REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

160 | juillet-septembre 2007
Les jeux du formel et de l'informel

Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle

Children's spare-time activities or the challenge of informal education

Los ocios del niño o el reto de la educación informal

Die Freizeitaktivitäten des Kindes oder die Herausforderung der unförmlichen Erziehung

Nathalie Roucous

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rfp/731
DOI : 10.4000/rfp.731
ISSN : 2105-2913

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 septembre 2007
Pagination : 63-73
ISBN : 978-2-7342-1096-2
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Nathalie Roucous, « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2011, consulté le 23 mars 2021. URL : http://journals.openedition.org/rfp/731 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.731

© tous droits réservés

Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle

Nathalie Roucous

Les structures de loisir destinées aux enfants se caractérisent par la présence affirmée d'une dimension éducative. L'analyse des différentes institutions permet de mettre en évidence les formes qui sont choisies pour développer cette perspective éducative. Dans le cas des ludothèques, la finalité ludique permet de développer un environnement matériel et humain qui donne lieu à des apprentissages informels pour les enfants et les adultes. Dans le cas des centres de vacances et de loisirs, les objectifs et les fonctionnements conduisent à des modalités d'encadrement des enfants qui constituent une forme éducative particulière proche mais distincte de la forme scolaire.

Descripteurs (TEE) : animation de groupe, apprentissage fortuit, centre de loisir, éducation des loisirs, jeu, ludothèque.

Les questions éducatives ne sont pas au cœur des recherches sur les loisirs, même si les mouvements de l'Éducation populaire ont tenté de développer des pratiques en ce sens en particulier autour de J. Dumazedier (1962). Les recherches sur le loisir, très orientées vers les usages sociaux, n'abordent de fait la dimension formative que de façon détournée au travers de la question de l'accès à la Culture. Inversement, les questions de loisirs ne sont pas au cœur des recherches sur l'éducation qui explorent plus fréquemment qu'est l'école. Pourtant, dans nombre de cas, la thématique de l'éducation est centrale dans les pratiques de loisir qui concernent les enfants. C'est précisément sur ces modalités éducatives des loisirs proposés aux enfants que cet article vise à apporter un éclairage. Il présente une synthèse d'analyses et de recherches pour étudier la manière dont cette question de l'éducation dans et par le loisir est abordée dans diverses structures d'accueil de loisir des enfants. L'analyse s'appuie sur le cas des ludothèques qui, en construisant leur finalité autour du jeu, cherchent pour l'essentiel à offrir aux enfants, mais aussi aux adultes, un espace qui favorise des apprentissages informels. On éclairera ces conceptions et ces pratiques en les distinguant de celles des centres de vacances et de loisirs qui, dans leur mode d'organisation du jeu et dans les finalités qu'ils lui donnent, développent une conception différente de l'éducation.

JEU ET LOISIR EN LUDOTHÈQUE

Les ludothèques sont des structures organisées pour « donner à jouer » avec des jeux et des jouets, qui sont apparues en France au milieu des bouleversements des années 1970 touchant en particulier au temps libre et aux enfants (1). Initialement construites autour d'un service de prêt, elles se sont progressivement développées en prenant de la distance avec cette activité transposée de la bibliothèque pour se rapprocher davantage des activités d'animation telles qu'elles sont développées dans d'autres structures comme les centres culturels ou maisons de quartier. Les ludothèques se présentent ainsi aujourd'hui comme des structures hybrides parmi les équipements culturels de loisir qui se caractérisent par une organisation et des modalités particulières. Elles fonctionnent non pas avec des groupes constitués et préétablis par âge, sexe ou statut, mais comme des accueils ouverts à tous simultanément (enfants/adolescents/adultes, familles, collectivités, professionnels) où, selon les cas, pairs, familles, fratries ou collègues se retrouvent au hasard des rencontres ou se donnent rendez-vous, pour jouer ensemble ou côte à côte. Sans horaires imposés du fait du fonctionnement en accès libre, chacun entre et sort à sa guise en fonction de ses disponibilités et de ses envies du moment. Elles proposent non pas des activités organisées qui structurent la participation de chacun, mais la mise à disposition d'un espace pensé pour le jeu et aménagé autour des objets ludiques que sont les jouets mais aussi les structures de motricité, les jeux (de société et d'adresse), les produits multimédias. Enfin et surtout, il s'agit pour les ludothécaires de développer non pas une intervention directe qui vise à prendre en charge l'activité, mais une « simple » présence, une attention et un accompagnement de chacun dans l'activité ludique – ou non – qu'il a choisie. L'organisation et les fonctionnements mis en œuvre confèrent ainsi à la fois une souplesse et une ouverture qui apparaissent comme une des spécificités de la structure. En effet, au-delà de leur simple mise en œuvre, ces fonctionnements renvoient souvent à l'affirmation, voire à la revendication, de fondements particuliers. L'étude approfondie des objectifs et des finalités montre en effet que, pour une partie des ludothèques, la structure construit son identité en faisant du jeu son fondement mais surtout sa seule et unique finalité (Roucous, 1997). Se défendant d'utiliser le jeu comme un moyen de parvenir à d'autres finalités qui lui seraient associées, elles réaffirment le principe du jeu comme une fin en soi et valorisent « le jeu pour le jeu ». C'est sur ces bases que ces ludothèques défendent leur appartenance au domaine des loisirs et qu'elles peuvent avoir une position distancée par rapport aux principes d'action classiques qu'ils soient sociaux, culturels ou éducatifs. Mais, comme la suite de l'analyse le montre, cette position semble difficile à tenir pour une partie des ludothèques pour lesquelles les fonctionnements décrits ci-dessus apparaissent alors relativement en décalage, voire dans une forme d'incohérence, par rapport aux finalités.

