

Jeu et Contrôle

*Que disent les pratiques ludiques de notre
vision de l'enfance ?*

Nicolas Boria

sous la guidance d'Antonin Merieux



RÉSUMÉ

Dans une société marquée par des mécaniques de domination, des contraintes d'efficacité et des injonctions au développement personnel, la ludothèque semble opposer à ces logiques un discours émancipateur, qui s'articule autour de plusieurs valeurs fondatrices, dont l'idée du *jeu libre*. En effet, la sphère du jeu est souvent avant tout décrite comme un espace de liberté, où les notions d'échec et de réussite sont sans impact sur la vie réelle, et où peut s'exercer une forme d'autodétermination et de créativité, en particulier chez l'enfant. Ce mémoire souhaite interroger les limites d'un tel discours dans la pratique concrète du jeu des enfants en ludothèque, lieu où la transmission de normes par et dans le jeu fait l'objet d'un contrôle et d'une surveillance de la part des adultes. Par un croisement entre de nombreuses observations en ludothèque et plusieurs éclairages théoriques, émerge l'idée que la pratique ludique fait souvent office de rouage dans un système de *domination adulte*, système dont les dynamiques sont en grande partie incompatibles avec l'idée de jeu libre.

Mots clés : jeu, jeu libre, ludothèque, enfant, adulte, contrôle, domination, norme

AVANT-PROPOS

Ce mémoire est écrit en écriture inclusive. A l'exception de certains mots usuels (iel, ielles, elleux, celleux) qui seront écrits en version contractée, je ferai utilisation du point médian ‘.’ (exemple : joueur·euse, animateur·ice). Pour alléger a minima le travail de lecture et d'écriture, je choisirai par endroit les articles féminins à la place des articles inclusifs pour éviter l'utilisation du point médian à tout prix. Par ailleurs, dans un souci d'anonymat, l'ensemble des noms de lieux et de personnes décrits dans les observations et les entretiens ont été modifiés. Enfin, certaines citations marquées par une astérisque “*” correspondent à des traductions personnelles en français de citations en langues étrangères.

L'écriture de ce mémoire et l'ensemble du travail préparatoire qu'il a requis constituent un travail éminemment personnel, qui a mis en lumière et questionné ma propre position en tant qu'adulte encadrant dans des espaces de jeux souvent dédiés aux enfants. Il s'est agi - entre autres - de conscientiser certaines dynamiques de domination et de contrôle dont je suis moi-même participant. L'ensemble du mémoire est donc écrit à la première personne, et les observations mobilisées dans l'analyse font la part belle aux ressentis et interprétations personnelles. Le ‘nous’ ne sera donc pas le ‘nous académique’ qui qualifie usuellement la·le chercheur·euse·sujet, mais sera mobilisé pour caractériser des groupes (société, adultes, profession, équipe) auxquels j'appartiens, et le groupe en question sera précisé si nécessaire.

Le mémoire met en lumière des dysfonctionnements en ludothèques et des comportements adultes restreignant la liberté des enfants dans leurs jeux. Je tiens à préciser ici qu'il ne s'agit pas, du haut de mon année de formation et de mes courtes expériences en ludothèques, de distribuer des bons et des mauvais points aux ludothécaires ou aux accompagnant·es. Il s'agit en revanche d'une tentative d'analyse de mécaniques systémiques dont nous (adultes) sommes tous·tes parties prenantes à différents degrés. Les exemples cités dans ce travail n'ont donc certainement pas vocation à stigmatiser ni à critiquer des personnes ou des structures en particulier, mais à illustrer une situation et des mécaniques d'ordre général qui nous concernent toutes et tous.

REMERCIEMENTS

Dans le désordre et bien trop brièvement, je tiens à remercier mon amoureuse et amie Edith pour son soutien, sa patience et sa finesse, nos longues discussions m'ont permis de mettre un peu d'ordre dans mes pensées souvent foisonnantes et confuses; toute l'équipe des formateur·ices de l'IUT, et en particulier Antonin Merieux qui m'a accompagné et soutenu dans le travail de conception et d'écriture de ce mémoire; mes encadrantes de stage Béatrice et Marie, et toute l'équipe de Ludo-asso; tous·tes mes collègues de formation avec qui j'ai partagé une année tout aussi fatigante qu'enrichissante et joyeuse (clin d'oeils particuliers à Hélène pour les cafés du matin et Cédric pour les bières du soir!). Vous m'avez tous·tes guidé à votre manière dans et vers un métier qui, j'en suis sûr, me réserve beaucoup de joie et de réflexion. Il me reste deux lignes : ma famille et tous·tes mes ami·es; tou·tes mes chat·tes et en particulier mon ‘besta’ Maurice; ma belle forêt, pour sa présence immense, perpétuelle et tranquille; et encore une fois Edith. Quelle chance de vous avoir !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	4
MÉTHODOLOGIE / TERRAINS	7
A. ENTRETIENS	7
B. OBSERVATIONS	7
C. POINT DE VUE / POSITIONNEMENT	9
I. JEU, JEU LIBRE ET CONTRÔLE : DÉFINITIONS	11
A. LES CARACTÉRISTIQUES ET TYPOLOGIES DU JEU	11
1. Johannes Huizinga : une première caractérisation du jeu	11
2. Roger Caillois : définition du jeu et typologies	12
3. Denise Garon & Rolande Fillon : Le système ESAR	14
B. WINNICOTT ET LA DISTINCTION GAME / PLAYING	14
1. Concepts de game et playing dans la pensée de Winnicott	14
2. Game et playing, concepts opposés et complémentaires	16
3. Les apports de Henriot et Duflo à la réflexion sur cette dichotomie	17
C. PETER GRAY ET LE JEU LIBRE : VERS UNE DÉFINITION NORMATIVE	19
1. The decline of play de Peter Gray, un article militant pour le free play	19
2. Le free play et la dichotomie play / game	20
3. Jeu et jeu libre, définitions normatives et militance sémantique	21
D. JEU ET CONTRÔLE EN LUDOTHÈQUE, DE QUOI PARLE-T-ON ?	22
1. Les valeurs de l'éducation populaire en ludothèque	22
2. Pourquoi aborder la question du contrôle en ludothèque ?	23
3. Contrôles sur le jeu, du jeu, et dans le jeu, premières définition et typologies	25
II. LE CONTRÔLE ADULTE EN LUDOTHÈQUE : TENTATIVE DE TYPOLOGIE	26
A. LE CONTRÔLE POUR SÉCURISER LE JEU	26
B. LE CONTRÔLE POUR CALMER LE JEU	30
C. LE CONTRÔLE DANS LE PARTAGE DU JEU	32
1. Imaginaire et réalisme dans le jeu	33
2. Enjeux de pouvoir : qui mène le jeu ?	36
3. Les règles du game : normes du jeu adulte	39
D. LE CONTRÔLE ÉDUCATIF DU JEU	45
1. Jeu libre et jeu éducatif, une question (de) rhétorique	45
2. L'adulte, ce-tte perpétuel-le éducateur-ice	47
3. A chaque âge son jeu	50
4. Le jeu en "mode Hard" : mise en échec, justice et mérite	53
E. LE CONTRÔLE POUR ASSEOIR L'AUTORITÉ	55
III. PISTES D' ACTIONS ET DE RÉFLEXIONS	59
CONCLUSION	64
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXES	71

INTRODUCTION

Tout premier jour de stage en ludothèque, nous partons avec ma tutrice, Béatrice, en centre de loisir pour un public de 3-6 ans, le camion rempli de jeux. Dès notre arrivée, je constate la popularité de Béatrice auprès des enfants qu'elle connaît tous-tes par leurs prénoms, et dont beaucoup lui offrent un petit dessin ou lui réclament un câlin. L'animation débute, les enfants sont nombreux-ses et les animateur-ices trop peu, j'anime un petit jeu de quilles qui amusera les enfants toute la matinée. Béatrice quant à elle s'assied à une petite table et propose immédiatement un jeu de règles, qui attire tout de suite trois petites filles, manifestement heureuses de pouvoir partager un moment avec leur ludothécaire adorée. Il s'agit d'un petit jeu de collection de couleurs, où la couleur collectée dépend d'un jet de dé. On tire le dé, on nomme la couleur du dé, si c'est la première fois que la couleur est tirée, on collecte une petite carte de la couleur en question, sinon il ne se passe rien. Après quelques tours de jeu l'ennui est visible parmi les joueuses, les petites filles se distraient. C'est justement le tour de l'une d'elle, qui, au lieu de se saisir du dé, se lève pour s'approcher d'un autre groupe d'enfants qu'elle regarde depuis plusieurs minutes. Béatrice la rappelle à l'ordre en tapant sur la table avec l'ongle de son index, geste que je trouve très professoral. "C'est à toi, allez jette le dé, on finit la partie". L'enfant obéit, se rassied, et jette le dé.

Cette scène qui peut sembler anodine, voire extrêmement classique quand un jeu de règles est proposé à de très jeunes enfants, me semble incarner une des grandes tensions qui existe dans l'univers du jeu, celle entre liberté et cadre. Dans une société où le contrôle est un élément prégnant de nos vies quotidiennes, il me semble pertinent de s'interroger sur la place qu'occupe le jeu aujourd'hui dans cette tension entre espace de liberté et outil de régulation, et quel rôle un lieu comme la ludothèque peut y jouer.

Pour beaucoup, le jeu est avant tout considéré comme un espace de liberté, et c'est d'ailleurs le premier des sept éléments retenus par Roger Caillois pour qualifier le jeu (Caillois, 1958) : si l'on n'est pas libre de ne pas jouer, alors ce n'est pas du jeu. L'autre élément de cette qualification qui me semble pertinent au regard du sujet qui nous intéresse est la gratuité : le jeu s'opère sans attente de résultat. Il est présent dans toutes les cultures et à toutes les époques, et la plupart des théoricien-nes qui se sont intéressé-es au jeu soulignent qu'il dépasse le simple divertissement, et structure des aspects fondamentaux de la culture, de l'éducation et de la socialisation. Quoique non quantifiables, le bon sens lui attribue généralement bon nombre de bienfaits: chez l'enfant, il favorise le développement cognitif, social et émotionnel, tandis que pour l'adulte il peut jouer un rôle important dans la détente, le développement de la créativité ou la construction identitaire. Il fait aujourd'hui partie du quotidien de la plupart des individus des sociétés modernes, des utilisateur-ices réguliers de jeux mobiles aux joueur.euses passionné-es de jeux de sociétés ou jeux vidéo.

Cet élément omniprésent de nos vies quotidiennes fait aujourd'hui l'objet d'un soutien de la part des pouvoirs publics par le biais des ludothèques. La deuxième moitié du XXème siècle a vu

la naissance et l'essor de ces structures dédiées au jeu et à la médiation sociale. Qu'elles soient publiques ou associatives, les ludothèques ont pour une très large partie besoin de financements publics pour exister et déployer leurs activités. L'existence de ces financements semblent indiquer que les institutions attribuent effectivement un effet positif au jeu et à la ludothèque sur plusieurs thèmes stratégiques comme le développement du lien social, le soutien à la parentalité, ou encore l'éducation. Dans bon nombre de situations, des ludothécaires - qui défendent avant tout l'idée du jeu libre comme seule source d'effets positifs réels - peinent à développer de vrais partenariats avec d'autres institutions, qui, quant à elles, envisagent le jeu sous un aspect fonctionnel, et souhaitent développer des activités ludiques en suivant un ou plusieurs objectifs particuliers.

L'introduction des logiques de contrôle dans le jeu ne se limite pas pour autant à l'utilisation du jeu comme un outil. Commençons par définir clairement ce que nous entendons par *contrôle*. La notion de contrôle induit une certaine forme de pouvoir d'une entité contrôlante sur une entité contrôlée, pouvoir qui peut se traduire par une capacité à orienter les actions de l'entité contrôlée (à la manière dont je contrôle mon avatar dans un jeu vidéo), ou de vérifier leur état par rapport à une norme (à la manière dont la contrôleur-euse de bus vérifie la validité de mon ticket). Dans les deux cas, il s'agit bel et bien d'opérer une forme de contrainte sur le comportement de l'entité contrôlée, soit par une intervention directe, soit par un rappel à la norme, voire une sanction. Des sociologues comme Emile Durkheim ou Norbert Elias y voient un processus stabilisateur des sociétés, de par sa capacité à générer une intériorisation des normes sociales chez les individus. En philosophie politique, les formes du contrôle ont été étudiées par des auteurs comme Michel Foucault, qui analyse les modalités diffuses des pouvoirs modernes, basées sur une discipline des corps et des esprits, et sur une surveillance constante (Foucault, 1975), ou Gilles Deleuze, introduisant le concept de *société de contrôle* (Deleuze, 2018). Selon lui, dans nos sociétés contemporaines, les mécanismes de contrôle ne s'opèrent plus seulement de manière structurée dans les institutions dédiées (école, usine, prison) mais sont diffus et omniprésents. Deleuze décrit notamment comment les espaces de liberté apparente sont en réalité souvent des espaces de régulation, quoique cette régulation passe par l'incitation et la modulation plus que par la contrainte, et il semblerait étonnant que l'espace du jeu fasse toujours exception. Ainsi, une multitude d'acteur-ices peuvent être envisagé-es comme participant - de manière consciente ou non - aux dynamiques de contrôle (ou au contraire d'émancipation) : l'école, la famille, la ludothèque, l'industrie du jeu, mais également les joueur-euses elleux-mêmes.

Quoique le cadre soit un élément constitutif du jeu, il semble que celui-ci dépasse bien souvent sa dimension ludique pour entrer dans la dimension du contrôle. Certains exemples évidents (gamification, jeu sérieux, addiction au jeu) ont d'ailleurs déjà fait l'objet de publications scientifiques (Brougère, 2021, Craipeau et al., 2008, Duflo, 2001), mais il semble que la question n'ait pas été posée pour le jeu d'une manière générale, et encore moins pour le jeu vu par le prisme

de la ludothèque, sauf une rapide évocation du paradoxe sécurité/autonomie par Odile Perino dans son ouvrage de 2010 : *Des espaces pour jouer : Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ?*.

Ce cadre encore très large dessine les contours d'un sujet résolument politique, qui m'a rapidement interrogé quand les premiers éléments de définition et de réflexion sur le jeu ont été introduits dans notre formation. Là où la plupart des établissements publics - et en particulier ceux dédiés à l'enfance - semblent opérer un degré de contrôle important sur leurs usager·ères, les ludothèques opposent à ces logiques un discours émancipateur, fondé principalement sur des idées bien précises du jeu : celle du jeu autotélique, ou jeu comme fin en soi, et celle du jeu libre, ou jeu comme pratique résolument auto-déterminée. Comment de telles idées peuvent-elle réellement se déployer dans une société aussi contrôlante que la nôtre ? Étant méfiant par nature, et particulièrement sensible aux dynamiques de contrôle et de domination, j'ai rapidement eu des doutes sur les applications pratiques de ces visions émancipatrices du jeu, doutes très vite confirmés par de nombreuses observations sur mes lieux de stage. Ces observations m'ont aussi permis de resserrer et de préciser les contours de mon sujet. En effet, les premières cibles du contrôle en ludothèque étant les enfants, il m'a semblé juste de focaliser mon attention et ma réflexion sur le contrôle adulte. Ce type de contrôle est le plus banal en ludothèque, mais également le plus accepté. La domination des adultes sur les enfants est rarement conscientisée, et encore plus rarement questionnée, il m'a donc semblé que ce mémoire pouvait être l'occasion de mettre en lumière le grand impensé de la domination adulte dans le cadre du jeu des enfants.

La question que je souhaite traiter ici pourrait donc se résumer ainsi : Quelles limites le contrôle des adultes pose-t-il au jeu, et que disent ces limites sur notre vision de l'enfance ?

Je commencerai par décrire brièvement la méthodologie d'observation et d'entretien suivie dans le cadre de ce travail, ainsi que les deux lieux de stage qui constituent l'essentiel de mon terrain d'observation. Mon travail se divisera ensuite en trois parties. Dans un premier temps, je souhaite souligner la dualité intrinsèque (espace de liberté / espace de régulation) du jeu en explorant les définitions classiques que l'on peut trouver dans la littérature, comme celles de Johannes Huizinga et Roger Caillois. Je déploierai à cette occasion une notion centrale de mon mémoire, celle du jeu libre, poserai des premiers éléments de définition sur la notion de contrôle, et détaillerai ma problématique. Dans un second temps, j'exposerai mes observations en ludothèques et proposerai une typologie des dynamiques de contrôle adulte sur le jeu des enfants. Cette partie présentera également une analyse des images de l'enfance que ces dynamiques semblent dessiner, et des normes sociales transmises et défendues dans le contrôle. Finalement, je proposerai des pistes d'action et de réflexion pour favoriser le jeu libre où l'enfant est pleinement acteur·ice de sa pratique.

MÉTHODOLOGIE / TERRAINS

A. ENTRETIENS

J'ai mené plusieurs entretiens entre le mois de Décembre 2024 et le mois de Juin 2025. Lors des prises de contact préalables aux entretiens, j'ai évoqué le sujet général de mon travail de mémoire. Le degré de détail fourni sur mon objet de recherche était variable, et dépendait principalement des éléments dont je disposais pour évaluer la sensibilité et la connaissance de la personne interrogée au concept de jeu libre. Si la personne était peu sensibilisée (ce qui était le cas pour une enseignante) je présentais mon travail comme une analyse globale des pratiques de jeu en ludothèque. Aux personnes sensibilisées (ludothécaire travaillant dans des structures dont le projet fait référence au jeu libre), j'évoquais clairement les notions de jeu libre et de contrôle.

J'ai ainsi mené 3 entretiens de manière semi-directive, les deux premiers avec des ludothécaires (dont mon encadrante à Ludo-asso, le premier jour de stage) et une enseignante d'une école primaire qui organise des ateliers jeux avec sa classe en partenariat avec une ludothèque. Les objectifs des entretiens étaient multiples : 1- faire un rapide état des lieux des pratiques du jeu en ludothèque (organisation du temps et de l'espace, publics accueillis), 2 - tenter de repérer les mécaniques de contrôle en jeu dans ces pratiques. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits, ils se trouvent en annexe du mémoire. Le but étant d'identifier des situations de contrôle dans les pratiques des ludothèques, ces entretiens se sont révélés moins centraux que les observations de terrain. Toutes les personnes interrogées ont et souhaitent donner une image positive et émancipatrice de leurs pratiques et de leurs structures. Mon objectif n'étant certainement pas de les "piéger" ou de les prendre en défaut, les entretiens m'ont fourni peu de matière. Je pense aussi que ma réflexion sur le sujet, qui s'est approfondie et affinée au fil des mois, n'était probablement pas assez aboutie au moment où les entretiens ont eu lieu.

Un quatrième entretien avec l'ancien ludothécaire James Blanc, également en annexe, a été réalisé en cours d'écriture, au mois de Juillet 2025. Se définissant aujourd'hui comme *playworker*, et travaillant dans un terrain d'aventure, il a nourri au fil de son parcours professionnel une connaissance et une réflexion riche sur la place laissée aux enfants dans leurs propres jeux.

B. OBSERVATIONS

Mes observations se basent principalement sur les deux stages que j'ai réalisés au cours de cette année universitaire. Sur les conseils de nos formateur-ices, j'ai régulièrement consigné mes

observations synthétiques dans un carnet de bord, en version numérique dans mon téléphone portable. Les observations du carnet de bord sont datées et le plus circonstanciées possible, cependant bon nombre d'entre elles ont été consignées sur le moment, ce qui a imposé une certaine concision dans l'écriture. Dans le corps du mémoire, les références à ces observations seront souvent accompagnées d'éléments additionnels (contexte, réflexions, impressions), apportant un éclairage supplémentaire. Mon attention s'est focalisée sur les rapports enfants/adultes dans le jeu et autour du jeu, ainsi que sur l'organisation concrète des temps de jeu dans les activités avec des partenaires, l'école en particulier. J'ai ainsi récolté plusieurs dizaines d'observations, parfois plusieurs la même journée, qui ont, au fil des mois, consolidé l'idée que le contrôle est omniprésent dans les dynamiques de jeu.

Le premier stage (octobre 2024 / mars 2025) a eu lieu dans une petite structure gérée par une communauté de communes (CdC) en milieu rural, que l'on appellera 'Ludo-CdC'. Existante depuis une dizaine d'années, la ludothèque a été créée par une professionnelle de l'animation, Annie, qui souhaitait mettre le jeu libre au cœur du projet. Béatrice, qui était alors salariée de la CdC en tant qu'animatrice sur les temps périscolaires, a rejoint la ludothèque sur un poste à mi-temps. Suite à de profonds désaccords avec la direction du pôle animation/enfance de la CdC quant aux objectifs et missions de la ludothèque, Annie a démissionné en 2019, et Béatrice est passée à temps plein. Aujourd'hui elle est encore l'unique salariée de la ludothèque, et c'est elle qui m'a encadré pour le stage. Ne disposant initialement d'aucune formation aux métiers de l'animation ou du jeu, Béatrice a pu se faire financer et a obtenu un BPJEPS en 2024. Peu reconnue par sa hiérarchie, Béatrice se plaint énormément de ses conditions de travail (conditions salariales, solitude, travail le samedi), mais dit régulièrement adorer son métier. La ludothèque est constituée de deux grandes pièces, une dédiée à l'accueil et aux jeux de règles, et l'autre dédiée aux jeux d'éveil, d'assemblage et symbolique. La seconde pièce m'a tout de suite fait l'effet d'un espace très enfantin, au sens de petite enfance, et j'ai proposé à mi-stage de construire un grand guichet pour que les jeunes adolescents puissent aussi profiter de l'espace symbolique, qui se limitait à une dînette et à un espace 'linge et toilette de bébé'. Nous avons effectivement construit le guichet, qui a eu l'effet escompté à la grande surprise de Béatrice. Elle ne pensait pas que des enfants aussi grands seraient intéressés par du jeu symbolique. Quelques mois après la fin du stage, Béatrice est entrée en arrêt de travail et personne ne l'a remplacée à la ludothèque qui est donc fermée.

