistes, et responsable des œuvres sociales dans une entreprise.

colons en haleine, les passionne et leur évite d'être désœuvrés ou livrés à eux-mêmes » (BERTIER et al. 1942, p. 21). On retrouve ici les prémisses du « modèle colonial » fondée sur la psychopédagogie et la notion de *besoin* (HOUSSAYE 1989, p. 133-150) qui prospère encore. On notera que les horaires de la « *journée-type* » proposée (*ibid.*, p. 127-129) montre une similarité étonnante avec le fonctionnement du centre de loisirs observé soixante ans plus tard.

3.2 Romantisme et ruse pédagogique

En somme, ce n'est pas tant le jeu qui est éducatif en lui-même mais plutôt le contenu prévu par les animateurs auquel ils donneront une autre forme. Lorsqu'ils affirment qu'« en colonie, l'éducation physique est un jeu. Le travail ménager est un jeu. La promenade est un jeu. Toute l'éducation est un jeu. » (BERTIER et al. 1942, p. 32), il faut entendre que tous ces moments sont propices à la formation morale et citoyenne des enfants par l'intermédiaire de jeux appropriés.

Ainsi, même si MEGE (1961, p. 97) rappelle que « le jeu doit rester une activité libre », il précise toutefois que « le meneur propose, fait désirer, coordonne, règle et contrôle, ou sanctionne, mais n'impose jamais ». Le paradoxe se niche entre le choix et la décision nécessaire du probable joueur afin qu'il joue tout en ne perdant pas de vue les objectifs que s'est fixé l'animateur-meneur.

En suivant BROUGÈRE (1995), on peut mieux comprendre la nouvelle relation entre l'éducation et le jeu à partir de la « rupture romantique » à la fin du XVIII^e siècle, et plus particulièrement son introduction dans l'école maternelle suite à l'action de Pauline KERGORMARD qui fût abandonné au profit des « jeux éducatifs » avancé par Jeanne GIRARD (*ibid.*, p. 158). Sorte de compromis, il s'agit d'une « activité bâtarde » (*ibid.*, p. 166) entre le jeu « libre et spontané » et le travail scolaire. Finalement, les situations des animateurs seraient comparables à celle des enseignantes car, eux aussi, font face à un paradoxe similaire (BROUGÈRE 2005, p. 79).

BROUGÈRE (*ibid.*, p. 147-148) déplit ces enchevêtrements de cadres – au sens de GOFFMAN (1991) – impliquant des formes éducatives et des formes ludiques par deux processus : d'un part, il s'agit de rendre éducatif des jeux traditionnels en leur accolant des perspectives éducatives et, d'autre part, il s'agit de donner une *coloration* ludique à des exercices pédagogiques. En résumé, le jeu est instrument(alisé) – ou recadré – à des fins pédagogiques soit par un processus de *pédagogisation* ou, à l'inverse, de *ludicisation*.

Encore aujourd'hui, on peut observer ces processus à l'œuvre chez les animateurs avec la recherche de ROUCOUS (2010). Elle constate très clairement que le jeu « apparaît souvent dans la pratique comme une mise en forme utilisée par les animateurs pour donner un aspect ludique à tout ou partie des activités développées » (*ibid.*, p. 205). En détails, elle a pu repérer deux tendances majoritaires :

- le « modèle scout » qui fait la part belle aux jeux tant qu'ils sont organisés, préparés, encadrés et qu'ils répondent aux objectifs et aux projets déterminés (*ibid.*, p. 221). On retrouve ici une *pédagogisation* du jeu.
- la tendance classique et majoritaire qui valorise les « *activités* » (manuelles, sportives,

culturelles...) desquelles elle dissocie les jeux. Ceux-ci sont soit une compensation récréative entre deux activités durant le « *temps libre* » soit une manière d'attirer et séduire les enfants envers les propositions des animateurs en donnant une « coloration ludique » (ROUCOUS 2010, p. 213-214). Ici, on retrouve la *ludicisation*.

En définitive, « en mettant l'accent sur le contenu et non pas sur la relation du joueur à celui-ci, l'enseignante [comme l'animateur] méconnaît ce qui fait la spécificité du jeu » (BROUGÈRE 2010, p. 53). De ce fait, il risque de se retrouver à interdire de faire des échasses avec des échasses.