Car, la spécificité de ces finalités et de ces fonctionnements tient fondamentalement à cette activité qui est reconnue par toutes les ludothèques comme le fondement de l'institution, le jeu, à la fois pour ses caractéristiques propres et pour son insertion dans le domaine du loisir. Les analyses développées par G. Brougère (2005) sur ces deux concepts permettent de comprendre cette souplesse et cette ouverture à partir des caractéristiques fondamentales du jeu que sont la frivolité et l'incertitude. La frivolité qui éloigne le jeu de toute attente et de toute recherche de résultat en dehors de lui-même, permet à la ludothèque d'ouvrir très largement l'espace des possibles. Cette absence d'orientation vers un résultat prédéterminé, que ce soit en termes de production, d'apprentissage ou de développement, laisse au sujet toute latitude pour donner à son activité la teneur et la forme qu'il souhaite. Cette souplesse est encore renforcée par l'incertitude qui caractérise le jeu comme un univers de potentialités permanentes. L'absence de parcours, de développement et d'aboutissement préétablis de l'activité génère *de facto* un cheminement qui varie pour chacun et qui est toujours évolutif selon les aléas, les contingences mais aussi les envies et les humeurs. Ces potentialités que la frivolité et l'incertitude du jeu rendent possibles prennent encore davantage d'ampleur du fait de cette autre caractéristique fondamentale commune au jeu et au loisir qu'est la décision. En effet, une activité ludique et plus largement de loisir ne trouve et ne conserve toute sa forme que dans la mesure où le sujet décide de son activité. Il n'y a de jeu ou de loisir que tant que l'acteur le construit et le pense comme tel. En se construisant sur le jeu et le loisir, les ludothèques se situent dans cette opposition au travail et plus largement à la contrainte qui rend au sujet toute initiative pour élaborer sa propre activité ludique ou autre (Yonnet, 1999). Mais, en définitive, c'est le caractère fondamental de second degré, ce que certains appellent le caractère fictif (Caillois, 1967) ou mimétique (Elias & Dunning, 1986), qui donne réellement tout leur sens à ces aspects de frivolité, d'incertitude et de décision. Il faut en effet comprendre le jeu et le loisir comme des activités situées dans un autre cadre,

à un autre niveau par rapport à la réalité ordinaire et quotidienne. Ce re-cadrage ou ce surplomb conduit à concevoir et à utiliser des éléments et des pratiques ordinaires dans un contexte second ou fictif qui permet de leur donner d'autres sens, d'autres places et d'autres usages. Jeu et loisir apparaissent ainsi comme des modalités, des formes qui ont pour principales propriétés de « dé-réaliser » les éléments en les sortant de leur contexte habituel pour les jouer ou les pratiquer autrement.

Une partie des ludothèques peuvent ainsi trouver la souplesse et l'ouverture qui les caractérisent dans ces pratiques de jeu et de loisir qui se construisent dans des espaces/temps en marge des obligations et contraintes, pour développer des activités sans finalités externes, avec toute la richesse de leur incertitude, et avec un rapport aux éléments et aux autres qui donnent aux activités un autre sens que d'ordinaire.

DES POTENTIALITÉS D'APPRENTISSAGE INFORMEL

Ces mêmes caractéristiques du jeu et du loisir sont parallèlement celles qui leur confèrent une dimension éducative. Parce que le jeu et le loisir permettent de développer des activités dans un cadre différent de celui du réel, ils sont l'occasion d'une manipulation autonome et librement développée des éléments pratiques, techniques et symboliques dont sont porteurs les objets et les activités (Brougère, 2002a). Le potentiel éducatif naît ainsi du fait de l'absence d'effets ou de conséquences réelles, ou plus précisément de la minimisation des risques que permet le second degré dans lequel se développent ces activités (Bruner, 1983). Ce changement de cadre qui modifie les interactions entre les éléments permet à l'enfant, mais aussi à l'adulte dans une moindre mesure, de manipuler, d'adapter, de transformer la réalité pour la pratiquer, la tester, l'expérimenter sans conséquence majeure, et de parvenir ainsi à la comprendre et la maîtriser. Les pratiques et les interactions que les acteurs développent autour du jeu constituent des situations particulièrement propices à ce qui apparaît comme des apprentissages informels en ce sens qu'ils se développent sans intentionnalité ni du joueur ni de la structure, sur un mode similaire à ce que A. Pain (1990) a montré plus généralement à propos des situations quotidiennes anodines et des contexte familiaux. Ainsi dès lors qu'elles offrent à jouer en s'insérant dans une perspective de loisir, les ludothèques constituent des espaces d'apprentissages informels en ce sens que sans être l'objet d'intention éducative, les pratiques développées par les usagers de la ludothèque présentent une dimension éducative qui confère de fait à la ludothèque une fonction éducative.

Mais, au delà du jeu lui-même, cet aspect éducatif informel se trouve renforcé par la façon dont les ludothèques, ou au moins une partie d'entre elles, conçoivent, organisent et gèrent cette activité ludique. La souplesse de l'accueil et la forme d'accompagnement maintiennent précisément cet aspect informel à la fois au niveau des activités ludiques et non ludiques, et des modes d'interactions entre les différents acteurs professionnels ou usagers, enfants ou adultes, joueurs ou accompagnateurs.

Cette particularité a été mise en évidence lors d'une recherche sur les accueils d'assistantes maternelles (2). Les ludothèques qui s'insèrent dans cette perspective de loisir proposent à ces professionnelles comme aux autres publics, un cadre aménagé et riche de potentialités ludiques, tout en gardant cette souplesse nécessaire pour que chacun, assistante maternelle et enfant, puisse, en toute liberté et gratuité, jouer, observer, discuter ou ne rien faire. L'accueil et l'attention des ludothécaires aux pratiques et demandes permettent un accompagnement des enfants et des assistantes maternelles qui favorise le jeu mais aussi les échanges entre enfants, entre enfants et adultes, entre assistantes maternelles, ou entre celles-ci et les ludothécaires. En voyant évoluer les autres en particulier les ludothécaires, les assistantes maternelles découvrent alors d'autres façons d'intervenir auprès des enfants en particulier par rapport à son jeu. Elles perçoivent ainsi ces attitudes souples et accompagnantes que les ludothécaires mettent en œuvre et qui donnent à l'institution cette dimension d'éducation informelle. Des observations de terrain prolongées ont permis de montrer comment les assistantes maternelles qui fréquentent ces ludothèques avec les enfants qu'elles accueillent s'insèrent dans un processus de professionnalisation qui se construit lui aussi de façon informelle. « S'imprégnant chaque jour davantage des pratiques perçues, chaque assistante maternelle y puise sans en avoir toujours une conscience claire, ce qui lui fait défaut dans l'exercice de sa profession, dans sa relation à l'enfant, dans sa culture du jouet. » (Brougère, Roucous & Chanu, 2001, p. 44). L'immersion dans le contexte particulier que constitue ces ludothèques serait ainsi l'occasion (qui reste à saisir) pour l'assistante maternelle de construire ou de transformer une expérience. On retrouve ici l'importance de l'expérience déjà analysée dans d'autres contextes et