Le lieu de mon second stage (avril / juin 2025) est une ludothèque associative en milieu urbain (située dans une ville d'environ 10.000 habitants, ce qui pour la région constitue un véritable pôle d'attraction et d'activité), que, sans surprise, on appellera 'Ludo-asso', et qui fêtera bientôt ses 20 ans d'existence. Disposant de financements importants de la région et de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), la ludothèque emploie quatre salariées dont une à mi-temps, et accueille de manière stabilisée un-e apprenti-e en services à la personne, également à mi-temps. Les activités de la

structure s'inscrivent explicitement dans le courant de l'éducation populaire, et le jeu libre figure en bonne place dans la description du projet associatif. La ludothèque est reconnue sur le territoire pour la qualité de ses aménagements, et en particulier de ses espaces symboliques, qui sont régulièrement empruntés par d'autres structures. Pour mon stage, j'ai été encadré par une ludothécaire expérimentée, que j'ai surtout accompagnée lors des déplacements concernant le projet 'malle à jouer' (projet type 'Playpod', j'y reviendrai). Comme Ludo-CdC, Ludo-asso propose de l'accueil tout public, du prêt de jeux et jouets, et mène bon nombre d'activités hors les murs (crèche, écoles, EHPADs,...), ainsi que sur place avec des publics particuliers (Dispositifs d'Accompagnements Médico-Éducatifs, Établissements ou Services d'Aide par le Travail). Ludo-asso propose également des prestations de formations et d'accompagnement pour des projets de ludothèque sur sa région. J'ai notamment participé dans le cadre du stage à l'élaboration et à la tenue d'une formation sur les malles à jouer à destination d'une équipe enseignante, ce qui m'a fourni plusieurs observations intéressantes. Le local est très grand, et dispose d'une petite cour qui est mobilisée quand la météo le permet. À l'intérieur, on trouve cinq pièces distinctes, une dédiée à l'accueil et à l'emprunt, une dédiée au jeu d'éveil et aux premiers jeux symboliques (dînette et petit train), une dédiée aux jeux symboliques dont l'aménagement change à chaque vacances scolaire (pendant le temps du stage, j'ai donc observé les espaces 'Hôpital', 'Mer' et 'Camping'), une pour les jeux de mise en scène et de construction, et une pour les jeux de règles.

C. POINT DE VUE / POSITIONNEMENT

La réflexion que je souhaite mener dans le cadre de ce mémoire peut tout à la fois se définir comme une *étude située* : les observations présentées sont indissociables de mon point de vue subjectif, de mon vécu, et des mes connaissances qui leurs offrent un éclairage particulier; et comme un exercice de *science impliquée* : lors des observations, j'étais tout à la fois 'ethnologue amateur' observant des situations de jeu, et ludothécaire défendant une pratique autotélique et autodéterminée du jeu, ce qui n'est pas sans impact sur lesdites observations, ni sur le contenu du présent mémoire. Cette double caractérisation rend tout à fait nécessaire une explicitation de ma position personnelle et de mon point de vue.

Issu d'une famille de classe moyenne, je suis aujourd'hui un digne représentant de ce qu'on pourrait appeler la bourgeoisie intellectuelle de gauche, dans sa frange la plus sensible aux enjeux de domination, et qui n'appartient à aucune catégorie dominée (homme, blanc, hétérosexuel, cisgenre). Dans le cadre de ce travail, mes recherches préliminaires sur la notion de contrôle m'ont rapidement fait découvrir le concept de *domination adulte*. Les réflexions développées autour de ce concept ont instantanément trouvé un écho favorable dans mon système de valeurs, et m'ont semblé d'une importance capitale dans l'exercice de mon futur métier.

J'ai observé en ludothèque plusieurs situations qu'on pourrait qualifier de *maltraitance éducative ordinaire* (dont certaines sont relatées dans le corps du mémoire), et ces expériences ont été pour moi particulièrement choquantes, d'abord par empathie pour les enfants victimes de ces maltraitances, mais également en constatant mon absence de réaction ferme envers les parents maltraitants. Si je ne mets pas en doute l'ensemble des difficultés et des défis que représentent la parentalité (que je ne peux qu'imaginer, n'étant moi-même pas parent), je suis personnellement extrêmement sensible à la question de la maltraitance. Ainsi, ces épisodes ont mis en lumière une forme de *solidarité adulte*, qui n'est pas tout à fait mienne, et que je considère comme un des socles de la domination adulte.

Joueur passionné et depuis peu auteur de jeu, la formation dispensée à l'IUT m'a permis de relativiser la pertinence du jeu de règles en ludothèque, que j'ai depuis considéré d'un œil circonspect et critique dans mes expériences de stage. J'adopte à titre personnel une vision du jeu extrêmement large, et affectionne particulièrement les travaux de Sutton-Smith, qui évoque - entre autres - la *playfulness*, c'est-à-dire le jeu comme manière créative d'appréhender le réel, idées qui font écho aux discours que je développais sur mes pratiques artistique (la chambre noire du photographe vue comme un grand bac à sable) et scientifique (le problème mathématique vu comme un immense Rubik'S Cube). En tant que ludothécaire, je me suis ainsi efforcé de défendre et de soutenir les élans créatifs des enfants, y compris dans leurs pratiques du jeu de règles (sacrilège !). Je considère le fait de jouer avec la règle comme une des formes les plus abouties du jeu.

Les dynamiques relationnelles et systèmes de normes mis en lumière dans ce travail seront donc éclairés par un croisement entre le positionnement que je viens d'explicitier, mes observations en ludothèque, et des références théoriques. Dans le cadre d'un mémoire professionnel, il me semble tout à fait pertinent de questionner non pas la justesse des normes transmises (exercice difficile, je ne garantis rien), mais l'adéquation de l'espace du jeu comme lieu de transmission de ces normes, et leur degré de compatibilité avec l'idée de jeu libre. En première analyse, de telles pratiques entrent en contradiction avec l'idée de jeu libre, et je tenterai d'évaluer la véracité de cette intuition.

I. JEU, JEU LIBRE ET CONTRÔLE : DÉFINITIONS

Avant de caractériser et analyser les occurrences de contrôle, il semble nécessaire de poser certaines bases théoriques quant au jeu lui-même. Objet d'analyse complexe et polysémique, le jeu a intéressé et questionné de nombreux-ses d'intellectuel-les, dans des champs d'analyse très variés, de l'ethnologie à la psychologie en passant par la philosophie et les sciences de l'éducation. Il est intéressant de noter que les différentes caractérisations du jeu proposées dans la littérature (ce qui est jeu et ce qui ne l'est pas) fondent la base d'un discours normatif (ce que le jeu doit être) soutenu par des psychologues tels que Peter Gray ou encore par des organismes tels que l'Association des Ludothèques Françaises (ALF), voire par les ludothécaires elleux-mêmes. Ce discours normatif introduit entre autres le vocable de *jeu libre*, que nous allons développer ici.

A. LES CARACTÉRISTIQUES ET TYPOLOGIES DU JEU

1. Johannes Huizinga : une première caractérisation du jeu

On considère souvent *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu* (Huizinga, 1938) comme l'un des premiers ouvrages de référence sur le thème du jeu, soutenant la thèse qu'il constitue une fonction essentielle et fondatrice de la culture humaine. Écrit dans une période où les idées portées par l'Allemagne nazie et l'Italie fasciste gagnaient en influence dans tout l'Europe, l'ouvrage propose un parallèle entre les valeurs du jeu et les valeurs de la culture humaine, pour lesquelles les idées morales de 'noblesse' et de 'dignité' forment des pierres angulaires (Di Filippo, 2014). Il s'agit également du premier ouvrage proposant une description et une caractérisation approfondie du jeu. Son auteur, Johannes Huizinga, souligne en introduction la complexité de la tâche, en indiquant que les différents prismes par lesquels le jeu peut être considéré (biologique, psychologique, sociologique) n'offrent tous qu'une vision parcellaire du concept, et questionnent bien souvent l'utilité ou la nécessité du jeu sans forcément s'intéresser au jeu lui-même. Il propose ainsi la définition suivante :

[Le jeu est] une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'"être autrement" que dans la "vie courante". (Huizinga, 1938, p.51)

De cette définition, on peut retenir plusieurs caractéristiques majeures que d'autres auteur-ices retiendront également dans leurs propres définitions, ou à l'inverse remettront en cause :

- Le jeu est une activité volontaire : si on joue sans l'avoir décidé nous-même, il ne s'agit plus de jeu. Comme on le verra, cette caractéristique constitue un des points communs entre les différentes définitions repérées dans la littérature.

- Le jeu est circonscrit dans le temps et dans l'espace : c'est cette limitation même qui donne son sens au jeu, comme alternative - temporaire et bornée - à la vie réelle.
- Le jeu est une pratique réglée, de plus l'ensemble des règles du jeu suspendent temporairement les lois ordinaires, en particulier les codes sociaux.
- Le jeu provoque tension et joie : il s'agit ici des effets escomptés du jeu par les joueur-euses, ce qui les poussent vers cette pratique.
- Le jeu crée un sentiment d'“être autrement” que dans la “vie courante” : on pourrait y voir ici une conséquence de sa circonscription spatio-temporelle et des règles *alternatives* qui le régissent. Huizinga, qui comparera régulièrement dans son ouvrage la pratique du jeu à un *rituel*, parle ainsi de ‘cercle magique’ dans lequel le jeu nous fait pénétrer.

L'ensemble de ces caractéristiques - qui dans le reste de l'ouvrage sont illustrées par de très nombreux exemples historiques - constituent une définition qui servira de fondation théorique à bon nombre de travaux de recherche en sociologie, ethnologie, et en sciences de l'éducation.

Au-delà de ces caractéristiques, l'historien néerlandais développe aussi une réflexion féconde sur l'opposition entre jeu et sérieux, et sur les similarités entre jeu et sacré. Concernant l'opposition jeu/sérieux, Huizinga reconnaît que là où le sérieux est associé au devoir et la réalité, le jeu y est naturellement opposé en tant que pratique associée au plaisir ou à la fiction. Cette opposition n'est cependant pas absolue, dans la mesure où l'attitude des joueur-euses peut bien souvent être caractérisée de sérieuse, et où le jeu est fondamentalement sérieux dans ses implications culturelles et sociales. L'ouvrage souligne par ailleurs une similarité et un lien très fort entre les notions de jeu et de sacré : Huizinga affirme en effet que les pratiques sacrées (rituels, cérémonies) ont une forme ludique, au sens où comme le jeu, elles obéissent à des règles, sont circonscrites dans le temps et l'espace, et impliquent une forme de ‘faire semblant sérieux’ pour ceux qui s'y adonnent. Il parle des ‘jeux sacrés’ (dances, chants, luttes) comme briques fondamentales des religions structurées et institutionnelles. C'est probablement ce dernier aspect qui retint l'intérêt du sociologue et essayiste français Roger Caillois, qui, à l'instar d'autres sociologues comme Emile Durkheim, s'est particulièrement intéressé à l'opposition sacré/profane dans le développement des sociétés humaines.

2. Roger Caillois : définition du jeu et typologies

Deuxième pilier théorique de la définition et de l'analyse du jeu, l'ouvrage *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige* (Caillois, 1958) se nourrit de la pensée de Huizinga autant qu'il s'en distingue. Sur la notion de sacré en particulier, le sociologue s'oppose à Huizinga en affirmant que “le ludique, activité libre par excellence, est le profane pur” (*Ibid*, p.75) : là où le sacré et le jeu ont comme point commun d'être séparés de la vie courante, pour Caillois ils se traduisent dans des activités radicalement opposées en termes d'attitudes : révérencieuses et déférentes pour le sacré,

libres et détendues pour le jeu. L'auteur développe une théorie sociologique fondée sur une typologie des pratiques et attitudes ludiques. Dans le premier chapitre, il propose une caractérisation du jeu structurée en 6 éléments :

Pour l'instant, les analyses précédentes permettent déjà de définir essentiellement le jeu comme une activité :

1-libre : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;

2-séparée : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;

3-incertaine : dont le déroulement ne saurait être déterminé, ni le résultat acquis préalablement [...];

4-improductive : ne créant ni biens, ni richesses, ni éléments nouveaux d'aucune sorte [...];

5-réglée : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ;

6-fictive : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante. (Ibid, p.23)

On retrouve ici presque tous les éléments de définition proposés par Huizinga. Caillois ajoute cependant à ces éléments les notions d'incertitude et d'improductivité, qui seront centrales dans ses considérations ultérieures. Cette caractérisation du jeu en 6 éléments a été depuis reprise et adaptée par de nombreux intellectuel·les, et certains éléments critiqués ou remis en question. En particulier, la caractérisation proposée par le chercheur en sciences de l'éducation Gilles Brougère - second degré, décision, règle, frivolité, incertitude - correspond dans les grandes lignes à cinq des six éléments de la définition proposée par Caillois (Brougère, 2005). Concernant les critiques, on peut citer la notion d'improductivité - que l'on peut rapprocher de la notion de frivolité chez Gilles Brougère - dont l'importance est discutée par les défenseur·euses du jeu sérieux (un jeu avec des objectifs de pédagogie ou de sensibilisation spécifiques serait encore un jeu), ou encore la notion de séparation dont les limites sont régulièrement soulignées par différent·es chercheur·euses en *game studies* (difficile de séparer complètement un jeu du contexte social et culturel dans lequel il a été conçu et/ou dans lequel il est pratiqué).

Caillois propose par ailleurs une classification des pratiques et attitudes ludiques qu'il utilisera comme grille de lecture dans sa théorie sociologique. Une première typologie concerne les pratiques ludique, et présente 4 catégories de jeux :

- Agôn : jeux fondés sur la compétition, où les participants s'affrontent pour prouver leur supériorité par le talent, l'adresse ou l'intelligence (ex : Football, échecs, jeux de sociétés)
- Alea : jeux où le hasard détermine le résultat, indépendamment des compétences des joueurs (ex : Loteries, jeux de dés)
- Mimicry : jeux impliquant de la simulation, du déguisement ou de l'imitation, où l'on « fait semblant » (ex : Théâtre, déguisements, jeux de rôle)

- Ilinx : jeux qui cherchent à produire un état de vertige, une perte de repères, ou une altération sensorielle (ex : Montagnes russes, jeux de balançoire, dévaler une pente)

Une seconde typologie que l'on développera plus en avant concerne les attitudes des joueur-euses par rapport au jeu, et se traduit plus par un axe de deux "pôles" complémentaires, toujours présents dans le jeu à différents degrés :

- Païdia : le jeu spontané, libre et désordonné. Il est marqué par le plaisir de la mise en mouvement et de l'imitation, et met en valeur la capacité d'improvisation et la créativité.
- Ludus : le jeu structuré et exigeant. Il est marqué par le plaisir lié à l'effort et la maîtrise, et met en valeur le respect des règles, l'apprentissage et le dépassement de soi.

3. Denise Garon & Rolande Fillon : Le système ESAR

Dernière classification que je souhaite évoquer ici puisqu'elle fonde en grande partie le vocabulaire et le discours professionnels des ludothécaires (qui seront largement mobilisés dans la suite de ce mémoire), le modèle ESAR (Garon, 1982) est un outil d'analyse et de classification du jeu, développé dans les années 1970-1980 par Denise Garon, éducatrice spécialisée en petite enfance et ludothécaire, puis complété et enrichi par la psychopédagogue et conférencière Rolande Fillon en 2002. Fondée en grande partie sur la théorie de Jean Piaget qui décrit les stades de développement cognitif chez l'enfant, le modèle ESAR propose de classer les objets ludiques en 4 catégories : E comme jeu d'Exercice, S comme jeu Symbolique, A comme jeu d'Assemblage et R comme jeu de Règles. Ce modèle présente plusieurs facettes, qui permettent également de caractériser les jeux selon les compétences et apprentissages (cognitifs, fonctionnels et moteurs, sociaux, langagiers, affectifs) qui s'y déploient. L'usage de la première facette du modèle (Exercice / Symbolique / Assemblage / Règle) est largement diffusé dans les ludothèques françaises, qui l'utilisent pour classer leurs fonds de jeux et jouets, mais également pour délimiter leurs différents espaces de jeux et élaborer leurs discours sur le jeu lors des temps de médiation (accueils, ateliers, etc.). Les facettes supplémentaires, même si elles proposent une grille d'analyse riche et complexe quant aux compétences déployées dans le jeu, sont rarement mobilisées en pratique au-delà de la facette B (apprentissage cognitifs).

B. WINNICOTT ET LA DISTINCTION GAME / PLAYING

1. Concepts de *game* et *playing* dans la pensée de Winnicott

Psychanalyste et pédiatre britannique, Donald Winnicott fait également figure de référence dans le paysage intellectuel du jeu. Deux concepts fondamentaux qu'il développe dans son ouvrage *Jeu et Réalité* (Winnicott, 1971) sont ceux d'*aire transitionnelle* et d'*objet transitionnel*, sur lesquels

il fonde une théorie et une pratique thérapeutique du jeu toutes deux très influentes. Le jeu se développerait dans l'aire transitionnelle, une réalité intermédiaire entre le monde du dehors et celui du dedans, ni totalement réel ni totalement imaginaire, expérience fondatrice du sujet et de son rapport au monde. La pratique du jeu serait tout à la fois un facteur et un indicateur de la bonne santé mentale et de développement psychique. Winnicott insiste sur l'importance de l'imagination et de la créativité dans le développement de l'individu et précise que "c'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'individu, enfant ou adulte, est libre de se montrer créatif" (*Ibid*, p.75). Le psychanalyste adopte ici une définition très large du jeu, qui ne se limite pas aux pratiques structurées, ni aux pratiques usuellement reconnues comme du jeu : pour lui, partout où il y a mise en action spontanée, volonté créative ou exploratoire, la pratique qui résulte de ses élans peut être appelée jeu. La pulsion créative constituerait un puissant élan vital, à la source de notre sentiment que la vie a du sens et "vaut la peine d'être vécue" (*Ibid*, p.91) :

Il est vraisemblable que nous ne serons jamais à même d'expliquer cette pulsion créative; vraisemblable aussi que nous ne serons jamais tentés de le faire. En revanche, nous pouvons établir un lien entre la vie créative et le fait de vivre, tenter de comprendre pourquoi cette vie créative peut être perdue et pourquoi le sentiment qu'éprouve un individu, celui que la vie est réelle et riche de signification, peut disparaître. (Ibid, p.90)

Un des grands apports de Winnicott dans le domaine de la psychanalyse a donc été de replacer le jeu au centre de la créativité et de la vie psychique de l'individu, là où il était jusqu'alors relégué au domaine de l'infantile, et donc particulièrement dévalorisé. Cette théorie dite du *playing*, permet d'envisager les pathologies comme résultantes d'une créativité empêchée, et non pas d'une imagination délirante (comme la psychanalyse pouvait l'envisager jusqu'alors) : en d'autres termes, la pathologie, c'est aussi possiblement d'être en incapacité de jouer.

Cette théorie fonde une distinction essentielle entre deux concepts que la langue française ne permet pas de distinguer : le *game* et le *playing*. Là où le *playing* représente l'élan créatif et spontané que nous avons évoqué précédemment, le *game* représente quant à lui le jeu dans sa version structurée et donc partageable. Winnicott écrit :

Mais il faut admettre que le jeu est toujours à même de se muer en quelque chose d'effrayant. Et l'on peut tenir les jeux (games), avec ce qu'ils comportent d'organisé, comme une tentative de tenir à distance l'aspect effrayant du jeu (playing). Des personnes responsables doivent être disponibles quand les enfants jouent, mais cela ne signifie pas qu'il leur faut entrer dans le jeu des enfants. Quand un organisateur est amené à diriger le jeu, cela implique que l'enfant ou les enfants sont incapables de jouer au sens créatif où je l'entends. (Ibid, p.83)

Dans sa mobilisation du "vrai self", le *playing* peut en effet impliquer une certaine forme de dévoilement et de perte de contrôle, tout à la fois excitante et effrayante, que l'introduction du *game*

permet de tempérer. On touche ici au cœur de la dichotomie *game/playing*, qui peut être envisagée de différentes manières : éléments complémentaires dont la somme est constitutive du jeu d'une part, forces contraires et en tension d'autre part.

2. *Game* et *playing*, concepts opposés et complémentaires

D'une part, donc, *game* et *playing* peuvent être envisagés comme les deux "ingrédients" du jeu, ou les deux faces d'une même pièce : le jeu correspond par essence à une mise en action volontaire et spontanée (*playing*), et cet élan doit être structuré, réglé (*game*), pour que le jeu puisse advenir. Les énergies et capacités mises en action dans le jeu sont donc tout à la fois d'ordre créatif dans la rencontre de soi, et d'ordre normé dans la rencontre de l'autre.

On peut d'ailleurs rapprocher les différentes caractéristiques du jeu définie par Caillois à ces deux pôles : côté *game*, on retrouve bien évidemment la *règle*, mais également la *séparation*, que l'on peut presque considérer comme une règle en soi, commune à tous les jeux : pour que le laisser-aller du jeu puisse advenir, il est indispensable que tous-tes les joueur-euses s'accordent sur cette règle irréductible, souvent implicite, et à la source du "contrat ludique" (Wendling, 2023) : le jeu est séparé de la vie réelle. Côté *playing*, on retrouve en premier lieu la *liberté* (symbole concret de l'élan spontané), l'*incertitude* (contrepoin de la prévisibilité du jeu introduite par les règles), et l'*improductivité* (Caillois parle du jeu comme 'dépense pure'). Manque la *fictivité*, qui participe à mon sens des deux pôles de manière simultanée : elle rend tout à la fois le jeu plus excitant en permettant le frisson des émotions réelles dans un cadre fictif, et plus rassurant quand ces émotions deviennent trop fortes ou trop inquiétantes, à l'image de l'enfant qui rappelle à ses partenaire de jeu que "c'est pour de faux" quand ceux-ci lui semblent trop investi-es émotionnellement. Le fait que *game* et *playing* participent tous deux des différentes caractéristiques du jeu relevés par Huizinga et Caillois semble attester de leurs existences concomitantes et complémentaires.

Un parallèle peut également être relevé entre la dichotomie *playing / game* de Winnicott et l'axe *païdia / ludus* proposée par Caillois. Bien que ces deux cadres théoriques ne s'intègrent pas dans les mêmes champs disciplinaires - psychanalytique pour le premier, sociologique pour le second - et ne sont donc pas parfaitement identiques, ces deux paires de concepts s'alignent sur bon nombre de points. *Playing* et *païdia* correspondent tous deux à des formes de jeu primaires instinctives et désorganisées, là où *game* et *ludus* leur font office de pendants sociaux et structurés. Un tel parallèle, relevé à de multiples reprises dans la littérature scientifique (Dixon, 2009, Merieux, 2023), atteste également de la présence simultanée de *playing* et de *game* dans toute forme de jeu, dans la mesure où *païdia* et *ludus* sont toujours décrits comme deux principes qui sont certes opposés mais dont aucun n'est jamais complètement absent. Dixon (2009) va plus loin en remettant en cause cette opposition et en affirmant que les deux principes peuvent être présents de manière forte :

Donc plus que paidia et ludus, on devrait parler de “playing” et “gaming”, comme verbes décrivant les expériences de “play” et de “game”. Comme il s’agit d’états d’intention ils ne sont pas exclusifs, et constituent par nature des expériences esthétiques. Quand nous jouons, dans le sens traditionnel du terme, nous sommes tout à la fois dans le ‘playing’ et le ‘gaming’. (Ibid)*

D’autre part, comme nous l’avons évoqué précédemment, *playing/paidia* et *game/ludus* représentent également des forces contraires et en tension dans le jeu, et c’est possiblement de cette tension même que naît le jeu. Cette opposition formelle et évidente se traduit dans les usages faits de ces concepts par leurs créateurs. Dans les écrits de Winnicott, le *playing* est décrit comme une pulsion essentiellement infantile, qui - quoique jamais complètement absente sauf cas pathologique - tend à prendre d’autres formes à l’âge adulte. Au fur et à mesure que l’enfant se sociabilise, le jeu perd de sa spontanéité originelle et devient de plus en plus structuré. A l’âge adulte, le *playing* s’exprime dans des formes secondaires telles que la créativité, l’humour, l’art, la rêverie ou la sexualité, et le jeu à l’inverse s’exprime principalement en termes de *game*. Caillois fait la même hypothèse à l’égard du développement des sociétés humaines : dans le même mouvement qui voit se complexifier la culture, les formes structurées du *ludus* deviennent prépondérantes par rapport aux jeux spontanés du *paidia*. Une même réflexion est d’ailleurs menée par Huizinga dans les derniers chapitres de *Homo ludens* : il constate à regret l’émergence d’une forme de “puérilisme” dans les sociétés occidentales, résultant d’une part d’une attitude ludique émergente dans les sphères du sérieux (politique, relations internationales, économie), et d’autre part d’une codification excessive des sphères réelles du jeu.