Conclusion

Sans conteste, le jeu est un « révélateur puissant des ambivalences des accueils » (ROUCOUS et ADAM 2011, p. 88) ainsi que des pratiques des animateurs qui doivent concilier *éducation* et *loisir*. Cependant, cette « velléité éducative » (ROUCOUS 2007, p. 67) n'est pas sans poser de problèmes aux acteurs de l'animation comme on a pu le constater durant notre recherche. Il n'est pas toujours évident de jouer aux « activités ludicisées » des animateurs tout comme à leurs « jeux pédagogisés ».

Par conséquent, on s'accorde avec HOUSSAYE (1998) considérant que les centres de vacances et de loisirs sont « prisonniers de la forme scolaire » et que le « jeu est devenu tellement "actif" et encadré qu'il perd sa nature, enfoui qu'il est dans la volonté éducative de l'encadrement » (*ibid.*, p. 104). En prenant en compte la variété des formes d'organisation du loisir des enfants¹⁰, on dira plus précisément que les ACCEM ont majoritairement adopté une « forme éducative de l'animation » (ROUCOUS 2007, p. 71).

Cette dernière fût largement promue et diffusée par les principaux protagonistes du tournant pédagogique des colonies de vacances dans les années 1930 et de l'institutionnalisation de la formation de moniteurs (PALLUAU 2013). Lorsque des enseignantes ont des « jeux éducatifs », les animateurs ont leur « *loisir éducatif* » cher à l'éducation populaire (ROUCOUS et ADAM 2011). Si la place nous manque ici, il resterait encore à comprendre, plus largement, comment s'est imposée une perspective éducative – parfois scolaire – aux vacances des enfants.

10. Il serait trop long ici de développer la spécificité des pédagogies de la décisions basées, entre autres, sur les « jeux libres » (HOUSSAYE 1995) ou des ludothèques (ROUCOUS 2007).

Références

- BATAILLE, J.-M. (2010). « Pédagogies de la décision. Décider avec les publics en animation socio-culturelle ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris 10. 414 p.
- BERTIER, G. et al., eds. (1942). *La colonie de vacances éducative*. Paris : ESF.
- BESSE-PATIN, B. (2012). « "Jeux n'est pas jouer". Le jeu des enfants et les animateurs dans un centre de loisirs ». Mémoire de master recherche en Sciences du Jeu. Université Paris 13.
- BROUGÈRE, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan. 284 p.
- (2002). « L'enfant et la culture ludique ». In : *Spirale* 24, p. 25–38.
- (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Anthropos Economica. 176 p.
- (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.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit. 573 p.
- GUÉRIN-DESJARDINS, J. (1943). *L'éducation par la récréation*. Paris : Berger-Levrault. 120 p.
- GUILLEN, É. (1942). *Le livre des jeux*. 7^e éd. Paris : L'arc tendu.
- HENRIOT, J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris : José Corti. 319 p.
- HOUSSAYE, J. (1989). *Le livre des colos*. Paris : La Documentation Française - Ministère Jeunesse et Sports. 159 p.
- (1995). *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça ? - Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux : Matrice. 257 p.
- (1998). « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». In : *Revue française de pédagogie* 125, p. 95–107.
- (2002). « Colonies de vacances : la fin des finalités ». In : *Enseigner et libérer*. Sous la dir. de C. GOHIER. Montréal : PUL.
- LEBON, F. (2005). *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*. Paris : L'Harmattan. 265 p.
- LEE DOWNS, L. (2009). *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*. Paris : Perrin. 433 p.
- MEGE, R. (1961). *L'animateur de loisirs collectifs*. Paris : Centurion.
- PALLUAU, N. (2013). *La Fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances (1919-1939)*. Rennes : PUR.
- ROUCOUS, N. (2007). « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle ». In : *Revue française de pédagogie* 160, p. 67–73.
- (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 J. HOUSSAYE. Vigneux : Matrice, p. 205–220.
- ROUCOUS, N. et D. ADAM (2011). « L'Éducation Populaire aux prises avec le loisir des enfants ». In : *L'Éducation Populaire du tournant du xxi^e siècle*. Université Paris-Est Créteil Val de Marne.
- WENDLING, T. (2002). *Ethnologie des joueurs d'échecs*. Paris : PUF.