qui révèle l'apprentissage comme processus d'élaboration personnelle des pratiques et de leurs significations (Courtois & Pinault, 1991). Cet aspect informel proposé par certaines ludothèques apparaît particulièrement pertinent pour ces professionnelles de la petite enfance n'ayant que rarement de formation spécifique. La spécificité de l'accueil et du fonctionnement les renvoie en effet à leur propre position éducative vis-à-vis des enfants qui se construit comme un intermédiaire entre la position éducative parentale largement informelle et la position éducative plus formelle telle qu'elle est développée dans les collectivités pour enfants. Cela n'est pas sans faire écho à la situation des ludothécaires eux-mêmes formés le plus souvent « sur le tas » (Roucous, 2004).

Ces apprentissages informels ne sont d'ailleurs pas strictement liés à ce statut professionnel puisque des analyses montrent un processus similaire pour les parents qui accompagnent souvent les enfants en particulier les plus jeunes (3). La possibilité que les ludothèques offrent en général aux parents de disposer d'un espace-temps pour partager une activité avec leur(s) enfant(s) est en effet conçue dans ce même esprit de souplesse qui permet à chacun de construire le partage à sa façon : en jouant avec, en observant de façon plus ou moins impliquée, en étant simplement présent ou encore en discutant en se mettant à distance du jeu. Ce faisant, la ludothèque nourrit la fonction de parents en offrant, par l'espace et la présence professionnelle souple, un cadre conçu et adapté pour rendre possible et faciliter ces relations, tout en servant de garant du respect par chacun, enfants et parents, des règles et valeurs qui structurent la vie sociale et qui fondent les règlements des ludothèques. En favorisant des relations particulières parce que élaborées dans le jeu ou à partir du jeu, les ludothèques offrent l'occasion de développer des pratiques et des attitudes parentales différentes qui enrichissent les positions et les rôles parentaux et sans doute enfantins. Cet enrichissement se fait en partie par un partage direct de l'activité ludique entre les membres de la famille, mais surtout par la découverte d'autres façons de faire avec l'enfant que ce soit celles des autres parents ou celles des ludothécaires. Comme pour les assistantes maternelles, les ludothèques sont une des rares institutions où se donnent à voir « publiquement » ces interactions parents-enfants qui sont habituellement confinées dans le foyer ou développées dans des espaces spécialisés. Par l'observation, voire par la simple confrontation liée à la présence simultanée, les parents rencontrent d'autres pratiques et stratégies familiales (Kellerhals & Montandon, 1991), d'autres modes d'interactions parents-enfants (Lahire, 1995) qui à la fois permettent de voir les différences et les écarts mais aussi les invariants et les similitudes. C'est l'occasion pour chacun de resituer ses conceptions, en s'ouvrant sur d'autres possibilités, ou à l'inverse en confortant des positions sur lesquelles on doute du fait par exemple des conflits qu'elles engendrent avec les enfants. Se développent ainsi des échanges, où les parents peuvent raconter et questionner leurs pratiques, exprimer leurs difficultés. Les façons de faire en matière de jeu et de jouets (choix, achats, rangement, partages et limites de temps et d'espace) sont alors assez facilement et fréquemment mises en discussion. Mais sont aussi abordées beaucoup plus largement toutes les réflexions et les interrogations en matière de pratiques éducatives. Les uns ou les autres n'ayant *a priori* pas davantage de savoirs ou de compétences en la matière, la formation de chacun se présente donc comme un échange d'expériences, de vécus qui se nourrissent mutuellement et s'enrichissent en se discutant. Ces interactions ne sont bien évidemment pas l'apanage des ludothèques, mais le contexte qu'elles proposent et la présence de professionnels se révèlent être des facteurs favorables, voire stimulants. Alors même que les ludothécaires n'ont pas nécessairement de formation spécifique, et qu'ils se cantonnent dans un rôle de facilitateurs du jeu, ils disposent d'un savoir-faire et savoir-être dans l'interaction ludique qui se diffuse dans la ludothèque et dont s'imprègnent les utilisateurs.

En se présentant uniquement dans leur dimension ludique et de loisir et donc sans autre intention que de « donner à jouer librement », certaines ludothèques se révèlent être un espace-temps où adultes et enfants à des niveaux différents développent des compétences et font des apprentissages. Les modalités d'accueil et d'accompagnement développées dans ces contextes sont l'occasion de partages, de confrontations, de questionnements sur son expérience qui aident chacun à (re)construire son parcours (Dominice, 2006). Ainsi c'est le jeu, mais ce sont aussi plus globalement les finalités, les fonctionnements et les pratiques professionnelles que développent ces ludothèques, qui sont à l'origine de situations et d'interactions porteuses d'apprentissages incidents.

DES FORMALISATIONS TENTANTES

Mais, le défi est grand car cette perspective d'apprentissage informel paraît aujourd'hui assez dif-

ficilement recevable. Il semble en effet qu'à partir du moment où une dimension éducative est perçue, le désir de renforcer les effets conduit à certaines formalisations et ce quels que soient les contextes, professionnel, éducatif ou de loisir (Brougère & Bézille, 2007). Comme le montrent certaines analyses de la pédagogie préscolaire (Brougère, 2005), le domaine du jeu ne fait pas exception et certaines ludothèques semblent s'inscrire dans cette tendance.