En plus d’être opposés, *Playing/paidia* et *game/ludus* s’inséreraient donc également dans un schéma temporel, où la composante structurante tend à remplacer la composante créative, et ce schéma se vérifierait à l’échelle personnelle (Winnicott) comme à l’échelle sociétale (Caillois).

3. Les apports de Henriot et Duflo à la réflexion sur cette dichotomie

Une dernière opposition vient encore enrichir et préciser cette dichotomie entre *playing/paidia* et *game/ludus*. Le philosophe français Jacques Henriot est régulièrement cité par les chercheur-euses en *games studies* pour ses positions centrées sur l’expérience et l’attitude de jeu. Critiquant les analyses essentialistes de Huizinga et Caillois, il aborde la question du jeu en se focalisant sur l’attitude ludique de la joueur-euse, et propose une réflexion basée sur un triptyque jeu / jouer / jouant. Le jeu, existant indépendamment de l’action de jouer, serait défini comme une structure ou système de règles. Sa distinction entre *game* et *play* se formule donc ainsi :

A cette description [structuraliste] du jeu, on peut sans doute reprocher de ne pas distinguer plus explicitement le jeu (game) à quoi jouent les joueurs, du jeu (play) qu’ils jouent lorsqu’ils s’engagent dans l’aventure. Pris en tant que chose, le jeu peut être défini comme un système de règles, mais le joueur

qui donne vie à cette abstraction relève d'une entreprise. C'est lui – et non le « jeu » au sens de game –, qui produit des événements à partir d'une structure (Henriot, 1969, p. 27, cité par Triclot, 2013).

Henriot place donc la pratique de la joueur-euse, qu'il dénomme *play*, au centre du phénomène ludique. La structure de règles et éventuellement l'objet mobilisé dans le jeu, qu'il dénomme *game*, ne sont que les supports inertes auxquels la joueur-euse donne vie, et dans lesquels son énergie vient tout à la fois se canaliser et se déployer.

Ces réflexions sont particulièrement mobilisées aujourd'hui dans le cadre de recherche sur les jeux vidéos (Schmoll, 2013, Triclot, 2013), milieu où la notion de *game design* laisse peu de place au 'jouer' et au jouant. Sans rentrer plus en avant dans les détails de l'œuvre de Henriot, il me semble pertinent à ce stade d'ajouter sa distinction entre jeu comme *structure/objet* et jouer/jouant comme *pratique/sujet* à mon arc théorique. De plus, la distinction entre *game* et *play* posée par le philosophe correspond à une confusion difficilement surmontable en français, et que j'ai soigneusement évité de mentionner jusqu'ici : dans le langage courant, le jeu peut désigner tour à tour un objet (les jeux sont sur l'étagère) et une pratique (on va faire un jeu). Au regard de la théorie développée par Jacques Henriot et de la manière dont elle est mobilisée en *game studies*, il semble donc justifié de compléter la dichotomie analysée précédemment : *playing / païdia / pratique* s'opposant à *game / ludus / objet*. Pour ne pas trop alourdir l'écriture, je propose de faire référence aux deux composantes de cette dichotomie en les nommant *play* et *game* dans le reste du mémoire, quitte à en nommer explicitement certains éléments si nécessaire.

Le philosophe Colas Duflo propose une définition qui englobe et lie les deux opposés de cette dichotomie, en affirmant :

Le jeu est l'invention d'une liberté par et dans une légalité. Ce qui est spécifique du jeu, c'est cette liberté produite par une légalité particulière, les règles du jeu, qui la produit comme une liberté déjà réglée. Pour qu'il n'y ait pas de confusion entre le concept métaphysique de liberté et cette liberté ludique spécifique, on a forgé pour désigner celle-ci le néologisme « légaliberté ». (Duflo & Monteil, 1998)

Cette définition permet de distinguer la liberté dans le jeu de la liberté comme concept métaphysique. Cette liberté dans et par le jeu, que Duflo nomme *légaliberté*, serait le véritable élément constitutif du jeu, là où les éléments des caractérisations présentées précédemment n'ont rien de spécifique au jeu quand on les considère séparément : seule leur somme permet de distinguer les contours de ce concept complexe et fuyant.

Cette tension qui existe au sein du jeu entre deux principes tout à la fois opposés et complémentaires peut sembler très théorique, mais elle se traduit en pratique par des évolutions sociales majeures quant à la manière dont le jeu est envisagé et pratiqué.

C. PETER GRAY ET LE JEU LIBRE : VERS UNE DÉFINITION NORMATIVE

1. *The decline of play* de Peter Gray, un article militant pour le *free play*

Je l'ai évoqué en introduction, et développé partiellement en abordant les théories de Winnicott, la pratique du jeu est associée à bon nombre de bienfaits, et ce en particulier chez l'enfant, public au centre de ma problématique. On peut à ce stade s'interroger sur la qualité et les caractéristiques des jeux en question : intuitivement, on peut par exemple imaginer qu'une après-midi passée à jouer seul-e sur un écran n'aura pas les mêmes impacts en terme de bien-être et de santé qu'une même après-midi passée à jouer en extérieur au contact d'autres enfants. Bien que ces deux pratiques méritent bel et bien l'appellation de jeu au regard des définitions de Caillois ou de Huizinga, on peut en première analyse les caractériser de manières différentes en termes de composante *game* et *play*, avec un aspect *game* souvent plus développé pour le jeu sur écran, et à l'inverse un aspect *play* prépondérant dans le jeu en extérieur.

Les travaux du psychologue américain Peter Gray confirment cette intuition, en liant la lente disparition du *free play* (jeu libre) dans le quotidien des enfants et des adolescent-es à l'augmentation considérable des psychopathologies chez ces mêmes populations. Dans son article fondateur *The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents*, (Gray, 2011), le psychologue commence par souligner et documenter un constat très clair par rapport à l'évolution des pratiques ludiques : depuis les années 1950, le temps de jeu libre (non encadré) a fortement diminué dans les pays occidentaux. Les activités dirigées par des adultes (sports organisés, devoirs, écrans) ont remplacé le *free play*, qu'il définit comme : choisi librement par les enfants (et idéalement sans encadrement adulte du jeu), et intrinsèquement motivé, c'est-à-dire sans objectif externe. Dans le même temps, le nombre de psychopathologies (troubles anxieux, troubles de l'apprentissages, trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, dépression, voire suicides) ont fortement augmenté chez ses même populations, allant de pair avec des statistiques alarmantes quant à leur bien-être déclaré (sentiments d'impuissance, de solitude, narcissisme). Ce constat sur la santé mentale chez les jeunes populations des pays occidentaux est notamment confirmé par Barican et al. (2021).

Gray s'appuie sur les travaux statistiques de Twenge et al. (2010) pour avancer l'idée qu'il y a bien causalité entre les deux phénomènes et non pas une simple corrélation. Ces travaux ne traitent pas spécifiquement de *free play*, mais sont basés sur un modèle qui peut se traduire naturellement en termes de jeu. En effet, ces travaux lient l'augmentation des psychopathologies à la surévaluation des objectifs *extrinsèques* (argent, apparence physique, statut social) par rapport aux objectifs *intrinsèques* (compétence, autonomie, communauté) dans la culture américaine. Cette dichotomie s'appuie sur une longue tradition de recherches en psychologie sur les motivations extrinsèques et intrinsèques (Harlow, 1950, Deci & Ryan, 1985). Gray étend cette dichotomie extrinsèque/intrinsèque au domaine du jeu, le *free play* représentant une forme autotélique du jeu,

c'est-à-dire celle où le jeu est un objectif en soi. Postérieurs à l'article de Peter Gray, les travaux menés par Brussoni et al. (2015) au Canada attestent également d'un lien statistique entre le temps consacré au *free play* et la santé mentale chez les jeunes populations. Ces travaux sont notamment cités dans un document de principe publié par la société canadienne de pédiatrie (Beaulieu & Beno, 2024) prônant un rééquilibrage entre les risques de blessure physique liés au jeu en extérieur (surévalués), et les risques de développement de pathologie liés à l'absence de tels jeux (sous-évalués). Le psychologue liste ainsi cinq effets positifs qu'il associe spécifiquement au *free play*. Selon lui, dans le *free play*, l'enfant peut :

- Développer des intérêts et des compétences intrinsèques
- Apprendre à prendre des décisions, à résoudre des problèmes, à exercer une forme d'autodétermination, et à suivre des règles
- Apprendre à réguler ses émotions
- Se socialiser avec des pairs comme égaux
- Éprouver de la joie

Il insiste sur le dernier point, tout à la fois évident et essentiel, et conclut de manière percutante: "D'une certaine manière, en tant que société, nous avons décidé que pour protéger les enfants du danger et pour les éduquer au mieux, il faut les priver de l'activité qui leur procure le plus de joie" (Gray*, 2011).

2. Le *free play* et la dichotomie *play / game*

Difficile de ne pas souligner ici que Peter Gray parle bel et bien de *free play* et non pas de *free game* (il ne parle pas non de *play* tout court, j'y reviendrai). Les liens entre les constats du psychologue avec la dichotomie construite précédemment semblent en effet assez directs. Premièrement, le déclin du *free play* que constate Gray dans les sociétés modernes semble constituer une mise à jour contemporaine de la théorie sociologique élaborée par Caillois dans les années 50, où le *ludus* aurait encore plus pris le pas sur le *païdia*, y compris dans les pratiques ludiques des enfants. Ensuite, les effets positifs que Gray associe au *free play* font clairement écho aux théories de Winnicott sur l'importance du *play* et de l'élan créatif qu'il incarne. S'il on revient à l'extrait de *Jeu et Réalité* cité précédemment, on peut désormais souligner l'importance de sa dernière phrase : "Quand un organisateur est amené à diriger le jeu, cela implique que l'enfant ou les enfants sont incapables de jouer au sens créatif où je l'entends" (Winnicott, 1971). Enfin, Gray souligne régulièrement les aspects d'auto-détermination qui sont inhérents au *free play*. Les règles et la structure du jeu font l'objet de décisions des enfants elleux-même. Le jeu n'y est donc certainement pas considéré comme une *objet (game)*, mais bel et bien comme une *pratique (play)* avant tout. Les différents constats posés par Gray sur le déclin du *free play* pourraient donc se

résumer par une large domination des aspects *game* sur les aspects *play* dans le jeu tel qu'il est pratiqué dans les sociétés contemporaines.

3. Jeu et jeu libre, définitions normatives et militance sémantique

Si, comme l'affirment tous-tes les auteur-ices qui ont proposé des définitions du jeu, le jeu est libre par essence, on peut s'interroger sur la pertinence de l'expression *free play* utilisée par Gray, ou celle de *jeu libre*, chère à beaucoup de ludothécaires. La nécessité de cette expression est-elle symptomatique du cadre culturel et institutionnel dans lequel le jeu est pratiqué. On peut imaginer une société où les valeurs de créativité et de spontanéité sont tellement valorisées et omniprésentes que les pratiques ludiques y font régulièrement abstraction de la notion de règle. Il est probable que dans une telle société il soit nécessaire de parler de *jeu structuré* pour évoquer le jeu tel que nous l'entendons dans le cadre des ludothèques. De ce point de vue, l'usage récurrent du pléonasme *jeu libre* semble mettre en lumière la sur-valorisation des idées de structure et de performance dans notre société. Dans un tel cadre, cet usage apparaît aussi nécessaire qu'il est problématique.

Nécessaire, car il fonde à mon sens un discours normatif sur le jeu qui a toute sa place en ludothèque. Des travaux comme ceux de Donald Winnicott ou Peter Gray nous renseignent non seulement sur l'importance du jeu dans le développement de l'individu, mais également sur la fragilité du jeu de l'enfant, sa sensibilité aux interventions extérieures. L'expression de *jeu libre*, telle qu'elle apparaît dans bon nombre de projets de ludothèques, fait donc office d'outil sémantique de médiation, qui s'oppose naturellement au *jeu dirigé*. En ludothèque, on parle bien souvent du jeu libre comme d'une pratique à soutenir ou à défendre, comme le fait Nadège Habermusch dans son article *L'accueil des écoles en ludothèque, une identité à défendre* (Habermusch, 2003), où comme il est question dans le compte-rendu de l'atelier des Rencontres Ludiques 2024 *Jeu libre où es-tu ? Comment vas-tu ?* (Rodriguez & Blanc, 2024). Tout se passe comme si l'expression de jeu libre venait soulever l'ombre portée par la polysémie du terme *jeu* en français : le mot *jeu* qualifierait ainsi le terme *game*, là où l'expression *jeu libre* qualifierait le *play*.

Problématique, car l'usage de cette expression entérine le glissement sémantique : parler de jeu libre, c'est aussi admettre en creux que le jeu peut ne pas être libre. La dénomination de jeu utilisée pour décrire des pratiques qui n'en ont que l'apparence (jeu dirigé, jeu sérieux, jeu éducatif, gamification) tend à se développer, et le communiqué de l'ALF *Les "jeux pour apprendre", une fausse bonne idée* nous met en garde contre les graves confusions que l'usage de ces termes, et de ces pseudo-jeux, peuvent entretenir.

Que l'on décide de brandir l'étendard du jeu libre, ou bien de taper de l'index sur un ouvrage théorique pour rappeler ce qui est jeu et ce qui ne l'est pas, il est évident que les définitions du jeu font l'objet d'une bataille sémantique qui dépasse la simple querelle intellectuelle. Difficile en

effet d'interdire l'usage du mot à des personnes qui souhaitent lui adjoindre les adjectifs *dirigé* ou *éducatif*, et l'enjeu de la définition du jeu relève désormais bel et bien du champ *normatif*, et non plus du champ *descriptif* comme dans les travaux de Huizinga et Caillois. Parler de jeu libre, ou affirmer que le jeu éducatif n'est pas du jeu, c'est toujours *défendre* une certaine *idée* du jeu tel qu'il *devrait* être pratiqué pour avoir, peut-être, les effets positifs que l'on associe à sa pratique.

En ce sens, la professionnalisation du métier de ludothécaire, qui s'est particulièrement cristallisée autour de l'idée du jeu autotélique ou 'jeu pour le jeu' (D'Andréa et al. 2019, Hernandez et al., 2021), fonde bel et bien un métier *militant*, au sens où la défense d'une certaine idée du jeu y est tout à fait centrale, à défaut d'être complètement fédératrice. Signe évident de cette *militance sémantique*, les définitions ou visions du jeu occupent souvent une place de choix dans les projets de structures des ludothèques. Dans le même ordre d'idée, la plupart des documents de communication publique de l'ALF (site internet, plaquette, dossier de presse) rappellent sa définition du jeu sous forme de quintet : libre, gratuit, réglé, incertain, fictif, tout en évitant l'utilisation de l'expression *jeu libre*, et en nommant "effet induits" (et donc certainement pas *objectifs*) les effets positifs du jeu sur l'individu : "plaisir, évolutions personnelles, mobilisation de compétences, libération émotionnelle, rencontres, etc." (Plaquette de l'ALF).

D. JEU ET CONTRÔLE EN LUDOTHÈQUE, DE QUOI PARLE-T-ON ?

1. Les valeurs de l'éducation populaire en ludothèque

Parmi les valeurs défendues par l'ALF et par bon nombre de ludothèques, celles de l'éducation populaire occupent une place fondamentale, et ancrent très clairement l'action des ludothèques dans le cadre de l'animation socio-culturelle. Visant une ouverture et une diffusion du savoir à tous-tes pour permettre à chacun-e de mieux comprendre le monde et d'agir sur lui, le mouvement de l'éducation populaire porte un projet d'émancipation collective et de justice sociale, qui repose sur l'idée que l'éducation se poursuit tout au long de la vie et ne se limite ni à l'école ni aux élites de la société. Dans le cadre des ludothèques, ces idéaux se traduisent par un ensemble de valeurs qui apparaissent comme fédératrices :

- l'accueil ouvert à tous les publics, quel que soit leur âge, leur genre ou leur condition sociale.
- la définition du jeu comme un espace d'expérimentation et de rencontre dans lequel chacun-e peut s'engager à sa manière et à son rythme.
- la défense d'une vision et d'une pratique autotélique du jeu : en ludothèque, le jeu ne doit pas avoir d'autre objectif (éducatif, thérapeutique) que lui-même.

Certains apprentissages qui peuvent se tisser ou s'exercer dans le jeu entrent assez clairement en résonance avec les idées défendues par le mouvement de l'éducation populaire. Les plus évidents me semble-t-il sont tous les apprentissages qui fondent une forme d'émancipation comme le

développement de la créativité, la capacité à l'autodétermination ou la découverte de soi. Tout ce que le *play* dénote en termes d'énergies créatives, exploratoires et spontanées trouve donc un écho évident dans l'éducation populaire, qui propose ouvertement un projet de changement social, et donc, d'une certaine manière, de déplacement du cadre. Il est à noter que de tels arguments sont exposés de manière explicite dans le projet politique de l'ALF publié en 2015.

Par ailleurs, et pour aborder spécifiquement la question des jeunes publics, l'éducation populaire s'inscrit souvent moins en complément qu'en opposition de l'éducation nationale, qui favorise de son côté une éducation centrée sur des rythmes et des objectifs pédagogiques prédéterminés et relativement inflexibles. Dans la continuité des travaux de Michel Foucault (1975) sur les lieux d'enfermement, le sociologue Guy Vincent parle ainsi de *forme scolaire* pour caractériser les dimensions organisationnelle (temps, espaces, programmes), disciplinaire et morale de l'école, basées sur l'exercice, la répétition et la progression (Jouan, 2024). Dans ses travaux, les méthodes éducatives de l'école y sont décrites comme reposant principalement sur des formes de contrôle : contrôle du temps et des espaces, contrôle des acquis, et contrôle des enseignant-es elleux-mêmes par une institution particulièrement verticale et bureaucratique. De ces archétypes éducatifs diamétralement opposés, on pourrait naïvement dresser un tableau où la question du contrôle n'a pas à se poser en ludothèque, considérée avant toute chose comme un espace de liberté qui s'adapte aux besoins de ses usagers.

2. Pourquoi aborder la question du contrôle en ludothèque ?

Si la question du contrôle en ludothèque m'a semblé intéressante à aborder, c'est avant tout à la lumière de mes premières observations qui ont attesté d'une forte perméabilité de la ludothèque à la fameuse forme scolaire. Ces observations furent rapidement confirmées par de nombreux échanges informels que j'ai pu avoir avec mes collègues de formation au sujet de nos expériences de stages : le jeu libre, idée à défendre, pratique à soutenir, fait plus office d'exception que de règle parmi les temps de jeu en ludothèque. J'entends ici le *jeu libre* comme activité spontanée et auto-déterminée, avec un encadrement minimal de la part des adultes. Sous cette acception, il ne saurait être décrété par un ensemble de règles en ludothèque (pas de jeu dirigé, pas de jeu éducatif), mais constitue plutôt un phénomène qui peut advenir - ou pas - du fait de l'attitude en jeu des joueur-euse elleux-mêmes, et que le cadre ludique instauré par les ludothécaires et les accompagnant-es peut favoriser - ou pas -.

A l'image de l'observation relatée en introduction de ce document, j'ai pu constater bon nombre de phénomènes et attitudes qui relèvent d'une certaine forme de contrôle sur et dans les jeux des enfants. Ces phénomènes me sont souvent apparus comme des freins évidents à la pratique du jeu libre, dont il a cependant très peu été question dans le cours de la formation, sauf évocations régulières des jeux éducatifs comme d'une pratique à proscrire, car n'étant "pas du jeu". Si un positionnement clair par rapport aux jeux éducatifs a l'avantage de fédérer les ludothèques dans une

vision globalement commune de la limite entre jeu et non-jeu, il me semble qu'il agit également comme un immense épouvantail, un arbre qui cache la forêt du contrôle des adultes en ludothèque. Parler de jeu libre sans évoquer la question du contrôle, c'est, je crois, mettre une grande quantité de poussière sous le tapis.

Tout d'abord, la ludothèque, en tant que structure institutionnalisée, constitue par essence un cadre dont les ludothécaires sont les garant-es. Ce cadre doit *a minima* garantir la sécurité physique et émotionnelle de ses usager-ères, et en second lieu assurer que l'ensemble des usager-ères accueilli-es bénéficient d'un niveau égal de 'service', ce qui dans le cas des ludothèque pourrait se traduire par un accès égalitaire au jeu. Il n'exclut donc pas une certaine forme de surveillance et de réglementation : respect du matériel, rangement, limitation du niveau sonore, du langage grossier, de la violence physique, des comportements risqués, espaces sans chaussures, partage des jeux et des jouets, etc. Le rappel à la norme (côté encadrant-e) et l'autodiscipline (côté encadré-e), formes les plus communes de contrôle, sont donc des éléments indissociables de la pratique du jeu en ludothèque, et ce malgré les freins qu'ils peuvent représenter à cette même pratique. De manière détournée, on retombe ici sur la dualité du jeu que j'ai développée précédemment.

Ensuite, il me semble quelque peu idéaliste de considérer la pratique du jeu en ludothèque comme un îlot de liberté et de frivolité dans une société de plus en plus marquée par les idées de sécurité, d'utilitarisme, de performance, de développement personnel, toutes marquées par un penchant pour le contrôle. Toutes ces idées, à l'image de la forme scolaire qui se diffuse à bien des aspects de la vie, sont omniprésentes et profondément ancrées. On ne les déconstruit certainement pas en entrant dans la ludothèque dans le même mouvement qu'on enlève ses chaussures et son manteau avant d'accéder aux aires de jeu. Dans son article *L'urgence du jeu* (2021), le philosophe Jean-Philippe Pierron promeut une revalorisation du *play* dans notre société, qu'il présente comme largement dominée par les formes et les valeurs associées au *game*. Ses considérations ne touchent pas spécifiquement au jeu en tant que pratique, mais plus généralement au jeu en tant qu'état d'esprit. Là encore, on peut s'interroger sur le degré de perméabilité de la ludothèque à cette sur-représentation et sur-valorisation du *game*, qui dans sa version hypertrophiée pourrait pervertir le jeu lui-même.