Ainsi, pour les assistantes maternelles, constatant les effets de leur fréquentation de la ludothèque, les accueils sont petit à petit perçus et conçus dans leur potentialité formative. Convaincue de cet intérêt, une partie des ludothèques cherche alors souvent à renforcer cette dimension qui paraît d'autant plus pertinente que les occasions de formation et de perfectionnement sont rares pour ces professionnels de la petite enfance. Mais faute de saisir le phénomène dans sa complexité, ce souci d'efficacité se traduit fréquemment par la mise en œuvre de pratiques plus élaborées, plus organisées avec l'intention d'insérer l'assistante maternelle dans un cheminement de formation plus précis et plus réfléchi. Selon les cas, ces élaborations peuvent être plus ou moins formalisées allant de la simple accentuation de ce qui fait la richesse de la structure c'est-à-dire cette interaction où on ne fait que susciter et répondre à la curiosité de chacun (par exemple avec la présentation des nouveautés en matière de jouets où le ludothécaire expose et attire l'attention des assistantes maternelles et des enfants), jusqu'à une approche de formation plus classique avec l'organisation de sessions en dehors de la ludothèque et sans enfant et dans lesquelles objectifs, contenus et méthodes sont préétablis et transmis comme des savoirs et connaissances de spécialistes à des apprenants.

De façon similaire pour le public familial, certaines ludothèques vont transformer et réorienter les pratiques vers un soutien à la fonction parentale sur le modèle de ce que développent certaines institutions en s'inspirant de *La maison verte* initiée par F. Dolto. Cette tension transparaît dans l'étude menée sur le sujet à la fois dans la difficulté à mettre en avant la spécificité de cette éducation informelle, et dans la tentation d'orienter les ludothèques vers d'autres structures pour lesquelles le mode de formation est plus encadrant. Ce qui apparaît précisément dans les ludothèques orientées vers le loisir comme un effet induit des principes et des modalités d'accueil au niveau de cette facilitation de la relation parentale se trouve parfois repris, dans une visée de renforcement, sous une forme plus structurée et plus organisée. Se développent ainsi dans d'autres ludothèques des temps d'accueil spécifiques parents-enfants pour lesquels des professionnels spécialistes de l'écoute viennent s'adjoindre aux ludothécaires qui n'ont en général pas les outils et la formation psychologiques requis. Les perspectives de l'accueil évoluent dans ce cas délibérément vers l'aide, le soutien voire l'éducation à la parentalité, qui n'apparaît alors plus comme un allant de soi du fonctionnement de la structure, mais comme un objectif – avec tous ses sous-entendus normatifs – pour lequel on met en œuvre les moyens adaptés. Sur ce point, la difficulté est encore accrue puisque cette tendance à la formalisation est induite par des demandes de parents tentés de trouver auprès de la ludothèque l'aide et le soutien qu'ils ne trouvent pas ailleurs du fait du peu de structures qui permettent ces échanges. La difficulté est donc pour les ludothécaires de savoir mettre des limites dans leurs interventions pour maintenir cet informel et ainsi limiter leur action à ce niveau initial de facilitation, parfois de dédramatisation, de la relation parentale que permet la simple décontextualisation dans un environnement ludique et de divertissement.

Mais c'est indéniablement pour le public des enfants que la tension est la plus forte et que les ludothèques cherchent, non sans difficultés et contractions, à développer une conception spécifique. Même si les diverses recherches qui construisent le champ de la sociologie de l'enfance mettent en évidence une nouvelle vision de l'enfant en tant qu'acteur social, il semble en effet que toute pratique qui concerne l'enfant soit encore largement induite par la représentation sociale d'un « enfant-élève » (Sirota, 2006). Cette conception de l'enfant se traduit par une attention permanente à son évolution, au développement de ses compétences et performances, et ce en particulier dès lors qu'il est pris en charge par une institution qu'elle soit éducative ou de loisir. Le phénomène n'est pas nouveau puisque comme le montrent les analyses développées sur les centres de vacances et de loisir (Lebon, 2005), les premiers accueils mis en place en dehors de l'école ont vu le jour dans cette perspective d'une éducation nécessaire à des sujets que leur immaturité mettait en danger. La perception du danger est sans doute différente aujourd'hui, mais l'enfant n'en est pas moins perçu comme un sujet pour lequel s'impose, même dans la sphère du jeu et du loisir une intention éducative. Ainsi, toute instance qui accueille des enfants se structure-t-elle autour d'un « projet éducatif » (4) qui révèle une sorte d'hégémonie de la volonté éducative y compris dans ces temps libérés de la contrainte scolaire. Cette velléité éducative est d'autant plus forte que ces projets

fixent de façon précise, voire normative, les ambitions en matière d'évolution de l'enfant ou plus exactement les aboutissements auxquels l'action éducative veut parvenir. Une telle perspective éducative oriente et conditionne ainsi tout accueil, voire toute interaction avec l'enfant.

L'ÉDUCATION NON FORMELLE DES LOISIRS

Cette conception éducative s'avère en effet indissociable de mises en forme qui assurent l'efficacité de l'intention. G. Vincent (1980) montre ainsi comment l'école s'est précisément constituée en élaborant cette forme particulière qui consiste à organiser la transmission de savoirs dans une relation pédagogique. Le caractère unilatéral et hiérarchique que prend cette forme scolaire tend à favoriser une position passive de l'apprenant. C'est en opposition à cette forme que l'éducation « non formelle » a été introduite pour caractériser les accueils organisés sur les temps laissés libres par l'école (Poizat, 2003). Les analyses historiques de cet espace social hors école montrent d'ailleurs qu'il s'est difficilement construit comme tel (Houssaye, 1989). La différence s'est faite en partie en concevant une certaine distanciation vis-à-vis de l'instruction qui relèverait ainsi de l'école et en développant dans ces accueils extra-scolaires une approche éducative plus large. La distinction se situe au niveau des contenus ou objets d'apprentissages qui dépassent les savoirs et connaissances disciplinaires de l'école pour développer l'ensemble des composantes du développement physique, psychique et social de l'enfant. Différents de l'école, les objectifs pédagogiques sont davantage tournés vers l'apprentissage de la vie en groupe, de techniques manuelles ou de pratiques physiques. Au-delà de la stricte instruction, les actions éducatives sont ainsi essentiellement orientées vers les compétences, les savoir-faire et les savoir-être qui permettront au sujet adulte de trouver sa place sociale. Parallèlement à cette distinction au niveau des contenus éducatifs, les structures extrascolaires ont pris de la distance avec les méthodes, contribuant à remettre en cause la forme stricte de l'enseignement. S'inspirant des pédagogues de l'Éducation nouvelle qui sont à l'origine de certaines pratiques pédagogiques scolaires, les accueils extra-scolaires ont fait des méthodes actives le fer de lance de leurs pratiques et de leurs ambitions éducatives (5) en privilégiant l'action et la participation. Les apprentissages sont ainsi envisagés dans l'interaction entre adultes et enfants mais aussi entre enfants, au sein d'activités qui ne sont pas des exercices abstraits mais des manipulations et des expérimentations directement mises en œuvre par les enfants. Dans cette perspective, le jeu prend bien sûr une place importante puisqu'il s'avère être le moyen de participation privilégié par les enfants.

Comme le révèlent les revues des fédérations qui animent le champ professionnel (6), un ensemble d'institutions extra-scolaires très diverses se retrouvent ainsi sur ce principe d'offrir d'autres contenus par d'autres méthodes pédagogiques que ceux que l'école développe généralement. C'est d'ailleurs en élaborant ces différences comme autant d'aspects libératoires de l'école, que certaines d'entre elles se présentent comme des institutions de loisir de l'enfant. On peut ainsi associer au champ du hors scolaire une forme d'éducation particulière construite sur cette double distinction avec l'école et qui est désignée globalement par les acteurs professionnels par le terme *animation* (Gillet, 1995). Si les contenus restent assez indéterminés au-delà du principe d'exclusion des savoirs disciplinaires, il semble que cette nouvelle forme trouve toute sa particularité dans la valorisation des méthodes participatives. La participation active est conçue comme le moyen privilégié de permettre des apprentissages à la fois parce qu'elle engage le sujet et parce qu'elle lui permet d'acquérir des contenus par la pratique et donc toujours dans un rapport qui fait sens pour lui.

UNE AUTRE FORME ÉDUCATIVE

Mais les analyses critiques révèlent que ces différences par rapport à la forme scolaire ne sont pas si nettes et évidentes qu'il y parait ou tout du moins que les institutions le prétendent. Cette ambiguïté apparaît particulièrement dans cette partie des activités extra-scolaires que constitue le soutien scolaire au sein duquel l'objectif premier d'agir sur la scolarisation des enfants conduit de fait à développer des pratiques pédagogiques très peu éloignées de celles de la forme scolaire (Thin, 1994). J. Houssaye (1998) montre cette même transposition de la forme scolaire dans des espaces-temps en théorie plus éloignés de l'école et du système scolaire. Son analyse des centres de vacances et de loisir révèle en effet que, au-delà de leur intitulé, ces accueils d'enfants se structurent autour de perspectives éducatives relativement formelles. L'auteur souligne que le cadre que construisent ces accueils tant par la programmation

que par la gestion temporelle et l'organisation spatiale des activités, s'avère très proche de la forme scolaire. La prudence est sans doute de rigueur sur ce sujet car la diversité est grande et l'auteur relate lui-même des expériences qui montrent que certains accueils se distinguent par leurs contenus et leurs méthodes pédagogiques.

Cependant, au-delà des objectifs, des contenus et des méthodes qui peuvent être partagés ou non entre les différentes institutions, il semble que l'influence de la forme scolaire soit plus largement transposée au niveau des formes de conduite et de guidance sous-jacentes aux méthodes adoptées. Se révèle ainsi une similitude entre l'univers scolaire et extrascolaire au niveau de la place et du rôle qu'occupe l'adulte. On peut en effet voir transparaître dans ces différents accueils un *curriculum* caché visant l'apprentissage de la discipline, de l'effort, de la régularité, du respect des règles, etc. (Vincent, 1994) et qui semble être le résultat d'une orientation particulière des modes d'interactions entre les acteurs que propose de questionner C. Montandon (1994). Les fonctionnements et les modes d'interactions observés (7) montrent en effet que dans l'ensemble des institutions extra-scolaires, les activités des enfants sont très largement gérées et structurées par des adultes animateurs. La mission de ces derniers telle qu'elle est définie par les textes réglementaires (8) et qu'elle est généralement proposée dans le cadre des formations (9) consiste en effet successivement à planifier, organiser, préparer l'activité, puis la conduire, en contrôler le bon déroulement, voire l'arbitrer si nécessaire. Il s'agit de programmer des activités en précisant les objectifs pédagogiques visés, de les mettre en œuvre et d'évaluer après leur pertinence et leur adéquation (au public, aux conditions, au projet éducatif de la structure). Le terme de « menée » utilisé par les acteurs eux-mêmes désigne précisément cette forme de directivité de l'activité qui vise à trouver des modalités permettant la participation spontanée et enjouée des enfants. Les enfants sont alors, certes participants, mais à une activité qu'ils n'ont pas eux-mêmes élaborée et qu'ils sont donc invités, avec plus ou moins de contraintes ou de choix, à suivre ou à développer sur le modèle proposé. Le principe même de ces modalités d'accueil conduit à circonscrire l'activité de l'enfant à ce qui en est prévu et attendu par les animateurs, mais surtout à cantonner l'enfant dans ce rôle d'exécutant d'un programme qu'il n'a que rarement contribué à élaborer.