Enfin, si comme l'écrivait le pédagogue Janusz Korczak en 1919 "Le jeu, c'est moins le paradis enfantin que le seul domaine où nous leur laissons un peu de liberté, d'initiative.", il est important de noter que ce "seul domaine" n'existe que par la grâce des adultes, et la ludothèque peut apparaître, paradoxalement, comme un symbole explicite de la domination adulte. Elle représente en effet un lieu pensé par des adultes, géré par des adultes, où une sélection d'objets ludiques opérée par des adultes est mise à disposition des enfants, pour qu'ils puissent profiter, dans un cadre sécurisé, de ce "seul domaine". Bien souvent, les enfants ne peuvent accéder à la ludothèque que s'ils sont accompagnés par un-e adulte, et leurs jeux ne s'y déploient que très rarement sans la présence d'un-e adulte. D'un certain point de vue donc, il semble justifié de mettre

en lumière l'impensé de la domination adulte dans le cadre des ludothèques, et de s'interroger sur la réalité du *jeu libre* dans un cadre institutionnel et ludique dominé par les adultes.

Ainsi, la question du contrôle adulte sur le jeu des enfants me paraît primordiale dans le contexte d'une réflexion sur la pratique professionnelle des ludothécaires. Par ailleurs, la conscientisation des visions de l'enfance que sous-tendent les dynamiques de la domination adulte m'apparaît comme un premier pas sur le chemin d'une nécessaire déconstruction. Dans le cadre de ce mémoire, et dans une volonté d'amorcer une réflexion collective sur notre pratique professionnelle, je souhaite donc aborder la question du contrôle adulte en ludothèque sous la forme de la problématique suivante : quelles limites le contrôle des adultes pose-t-il au jeu, et que disent ces limites de notre vision de l'enfance ?

3. Contrôles sur le jeu, du jeu, et dans le jeu, premières définition et typologies

Au regard des différentes définitions du jeu que j'ai présentées et tenté de consolider au cours de cette partie, il convient ici d'admettre qu'un jeu qui serait contrôlé, au sens le plus autoritaire du terme, ne mérite probablement pas d'être appelé jeu. Faute de terme adapté pour évoquer de telles pratiques (non-jeu ? pseudo-jeu ?), et pour ne pas me focaliser sur la limite entre jeu et non-jeu qui n'est pas l'objet principal de ma réflexion, je choisirai ici d'utiliser l'expression de *jeu libre*, malgré tous ses défauts, pour qualifier cette pratique dans sa version *a minima* autotélique et auto-déterminée. Le terme *jeu* sera quant à lui libéré de tout carcan sémantique, de sorte que le *contrôle du jeu* ne soit pas un contresens complet.

En me basant principalement sur la vision du jeu libre de Peter Gray, j'appellerai ici *contrôle* tout comportement qui vise à poser des limites à l'auto-détermination, qui me semble l'élément du jeu libre le plus susceptible d'être contrôlé. Dans le jeu, l'auto-détermination recouvre trois champs de décision distincts et successifs : jouer ou ne pas jouer / à quoi jouer / comment y jouer. De la distinction de ces trois champs émerge immédiatement une première typologie du contrôle que je mobiliserai dans la suite de mon analyse :

- Jouer ou ne pas jouer, le contrôle *sur le jeu* : l'adulte décide de la mise en jeu de l'enfant, ou de la fin de son jeu. L'adulte autorise ou interdit un jeu.
- A quoi jouer, le contrôle *du jeu* : l'adulte décide à la place de l'enfant du jeu auquel iel joue, l'adulte valorise certains jeux et en dévalorise d'autres.
- Comment y jouer, le contrôle *dans le jeu* : l'adulte, participant ou pas au jeu de l'enfant, change les règles de son jeu. L'adulte pousse l'enfant à adopter certains comportements dans le jeu.

II. LE CONTRÔLE ADULTE EN LUDOTHÈQUE : TENTATIVE DE TYPOLOGIE

Comment donc aborder cette question du contrôle du jeu en ludothèque, lieu qui porte tout à la fois une volonté émancipatrice, et incarne une institutionnalisation du jeu sous la tutelle des adultes ? Nous l'avons vu en introduction : qui dit contrôle, dit système de *normes*. En me basant sur de nombreuses observations en ludothèque (et à l'occasion d'activités 'hors les murs'), ainsi que sur plusieurs entretiens semi-directifs, il m'est apparu qu'une typologie des comportements de contrôle pouvait être proposée, qui utiliserait comme critère le type de norme que ces mécaniques semblent vouloir défendre et inculquer. Dans le corps du mémoire, ces normes seront indiquées en gras pour être plus facilement repérables. Distinction non stricte mais que je souhaite néanmoins souligner, les normes en question peuvent prendre la forme :

- de normes sociales qui indiquent les places et comportements attendus des individus : 'les enfants doivent obéir aux adultes', 'les enfants doivent être sages', 'les adultes doivent éduquer les enfants'.
- d'échelles de valeurs qui hiérarchisent les comportements et activités les unes par rapport aux autres : si compter et dessiner sont deux apprentissages attendus pour les enfants, le fait de compter est généralement reconnu comme plus important et donc plus valorisé.

Je proposerai une typologie des mécaniques de contrôle en œuvre dans la ludothèque, l'objectif étant de mettre en lumière les normes que sous-tendent ces mécaniques, ainsi que les visions de l'enfance qui y sont associées. Chacune de ces sous-parties sera illustrée par un ou plusieurs extraits de mon carnet ethnographique, présentant des observations de terrain qui me semblent emblématiques du type de contrôle sur laquelle la sous-partie se focalise. L'exercice de structuration s'est révélé extrêmement complexe, dans la mesure où bon nombre d'observations relèvent de mécaniques de contrôle (et de normes sous-jacentes) multiples et croisées.

Focalisé sur les rapports enfant/adulte, je n'aborderai pas la question de la transmission des normes de genre dans le jeu, large sujet par ailleurs développé dans le mémoire professionnel d'Elise Reynard (2024), et dans plusieurs articles scientifiques (Baerlocher, 2006, Zegai, 2010, Haberbusch, 2018).

A. LE CONTRÔLE POUR SÉCURISER LE JEU

Avant d'introduire l'extrait de mon carnet ethnographique, il me semble ici nécessaire de décrire le projet *malle à jouer* proposé aux écoles par Ludo-asso. Inspiré des *playpods* britanniques (lien en sitographie), ce dispositif vise à mettre en place une aire de stockage à disposition des élèves dans les cours de récréation, où sont entreposés différents objets de récupération (tubes, cordes,

tissus, plaques de mousse, roues), dont aucun n'est un jouet. Les élèves sont libres d'utiliser les objets comme iels le souhaitent dans leurs jeux, et une phase de rangement collectif est prévue en fin de récréation. Le dispositif tel qu'il est proposé par Ludo-asso se déploie en trois phases : d'abord une phase d'expérimentation et d'observation où une malle 'standard' est proposée aux élèves de l'école partenaire, puis une session de formation du personnel enseignant et périscolaire, et finalement la livraison et mise en jeu effective de la malle. Là où le terme 'malle' pourrait laisser imaginer une quantité modeste d'objets, précisons que pour une phase test dans une école élémentaire de 5 classes, le camion de la ludothèque était presque rempli de matériel. L'observation suivante est issue de la session de formation que j'ai co-animé avec mon encadrante Marie :

24 Juin 2025 - Ecole élémentaire de B. - Formation malle à jouer

Sept personnes sont présentes à la formation : cinq enseignantes dont la directrice d'établissement (à l'initiative du projet, également soutenu par l'inspectrice d'académie) et deux animatrices des temps périscolaires. Le but est de s'assurer que le projet soit pérenne, ce qui implique 1- de transmettre des bonnes pratiques 2- de développer l'adhésion au projet chez les encadrants : l'expérimentation a très vite mis en lumière des résistances à l'initiative dans l'équipe enseignante. Le premier temps de retour sur l'expérimentation en cours de récréation est très positif : "on a jamais vu les enfants jouer comme ça", "d'habitude ils jouent qu'à la bagarre", "ils ont hâte que ça soit mis en place". Le deuxième temps permet aux participants d'exprimer leur réticences pour tenter d'y répondre par un discours positif. Les peurs d'une des deux animatrices 'périscop' a ouvert les vannes pour toutes les participantes. Tout débute par "le temps périscop dépend de la mairie et on n'a pas demandé au maire, s'il y a un problème il va nous tomber dessus", l'argument fait mouche, et malgré nos nombreuses tentatives (Marie, la directrice et moi) pour les rassurer, je pense qu'on a perdu : "c'est quand même dangereux", "les enfants, ils ont aucune notion de...", "est-ce qu'on a sûres que c'est autorisé, que nous on risque rien ?", "s'il y en a un qui se fait mal, les parents vont nous tomber dessus", "ils pourraient s'étrangler avec la corde", "S'il y en a un qui tombe de la poussette en pleine course", "c'est pas un peu sale tous ces trucs qui traînent par terre ?" etc. Même celles qui adhéraient a priori au projet (entendu en début de formation : "moi j'ai grandi à la ferme, on nous laissait tout faire, aujourd'hui on les laisse plus rien faire, c'est quand même triste.") semblent prises de doutes soudains face à cette dynamique de groupe dominée par la peur. Si la dynamique ne change pas mais que le projet perdure, il me semble probable que ce sera dans une version très édulcorée et sécuritaire : pas de poussette, pas de béquilles, pas de corde, pas de valise.

De cette observation émergent assez clairement trois constats : le premier, c'est la peur qui a dominé les échanges et empêché une réflexion sereine. Tous les aspects positifs du projet, entendus et reconnus par l'équipe enseignante, ont laissé la place dans les échanges à des considérations administratives et légales. Le second constat, peut-être plus discret, est l'absence totale de représentation du point de vue des enfants dans cette scène. Si les désirs ou besoins des enfants entrent en contradiction avec ceux des adultes, iels n'ont pas voix au chapitre pour défendre leur importance. Comme le rappelle Philippe Ariès (1960), les enfants sont, étymologiquement (du latin *infans*) et sociologiquement, des êtres sans voix. Cette idée est largement développée dans le

premier épisode de la série documentaire *Les enfants peuvent-ils parler ?* (Allezard, 2024) intitulé *Infans, celui qui n'a pas de voix*, qui complète les aspects étymologiques et sociologiques de ce constat par les aspects légaux et politiques : si les enfants en tant que personnes juridiques ont les mêmes droits et libertés que les adultes, ils n'obtiennent la capacité d'exercice de ces droits et libertés qu'en atteignant la majorité. Avant cela, ce sont les représentants légaux des enfants qui exercent leurs droits à leur place et en leur nom, et "derrière ce régime juridique de représentation, dans lequel donc les enfants sont incapables juridiquement, il y a de nos jours l'idée de protection" (Ibid). Une telle idée se retrouve dans l'observation ci-dessus : "s'il y en a un qui se fait mal, les parents vont nous tomber dessus". Aux adultes, donc, de décider pour les enfants ce qui leur est vraiment nécessaire, à la lumière de leurs propres critères, très clairement exprimés dans l'exemple ci-dessus. Le dernier constat, c'est l'émergence d'une vision particulière de l'enfance, parfaitement inapte à identifier le danger : "les enfants, ils ont aucune notion de...", "ils pourraient s'étrangler avec la corde". Ces trois constats semblent emblématiques d'une forme de contrôle très fréquente sur le jeu, celui qui vise à en limiter les dangers, charge qui revient à l'adulte.

On parle donc bien ici plutôt de contrôle *sur le jeu*, c'est-à-dire de situations où l'adulte décide si le jeu de l'enfant peut avoir lieu ou pas, ici en fonction de critères de sécurité physique. En ludothèque, on observe bien souvent des parents dire "non" à tel ou tel jeu, ou retirer des objets "dangereux" des mains des enfants :

26 Avril 2025 - local Ludo-asso - la jeu de la chute

[description de l'espace 'Mer' en espace de jeu symbolique, avec entre autres une passerelle en bois Wesco au-dessus de tapis de gymnastique bleus, et de Lucien, jeune garçon de 8 ou 9 ans, souffrant d'un TDAH¹, et affectionnant des jeux de bagarre parfois 'brutaux']. Ce samedi-là, [Lucien] lance un jeu où il se tient debout en équilibre sur les garde-fous de la passerelle, passe ensuite en équilibre avec les deux pieds sur le même garde-fou, et fait mine de perdre l'équilibre et de chuter sur un tas de peluches placées au centre du tapis. En tant qu'observateur, je considère que Bastien ne se met pas en danger, et ne met pas en danger les autres enfants : ses grands moulinets de bras au moment de la perte d'équilibre me semblent tellement théâtraux que je les considère comme faisant partie du jeu. Je décide donc de ne pas intervenir dans son jeu. Sa mère (toujours présente dans la salle, assise contre un mur avec d'autres parents) tente à de multiples reprises de mettre fin au jeu : tout d'abord elle l'appelle 'LUCIEN !', comme si le fait de l'interpeller constituait en soi un rappel à l'ordre, puis 'LUCIEN DOUCEMENT !', 'LUCIEN, FAIS ATTENTION !', conseils qui n'ont aucune influence sur le jeu : soit Lucien ne les entend pas, soit il fait mine de ne rien entendre. Sa mère décide après quelques chutes dans les coussins (5 ou 6) de mettre fin au jeu, elle se lève et lui crie 'LUCIEN, ARRÊTE !', elle s'approche et lui dit ça suffit avec ce jeu, tu vas te faire mal'. Lucien cesse donc cette activité, il va reprendre une épée en mousse pour retourner à son habituel jeu de bagarre, qui -lui- peut déranger les jeux des autres enfants, je reste en observateur pour chercher des signes de souffrance ou de fatigue chez ses compagnons de jeu, et éventuellement intervenir.

¹ Trouble de l'attention avec hyperactivité

On peut procéder ici aux mêmes constats que précédemment : 1 - le jeu risqué de l'enfant est extrêmement anxiogène pour l'adulte en charge de sa sécurité 2 - Lucien n'a aucune possibilité de défendre son jeu, et évite la confrontation en ignorant sa mère 3 - Sa mère considère que Lucien n'a pas la notion du danger que représente son jeu : "Fais attention !", "tu vas te faire mal". Un quatrième constat quant à ma propre posture est ici à noter : bien que considérant que le jeu ne présentait aucun danger (Lucien maîtrisait sa chute, il chutait sur un tas de peluches et s'assurait bien avant de chuter qu'il ne tomberait sur personne), je ne suis pas intervenu pour défendre son jeu. Avec le recul, je pense que mon silence s'appuie sur plusieurs constats et normes intériorisées :

- Les jeux de Lucien (qui vient régulièrement à la ludothèque), enfant plutôt turbulent et diagnostiqué hyperactif, ont tendance à gagner en intensité jusqu'à ce que 'ça dérape' (course qui finit par une glissade non maîtrisée et potentiellement dangereuse pour les autres enfants, coup porté trop fort dans un jeu de bagarre, appropriation 'musclée' des objets utilisés par d'autres enfants). Chacun de ses jeux en salle de jeu symbolique est tôt ou tard stoppé par sa mère. Je ne pouvais me porter garant du fait que ce jeu-ci n'allait pas déraiper lui aussi. Dans une certaine mesure, je considère donc moi aussi que Lucien "n'a pas la notion de...".
- Sa mère incarne l'autorité parentale : si elle décide quoi que ce soit pour son enfant, en tant que ludothécaire (stagiaire qui plus est), ce n'est pas mon rôle de m'y opposer.

Comme évoqué précédemment, la notion de contrôle est indissociable de la notion de norme. A la lumière des deux observations du 26 avril et du 24 juin, il apparaît que les normes transmises et défendues par le contrôle *sécurisant* sont les suivantes : **l'adulte doit protéger l'enfance et l'enfant est inapte à évaluer le danger.**

Quoiqu'on pense de ces normes, leur réalité et le fait que le jeu leur offre un espace de transmission semblent parfaitement clairs. Dans les deux observations citées, mais également dans plusieurs autres qui seront mobilisées dans la suite de ce mémoire, les enfants sont *infantilisés*. Les multiples sens de verbe *infantiliser* (au choix : surprotéger, décider ou faire à la place de, dé-responsabiliser, mettre en doute la capacité) constituent à mon sens la preuve ultime de la prégnance de ces normes dans les schémas mentaux de notre société².

On touche bien ici à des premières 'entailles' à l'idée de jeu libre : le jeu qui se déploie en ludothèque doit le faire dans des limites d'un critère de dangerosité, limites qui ne sont pas fixées par l'enfant, mais par l'adulte, accompagnant·e ou ludothécaire. Des experts comme Mariana Brussoni insistent pourtant sur les bienfaits du jeu non supervisé et du jeu *risqué*, qu'ils distinguent formellement du jeu *dangereux*, discours que nous avons tenté de relayer lors de la formation sur les malles à jouer évoquée précédemment. Le jeu risqué désigne toute activité ludique

² Dans le même ordre d'idée, soulignons que les expressions dévalorisantes sur l'enfance ('enfantillage', 'fais pas ton enfant', etc.) sont parfaitement acceptées et souvent usitées, là où leurs pendants sexistes, racistes, ou homophobes tendent à l'être de moins en moins.

comportant une part d'incertitude et un potentiel de blessure physique, mais qui est volontairement engagée par l'enfant et généralement perçue comme excitante, stimulante et gratifiante. Ce type de jeu inclut par exemple grimper à des hauteurs, jouer à proximité de l'eau, explorer des environnements non familiers, jouer à des jeux de vitesse ou de lutte, ou encore interagir avec des outils ou des objets réels. Loin d'être synonyme de danger incontrôlé, le jeu risqué suppose un niveau de risque calculé que l'enfant est capable, en fonction de son âge et de ses capacités, d'appréhender et de réguler.

C'est précisément dans cette marge entre sécurité et incertitude que se déploie une richesse éducative et développementale majeure. En s'engageant dans de telles situations, l'enfant développe sa motricité, sa coordination, sa capacité de jugement, mais aussi des qualités psychologiques fondamentales comme la résilience, la confiance en soi et la gestion des émotions (Brussoni, 2015). Ces pratiques encouragent l'autonomie, permettent l'apprentissage par l'expérience directe et renforcent le sentiment de compétence. On peut donc considérer que leur interdire l'accès à ce type de jeu, c'est aussi entretenir cette situation que l'on peut résumer par cette phrase d'une enseignante participant à la formation "les enfants ils ont aucune notion de..."

B. LE CONTRÔLE POUR CALMER LE JEU

23 Avril 2025 - local Ludo-asso le memory qui tourne mal

Le mercredi matin est un temps d'accueil ouvert aux assistantes maternelles. Une assistante maternelle, Jennifer, y participe avec plusieurs très jeunes enfants, ainsi que sa propre fille, Alice, qui est un peu plus âgée (environ 4 ans). Alice s'ennuie un peu, cherche beaucoup l'attention de sa mère qui est occupée par les autres enfants dont elle a la garde. Jennifer décide de lui proposer une partie de memory, que Alice remporte. Ravie par son succès, Alice veut rejouer, sa mère lui propose alors de faire une partie à trois avec une autre petite fille, Léa, dont elle a la garde. La partie s'engage, et Alice ne supporte ni que sa mère aide Léa dans le jeu, ni que Léa parvienne à faire des paires. A chaque coup réussi de Léa, la colère d'Alice monte. Jennifer essaye de la raisonner, "tu sais c'est comme ça quand on joue à plusieurs, des fois on gagne des fois on perd". La colère d'Alice explose, "non c'est moi qui gagne !" crie-t-elle, et elle se roule par terre, hurle de colère et de chagrin. Ma collègue et moi n'arrivons ni à la consoler, ni même à attirer son attention, toute focalisée sur sa mère. A partir de ce moment-là, celle-ci l'ignore, comme pour signifier sa désapprobation. Elle finit la partie avec Léa, qui gagne, Alice hurlant et pleurant juste à côté. En retrait de la scène, je dis à ma collègue "que ça doit être dur de partager sa mère à cet âge", elle hausse les sourcils d'un air entendu et attendri "ça, oui..."

Le jeu constitue un véritable terrain d'exploration physique et émotionnelle pour les enfants. Certaines expériences qui s'y jouent sont bien moins agréables qu'ils le souhaiteraient, comme ici l'expérience de la défaite, qui plus est devant sa mère et face à une petite fille qui occupait déjà trop l'attention de celle-ci. La réaction d'Alice n'a, me semble-t-il, rien de très étonnant compte tenu du cadre relationnel et émotionnel dans lequel s'est déroulée la partie. Plus étonnante, la réaction de Jennifer qui ignore ostensiblement les cris et les pleurs de sa fille. Ce comportement

semble témoigner d'une volonté éducative, qui, si elle ne s'exprime pas toujours de cette manière, est extrêmement répandue dans les dynamiques de contrôle du jeu de la part des adultes. **Apprendre à jouer, c'est apprendre à gérer (entendre : taire, cacher) ses émotions.** On requiert ainsi des joueur-euses, quel que soit leur âge, qu'elles ne montrent pas trop leurs émotions dans le jeu, on parlera de *mauvais-e perdant-e* pour ceux qui expriment trop clairement leur colère face à la défaite, et de *mauvais-e gagnant-e* pour ceux qui expriment trop clairement leur joie dans la victoire. Il s'agit ici de l'une des règles implicites du jeu, corollaire de sa gratuité : "ce n'est qu'un jeu" est une phrase que l'on entend souvent prononcée par les accompagnant-es quand les enfants accompagné-es font preuve d'émotions trop vives. Nous (adultes) préférons généralement partager nos jeux avec des personnes philosophes dans la défaite, et humbles dans la victoire, même s'il s'agit d'enfants.

S'il est évident que la 'gestion des émotions' est un des apprentissages nécessaires sur la voie qui mène vers l'âge adulte, la volonté éducative représentée dans l'observation précédente, visant une très jeune enfant, témoigne aussi d'une norme que l'on pourrait qualifier de *transversale*. Pierre angulaire de la domination adulte, et de sa traduction concrète *l'adultisme*, cette norme, que l'on retrouve dans bon nombre d'ouvrages traitant du sujet (Bell, 1995, Debest, 2016, Piterbraut-Merx, 2024), pourrait s'exprimer comme suit : **un enfant est fait pour grandir.** Les enfants sont souvent plus considéré-es comme des êtres en devenir, des adultes en puissance, réduisant l'intérêt et la valeur de ce qu'ils sont effectivement : des personnes à part entières, qui se trouvent ne pas être des adultes. En d'autres termes, tous les traits que l'on pourrait considérer comme typiques de l'enfance (ici, l'émotivité) sont systématiquement dévalorisés (voire réprimés, comme dans l'observation) et le travail éducatif est avant tout considéré comme un travail visant à défaire l'enfant de ses traits enfantins.

Il existe néanmoins certains espaces de jeux qui échappent à la norme de l'enfant sage, à savoir tous ceux qui, dans leurs définitions-mêmes, ne nécessitent en rien d'être sagement assis à une table de jeu :

3 Mai 2025 - local Ludo-asso - bagarre généralisée

Les enfants sont nombreux dans l'espace "Mer", et le jeu bat son plein, énergique et bruyant. En particulier, les 3 épées en mousse du bateau pirate ainsi que les plus grandes peluches de poissons sont utilisées dans un grand jeu de bagarre qui n'en finit pas de durer. Nous sommes présents dans la salle avec Marie, l'air de rien pour s'assurer que les parents, tous assis par terre le long du mur, n'interviennent pas trop. Marie doit sentir que ça les démange un peu (en tous cas c'est mon impression à moi), elle dit avec un grand sourire à l'assemblée des parents "didon ils jouent bien, hein !", les parents acquiescent. Aucun n'interviendra jusqu'à ce que le jeu se termine, quand les enfants décideront d'aller jouer dehors. J'adresse alors la parole à une mère qui est restée dans la salle : "ils sont pleins d'énergies ces enfants, ça fait plaisir !", avec un grand sourire elle me répond "oui je sais pas comment ils font pour jouer à se battre aussi longtemps, moi je pourrai pas", j'imagine qu'elle fait référence au fait de se prendre des coups en permanence et d'y trouver de la joie.