La nécessité que l'activité se déroule conformément à ce qui est prévu et qu'elle aboutisse à ce qui a été arrêté par avance, conduit de fait les animateurs à recourir à une forme de gouvernance désignée par le terme ambigu d'encadrement. En effet, à un premier niveau, il s'agit de mettre en place des fonctionnements et des pratiques, qui permettent d'assurer la sécurité des enfants. Mais, à un second niveau, le terme d'encadrement renvoie insidieusement au souhait de conserver la gestion et le contrôle de l'activité et par là même des enfants qui y participent. La « menée », cette modalité souple qui vise à convaincre, voire à séduire l'enfant, se trouve alors parfois mise à mal par des interactions directives, voire autoritaires nécessaires pour parvenir à amener les enfants à participer et à conduire l'activité à son terme. Au-delà des méthodes et des contenus, c'est bien dans cette modalité d'intervention qui consiste à encadrer les enfants que le champ éducatif de l'animation trouve ses caractéristiques essentielles. De fait, ces institutions extra-scolaires ne parviennent que rarement à réaliser complètement cette structuration éducative de l'activité qu'elles affichent, mais il n'en reste pas moins que c'est toujours une élaboration adulte qui préside à la fois au projet, à l'activité et aux fonctionnements, avec des modalités parfois aussi strictes que celles de l'école.

Ces formes organisées et gérées par l'adulte sont sans aucun doute en grande partie liées à la perspective éducative dans laquelle ces accueils trouvent leur légitimité puisqu'elles sont perçues comme le seul moyen de parvenir aux résultats escomptés en matière de développement de l'enfant. L'encadrement n'a en effet d'autre raison d'être que d'assurer le déroulement de ces activités qui trouvent leurs justifications dans les objectifs éducatifs qu'elles permettent d'atteindre. Mais, ces formes d'intervention cadrantes sont aussi profondément liées à la posture de l'enfant en qui l'adulte n'accorde pas la confiance d'organiser lui-même ses loisirs et ses jeux. C'est cette représentation dominante de l'enfant à éduquer qui conduit à imposer une prise en charge, voire prise en main, à tous les instants et dans tous les espaces. Inversement c'est cet encadrement de l'enfant qui apparaît comme la garantie de la dimension éducative et de l'insertion sociale, avec tout ce que cela sous entend dans l'apprentissage des formes d'exercice du pouvoir évoquées par G. Vincent dans son analyse de la forme scolaire (1994, p. 36-37).

Dans ces conditions le jeu et le loisir sont largement mis à mal par cette forme d'intervention qui se développe dans le champ de l'animation. Ces conceptions conduisent en effet systématiquement à insérer

les pratiques ludiques et les pratiques de loisir dans une perspective pédagogique qui détruit précisément leurs caractéristiques fondamentales (Brougère, 2002b). Les études sur les usages réels du jeu dans les institutions de l'enfance révèlent que les nécessités éducatives conduisent souvent à utiliser celui-ci sur le modèle développé par l'école maternelle, c'est-à-dire en le rendant compatible avec des objectifs d'apprentissage prédéterminés (Roucous, 2007). Or, en le conditionnant à une nécessité de résultat et de développement de compétences déterminées, les impératifs pédagogiques privent le jeu de ses principales caractéristiques, puisqu'ils lui ôtent toute frivolité et toute incertitude, sans compter les limites qui sont imposées à la maîtrise de l'activité et au pouvoir de décision du joueur. Il s'agit, là encore, d'une tendance assez largement développée, même si certains projets d'accueil de loisir semblent se construire sur des conceptions de l'enfant et donc de l'animation différentes qui laissent une place majeure à l'initiative et à la décision de l'enfant, développant par là même des pratiques de jeux libres et autonomes (Houssaye, 1995 ; Bataille, 2007).

LA POSITION SPÉCIFIQUE DES LUDOTHÈQUES

C'est précisément par rapport à cette omniprésence de l'encadrement de l'enfant que les ludothèques peuvent introduire une nouvelle modalité éducative. En effet, dans leur grande majorité, elles ne participent pas de ces pratiques d'animation qui se présentent comme une prise en charge de l'activité par un professionnel qui en gère le déroulement et la participation des enfants. Il s'agit à l'inverse pour elles d'offrir un contexte et un environnement dans lequel les activités ludiques peuvent être construites en fonction des goûts et envies du moment, individuellement ou en groupe. En concevant son activité à partir des activités des joueurs eux-mêmes, les ludothèques ouvrent une autre perspective dans les modalités d'interventions des professionnels qui accueillent les enfants en dehors de l'école. La dimension d'encadrement est en effet effacée, ou au moins amoindrie puisque l'essentiel n'est pas de diriger un groupe dans un but éducatif, mais d'accompagner chacun pour qu'il puisse évoluer physiquement mais aussi personnellement dans ses rapports au jeu bien entendu mais aussi à soi-même et aux autres. Ce faisant, ces ludothèques construisent une spécificité qui réside précisément dans le caractère informel de l'éducation qu'elles véhiculent. Elles peuvent se valoriser comme une instance éducative mais à partir d'une forme différente des autres institutions extra-scolaires qui se calent sur le modèle scolaire en concevant le jeu et le loisir comme des moyens plus ou moins opérationnels de parvenir à construire et à développer les finalités éducatives établies par ailleurs. À l'inverse de cette conception, en développant un espace/temps de loisir et de jeu individuel dans une structure collective, ces ludothèques permettent que se développent, sans en faire des objectifs, des pratiques et des interactions qui sont elles-mêmes vecteur d'enrichissement et de construction de chacun. On peut ici établir un lien avec les analyses de B. Rogoff *et al.* (2007) lorsqu'elle met en évidence pour une des formes éducatives – dénommée participation délibérée aux communautés – l'importance pour l'enfant d'être présent et de participer à des activités pour apprendre. Même si ces analyses sont développées sur des activités considérées comme « importantes » c'est-à-dire qui sont utiles voire nécessaires dans leur contexte social, on peut penser qu'elles sont aussi pertinentes pour des pratiques qui restent très largement dans un contexte de second degré. D'après l'auteur, l'intérêt essentiel de la participation est en effet de permettre à l'enfant de constituer son répertoire de pratiques, entendu comme l'ensemble des pratiques familières potentiellement réutilisables telles quelles ou adaptées dans d'autres circonstances ou lieux, pratiques qui sont sans aucun doute aussi présentes dans le jeu même si c'est d'une autre façon.