Vendredi 25 Avril 2025 - local Ludo-asso - première visite des CP-CE1

Nous avons accueilli aujourd'hui la classe des CP-CE1 de l'école voisine pour la première fois. Pendant cet accueil d'une heure, le programme était "jeu libre" tout du long. Les enfants se sont partagés entre la salle de jeu symbolique (espace 'Mer') pour des jeux plus énergiques et la salle [attenante] de jeux d'éveils, pour des jeux plus tranquilles. Comme sa classe, le maître d'école découvrait la ludothèque. Beaucoup de jeux turbulents et bruyants se déploient rapidement dans l'espace Mer, avec ses épées en mousse et ses déguisements de pirates. Je m'assieds dans un coin et observe, et le maître d'école s'assied à côté de moi. Il est silencieux et guette mes réactions, je m'efforce de couvrir d'un regard bienveillant le tumulte qui grandit en intensité dans la salle. Au bout d'un moment, le maître d'école m'interroge avec un sourire "donc, c'est normal tout ça ?", je lui réponds "hé oui, ils jouent bien, ça prend de la place et ça fait du bruit !". "D'accord, d'accord" me répond-il. Il n'interviendra que pour régler des conflits d'usage, jamais pour réclamer le calme.

Ces deux observations sont issues de temps d'accueil à Ludo-asso, où les ludothécaires développent depuis plusieurs années un discours positif sur le jeu turbulent auprès de leurs usager-ères, de sorte que la ludothèque représente un lieu où ce type de jeu peut globalement avoir lieu sans intervention systématique des adultes. L'association a une communication claire sur le jeu libre, et les usager-ères adultes acceptent globalement de jouer le jeu. A Ludo-CdC, la dynamique de jeu est beaucoup plus calme : l'espace de jeux d'éveil / symbolique / construction, souvent occupé par de très jeunes enfants, ne permettrait pas à un tel jeu de se déployer dans de bonnes conditions. Souvent, les enfants d'âge élémentaire s'orientent déjà plutôt vers l'espace de jeux de règles, où le calme règne.

Il semblerait donc que cette norme du jeu calme et des émotions réfrénées, si elle s'applique à tous les enfants, ne s'applique pas de la même manière à tous leurs jeux. On peut en tout état de cause faire l'hypothèse que c'est surtout l'espace du jeu de règles qui doit être calme, dans la mesure où il est conçu par beaucoup comme un espace privilégié d'apprentissages 'adultes' (écouter et appliquer les règles, attendre son tour, ne pas s'énerver). On peut également souligner une différence de taille entre l'observation du jeu de memory et celle des jeux turbulents dans l'espace 'mer' : dans la première, le jeu est partagé entre l'enfant et l'adulte, dans la seconde ce n'est pas le cas.

C. LE CONTRÔLE DANS LE PARTAGE DU JEU

Comme l'illustre l'observation du jeu de memory, les dynamiques de contrôle peuvent être extrêmement présentes quand le jeu est partagé entre les enfants et les adultes. De la même manière qu'un langage commun est nécessaire pour développer une conversation, où qu'une écoute et une attention mutuelles sont nécessaires entre plusieurs danseur-euses ou musicien-nes, le jeu nécessite l'instauration d'un terrain commun (cadre, règles), et un ajustement permanent des attitudes des joueur-euses. Or, de manière assez évidente, les pratiques ludiques des adultes sont extrêmement

différentes des pratiques ludiques des enfants : iels ne parlent pas le même langage ludique, ne dansent pas la même danse. En introduction de son ouvrage *Le jeu vous va si bien !* (2006), Pascal Deru défend et promeut l'idée du jeu comme espace de rencontre intergénérationnelle, où l'image de l'adulte autoritaire peut s'effacer au profit de l'adulte "compagnon de jeu". Il invite les adultes à mettre en place des jeux qui soient satisfaisants pour tous-tes les joueur-euses, et à ne pas se forcer à jouer à des jeux qui les ennuieraient. Cette invitation me semble révélatrice d'une première norme, que Pascal Deru entretient autant qu'il critique : **les parents doivent jouer avec leurs enfants**. Il l'entretient par son invitation ouverte, et la critique en admettant que bon nombre de parents ne prennent que peu voire aucun plaisir dans les jeux qu'ils partagent avec leurs enfants, sentiment que les enfants ressentent et qui teinte négativement l'expérience ludique. En tant que futur ludothécaire il me semble pertinent, tout en partageant la vision extrêmement positive de Pascal Deru comme *objectif* (James Blanc me la décrira comme "incantatoire"), de soumettre les pratiques réelles à un examen critique. Comment donc s'instaure ce terrain commun quand le jeu est partagé entre enfants et adultes ? Mes observations ont mis en lumière plusieurs types de dynamiques, dont beaucoup relèvent du contrôle.

1. Imaginaire et réalisme dans le jeu

13 Novembre 2024 - local Ludo-CdC - le linge

Une petite fille d'environ 4 ans joue à laver le linge : elle fait un tas avec l'ensemble des vêtements de poupée, les met dans la machine à laver, puis les ressort et les étend sur l'étendoir. Son jeu est plutôt bien structuré, suivi, et elle fait les choses "dans le bon ordre". Sa grand-mère, assise juste à côté de la table de la dinette lui dit "c'est bien ma fille, mais il faut aussi repasser. Tu sais, quand moi je m'occupe du linge, il faut aussi le repasser, le plier et le ranger, c'est tout un travail !". La petite fille l'ignore, que faire de cette information dans ce contexte ?

1er Mars 2025 - Local Ludo-CdC - Le magasin de dinosaures

Édouard [3 ans] demande à sa maman, Christelle, "est-ce qu'on peut jouer au magasin de dinosaures ?". Le magasin en question [un grand guichet avec des écriteaux modifiables] a un écriteau "Pizza". Christelle lui répond "non mon cœur c'est une pizzeria il faut que tu vendes des pizzas". Édouard exprime sa déception.

11 Juin 2025 - Local Ludo-asso - Le charbon

Un jeune enfant [entre 2 et 3 ans] découvre l'espace camping, que nous venons d'installer. Il saisit un petit morceau de bois censé représenter un morceau de charbon pour le barbecue, et le tend vers moi : "c'est quoi ça ?", je lui réponds "je suis pas sûr mais je crois qu'on peut l'utiliser pour faire comme du feu, regarde il y a une petite flamme dessinée de ce côté" [une flamme est dessinée d'un seul côté de l'objet]. Il me dit "ah oui, on doit le mettre ici pour faire cuire", je lui réponds "ah oui c'est une très bonne idée ça". Je l'aide à installer les 4 morceaux de bois sous la grille du barbecue. S'ensuit un long moment où il propose des objets qui peuvent aller sur le barbecue (saucisses, côtelettes, poissons, brochettes, etc.), en me demandant confirmation à chaque fois. Je donne confirmation, et nomme les objets. Je lui propose pour ma part des objets qui ne vont pas sur le

barbecue (appareil photo, glace, etc.), en lui demandant confirmation, à chaque fois il me répond, hilare, "Noooooooo pas ça !".

12 Juin 2025 - Local Ludo-asso - La glace en jouet

[Visite d'une classe de maternelle à la ludothèque avec des parents qui accompagnent] Une adulte demande à une enfant "c'est une glace à quel parfum ?" l'enfant répond "c'est une glace en jouet". L'enseignante réagit "c'est bien, elle est dans le jeu mais elle est quand même dans un principe de réalité".

L'ensemble de ces observations me permet de souligner en premier lieu la grande variété des dynamiques en termes d'interactions enfant / adulte dans le jeu. Dans la première, la grand-mère ne participe pas vraiment au jeu, mais, présente dans l'espace, elle commente le jeu de l'enfant à la lumière de sa propre expérience. Dans la deuxième, l'enfant invite l'adulte dans son jeu, invitation qui prend la forme d'une demande d'autorisation : "est-ce qu'on peut [...] ?". Dans la troisième, l'enfant me demande des informations sur les objets présents, informations dont il a besoin pour débiter son jeu. Dans la dernière, c'est l'adulte qui s'invite dans le jeu de l'enfant en posant une question "c'est une glace à quel parfum ?". Si j'ai choisi de regrouper ces quatre observations, c'est avant tout pour l'éclairage commun qu'elles apportent sur la dichotomie *imagination / réalisme*. En effet, dans les quatre exemples, les adultes ramènent le jeu dans une dimension réelle ou réaliste :

- Le ménage joué par la petite fille est comparé au ménage réel, permettant ainsi à la grand- mère d'opposer à la légèreté du jeu enfantin la lourdeur des tâches ménagères. Cette opposition, je l'ai bien souvent entendue dans des commentaires des adultes regardant les enfants jouer à faire le ménage : "Si seulement ils mettaient le même entrain à faire le ménage en vrai". De tels commentaires participent à mon sens d'une authentique dévalorisation du jeu, que Deru appelle à juste titre "le travail des enfants" (Ibid), par rapport au travail et au quotidien des adultes, marqué par le sérieux et la contrainte, mais plus valorisés car productifs. D'une manière générale, j'ai observé une tendance des adultes à vouloir souligner la difficulté de leur quotidien par opposition à la facilité supposée du quotidien des enfants.
- La réponse de Christelle témoigne au premier degré qu'elle ne veut pas jouer au "magasin de dinosaures". La raison invoquée peut s'entendre de deux manières, qui je crois sont toutes les deux vraies dans l'exemple : 1- un magasin de dinosaures ça n'existe pas (réalisme) et 2- la mise en scène suggère un usage auquel il faut se conformer, il y aurait donc *une bonne* manière de jouer dans cet espace (vendre des pizzas), toutes les autres manières (par exemple : vendre des dinosaures) sont considérées comme *mauvaise* car ne respectant pas les règles implicites posées par la mise en scène. En termes de *game design*, on parlerait d'*affordance* pour désigner les possibles usages suggérés par la mise en scène (vendre des pizzas), et d'*agentivité* pour désigner la capacité des individus à agir dans cet ensemble d'usages suggérés, ou d'inventer des usages nouveaux (vendre des pizzas... ou des dinosaures !). Ici donc, la réponse de Christelle limite l'agentivité d'Edouard, en lui présentant l'usage affodé, conforme au principe de réalisme, comme unique usage autorisé : "il faut que tu vendes des pizzas".

- Quand l'enfant me demande "c'est quoi ?", j'entends immédiatement "qu'est-ce que cet objet est censé représenter dans le jeu ?". Sans lui dire comment l'utiliser (il faut le mettre sous la grille du barbecue), je le pousse néanmoins vers cette conclusion en lui montrant la petite flamme dessinée. Par la suite, mes interventions ont un triple objectif : 1- ouvrir le champ de l'agentivité : rien n'interdit, dans le cadre du jeu, de poser une paire de jumelles sur le barbecue, 2- tester et valoriser ses connaissances du réel, 3- amener de la variété et du rire dans le jeu.
- Le commentaire de l'enseignante témoigne ici d'une valorisation ouverte du principe de réalisme dont témoigne la jeune joueuse "c'est bien, elle est dans le jeu mais elle est quand même dans un principe de réalité". Ce commentaire sous-entend également que certains enfants peuvent perdre le sens des réalités dans le jeu.

Dans l'ensemble, ces observations illustrent plusieurs points qu'il me semble important de souligner quant à l'opposition imagination / réalisme. Tout d'abord, le réalisme, quand il s'invite dans le jeu, offre aux adultes l'occasion de dispenser des informations sur le fonctionnement du réel et de la société, j'y reviendrai dans la sous-partie suivante, qui traite du contrôle éducatif du jeu. Ensuite, dans la fixation du socle commun préalable et nécessaire au partage du jeu, le plus petit dénominateur commun est souvent la réalité elle-même : il facilite les échanges, et offre un cadre qui, s'il limite leur agentivité, permet rapidement aux joueur-euses de comprendre de quel jeu il s'agit, et de savoir comment s'y mouvoir. En particulier, si le jeu est à l'initiative de l'enfant, il n'aura pas besoin d'en expliquer les règles et le contexte puisqu'il s'agit des règles et du contexte du réel, l'adulte n'aura pas besoin de précisions et d'explications du type "oui, la magicienne est en tutu parce que maintenant c'est aussi une danseuse". Enfin, la mobilisation du réalisme par les enfants dans le jeu est toujours valorisée par les adultes : la grand-mère et l'enseignante disent "c'est bien", je dis "c'est une très bonne idée", et Christelle dit "non, regarde" quand les règles du réel ne sont pas respectées.

Tous ces points attestent d'une forme de contrôle *dans le jeu* (comment jouer), qui sous-tendent une norme valorisant les attitudes réalistes : **l'imagination c'est bien, le réalisme c'est mieux**. Cette échelle de valeurs semble par ailleurs exister en deux *lieux* très différents du jeu : d'une part, on valorise la mobilisation des règles du réel dans le jeu (c'est bien, tu ne mets pas les jumelles sur le barbecue); d'autre part, on valorise la compréhension du second degré du jeu (c'est bien, tu sais qu'il ne s'agit pas d'un vrai barbecue).

Le second type de valorisation, parfaitement illustré par le commentaire de l'enseignante, participe d'une vision de l'éducation comme un travail visant à défaire l'enfant de ses traits enfantins, que j'ai évoquée précédemment. La confusion entre le réel et l'imaginaire est en effet un trait associé aux très jeunes enfants, qui peuvent croire par exemple qu'il y a vraiment un loup tout proche après qu'on leur ait raconté une histoire avec un loup. Les normes sociales qui entourent cette confusion apparaissent comme ambivalentes et contradictoires.

D'une part, elle témoigne d'une forme d'innocence, reconnue comme un droit de l'enfant, et est entretenue par certaines pratiques sociales : le père Noël, la petite souris, les cloches de Pâques, etc. Dans son article *Doit-on protéger les enfants ? Les voies de la domination adulte* (2020) la chercheur-euse Tal Piterbraut-Merx avance l'idée que cette référence à l'innocence comme droit participe d'une *naturalisation* de la vulnérabilité des enfants, qui cache une dynamique de domination, où les enfants sont en réalité *vulnérabilisé-es* par des dynamiques et des représentations qui se présentent comme protectrices. Sous prétexte de protéger leur innocence, les adultes interdisent aux enfants l'accès à certaines informations et pouvoirs (dans le cadre du sujet qui intéresse la chercheur-euse : politiques, sexuels), qui leur fourniraient pourtant des clés pour mieux se défendre face une réalité qui peut se montrer maltraitante et hostile ³.

D'autre part, la confusion entre réel et imaginaire est associée à des formes d'ignorance et d'immaturation, traits dont les enfants sont amenés à se défaire sur le chemin qui les mène vers l'âge adulte. Sur ce chemin, nous (adultes), fidèles à la norme qu'*un enfant est fait pour grandir*, aurons ainsi tendance à valoriser les signes de maturité, et par là-même les enfants qui en font preuve, en les appelant 'grand-es', ultime compliment.

2. Enjeux de pouvoir : qui mène le jeu ?

2 Avril 2025 - Local ludo-asso - On a un malade !

[...] Accueil avec une classe de petite section maternelle. Beaucoup de parents présents (5), beaucoup de parents restent avec leur enfant uniquement, et ceux là s'amuse moins ("non pas comme ça", "non ça s'utilise comme ça", "non regarde le modèle", etc.). Beaucoup d'enfants jouent dans l'espace hôpital, et vers la fin de l'animation les enfants sont excités, et certains 'sortent' un peu du jeu (par exemple, un enfant utilise une béquille comme une 'mitraillette à piqure' et fait irruption dans les jeux des autres enfants), deux garçons en particuliers sont très agités et bruyants. Un adulte arrive et intervient (je pense pour remédier à sa manière). Son intervention: il saisit l'un après l'autre les enfants et les portent sur son épaule comme un sac à patate en criant "on a un malade !!" et court dans 'l'autre salle de l'hôpital' [, l'espace hôpital est divisé en 'salles' par des grands panneaux de bois qui font office de murs,] pour aliter les enfants. Je suis un peu choqué de constater qu'il a envenimé la situation plutôt qu'autre chose, qu'il a lui-même fait beaucoup de bruit et amené beaucoup d'agitation, qu'il a soulevé les enfants sans aucune forme de demande de consentement. Les enfants ont bien réagi et la bonne humeur n'a pas été entamée.

6 Novembre 2024 - Local Ludo CdC - Pile je gagne face tu perds

Deux grands-mères qui sont déjà venues le mercredi viennent avec quatre petite filles, deux amies d'environ 6 ou 7 ans, et leurs petites sœurs respectives d'environ 3 ans. Une des petites soeurs, Kelly, est très jalouse des jeux des 'grandes', auxquels elle réclame régulièrement de participer, mais les grandes soeurs ne le veulent pas. La grand-mère de Kelly défend le jeu des 'grandes' et essaye de raisonner et de calmer Kelly "tu vois ça c'est un jeu de grands, tu ne veux pas plutôt jouer avec ta copine ?". De toute évidence, l'autre petite sœur n'est

³ Pour mémoire, le rapport public de la CIIVISE de 2023 estime que 3 enfants par classe sont victimes d'inceste, et met en lumière le déni sociétal face à ce phénomène.

pas du tout sa copine, Kelly n'est pas contente. Une fois un jeu de société terminé entre les deux grandes soeurs, je propose une partie du même jeu à Kelly, tout en sachant que le jeu n'est pas 'de son âge'. Ravie, elle prend place à la table de jeu, et elle dit "je connais ce jeu !". Elle invente des règles qui n'ont ni queue ni tête, mais qui ont l'avantage d'utiliser l'ensemble du matériel : un dé avec des faces colorées, et des petits 'token' coquillages. J'ai obéi à toutes ces demandes "maintenant tu jettes le dé", "là tu prends un coquillage", "là tu perds tous tes coquillages" et me suis intéressé à son jeu "et là il se passe quoi ?". Sans surprise, Kelly a gagné.

Ces deux observations témoignent des deux opposés d'un large spectre de situations de jeu en termes de prise de pouvoir sur le jeu. D'un côté, un adulte qui, par sa taille et sa force physique, impose un jeu aux enfants sans qu'aucun accord préalable n'ait été établi. De l'autre, une petite fille qui, en première analyse, impose des règles arbitraires, absurdes, et changeantes dans un pseudo-jeu de règles. Mais si ces situations semblent, intuitivement, le 'négatif' l'une de l'autre (dans un cas, l'adulte décide, dans l'autre, c'est l'enfant), elles ne sont en rien symétriques.

Dans la première observation, le jeu est littéralement *imposé* par l'adulte, au sens où les enfants n'ont aucune possibilité de s'y soustraire. Soulevés de force, puis alités de force, leur statut de sujets (et *a fortiori* de joueurs) est très ouvertement nié. Perchés sur l'épaule de l'adulte, ils apparaissent plus comme des *jouets* que comme des *jouants*. Dans ce cas de figure, le fait que les enfants réagissent bien ou non (en l'occurrence : bien) ne me semble pas le bon critère pour évaluer la situation. On peut avant tout y voir un adulte imposant son pouvoir d'adulte non seulement sur le jeu, mais également sur le *lieu*, car son comportement avait également comme objectif d'amuser tous les enfants présent-es, sans aucun égard pour les jeux auxquels iels étaient en train de jouer. Si l'intention était probablement bonne (amuser), nous sommes ici très loin de l'idéal du jeu partagé évoqué par Pascal Deru. Je souhaite ici ajouter deux réflexions qui me semblent témoigner de l'ancrage de la domination adulte : d'une part, n'importe quel enfant agissant de la même manière que cet adulte aurait été immédiatement - et justement - rappelé-e à l'ordre, et d'autre part il ne viendrait à l'idée de personne de soulever sans préavis des adultes comme des sacs à patates. Pourtant, personne n'a rien trouvé à redire, et j'ai encore une fois choisi le silence (pour ma défense, il s'agissait de mon deuxième jour de stage à Ludo-asso...). D'une certaine manière, on pourrait dire que chacun était *bien dans son rôle* : l'adulte amusant et prenant beaucoup de place, les enfants amusé-es et passif-ves, le ludothécaire bienveillant et effacé. L'exemple peut sembler caricatural, mais il témoigne néanmoins d'une norme sociale qui sera illustrée par plusieurs autres observations dans le fil du mémoire, et qui est aussi attestée par l'anecdote introductive : **les adultes peuvent imposer le jeu.**

Pour élargir un peu le cadre, j'ajouterai ici que cette norme, si elle semble parfaitement contraire à l'idée du *jeu libre*, est pourtant intimement liée à la pratique du jeu en ludothèque, qui se présente pourtant comme un 'temple' du jeu libre. Grand paradoxe. En effet, les visites en ludothèques sont en très large majorité à l'initiative des adultes, les enfants n'ayant globalement qu'une maîtrise minime ou nulle sur leurs agendas et leurs déplacements. Or, si on vient à la ludothèque, pas de doute possible, c'est pour jouer ! J'ai bien souvent observé des enfants - jeunes et

moins jeunes - errer pensivement dans les locaux, et/ou venir dire à leurs accompagnant-es “j’sais pas quoi faire” ou “je m’ennuie”. Que ce comportement témoigne d’une incapacité à choisir, ou d’une manière de signifier qu’il préférerait être ailleurs qu’ici, force est de constater que l’autodétermination et la spontanéité ne sont pas les traits les plus marquants du tableau. Le moment ne semble pas un moment propice au jeu, ou tout du moins pas au jeu libre. Pourtant, un jeu est presque systématiquement proposé (“*montre un jeu de règles* regarde, on pourrait jouer à ça”, “tu veux pas jouer à la dinette ?”, etc.), que l’enfant, poli-e, et habitué-e à faire ce qu’on lui dit, finit presque toujours par accepter. A la lumière de deux normes que je souhaite ici souligner : **l’enfant doit faire ce qu’on lui dit**, et **on vient à la ludothèque pour jouer**, je choisis de caractériser ces situations comme des situations de *contrôle sur le jeu* en tant qu’‘impositions douces’. Nous (société, adultes, ludothécaires) ne voulons surtout pas que les enfants s’ennuient.

Dans la seconde observation, si c’est bel et bien Kelly qui domine le jeu (elle en maîtrise les ‘codes’ et le déroulement, là où je ne suis qu’un exécutant), le jeu ne m’est en rien imposé. C’est moi qui lui ai proposé, et j’étais libre de quitter le jeu à tout moment. J’ai vécu plusieurs fois des expériences de jeu similaires (pseudo-jeu de règle inventé par un-e enfant qui gagne à tous les coups), parfois sous le regard de parents louant ma patience, ou raillant l’autoritarisme de leurs enfants. Il est pourtant mille situations où les jeunes enfants jouent de la sorte, et de manière plus acceptée. Les jeux symboliques que les jeunes enfants partagent avec les adultes fonctionnent bien souvent sur la même base, réglée comme du papier à musique : l’enfant fait une proposition à l’adulte avec une réponse attendue, souvent très claire, et l’adulte fournit cette réponse. “Je suis une sorcière et je te transforme.... en crapaud !”, l’adulte coasse. “J’ai préparé un bon repas”, l’adulte fait mine de se régaler. “Je suis le loup !”, l’adulte feint une peur panique, etc. (Ce type de jeu peut donner l’impression aux adultes qu’iels sont elleux-même dominé-es, impression qui participe de l’image de *l’enfant-tyran*, ou de *l’enfant-roi*. On verra que sans surprise, il n’en est rien.) Je crois que la situation de jeu avec Kelly n’est en rien différente, il s’agissait à mon sens bel et bien d’un jeu symbolique et non d’un jeu de règles. Nous jouions à jouer. Il me semble que vue sous cet angle, la situation devient bien moins inégalitaire, ce qui m’interroge et m’étonne.

Pendant toute cette année, j’ai régulièrement observé ou participé à des jeux symboliques d’inversion de rôles (“je suis le papa et toi l’enfant”, “je suis la maîtresse et toi l’élève”), qui permettent aux enfants d’incarner temporairement et fictivement une forme d’autorité. Il ne me semble pas très surprenant que les personnages doté-es d’autorité incarné-es par les enfants soient souvent très autoritaires et tyranniques : l’autorité perpétuelle et indiscutable des adultes, qu’elle s’exprime de manière juste ou injuste, bientraitante ou maltraitante, reste une autorité perpétuelle et indiscutable (“on ne répond pas”), et il me semble que bien souvent, les enfants n’incarnent rien d’autre dans leurs jeux. Si le miroir tendu aux adultes est peu flatteur, il s’agit, je crois, bel et bien d’un miroir. Il m’apparaît en revanche bien plus intéressant de souligner l’attitude des adultes face à cette autorité *jouée*. L’autoritarisme dont font preuve les enfants est systématiquement soulignée par les adultes, les rires et les commentaires hilares des adultes (“didon t’es pas commode !”, “elle est

comme ça ta maîtresse ?”) témoignent à mon sens d’une forme de malaise et d’une volonté de garder la situation sous contrôle, en ne jouant plus *au* jeu de l’enfant mais *avec* le jeu de l’enfant. S’il est facile et peu engageant de jouer le crapaud ou la villageois-e apeuré-e, il est certainement plus difficile de jouer l’enfant soumis-e et résigné-e; et à cet égard, la maîtrise et la capacité de choix des adultes reste complète et inattaquable. Dans ces situations, il me semble que nous (adultes) sommes ainsi confrontés à une alternative : rester dans le jeu mais en prendre le contrôle - c’est le choix que j’opère toujours, en jouant l’enfant rebelle - ou sortir du jeu par des rires et des commentaires désobligeants sur l’attitude des enfants - c’est le choix que j’observe le plus souvent -. De ce point de vue, les rapports de pouvoir qui se déploient dans le jeu n’apparaissent que comme le miroir, ou la continuité, de ceux qui se déploient en dehors du jeu.

Le ‘jeu de jouer’ que j’ai partagé avec Kelly coche toutes les cases du jeu d’inversion : elle maîtrisait les règles du jeu (rôle de l’adulte), me disait quoi faire (rôle de l’adulte), et a gagné la partie (rôle de l’adulte ? on y reviendra plus tard). La seule différence avec un jeu symbolique d’inversion tel qu’il se déroule habituellement : celui-ci n’était pas déclaré comme tel. L’illusion peut donc sembler parfaite, ce qui, je crois, pousse souvent les adultes à refuser de tels jeux, où à y mettre fin plus rapidement qu’ils ne mettrait fin à un jeu symbolique ‘déclaré’. Ces refus réguliers des adultes, ainsi que toutes les réflexions menées précédemment, m’amènent à formuler la norme suivante, témoignant de la radicale asymétrie entre enfants et adultes : **les enfants ne peuvent que proposer le jeu**, et ce malgré l’importance du jeu dans leurs quotidiens et leur développement.

Si l’autorité des enfants s’exprime volontiers dans le jeu, c’est justement parce que cette autorité ne peut exister que *jouée*.

3. Les règles du *game* : normes du jeu adulte

Retournons un instant sur le paradoxe souligné précédemment : on vient à la ludothèque *pour jouer librement*. On pourrait simplement balayer ce paradoxe en admettant que la ludothèque n’est pas, ou tout du moins pas tout le temps, le temple du jeu libre qu’elle prétend être. Ce serait propre, et tout compte fait difficilement discutable; voire assez logique quand on admet que le jeu libre, dans sa dimension spontanée, ne saurait être décrété. Je crois cependant que cette réflexion mérite qu’on s’y attarde encore un peu. J’ai décrit la situation de l’enfant apathique comme non propice au jeu, analyse que j’ai opposée à la proposition (ou imposition douce) de jeu de la part de l’adulte. Si cette opposition présente une élégante symétrie (bravo moi), elle cache cependant une profonde différence entre le jeu souhaité et le jeu proposé : le moment est en effet peu propice au *play*, et c’est un *game* qui est proposé en réponse.

Lors de notre entretien, James Blanc, qui développe un discours très critique sur les ludothèques auquel il oppose le modèle du terrain d’aventure, m’a décrit la ludothèque comme le royaume du *game*, expression adulte du jeu par excellence :

*Le problème ce n'est pas le jeu chez l'adulte, le problème c'est le **play** chez l'adulte. Le game il n'y a aucun souci, les gens jouent à des artifices de jeux sur leur téléphone par milliers, des jeux qui jouent à leur place d'ailleurs. Ils ont ce besoin-là, parce que ce besoin, il est inhérent, la psychologie dans notre construction, c'est une de nos facettes, c'est quand même notre côté primesautier, notre côté avide de vouloir jouer. Donc il existe, ok. Maintenant une fois qu'on a dit ça, c'est comment effectivement il joue, et comment il est permis de jouer. Et bien effectivement, il est très **game-centric**, et donc c'est ça qui a fait que, vu que l'adulte est game-centric, les ludothèques sont game-centric, et le play a très peu de place, le play c'est les jeux turbulents, le play c'est les jeux risqués, c'est tout ce qui fait chier la norme véritablement [...]*

En effet, il semble difficile de nier que les ludothèques, lieux gérés par des adultes souvent elleux-même passionné-es de jeux de société, présentent globalement une image du jeu non seulement adulto-centrée, mais qui se développe également autour de l'*objet ludique*, que je considère comme une des facettes du *game*, comme expliqué en première partie. Le fameux suffixe -thèque (du grec thêkê : étui, boîte, caisse... et ranger !) nous renvoie en effet à une définition de la ludothèque comme "lieu de conservation", où les objets ludiques (jeux, jouets) sont conservés, et classifiés. Si je n'ai pas visité assez de ludothèques, ni rencontré assez de ludothécaires pour me faire une idée personnelle des représentations générales ou majoritaires qui sous-tendent la profession, je me fie ici à des discours souvent entendus lors de la formation à l'IUT, et confirmés par James Blanc qui a lui-même visité de nombreux lieux et rencontré de nombreux acteurs :

- Au-delà du simple aspect étymologique, la fonction de conservation que l'on nomme "ludothéconomie" (veille ludique, achat, plastification, classification, gestion des emprunts, réparation, entretien) occupe effectivement une part considérable du temps et de l'attention des ludothécaires.
- Cette attention participe d'une forme de 'sacralisation' de l'objet ludique, et en particulier de sa traduction adulto-centrée : le jeu de société.

Une telle vision traduit sans conteste un système de normes qui place le jeu de société tout en haut d'une sorte de hiérarchie des jeux, continuité ludique de la hiérarchie sociale où l'adulte domine le reste de la société, où le rationalisme supplante la créativité, et où le respect de la règle et de la norme sont élevées au rang de valeurs suprêmes. Ce système de normes se retrouve symboliquement dans bon nombres d'outils, pratiques, et discours présents en ludothèques :

- Le système ESAR, où le R du jeu de règles, qui correspond aux ultimes apprentissages (réflexion, abstraction, stratégie, sociabilité, etc.) apparaît comme la dernière *marche du podium* du développement de l'enfant.
- La place 'physique' (et budgétaire) prise par les jeux de règles en ludothèque, souvent mis en avant et proches du bureau d'accueil où trône le-la ludothécaire, loin du brouhaha des espaces où jouent les enfants.

- Dans les discours des usager-ères, la valorisation des compétences supposées en termes de jeux de société des ludothécaires (“mais vous connaissez toutes ces règles ?!”). En comparaison, la capacité avérée d’un-e ludothécaire à développer ou accompagner les autres types de jeu n’est que très rarement (dans mon expérience : jamais) remarquée, et encore moins valorisée.
- Dans les discours des ludothécaires, une vision ‘développementaliste’ où il faudrait, je cite ici Béatrice qui m’a encadré à Ludo-CdC, “amener les enfants vers le jeu de société, parce que le jeu de société, c’est la règle”.

L’omniprésence du jeu de règles dans l’image et les activités de la ludothèque ressort aussi clairement de deux entretiens que j’ai menés, le premier avec Angèle, ludothécaire, et le second avec Christine, professeure des écoles, toutes deux interrogées sur les apprentissages qui se tissent selon elles dans le jeu :

Déjà, respecter une règle, déjà. Oui. Respecter l’autre. Moi, je trouve que déjà, c’est super important. Attendre son tour, mine de rien. Parce que c’est dur d’attendre son tour. Puis apprendre à perdre, c’est frustrant de perdre aussi. Et donc ça, ça s’apprend autour du jeu ou même du jeu ailleurs, en général. Je t’ai tout dit. Les règles, mais surtout les règles. (Angèle, ludothécaire)

Le jeu est indispensable dans certaines notions purement scolaires. Par exemple, apprendre à compter, apprendre à... même chez des CP, CE1, où les constellations du dé en général, ils les connaissent, et encore pas tous quand ils arrivent en CP. Donc c’est pas mal qu’ils les pratiquent. Et puis apprendre à se déplacer, à se déplacer sur une ligne graduée, à se déplacer dans un tableau, ça c’est des choses... On repère rapidement les enfants qui ne jouent jamais, ou qui ne jouent que sur des consoles, et qui ne font pas de jeux de plateau. (Christine, professeure des écoles)

Là où mes questions portaient sur le jeu en général, il me semble intéressant de noter que les réponses ne portent quant à elles que sur les apprentissages liés au jeu de société. Sans plus m’attarder sur le système de normes et de valeurs incarné par la ludothèque, je souhaite ici souligner ce qu’une telle vision implique sur les temps de jeu partagés entre enfants et adultes. Car comme le souligne James Blanc, la manière dont l’adulte joue ne peut qu’influencer sa manière de définir ce qui est autorisé ou interdit, et ce qui est valorisé ou dévalorisé. Cette prégnance de l’adulto-centrisme et du jeu de règles, je l’ai surtout observé à Ludo-CdC, Ludo-asso développant une pratique et un discours qui mettent clairement en avant le jeu symbolique.

Lors des nombreuses conversations que j’ai eues avec mon encadrante Béatrice, le sujet du fameux “jeu enfant” (jeu de société pour 2-6 ans) est apparu comme un leitmotiv, et c’est un sujet sur lequel nous n’avons pas vraiment bougé, ni elle, ni moi. Notre désaccord était indépassable. Elle soutenait qu’il faut proposer des jeux de règles aux enfants, 1- parce que beaucoup adorent ça, 2- parce que s’y développent des apprentissages importants (en particulier : respect de la règle, attendre son tour, apprendre à perdre). J’y répondais point par point : 1- si de rares enfants aiment les jeux de règles (je n’y crois guère, mais après tout pourquoi pas), beaucoup d’enfants ont bien compris

qu'ils doivent jouer à un jeu de règles s'ils veulent partager un moment avec un-e adulte, 2- le respect de la règle est déjà inculqué par de multiples canaux familiaux et scolaires, et "attendre son tour, ça peut attendre". L'insistance de Béatrice sur la notion d'*attendre son tour*, qui est illustrée dans l'observation ci-dessous, m'évoque la réflexion suivante : attendre son tour, c'est connaître sa place. C'est savoir quand parler et quand se taire, quand se saisir des objets et quand les laisser aux autres, quand jouer avec le jeu et quand laisser, passivement, le jeu jouer avec nous.

28 Janvier 2025 - Ecole Maternelle de R. - Attendre son tour

Ce matin nous avons eu une activité à l'école maternelle de [R.] avec la classe passerelle, c'est-à-dire la classe qui accueille les enfants très jeunes, en l'occurrence 2 ans ou 2 ans et demi. Une petite fille a été invitée à jouer au mémotager : il s'agit d'une variante du memory où des pièces qui représentent des légumes de différentes formes et de différentes couleurs sont cachés dans un potager. La petite fille ne s'approprie pas du tout les règles du memory, elle me semble en revanche très intéressée par l'objet qui est en effet très intéressant : les légumes sont en bois, les fanes en feutre, le fait de les manipuler, de les sortir et de les re-renter dans le potager, également en feutre, est déjà un jeu en soi. L'adulte qui était présente autour de la table pour jouer avec nous, pas une enseignante mais une ATSEM, a passé son temps à rappeler à l'ordre la petite fille : "c'est ton tour", "pioche un autre légume", "non c'est pas ton tour", "non c'est pas les mêmes, remet-les dans le potager", etc. J'ai évoqué cet épisode avec Béatrice en lui expliquant que je ne me sentais pas en position de corriger l'adulte dans sa posture, même si celle-ci me semblait extrêmement problématique. Il me semble en effet évident qu'il aurait fallu laisser la petite fille s'approprier l'objet et jouer avec comme elle l'entendait. Elle n'avait clairement pas l'âge pour profiter pleinement de ce jeu, ce moment pour elle n'a clairement pas été un moment de jeu, mais de contrainte. En évoquant cet épisode, je fais part à Béatrice de mes doutes quant au respect du rythme de l'enfant, il me semble en effet que l'enfant était beaucoup trop jeune pour comprendre les règles voire même attendre son tour, et que ces apprentissages pourront intervenir au bon moment mais de toute manière plus tard dans la vie de l'enfant. Béatrice et globalement d'accord avec moi, sauf sur le fait d'attendre son tour, elle semble penser qu'il n'est jamais trop tôt pour apprendre à attendre son tour.

Cas d'école (si je puis me permettre) de contrôle complet (*sur, du, et dans* le jeu), cette observation, choisie parmi plusieurs du même acabit, représente parfaitement comment une notion et une pratique adulte-centrée du jeu viennent s'imposer à des enfants sans aucun égard pour leurs propres notions et pratiques. Leurs pratiques (ici, tout simplement jouer avec le mémotager comme un jouet) sont à déconstruire, à oublier, pour faire place aux nôtres (adultes). En tout état de cause, dans la scène décrite, il n'était pas *permis* de jouer autrement qu'en suivant les règles. A travers l'objet, et ses usages licites ou illicites dont l'adulte est le-la gardien-ne, c'est encore une fois le pouvoir de l'adulte qui s'exprime. Il me semble ainsi que derrière la norme ouvertement défendue par bien des ludothécaires : **il faut respecter la règle**, se dissimule en réalité une autre norme, qui donne force à la première : **il faut respecter l'adulte**.

Si le cas du jeu de règles rend l'argument assez clair, il est à noter que la notion de règle à respecter s'exprime également dans toutes les formes de jeux : dans le jeu symbolique, les adultes peuvent corriger les enfants quand ils ne respectent pas les usages affordés ("non ça s'utilise comme

ça” ou “non c’est pas un pistolet, c’est une longue-vue”), dans le jeu d’assemblage quand iels ne respectent pas les *bonnes pratiques* (“regarde le modèle” ou “dans un puzzle il faut d’abord faire les bords”), et dans le jeu d’exercice quand iels ne respectent pas les objets (“attention, tu vas le casser”).

Vendredi 8 Novembre 2025 - Local Ludo-CdC - Une grande joueuse

Christelle visite avec ses deux enfants Mélanie (7 ans) et Édouard (3 ans). Les deux enfants sont plutôt timides. Mélanie m’est présentée comme une “grande joueuse de jeux de société”. “Elle adore ça, même si elle a encore un peu de mal à accepter la défaite” me dit sa mère devant elle, ce qui fait rougir la jeune fille, qui je crois se sent un peu honteuse. Il n’y a pas d’autres usagers dans la ludothèque, nous nous asseyons à une table de jeux pour faire une partie du “petit bois hanté” à trois : Christelle, Mélanie et moi. Béatrice s’assied à son bureau, et Edouard vague à ses occupations dans la salle attenante. Naviguant entre la dinette et notre table, il ramène régulièrement des aliments de la dinette que sa mère saisit. Au bout d’un moment, il me tend un objet que je saisis en remerciant l’enfant. A mes paroles, l’enfant me sourit et s’enfuit en courant, et sa mère me dit “je crois qu’il te drague”. La partie prend fin : victoire de Mélanie, aidée par sa mère qui a sûrement voulu éviter une scène. Je me dirige alors vers la dinette, et attend qu’Edouard m’inclue -ou pas- dans son jeu. Il m’inclut effectivement, très rapidement : il me tend des poupons en m’indiquant qu’il faut leur “laver les fesses”, ce que nous faisons ensemble dans l’évier prévu à cet effet, puis nous habillons le poupon avant de le re-déshabiller pour le re-laver. Le jeu se répète plusieurs fois, sa mère passe la tête et me dit d’un ton que je trouve moqueur “oui, c’est le grand jeu du moment, on a un petit problème de propreté”. Au bout d’une dizaine de minutes, sa grande sœur nous rejoint pour mener un jeu symbolique à trois, dont elle attribue les rôles et fixe le contexte. Elle est la maman, Edouard le papa, et moi l’enfant. La timidité s’efface complètement, elle incarne une mère très contrôlante, qui se plaint de “tout faire à la maison”, “en plus de travailler” (comme sa mère, son personnage est assistante maternelle), et menace de me punir en permanence. Edouard, inclus dans le jeu bien malgré lui, ne suit pas trop le scénario imaginé par sa sœur, et continue à jouer avec les poupons. Je joue pour ma part un enfant rebelle qui n’a que faire des menaces. Le jeu est chaotique et très joyeux, Mélanie se montre très verbale, pleine d’imagination et d’esprit, et joue parfaitement bien la colère (avec une joie débordante dans les yeux). Béatrice et Christelle sont restées discuter tout du long à côté, jusqu’à ce qu’il soit l’heure de partir. J’ai l’impression que Béatrice ne joue pas beaucoup avec les petits, sauf jeu de règles.

Si nous avons besoin d’une preuve supplémentaire de l’extrême valorisation des jeux de règles de la part des adultes, on peut penser à tous les parents qui, comme dans l’observation nous (ludothécaires) disent fièrement que leurs enfants sont de “grand-es joueur-euses”, signifiant “iel maîtrise les codes du jeu adulte”, et souvent, en filigrane, “iel est intelligent-e”. Plusieurs éléments de l’observation présentée ici confirment des réflexions énoncées plus haut:

- La pratique du jeu de règles donne un accès à l’attention et au temps de l’adulte : Edouard est laissé en autonomie là où Mélanie est invitée à faire une partie. Ensuite, la mère ne montre aucune volonté de partager les jeux symboliques d’Edouard et Mélanie. Ce n’est pas indiqué dans l’observation, mais au moment de partir, elle me dira “Bon, je te les laisse ?”.
- Mélanie, qui m’est présentée comme une ‘grande joueuse’ (de jeux de sociétés), semble bien plus épanouie dans le jeu symbolique : elle est plus détendue et joyeuse, et sans conteste plus active.

- Mon intuition quant à Béatrice s'est confirmée dans les mois suivants : l'espace de jeu symbolique était délaissé et à mon sens beaucoup trop infantin. A force de discussion j'ai réussi à déplacer quelques lignes sur ce front.

Mais si j'ai choisi de présenter cette longue observation, au-delà du clin d'oeil à ces deux enfants avec qui j'ai noué une réelle complicité ludique au fil des mois, c'est surtout pour illustrer la possibilité d'un petit pas fait en direction du jeu des enfants, en opposition au pas de géant que nous (adultes) leur imposons bien souvent pour les amener dans *notre* jeu. Dans la scène décrite, je n'ai initié aucun jeu, je me suis juste 'posté' près de l'espace dînette (littéralement un petit pas), et les enfants ont fait le reste. Mon déplacement voulait signifier "cet espace aussi est intéressant, comme les jeux qui s'y déploient", et je crois que le message est passé. Car si les enfants désirent et cherchent souvent la présence des adultes dans le jeu, ces comportements dénotent, je crois, autant une recherche de lien qu'un besoin de validation et de valorisation, que seuls les adultes, détenteurs de la norme, peuvent satisfaire. Les suivre dans leurs jeux nécessitait de ma part une forme de lâcher prise, et j'y étais parfaitement disposé. J'étais à ce moment stagiaire depuis très peu de temps, et la formation à l'IUT venait de débuter. Pourtant, déjà, cette absence d'intérêt pour le jeu symbolique me questionnait et me posait problème. Déjà, intuitivement, il signifiait pour moi une absence d'intérêt et d'égard pour les enfants elleux-mêmes, et leurs jeux si riches et (l'adulte que je suis dirait :) singuliers. Des jeux qui, souvent, ont pour seule norme l'absence de normes.

Cherchant une conclusion à cette très longue partie sur le contrôle dans le partage du jeu, je me suis replongé dans un ouvrage de Pascal Deru, qui, de mémoire, présentait une vision très adulte-centrée du jeu, assez focalisée sur les jeux de règles. Une courte recherche m'a permis de trouver cette phrase : "[Le jeu] permet d'aller vers demain en inscrivant de manière concrète dans les jeux les valeurs dont nous voulons tisser la vie de nos enfants parce qu'elles sont réellement les nôtres" (Deru, 2006). A la lumière des arguments développés jusqu'ici, il est difficile ne pas constater tout ce qu'un discours humaniste et bienveillant comme celui-ci peut révéler d'impensé en termes de domination. J'y opposerai, pour conclure, quelques vers du fameux poème de Khalil Gibran sur l'enfance, extrait de son ouvrage *Le prophète* (1923) :

*Vous pouvez leur donner votre amour mais non point vos pensées,
Car ils ont leurs propres pensées.
Vous pouvez accueillir leurs corps mais pas leurs âmes,
Car leurs âmes habitent la maison de demain, que vous ne pouvez visiter, pas même dans vos rêves.
Vous pouvez vous efforcer d'être comme eux, mais ne tentez pas de les faire comme vous,
Car la vie ne va pas en arrière, ni ne s'attarde avec hier. (Gibran, 1923 p.38)*

D. LE CONTRÔLE ÉDUCATIF DU JEU

Nous l'avons déjà vu à de multiples reprises et le reverrons encore, car il s'agit d'une certaine manière de l'objet de ce mémoire, la pratique du jeu agit comme un vecteur de transmission de normes sociales et culturelles, et la bonne transmission ou intégration de ces normes fait l'objet d'une forme de contrôle, dont les adultes sont les premier-ères acteur-ices. De ce point de vue, bon nombre des aspects du contrôle adulte, dont j'essaie de dresser une typologie, pourraient être considérés comme 'éducatifs'. Je souhaiterais ici souligner les aspects *spécifiquement* éducatifs du contrôle, c'est-à-dire ceux qui font explicitement référence à l'acquisition de compétences et à la 'progression' des enfants.