En reconnaissant cet aspect informel de l'éducation inhérent aux activités et pratiques ludiques ou de loisir, ces ludothèques s'inscrivent dans le champ du loisir éducatif précisément sans se définir pour autant sur cette perspective éducative. La spécificité des ludothèques peut ainsi apparaître dans la distance que prend une partie d'entre elles avec ces positions qui conçoivent l'enfance uniquement dans un processus « d'éducation permanente » (Roucous & Brougère, 1998). En construisant toute leur activité précisément sur cette frivolité et cette liberté, elles défendent, voire revendiquent, une conception du loisir de l'enfant comparable à celle des adultes dans ses dimensions de liberté et de gratuité. Ces ludothèques s'insèrent alors dans la sphère du divertissement pour l'enfant en ce sens qu'elles n'ont d'autre finalité que l'activité elle-même avec les plaisirs et satisfactions qu'elle procure (Roucous, 2006). Mais cette position marginale ou décalée est difficile à tenir dans un contexte non pas hostile mais dubitatif, voire méprisant, face à une telle remise en cause des façons de considérer l'enfant. Ainsi, on peut constater que cet aspect informel de l'éducation est parfois méconnu et que

le libre-jeu est remplacé par des formes de pratiques d'animation plus classiques, davantage organisées et contraignantes. Certaines ludothèques ont ainsi du mal à résister à ce modèle dominant, et reprennent à leur compte cette volonté éducative (Roucous, 1997). Or, dès lors que cette perspective éducative prend le pas sur le loisir dans les finalités de l'institution, c'est l'aspect informel que permet le libre-jeu qui est mis à mal et remplacé par des formes de pratiques éducatives modélisantes. En conditionnant le jeu, voire l'enfant, à un résultat en termes d'apprentissage et de développement, ces ludothèques laissent moins de place à la spontanéité, à l'aléatoire et à la souplesse et minimisent la dimension informelle qui fait toute la particularité de la structure.

L'analyse de ces différentes structures d'accueil de l'enfant conduit à distinguer trois formes sur un *continuum* allant du formel à l'informel. En premier lieu, on distingue ce que, à la suite des analyses de G. Vincent, on désigne habituellement sous le vocable de forme scolaire. En second lieu, on a mis en évidence ici une forme caractéristique des institutions extra-scolaires que les instances internationales désigne de non-formel mais qui ne peut être comprise comme une absence de formalisation. Même si elle est élaborée sur des contenus et des pratiques différents de ceux de l'école, la formalisation apparaît en effet suffisamment développée et généralisée à l'ensemble des institutions extra-scolaires pour qu'on puisse parler d'une « forme éducative de l'animation » qui se caractériserait par cette modalité particulière qu'est l'encadrement. En troisième lieu les ludothèques apparaissent comme des espaces-temps qui permettent le développement d'apprentissages avec des modalités informelles. Elles se situent ainsi sur le même plan que d'autres espaces où l'enfant apprend en particulier avec du jeu sans qu'il y ait aucune velléité en la matière, comme le milieu familial mais aussi la cour de récréation (Delalande, 2001). À la différence de ces espaces sociaux qui ne sont pas pensés pour leurs aspects éducatifs, la ludothèque apparaît comme une forme d'institutionnalisation de l'éducation informelle. Elle consiste à installer un cadre spatial, temporel et réglementaire qui rend possible mais aussi qui organise cette activité de jeu et de loisir en donnant des modalités, des formes, voire des règles. C'est d'une certaine façon cet ordonnancement, qui permet de constituer la structure comme un espace-temps de jeu et de loisir (10). Et c'est là tout le paradoxe de la ludothèque puisqu'il s'agit de reconnaître ces dimensions éducatives sous-jacentes au jeu et au loisir et de chercher à les développer, mais tout en leur préservant leur aspect informel. La ludothèque paraît se situer entre formel et informel, voire comme la mise en œuvre réfléchie, construite et organisée de l'informel. L'art consiste alors à construire un subtil équilibre entre organisation, réglementation d'une part, et liberté, autonomie d'action d'autre part pour conserver au jeu et au loisir leurs caractéristiques qui en font un espace potentiel d'apprentissage. L'institutionnalisation que constitue la ludothèque ne renvoie donc pas à une mise en forme de l'éducation puisque l'instauration de ce cadre particulier que permettent le jeu et le loisir rend précisément possible ces apprentissages informels. Il ne s'agit pas de mettre l'éducation dans une forme, mais de donner une forme à un espace et un temps pour que des activités de jeu et de loisir puissent s'y épanouir, et ce faisant de favoriser de l'informel en matière d'éducation.

Nathalie Roucous
nroucous@lshs.univ-paris13.fr
université Paris 13-Villetaneuse
Centre de recherches inter-universitaire « Expérience, ressources culturelles, éducation » (EXPERICE)

NOTES

(1) Ne pouvant présenter dans cet article les ludothèques dans leur ensemble et en détail, on renvoie aux écrits de référence sur le sujet de A. Chiarotto (1991) et de O. Perino (1992).

(2) Il s'agit d'une recherche réalisée en 1997-1998 en partenariat par l'Association des ludothèques françaises (ALF) et le Groupe de recherches sur les ressources éducatives et culturelles (GREC) de l'université Paris 13, dont un rapport a été tiré : *Ludothèques et assistantes maternelles. Un partenariat pour la construction de nouveaux métiers* (disponible auprès de l'ALF). On peut en trouver une synthèse dans Brougère, Roucous & Chanu, 2001.

(3) On fait référence ici en particulier à une étude commandée par l'Association des ludothèques françaises qui visait à clarifier le positionnement des ludothèques par rapport à cette question de la parentalité et de son éventuel soutien, aide, éducation. Même si les analyses ne sont pas toujours convainquantes, la position de certaines ludothèques révèle aussi cette dimension informelle par rapport à la fonction parentale. On peut en trouver une synthèse dans L. Dupraz (2005)

(4) Selon, la terminologie utilisée dans nombre de directives officielles qui régissent les accueils

(5) Un des principaux organismes qui nourrit le champ du hors-scolaire par ses études, formations, publications, et actions de terrain est très révélateur à cet égard puisqu'il s'intitule Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation actives (CÉMÉA).