1. Jeu libre et jeu éducatif, une question (de) rhétorique

Un constat s'impose à l'issue de cette année de formation et de stage : la question de la posture éducative des adultes dans le jeu est extrêmement présente dans les réflexions qui alimentent notre pratique professionnelle. Qu'on soit *équipe éduc'pop'* ou *éduc'nat'*, il s'agit toujours d'éduquer, et en première analyse, éduquer, c'est toujours un peu contrôler (dans notre entretien, James Blanc souligne l'étymologie commune entre l'éducation et un fameux *Duce* italien). Cependant, il me semble ici nécessaire de souligner que ces deux visions / pratiques / courants de l'éducation diffèrent radicalement *a minima* sur les réponses qu'ils apportent à ces deux questions fondamentales : *pourquoi éduquer ?* et *comment éduquer ?*

Sur la question du *pourquoi*, la réponse de l'éducation populaire est sans ambiguïté : l'éducation vise le changement social. Si la réponse de l'éducation nationale est plus évasive, on trouve néanmoins sur son site internet un page dédiée aux 'valeurs et engagements' (lien en sitographie), où figurent plusieurs références aux valeurs de la République, en particulier l'égalité et la laïcité. Au changement social prôné par l'éducation populaire, s'oppose donc assez clairement une forme de *status quo* républicain côté éducation nationale, pas même besoin d'enfoncer le clou à coup de 'bourdieuseries'⁴.

Sur la question du *comment*, j'ai évoqué en introduction les travaux de Pierron sur la forme scolaire. Depuis plusieurs dizaines années, les réformes scolaires s'enchaînent⁵, prônant plus de 'bienveillance' et plus grande 'individualisation' des pratiques, mais sans acter l'augmentation de moyens humains que bon nombre de syndicats enseignants estiment pourtant nécessaires. Ainsi perdure l'inertie de la forme scolaire, en dépit des prescriptions ministérielles et d'une hétérogénéité grandissante des 'groupes classe' (Jouan, 2024). Côté éducation populaire, les outils abondent (De

⁴ Référence ironique aux théories du sociologue Pierre Bourdieu qui, dans un langage souvent abscons, décrivent notamment l'école comme un lieu de reproduction des inégalités sociales.

⁵ L'enchaînement de ces réformes fonde d'ailleurs, je crois, un nouveau point commun entre le milieu scolaire et le milieu carcéral : dans *Surveiller et punir* (1975), Foucault définit l'institution de la prison comme une institution intrinsèquement en perpétuelle réforme.

la Loire, 2017), mettant souvent en avant une horizontalité des savoirs, et évoquant d'ailleurs une certaine forme ludique. Pour autant, il n'est pas question en ludothèque d'organiser des débats mouvants ou des séances de théâtre-forum (deux outils classiques de l'éducation populaire), mais bel et bien de *jouer*.

Si les liens des ludothèques avec le mouvement de l'éducation populaire sont pour le moins variables (et ce en dépit d'un positionnement clair de l'ALF), ceux qui existent avec l'éducation nationale sont, pour leur part, bien visibles et très concrets. Pourquoi, et comment, donc, la ludothèque éduque-t-elle ?

La simple question ferait, je crois, frémir bien des ludothécaires, les plus militant-es répondant peut-être "ici nous n'éduquons pas, nous jouons !". Une telle réponse, tout en voulant placer le jeu libre sur une sorte de piédestal, hors de portée de toute velléité éducative, occulte en réalité une part importante de ce qui est en œuvre dans le jeu. C'est là, je crois, la limite et le défaut de tout discours essentialiste sur le jeu, visant à poser une limite la plus claire possible entre jeu et non-jeu, et par-là même une définition claire de ce qui est acceptable en ludothèque et de ce qui ne l'est pas. En ce sens, l'expression *jeu éducatif*, si elle renvoie à une catégorie d'objets (game) bien déterminée, apparaît comme tout aussi absurde et tautologique que celle de *jeu libre*. Ces deux expressions relèvent de ce que Brian Sutton-Smith nomme *rhétoriques du jeu*, la première relevant de la rhétorique du progrès (le jeu comme espace d'apprentissage, de développement), et la seconde de la rhétorique du *self* (le jeu comme espace de liberté, d'exploration). Tout se passe comme si la fameuse 'ruse pédagogique' (stratégie des éducateur-ices visant à déguiser les exercices scolaires en jeux, décrite et analysée dans l'ouvrage *Jeu et Éducation* (1995) de Gilles Brougère), avait en partie dépossédé les ludothécaires de la rhétorique du progrès. Le jeu ne pourrait-il pas être tout à la fois libre et éducatif ? Question (de) rhétorique, car il me semble qu'indépendamment de l'éclairage qu'on y apporte, le jeu est bel et bien tout cela à la fois, et probablement plus encore. Il se joue de nos discours, et trouve en permanence des moyens d'échapper aux cases dans lesquelles on essaye de le faire rentrer.

Ne suis-je pas éducateur quand je tente, par exemple, d'*ouvrir* le champ de l'agentivité ? Ou quand, plus simplement, je confirme à un enfant que, oui, la vache fait bien "meuh" (fait qui relève soit-dit en passant, plus de la norme culturelle que du fait scientifique) ? Le jeu suscite en permanence chez les enfants des curiosités et des questionnements auxquels il revient aux adultes de répondre. Il ouvre des possibles, des champs d'action insoupçonnés et peut fonder en ce sens une réelle émancipation qu'un-e adulte peut souligner et soutenir. Il me semble que, quel que soit notre degré de sympathie pour le mot *éducation*, celle-ci est bel et bien omniprésente dans le jeu, et donc en ludothèque.

Revenons donc à mes questions initiales : pourquoi et comment la ludothèque éduque-t-elle ? Ces deux questions, riches, politiques, mériteraient probablement un ou plusieurs mémoires, car chaque usager-ères et chaque ludothécaire y répond à sa manière, par ses propres positionnements et postures éducatives. Choisissons ici d'aborder la question sous l'angle du

contrôle et de la domination adulte, je vais décrire trois manières dont ces phénomènes s'expriment à travers ou à l'occasion du jeu, et qui traduisent à mon sens le mieux ce que j'entends par 'perméabilité de la ludothèque à la forme scolaire'.

2. L'adulte, ce-tte perpétuel·le éducateur·ice

Si l'idée de jeu libre semble si incompatible avec la notion d'éducation, ce serait donc probablement parce que cette dernière est associée à une vision très descendante, inflexible, et pour ainsi dire 'scolaire', de la pratique éducative. Il me semble cependant que c'est avant tout l'état des relations enfant/adulte qui fonde une telle représentation. Les adultes connaissent et savent faire beaucoup de choses très utiles, les enfants, beaucoup moins. Or, comme je l'ai déjà soutenu et illustré, une vision omniprésente de l'enfant le·la définit comme un être fait pour grandir, l'enfance est avant tout vue comme un état transitoire qui n'a de valeur que dans ce qu'il prépare : le passage à l'âge adulte. Cet état de fait fonde une relation où l'adulte devient un·e perpétuel·le transmetteur·ice de savoirs, et prescripteur·ice de pratiques. Un·e perpétuel·le éducateur·ice.

En ludothèque, ce phénomène se traduit en particulier par ce qu'on pourrait appeler des 'interruptions informatives' et des 'interruptions prescriptives', que je souhaite distinguer car elles me semblent extrêmement différentes dans leurs natures et leurs rapports au jeu de l'enfant.

Pour illustrer ce que je nomme interruption informative, je cite ici un extrait de l'entretien que j'ai mené avec Marie, mon encadrante à Ludo-asso, qui me décrit des scènes de jeu symbolique :

[L'enfant] il va t'offrir le café. L'adulte, il va participer un peu à construire le jeu, donc ça, sa place, elle est là. Et là, en fait, à ce moment-là, l'adulte, il va souvent... Ah, ben, il va intervenir, il peut, on le voit, oui, sur "nommer les couleurs", "le fruit, comment il s'appelle ?". "Ah ben non", l'enfant, il dit, "tiens, je t'ai amené une tomate". "Ben non, ce n'est pas une tomate, c'est un truc", il va le reprendre sur des choses comme ça. [...] mais ça, on le voit encore, ouais. Oui, on le voit toujours.

Marie m'explique dans cette partie de l'entretien comment elle gère ce type de situations : le plus important pour elle est de ne pas interrompre le jeu de l'enfant. Ces interventions des adultes n'interrompent pas nécessairement le jeu de l'enfant, qui peut tout simplement les ignorer et rester dans son jeu. En revanche, une intervention du ludothécaire visant à recadrer l'adulte l'interromprait presque à coup sûr : une lecture fine de la situation s'impose donc pour définir la marche à suivre.

Selon Marie, ces interruptions naissent souvent d'un défaut d'observation du jeu de l'enfant : là où le fait de nommer les couleurs pourrait par exemple sembler opportun si le jeu de l'enfant consiste à trier des objets par couleur, il l'est beaucoup moins si le jeu de l'enfant est de nature plus sociale, créative ou exploratoire. Sur le terrain, j'ai observé bon nombre d'interventions de ce type, portant souvent sur des apprentissages de base : sons des animaux, vocabulaire, chiffres, couleurs.

Tout se passe comme si l'adulte, du fait sa difficulté à adopter une posture de *joueur-euse* (comme le dit James Blanc, "le problème, c'est le *play* chez l'adulte"), se plaçait de manière spontanée et presque automatique dans une posture d'*éducateur-ice*, correspondant à un rôle bien mieux défini et sécurisant. Le fait que chacun soit bien à sa place (l'adulte éducateur-ice, l'enfant éduqué-e) prend donc parfois le pas sur l'émergence d'une forme de jeu libre.

L'interruption informative correspond potentiellement à du contrôle *sur le jeu* (l'adulte interrompt le jeu de l'enfant) et à du contrôle *du jeu* (un jeu de règles informel peut se lancer, initié par l'adulte, où l'enfant doit par exemple nommer les objets ou les couleurs). Elle agit comme un facteur limitant le *play* en faveur du *game*.

L'interruption prescriptive correspond quant à elle à du contrôle *dans le jeu* (comment jouer), et semble intrinsèquement liée au *game*, d'où ma volonté de souligner cette distinction. Nous l'avons abordé précédemment : l'objet / *game* prescrit son propre usage (la règle), et ce souvent par l'intermédiaire de l'adulte, auquel il confère donc une forme de pouvoir. En termes de posture éducative, il me semble que l'exercice de ce pouvoir peut s'envisager à deux niveaux : 1- l'enfant doit respecter et apprendre la règle, et 2- l'enfant doit monter en compétence dans le jeu. Car un-e enfant maîtrisant la règle d'un jeu peut malgré tout, par inattention, lassitude, ou défaut de réflexion (voire par pure provocation), ne pas être très *bon-ne*. Iel peut ne pas *bien jouer*. Pour l'éducateur-ice perpétuel-le qui sommeille en nous (adultes), c'est intolérable.

Samedi 25 Janvier - local Ludo-CdC - Mais prends la double Mer !

Deux jeunes adolescentes ont voulu jouer à Kingdomino⁶ que l'une des deux connaît. Je soutiens l'explication des règles qui s'opère entre les deux jeunes filles, puis m'éloigne pour les laisser jouer. Béatrice se poste debout à côté de la table pour observer les premiers coups. Au deuxième tour, l'adolescente qui ne connaissait pas le jeu joue un coup qui n'est pas du goût de Béatrice. Béatrice semble excédée : "Mais prends la double Mer ! Cette pièce-là elle te sert à rien !".

Mercredi 4 Juin - local Ludo-asso - Est-ce que tu es sûre ?

Accueil public, une jeune enfant (2 ans ou 2 ans et demi environ) souhaite faire un puzzle, et choisit une boîte de puzzles de la marque Djeco, avec plusieurs animaux à reconstituer, le plus simple étant constitué de 2 pièces et le plus complexe de 6 pièces. Je lui propose ma présence à ses côtés, qu'elle accepte. Sa mère s'assoit dans le canapé, juste à côté de la petite table où nous nous installons pour jouer au puzzle. Assise, elle discute avec une amie tout en nous observant. Les pièces sont grandes et épaisses, mais certaines combinaisons qui ne 'marchent pas' (par exemple : un bout de girafe à la place de la tête du crocodile) s'encastrent presque bien. A chaque combinaison 'mauvaise', j'interviens : "est-ce que tu es sûre ?", question que l'enfant comprend comme un signe qu'elle s'est trompée, et se corrige. Cela prend un certain temps, mais nous finissons par compléter tous les puzzles de la boîte, je l'ai aidée plusieurs fois en lui suggérant les 'bonnes' pièces. A la fin sa mère me dit avec une moue mi-gênée mi-moqueuse "c'est pas encore au point...", je lui réponds "en tous cas ça se voit qu'elle y prend du plaisir, c'est peut-être ça le plus important !", la mère me sourit "oui, c'est vrai !".

⁶ Jeu compétitif où chaque joueur-euse choisit des dominos qui seront placés pour former un royaume.

Mardi 22 Avril - local Ludo-asso - Les grosses pièces d'abord

[Accueil d'un groupe de trois enfants avec troubles de l'apprentissage et/ou du comportement dans le cadre d'un DITEP⁷. Beaucoup d'encadrants, peu d'enfants, le jeu en groupe n'est pas très fluide. Le plus grand des enfants (12 ou 13 ans), Baptiste, est extrêmement calme et peu loquace. Je lui propose une partie de Batik, jeu pour deux joueurs.] Baptiste accepte de jouer à Batik⁸, jeu que j'affectionne car les règles en sont très naturelles et immédiatement compréhensibles. Le jeu à l'air de lui plaire, mais il ne parvient pas à gagner, car il se retrouve bien souvent avec des grosses pièces en fin de partie. Après plusieurs parties que je remporte, je lui suggère "tu vois, moi je mets toujours les grosses pièces d'abord, comme ça c'est plus simple à la fin". Une dernière partie s'engage, mais malgré ma suggestion stratégique, Baptiste semble en mauvaise posture. Je n'aime pas trop faire exprès de perdre, mais je fais exception à la règle en jouant un très mauvais coup qui lui offre la victoire. Baptiste est fier, il sourit pour la première fois de l'après-midi, d'un sourire franc, qui me donne l'impression d'avoir bien fait mon métier.

Ces trois observations offrent trois éclairages très différents sur la notion d'interruption prescriptive, et soulignent la grande variété des dynamiques et objectifs éducatifs que ces interruptions traduisent.

Dans la première observation, si l'intention de Béatrice est probablement d'aider la jeune joueuse en la guidant dans ses choix, la forme que prend cette aide semble particulièrement contrôlante et invasive : l'aide n'était pas sollicitée, elle prend la forme d'un ordre, le coup joué par la jeune fille est jugé 'mauvais'. Tout se passe comme si la partie de Kingdomino était un exercice scolaire avec des bonnes et des mauvaises réponses, et Béatrice une 'enseignante de jeu'.

Dans la seconde observation, j'apparais moi aussi, quoique dans un style plus doux, comme un enseignant de puzzle. Contrairement au Kingdomino, le puzzle présente un ensemble objectif de *bonnes* et de *mauvaises* actions, et ne se distingue donc guère d'un exercice scolaire. La capacité d'identification de ces bonnes et mauvaises actions fait l'objet d'un contrôle ("est-ce que tu es sûre ?") et d'une évaluation ("c'est pas encore au point") de la part des adultes. Autre point commun avec un exercice scolaire, au-delà de l'observation : le nombre de pièces qui augmente de pair avec l'âge conseillé, on reviendra sur ce point dans la sous-partie suivante. La différence fondamentale avec un exercice scolaire qu'il convient ici de souligner : le jeu, du moins dans son départ, était bel et bien *auto-déterminé* : l'enfant a choisi de faire des puzzles, et a choisi les puzzles avec lesquels elle souhaitait jouer; et indépendamment du degré de contrôle adulte exercé dans leurs réalisations, le plaisir du jeu était bel et bien présent, ce que je souligne en fin d'observation. La scène met cependant en lumière, de ma part, un ensemble de présupposés, qui, quoiqu'ils me semblent raisonnables, auraient sans doute mérités d'être confirmés après de la jeune joueuse :

- Quand elle dit vouloir jouer au puzzle, je suppose que son objectif est de les terminer en suivant les 'règles' du puzzle, que son plaisir dépend d'une sorte de *victoire* sur le puzzle.
- Quand elle accepte ma présence à ses côtés, je suppose qu'elle veut que je l'aide.

⁷ Dispositif intégré des Instituts Thérapeutiques, Éducatifs et Pédagogiques

⁸ Jeu abstrait où chaque joueur-euse dispose de plusieurs pièces de bois de tailles et formes variées qu'il doit faire tomber dans une glissière centrale. La premier-ère à choisir une pièce qui dépasse de la glissière perd la partie.

Dans la dernière observation, je prodigue un conseil non sollicité à un jeune joueur. Mon présupposé est ici que son plaisir à jouer (qu'il montre malgré ses défaites, en souhaitant rejouer) serait lié au fait de remporter au moins une victoire face à un-e adulte. Bien que ce présupposé soit confirmé par la réaction de Baptiste quand il gagne la dernière partie, il s'agit en tout état de cause d'un placage de mes ressentis sur les siens. Je n'avais que faire qu'il monte en compétence dans le jeu, mais j'avais effectivement à cœur qu'il remporte une victoire, car j'aurais eu, à sa place, à cœur de remporter une victoire. Mon interruption prescriptive relevait donc d'une forme d'empathie (dont je crois qu'elle a sa place dans notre pratique professionnelle, mais à laquelle je serai attentif), qui se serait probablement exprimée de manière différente face à un-e adulte, à qui j'aurais sans doute demandé "est-ce que tu veux un conseil ?" avant de le prodiguer.

Indépendamment des discours sur le *fair-play* et le plaisir de partager un moment de jeu, ces trois observations me forcent à admettre à quel point nous (société, adultes, ludothécaires) entretenons, par nos postures et nos interruptions, l'idée que **le plaisir du jeu est lié à la victoire**. Tel un-e enseignant-e souhaitant développer par exemple le goût de la lecture chez ses élèves, ne souhaitons-nous (ludothécaires) pas développer le goût du jeu chez nos usager-ères ? De quel goût s'agit-il exactement ? Quelles stratégies mettons-nous en œuvre pour y parvenir ? Si je viens d'y apporter quelques éléments de réponse, voici plusieurs questions qui, je crois, mériteraient qu'on s'y attarde encore, mais qui dépassent largement le cadre du sujet de ce mémoire.

3. A chaque âge son jeu

S'il existe un point commun évident entre les boutiques de jeux et les étagères pleines de boîtes présentes en ludothèque, c'est bien le classement des jeux par tranche d'âge. Aucune boîte de jeu ne manque d'indiquer le fameux numéros ("à partir de 2 ans", "8+"), guidant les acheteur-euses en recherche d'un jeu *adapté* comme les ludothécaires dans leur besoin de classification et d'organisation. Relevant d'une décision souvent arbitraire d'une maison d'édition dont l'objectif reste avant tout de vendre le plus de boîtes possibles, le chiffre fatidique fait néanmoins office de critère premier de classification pour bon nombre de ludothèques (c'est la cas à Ludo-CdC, Ludo-Asso, et une troisième ludothèque de la région où j'ai eu l'occasion de faire un court stage avant l'été 2024). Pratique, parlant, visible, souvent 'pas trop à côté', on ne peut nier que ce critère présente un certain nombre d'avantages, malgré ses aspects généralisants et souvent approximatifs.

Si je souhaite ici mettre en lumière la prégnance de ce critère dans les usages en ludothèque (et plus largement dans la société), c'est qu'elle participe aussi à mon sens de l'intrusion de la forme scolaire dans le jeu et dans la ludothèque. À l'instar des apprentissages scolaires qui font l'objet d'une gradation où chaque apprentissage passé est considéré non seulement comme acquis, mais comme base pour les apprentissages futurs, les jeux eux aussi induisent une gradation des savoirs et savoir-faires. Là où un jeu pour "2 ans et +" demandera à l'enfant qui souhaite y jouer de savoir jeter un dé et de suivre quelques instructions simples données par les adultes, un jeu "6+" peut déjà

nécessiter un grand nombre d'habiletés physiques et cognitives (tenir une main de plusieurs cartes, comprendre et retenir des règles parfois complexes, anticiper, faire des choix stratégiques, etc.). On associe donc à un âge un certain nombre d'habiletés attendues (ou exclues), ce qui efface la grande variabilité des rythmes d'apprentissage chez les enfants en leur fixant une norme.

Un tel système fait écho aux théories de Jean Piaget sur les stades de développement de l'enfance, selon lesquels tous les enfants passeraient par plusieurs 'stades', toujours dans le même ordre, et toujours à peu près aux mêmes âges. Critiquées sur de nombreux points (non prise en compte des facteurs sociaux et culturels, rigidité des stades, erreurs sur certaines tranches d'âges), ces théories fondent elles aussi une vision de l'enfant comme un être en devenir, incomplet, et en tous points inférieur à l'adulte. Définissant une véritable norme, elles servent en outre de socle à certains outils d'évaluation, où l'écart à la norme sera repéré, documenté (enfant 'en retard', enfant 'en avance'), et fera potentiellement l'objet d'une pathologisation et d'une médicalisation, sans vraiment questionner les dimensions politiques ou culturelles de la norme, ni leurs effets potentiellement délétères sur les enfants eux-mêmes (Hacking, 2006).

De plus, dans une perspective éducative, les jeux conseillés pour un certain âge ne présentent plus aucun intérêt pour un enfant d'un âge plus avancé, et j'ai en effet observé de nombreux parents refuser l'accès à certains jeux à leurs enfants : "ça c'est un jeu de petits", forme extrêmement commune de contrôle *du jeu* (à quoi jouer). Si on peut supposer que dans bon nombre de cas, les parents en question anticipent et évitent donc par leur refus une forme d'ennui chez leurs enfants qui souhaitent jouer à des jeux probablement peu intéressants pour leur âge, le constat est néanmoins limpide : **grandir, c'est faire le deuil de certains jeux.**

Le terme 'grand-e' que j'ai décrit précédemment comme un ultime compliment prodigué aux enfants faisant preuve de maturité peut donc également faire office de *rappel à l'ordre* : "maintenant tu es grand-e, donc il ne faut plus faire ci ou ça". Les régressions, que Piaget lui-même reconnaît comme participant d'un fonctionnement normal du développement de l'enfant, sont souvent vues d'un très mauvais œil par les éducateur-ices. De plus, il me semble que bon nombre de jeux sont injustement considérés comme régressifs du fait d'une volonté adulte de faire rentrer les jeunes adolescents *dans le rang* du jeu de règle.