(6) On peut citer sans exhaustivité les principales publications *Vers l'éducation nouvelle* et *Les cahiers de l'animation* (CÉMÉA), *Camaraderie* et *Réussir* (Francas), *Anim'Magazine* (UFCV)

(7) Ces analyses s'appuient sur des observations occasionnelles mais régulières depuis une dixaine d'années dans diverses structures d'accueil (centres de loisir, centres de vacances, accueils périscolaires essentiellement). Une partie de celles-ci sont réalisées à partir d'une grille visant à cerner la place et les formes que peut prendre le jeu dans l'institution en observant en particulier cet aspect de formalisation au niveau du temps, de l'espace et du choix de l'activité. Une autre partie est développée à l'occasion d'autres recherches (par exemple sur la place du multimédia dans diverses institutions d'accueil pour enfants) qui permettent de saisir indirectement ces aspects de fonctionnements et de positions professionnelles.

(8) On peut renvoyer sur cet aspect aux textes ministériels qui réglementent l'organisation des accueils et l'encadrement des enfants, mais aussi aux définitions de postes dans les conventions collectives qui régissent le champ professionnel.

(9) Il s'agit en particulier du Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) et du Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur (BAFD), dispensées par les fédérations d'éducation populaire, qui sont des formations non diplômantes et non professionnalisantes mais qui sont suivies par une écrasante majorité des animateurs du fait des réglementations en vigueur pour l'accueil des enfants.

(10) Dans l'ouvrage issu de sa pratique, O. Périno (2006) utilise le terme de « cadre ludique » pour réfléchir à l'organisation des divers éléments (un lieu, des espaces, des objets, des règles et des présences adultes) qui permettent de faire exister le jeu. Le terme a l'avantage de renvoyer à la notion de cadre spécifique du second degré du jeu de G. Brougère (2005). Mais la présentation qui en est faite tend à lui conférer une omnipotence qui renvoie paradoxalement à cet aspect opérationnel, voire fonctionnel, du jeu que ces ludothèques tentent précisément d'éviter.

BIBLIOGRAPHIE

Bataille J.-M. [dir.] (2007). « Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté ». *Jeunesse, éducation, territoire*, n° 15 [Marly-le-Roi : INJEP]

Brougère G. (2002a). « Jeu et loisir comme espace d'apprentissage informel ». *Éducation et société : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 10, p. 5-20.

Brougere G. (2002b). « L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7, p. 9-19.

Brougère G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Economica.

Brougère G. ; Roucous N. & Chanu L. (2001). « Des assistantes maternelles à la ludothèque : du jeu dans la professionnalisation ». *Recherches et prévisions*, n° 64, p. 35-47.

Brougère G. & Roucous N. [dir.] (2003). *Le métier de ludothécaire*. Rapport de recherche du Master professionnel en Sciences du jeu. Villetaneuse : université Paris 13.

Brougère G. & Bézille H. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champs de l'éducation », *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, p. 147-177.

Bruner J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Paris : PUF.

Caillois R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

Chiarotto A. (1991). *Les ludothèques*. Paris : Éd. du Cercle des libraires.

Courtois B. & Pineau G. [dir.] (1991). *La formation expérientielle des adultes.* Paris : La Documentation française.

Delalande J. (2001). *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance.* Rennes : PUR.

Dominice P. (2006). « Faire de la place à l'expérience pour penser la formation ». In H. Bézille & B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation.* Lyon : Éd. de la Chronique Sociale, p. 9-12.

Dumazedier J. (1962). *Vers une civilisation du loisir.* Paris : Éd. du Seuil.

Dupraz L. (2005). « La place des ludothèques dans le soutien à la fonction parentale », *La lettre de l'ALF*, n° 35, p. 8-11.

Elias N. & Dunning E. (1986). *Sport et civilisation, la violence maitrisée*. Paris : Fayard.

Gillet J.-C. (1995). *Animation et animateurs, le sens de l'action.* Paris : L'Harmattan.

Houssaye J. (1989). *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants.* Paris : La Documentation française.

Houssaye J. (1995). *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ?* Paris : Matrice.

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

Kellerhals J. & montandon C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Lahire B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard ; Éd. du Seuil.

Lebon F. (2005). *Une politique de l'enfance : du patronage au centre de loisirs.* Paris : L'Harmattan.

Montandon C. (1994). « L'articulation entre la famille et l'école : sens commun et regard sociologique ». In G. Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL, p. 149-171.

Pain A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien.* Paris : L'Harmattan.

Perino O. (1992). « La ludothèque ». In G. Brougere (dir.), *Le jouet : valeurs et paradoxes d'un petit objet secret*. Paris : Éd. Autrement, p. 121-133.

Perino O. (2006). *Des espace pour jouer*. Ramonville-Saint-Agne : Éd. Erès.

Poizat D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.

Rogoff B. *et al.* (à paraître en 2007). « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes ». In G. Brougère & M. Vandenbroeck, *Repenser l'éducation des jeunes enfants.* Bern : P. Lang.

ROUCOUS N. (1997). *La ludothèque et le jeu. Les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisir.* Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 5.

ROUCOUS N. & BROUGÈRE G. (1998). « Loisir et éducation : l'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque », *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 91-98.

ROUCOUS N. (2004). « Ludothécaire. Spécificités et métier », *La lettre de l'ALF*, n° 32, p. 8-11.

ROUCOUS N. (2006). « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur » In R. SIROTA (dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR, p. 235-244.

ROUCOUS N. (à paraître en 2008). « La question du loisir dans l'éducation préscolaire ». In G. Brougère & M. Vandenbroeck, *Repenser l'éducation des jeunes enfants.* Bern : P. Lang.

SIROTA R. [dir.] (2006). *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

VINCENT G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : PUL.

VINCENT G. (1994). « Forme scolaire et modèle républicain ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon : PUL, p. 201-220.

YONNET P. (1999). *Travail, loisir : temps libre et lien social.* Paris : Gallimard.