Deux 'caps' semblent ressortir en particulier de mes observations et de mes entretiens, qui correspondent exactement à deux étapes importantes de la scolarité : le cap des 6 ans avec l'entrée à l'école primaire, et le cap des 11 ans avec l'entrée au collège.

A Ludo-CdC, il y a une piscine à balles dans un coin à côté des tapis d'éveil. L'usage de cette piscine est interdit aux enfants de plus de 6 ans, règle qu'il faut régulièrement répéter car, sans surprise, la piscine intéresse les enfants de tous âges. Si cette règle semble légitime dans les moments où de très jeunes enfants sont dans la piscine, elle m'a semblé bien trop limitante et injustifiée quand aucun-e jeune enfant n'est présent-e dans la ludothèque et *a fortiori* dans la piscine. J'ai défendu cette règle souvent à contre-cœur : il m'était douloureux d'interdire à des enfants de jouer dans une

ludothèque. Le cap des 6 ans est aussi souligné par Marie de Ludo-Asso, qui répond ceci aux adultes disant que “les enfants ne jouent plus” :

oui mais en fait regardez : vous êtes en maternelle, il y a des coins de jeu qui sont ce qu'ils sont [...], qui sont parfois assez pauvres, mais qui existent on va dire à peu près. Et dès que tu passes en CP, à l'âge de 6 ans, ça n'existe plus. En fait on envoie le message aux enfants, “à 6 ans tu ne joues plus”. [...] Et dans les accueils de loisirs c'est la même chose. Quand tu vas visiter un accueil de loisirs, on ne parle que de loisirs, il n'y a pas d'objectif d'apprentissage, tu vas visiter la partie 3-6 ans, il y a plein d'espaces de jeux aménagés. Tu arrives dans la partie 6-12, c'est des salles vides, avec des placards où ils peuvent sortir des trucs, mais les salles elles sont vides. [...] Un enfant qui est en jeu, qui arrive dans un espace qui amène une vision de plein de jouets, de plein de jeux, et il arrive deux mois plus tard dans une salle vide, ça lui transmet quelque chose en fait.

Très sensible à la question des limites d'âge et de l'impact que ces limites peuvent avoir sur les jeux des enfants, elle insiste auprès des usager·ères adultes sur le fait que les âges conseillés de jeux sont à entendre comme ‘à partir de’ :

Ouais, c'est ‘à partir de’, Oui, on a [...] en effet, du côté des adultes et de certains professionnels, les enseignants aussi, ça peut arriver, il peut y avoir ce côté-là, cette remarque qu'on entend dire aux enfants, “c'est plus de ton âge”, “c'est pour les bébés”, “tu ne joues plus à ça”. Et donc nous, c'est pour ça qu'on fait attention de dire c'est ‘à partir de’ et quand on le dit, on explique que en fait, [...] on a des jeux qui sont rangés entre 2, 3 à 6 ans ‘à partir de’ et pour dire [...], ils peuvent jouer à ça parce que là, ils savent lire, avant ils ne savent pas lire, [...] mais qu'après, il y a du plaisir à jouer à n'importe quel âge et que c'est complètement normal, au contraire, de voir un enfant qui a 10 ans, se remettre dans l'espace où il y a les toboggans et de refaire rouler les billes. Ça c'est un discours qu'on tient énormément aux parents et c'est pour ça que quand on présente les espaces, [...] on va dire c'est ‘à partir de’ et on va redire par une phrase qu'on peut jouer à n'importe quel âge, au contraire.

Quant au cap des 11 ans, il semble concerner particulièrement l'abandon du jeu symbolique, forme la plus ‘tenace’ et la plus évidente du *play*. Angèle, ludothécaire du territoire, interrogée sur l'âge limite d'usage de l'espace symbolique dans sa ludothèque me fait cette réponse :

Ça dépend. En fait, les filles, elles sont intéressées beaucoup plus longtemps que les garçons. C'est fini à partir de... Je dirais 8, 9 ans. Ça dépend de leur maturité aussi. Tu vois ? Mais les filles, je vois, même qui sont en CM2, elles sont... Même toujours, quand elles viennent avec le club ado, quand il n'y a pas de garçons ou autres pour moucharder, elles y vont. Quand elles sont en 6e, 11 ans, 12 ans. Mais c'est caché [...] Par exemple, elles sont venues à trois, il n'y avait personne parce que je n'étais pas encore ouverte au public. Je rigolais parce que... [rires]

L'espace en question, que j'ai pu observer au moment de notre entretien, ne semble pas prévu pour des enfants de plus de 7 ou 8 ans : il consiste en un espace dinette et un espace école, les chaises sont minuscules et très basses, tous les objets sont ouvertement des jouets. Le fait que des jeunes adolescentes de 11 ou 12 ans souhaitent malgré tout y jouer me semble témoigner d'un réel

besoin de jeu symbolique, de toute évidence plus puissant que le sentiment de honte qu'un tel jeu peut générer. Ce besoin est néanmoins satisfait 'en cachette', du fait des normes sociales qui se manifestent dans le regard porté sur ce type de jeu par les groupes de pairs et les adultes, mais aussi (et je crois, surtout) dans le message envoyé par l'aménagement très 'enfantin' du lieu.

Même constat à Ludo-CdC où deux adolescentes de 11/12 ans qui se retrouvent régulièrement à la ludothèque sont un peu moquées par Béatrice quand elles jouent à se déguiser ou jouent avec les objets de la dînette. Si ces jeux n'étaient pas interdits, le comportement et les remarques de la ludothécaire indiquait clairement qu'ils étaient 'en dehors des clous'. Comme évoqué précédemment, Béatrice était très surprise quand elle a découvert que ces deux adolescentes jouaient très sérieusement avec le guichet que nous avons construit pour l'espace symbolique. Suite à nos nombreux échanges sur le sujet, elle a fini par accepter que ces jeux pouvaient relever d'une pratique 'normale' pour leurs âges.

Si grandir c'est faire le deuil de certains jeux, certains caps culturels (6 ans, 11 ans) peuvent donc être vécus comme des étapes où il faut faire le deuil *du jeu*. En effet, les observations et extraits d'entretiens présentés nous fournissent un peu plus de détail sur les jeux dont il s'agit de faire le deuil : là où Marie indique qu'on envoie aux enfants le message "à 6 ans, tu ne joues plus", le jeu en question renvoie indubitablement au *play*, forme prépondérante du jeu chez les enfants. On pourrait ainsi résumer la situation : les enfants sont poussés vers une forme de jeu *adulte* qui consiste en somme à *moins jouer*, ce *moins jouer* recouvrant tout à la fois l'intensité et l'engagement dans le jeu (passage du *play* au *game*), et le temps passé à jouer (avec notamment une augmentation de la charge de travail au fil de la scolarité). Le *play* est parfaitement accepté jusqu'à 6 ans, à 11 ans il ne l'est plus, et on peut faire l'hypothèse que la période d'école élémentaire (6-11 ans) est considérée comme une période 'tampon' où les enfants sont poussés vers un abandon progressif du *play*.

4. Le jeu en "mode Hard" : mise en échec, justice et mérite

14 Février 2025 - Local Ludo-CdC - Là t'y arrives plus

Nous avons réorganisé l'agencement des tables dans la zone de jeux de règles, ce qui a libéré un petit espace pour un jeu d'adresse qui se pose contre un mur : une grande plaque avec des sortes de patères en bois de couleurs, et des petits cerceaux en cordes rigides qu'on doit lancer pour qu'ils s'accrochent aux patères. Les cordes sont aussi colorées, des mêmes couleurs que les couleurs des patères. Un jeune enfant (environ 5 ans) avec son père s'en approche, et se lance immédiatement le défi de jouer à ce jeu (qui soit dit en passant n'a pas de règle affichée). Le jeu est très dur, même pour un adulte, et l'enfant souhaite jouer seul. Quand il parvient finalement à accrocher une corde, l'adulte lui dit "oui mais c'est pas la bonne couleur, regarde la corde a une boule verte, ça veut dire qu'il faut l'accrocher sur le vert". Obéissant mais tenace, l'enfant prend un temps pour réfléchir à cette nouvelle information, récupère toutes les cordes au sol et se rapproche à moins d'un mètre du plateau de bois, et fait mine de lancer les cordes, même si le lancer n'en est plus vraiment un compte tenu de la distance. Les couleurs sont respectées, et toutes les cordes sont accrochées. L'adulte réagit "Là c'est trop facile, regarde, il faut que tu te recules, il faut que tu les lances". L'enfant obéit, mais sans surprise

le défi présenté par le jeu est trop important, et il ne parvient à accrocher aucune corde. L'adulte réagit "Ah tu vois, là t'y arrives plus !". L'enfant ne répond pas et s'éloigne vers la zone de jeu symbolique.

Avant de débiter le travail d'analyse de cette observation, je souhaite souligner qu'il ne dépeint pas un comportement adulte usuel en ludothèque. Si j'ai choisi de la présenter, c'est qu'elle me semble néanmoins riche d'enseignements, et offre un éclairage supplémentaire sur plusieurs observations déjà présentées.

J'ai un souvenir très clair de cette observation, et il convient ici de préciser qu'en tout état de cause, le père n'avait pas très envie que l'enfant joue à ce jeu-ci : sa posture était très en retrait, et on peut constater dans l'observation qu'il n'est guère soutenant. Quelle qu'en soit la raison, on ne peut nier que son comportement témoigne d'une volonté de mise en échec : les réussites de l'enfant sont niées ("c'est pas la bonne couleur", "là c'est trop facile"), et ses échecs soulignés ("là t'y arrives plus"). Ce comportement éclaire à mon sens une norme omniprésente dans le jeu, et donc en ludothèque, même si elle ne s'exprime pas toujours de manière aussi insistante : la norme du **mérite**. Pourquoi ne pas congratuler un-e enfant qui tord les règles pour se mettre en situation de réussite ? La réponse me semble très claire : *parce qu'iel ne le mérite pas*. Un des effets attendus de la règle du jeu (game), c'est de faire *justice*, et cette idée vaut pour des jeux compétitifs - où la désignation d'un-e gagnant-e fait *justice* à son talent ou à sa chance -, comme pour des jeux solitaires qui prennent la forme de défis, comme un puzzle ou un jeu d'adresse.

Ainsi, bien souvent, lorsqu'un-e enfant essaye de se simplifier la tâche (rapprocher des éléments trop lointains, alléger des éléments trop lourds, limiter le nombre d'objets trop nombreux, etc.) ces comportements sont relevés (voire parfois interdits) par les adultes, car une règle implicite ou explicite du jeu n'a pas été respectée, et le jeu ne fait donc plus *justice*. Le défi n'a pas *vraiment* été relevé, la victoire n'en est pas *vraiment* une. Si l'adulte peut toujours *choisir* d'offrir la victoire à l'enfant (en simplifiant le défi qui lui est posé, en faisant semblant d'être distancé dans une course, ou terrassé dans un jeu de bagarre), l'enfant, bien souvent, ne peut pas *choisir* de gagner, ou plus précisément : iel ne peut pas choisir qu'iel a gagné. Encore une fois, il me semble que l'adulte souhaite garder en main et souligner ce pouvoir normatif, qui lui confère *de facto* un rôle de juge pouvant attribuer ou nier les victoires, là où l'enfant ne peut qu'accepter les sentences, et respecter des règles sur lesquelles iel n'a aucune prise (je renvoie ici à ma réflexion sur le jeu d'inversion avec Kelly en pages 36 à 39). Encore une fois, une confusion symbolique s'établit entre l'adulte et la règle, et on ne sait plus bien qui de la règle ou de l'adulte est le garant d'une forme de justice.

Pour revenir à l'observation, là où l'enfant pense avoir conquis le jeu en accrochant toutes les cordes, l'adulte juge sa performance et lui dit "non, tu n'as pas réussi", ce qui rend extrêmement visible cette mainmise normative. Il aurait tout aussi bien pu dire "oui, tu as réussi", reste que l'enfant ne peut être juge de sa propre réussite. Ce serait trop simple.

Si j'ai choisi d'aborder cette forme de contrôle *dans le jeu* dans la partie traitant du contrôle éducatif, c'est que dans bien des cas, cette inculcation de la notion de mérite me semble tout à fait

délibérée et réfléchi, et le jeu lui fait office de terrain idéal, quitte à perdre ses qualités premières que sont la liberté et la gratuité. Il semble important d'apprendre le plus rapidement possible que nous (individus) ne pouvons ni nous approprier les règles du jeu, ni décider de notre propre mérite.

E. LE CONTRÔLE POUR ASSEOIR L'AUTORITÉ

Si la plupart des comportements adultes évoqués jusqu'ici me semblent globalement témoigner de formes de domination adulte qui ne sont pas nécessairement conscientisées, j'ai également pu observer certaines scènes où les comportements des adultes visaient ouvertement à manifester ou défendre leur autorité sur les enfants. Les deux observations présentées ici mettent en scène des situations qu'on pourrait qualifier de *pathologiques*, au sens où une majorité des adultes ne se comporterait probablement pas comme dans les observations. Il me semble néanmoins qu'elles apportent un éclairage sur des mécaniques d'ordre systémique.

22 Avril 2025 - local Ludo-Asso - Fais ta valise

Nous accueillons un groupe du DITEP, constitué de trois jeunes d'âge très différents et de trois éducatrices. Nous sommes donc cinq adultes pour trois jeunes. Les jeunes accueillis présentent différents troubles du comportement et/ou cognitifs. [Une partie de jeu de société s'engage, qu'un enfant souhaite quitter car il s'ennuie, je l'y autorise à la grande surprise des éducatrices]. Les éducatrices vont chercher le jeune qui était retourné en salle de jeux symbolique et le forcent à participer à un deuxième jeu : "fais ta valise". L'enthousiasme est de la partie, il y a les trois jeunes et une des éducatrices autour de la table. Tous et toutes se prennent au jeu, qui est un petit casse-tête de vitesse. À un moment donné, le plus jeune des enfants, Maxime, parvient à résoudre le casse-tête avant tout le monde, et remporte donc le tour. L'éducatrice, s'énerve tout en restant le cadre du jeu, mais dit malgré tout à haute voix "comment c'est possible qu'il gagne en faisant n'importe quoi ! Moi j'essaie de trouver depuis tout à l'heure et je n'y arrive pas, lui il fait n'importe quoi et il y arrive !". Elle n'accepte pas l'idée qu'un tout jeune avec un trouble cognitif parvienne à résoudre un casse-tête qu'elle même ne parvient pas à résoudre. À aucun moment elle ne le congratule, et nous devons intervenir avec ma collègue, qui semble tout aussi mal à l'aise que moi, pour lui indiquer que Maxime n'a pas fait n'importe quoi, qu'il est impossible de gagner en faisant n'importe quoi, et qu'il a au contraire très bien joué. L'éducatrice écouterait nos remarques et restera mutique : ni excuses, ni félicitations.

Premier point que je souhaite ici souligner même s'il ne s'agit pas exactement du sujet qui nous intéresse : dans mon observation, les enfants sont appelés *jeunes* et pas *enfants*, la présence de 3 éducateur-ices pour 3 enfants ayant sans doute activé en moi un imaginaire carcéral teinté de délinquance (jeune de foyer, jeune de banlieue). Médiatiquement et sociologiquement, on nie bien souvent aux enfants de milieux défavorisés le statut d'enfant au profit du statut de 'jeune' (genré volontairement au masculin). Là où l'enfant dispose d'un droit à l'innocence et à l'irresponsabilité, symboliquement le jeune peut quant à lui être considéré comme responsable de ses actes et donc punissable par la loi. Fin de la parenthèse.

Si comme je l'ai soutenu précédemment l'éducateur-riche perpétuel-le en nous (adultes) attend de l'enfant qu'il joue *bien*, on constate ici qu'il est des cas où l'enfant serait avisé-e de ne pas *trop bien* jouer. Sans connaître les objectifs spécifiques de la présence du groupe DITEP dans la ludothèque, il me semble évident que le développement et la consolidation d'une forme d'estime de soi par le jeu constitue un objectif intéressant et implicite pour ces enfants, qui doivent être bien souvent ramenés à leurs conditions d'*enfants spéciaux, en retard, ou à problèmes*. En ce sens, indépendamment des difficultés relationnelles que doit représenter le travail des éducatrices avec ces trois enfants, la réaction violente de l'éducatrice (qui n'était en rien dans le registre de l'humour ou de l'ironie) peut pour le moins interroger. Il s'agit ici d'une manifestation très claire du pouvoir normatif de l'adulte évoqué dans la sous-partie précédente : la victoire et le mérite de Maxime sont niées, car l'éducatrice considère, sans même avoir regardé ce qu'il faisait, qu'il a gagné en faisant "n'importe quoi", pas une vraie victoire donc. En creux, on pourrait aussi entendre que s'il avait, comme l'éducatrice, joué sérieusement (en respectant donc une règle implicite), il n'aurait pas pu gagner.

Dans son ouvrage posthume publié en 2024 proposant une analyse approfondie de la domination adulte, Tal Piterbraut-Merx nous explique comment celle-ci repose sur une *naturalisation* des caractéristiques supposées de l'enfance : innocence, fragilité, inaptitude; rendant par là même *naturelle* la domination des adultes sur les enfants sous couvert de *protection*, et effaçant sa dimension politique. Iel propose une analogie avec la domination patriarcale qui a longtemps procédé du même mécanisme, et qui continue en grande partie de le faire, en naturalisant la soumission des femmes du fait de leurs caractéristiques supposées (biologie, rôle maternel, douceur, etc.). Le-la chercheur-euse dresse les contours et les limites de cette analogie entre deux dominations qui, si elles partagent bon nombre de points communs, sont loin d'être parfaitement identiques, et apportent un éclairage supplémentaire l'une sur l'autre.

Sans pouvoir l'affirmer, je propose l'hypothèse suivante pour expliquer la réaction de l'éducatrice : la victoire de Maxime ne relève pas de l'ordre *naturel* des choses où l'éducatrice surpasse en tous points l'enfant (plus habile, plus intelligente). Admettre la victoire de Maxime serait donc une entaille au rapport de domination et d'autorité. Cette victoire est niée car elle apparaît comme impossible autant que gênante.

L'enfant est inférieur à l'adulte. Cette règle que certain-es associent à un état de fait naturel apparaît ici pour ce qu'elle est réellement : une norme qui fait l'objet d'une intériorisation et d'une reproduction sociale, légitimant la soumission des enfants aux adultes.

7 Mai 2025 - Local Ludo-asso - t'es vilaine

Premier pic de chaleur, nous installons de nombreux jeux en extérieur pour l'accueil des assistantes maternelles le matin (dinette, toboggan, ballons, tricycles, etc.). Dans la cour, l'espace de jeu est séparé du reste par une barrière à mi-hauteur, on y accède par un portillon que les usagers peuvent fermer avec une bande de scratch quand ils veulent s'assurer que les plus jeunes enfants restent dans cet espace. Nous accueillons quatre assistantes maternelles, qui décident toutes de profiter de ces premières chaleurs en

s'installant en extérieur. Une des assistantes maternelles, Monique, est présente avec l'unique petite fille dont elle a la garde, Nina, qui doit avoir 1 et demi environ, et qui 'jouera' toute seule presque toute la matinée. Monique reprend Nina sur le moindre de ses gestes et déplacements : si l'assistante maternelle dit qu'il faut jouer avec la dinette, il faut jouer avec la dinette. Plus la matinée avance et plus la chaleur devient étouffante. Le matin, l'espace de jeu est presque intégralement au soleil, et il faut traverser le portillon pour accéder à la bande d'ombre qu'offre la ludothèque. Nina manifeste plusieurs fois une volonté d'ouvrir le portillon, reprise immédiatement et de manière de plus en plus autoritaire par Monique, qui rapidement dit à la petite fille qu'elle est "vilaine", "méchante", et que "si c'est comme ça on ne reviendra pas, il faut que tu m'écoutes". Peut-être suis-je dans l'erreur, mais il me semble évident que la petite fille a très chaud et veut juste accéder à un peu d'ombre, bien qu'elle ne le verbalise pas. Je n'ose pas intervenir, j'ai peur de ne pouvoir complètement dissimuler ma colère et mon indignation. Quand vient l'heure pour les assistantes maternelles de partir (leurs créneaux sont bien définis), Monique dit à Nina "tu vois, tu as été vilaine donc maintenant on part, c'est de ta faute, la prochaine fois il faudra être sage et m'écouter". Nina me semble résignée et accepte ces réprimandes mensongères sans rechigner, comme elle l'a fait toute la matinée.

Difficile ici de ne pas me montrer jugeant, et autant l'admettre frontalement : le comportement de Monique me semble maltraitant, injustifié, et pour ainsi dire 'd'un autre temps'. Il témoigne à mon sens d'une vision d'un-e *enfant-objet*, propriété des adultes, qui peut être manipulé-e, réprimandé-e et corrigé-e à souhait, et qui doit se montrer scrupuleusement obéissant-e et soumis-e. Tout dans son comportement m'évoquait une forme de *dressage*, et la question du jeu libre était à mille lieux de mes considérations au moment de l'observation : le contrôle était si omniprésent et permanent que le mot 'jeu' ne correspondait en rien à l'activité de Nina, qui, hagarde et apathique, errait dans les périmètres désignés par Monique, saisissant et reposant parfois un objet, ou déplaçant vaguement une chaise de la dinette.

Mais si j'ai choisi de présenter cette observation, ce n'est pas tant pour exposer le comportement choquant de l'assistante maternelle, mais pour mettre en lumière et tenter d'analyser un autre comportement tout aussi choquant : le mien. Car au-delà d'une forme de *mea culpa*, il me semble pertinent, en guise de conclusion de cette seconde partie, de tenter de mieux comprendre ce sempiternel et assourdissant silence.

Nous avons vu jusqu'à présent de nombreuses nuances et formes que peut prendre le contrôle des adultes sur le jeu des enfants, et bien évidemment, mes observations et réflexions sont loin d'en présenter un tableau exhaustif. Si je n'ai pas, par faute de temps et de pages, exposé ici l'ensemble de mes observations, on en trouve déjà dans le corps de ce mémoire une multitude qui auraient pu donner lieu à une intervention de ma part, intervention qui n'advient pas dans la grande majorité des cas, et mon silence est souvent souligné dans le corps même des observations en question. Pourquoi est-il si difficile de défendre la capacité des enfants à une forme d'auto-détermination, y compris dans la sphère du jeu qui se définit justement comme un espace dédié à cette auto-détermination ?

Si certains éléments de réponse sont probablement à chercher du côté personnel et psychologique (effet de sidération, peur du conflit, sentiment d'illégitimité), un mémoire professionnel me semble plus adapté à la recherche de facteurs collectifs ou systémiques.

Un premier élément de réponse me semble lié à l'identité professionnelle du/de la ludothécaire, bien souvent associée à une posture d'accueil. La ludothèque incarne un lieu où chacun-e doit se sentir accueilli-e, à l'aise, et en sécurité. Comment donc gérer une situation où l'accueil bienveillant d'un-e adulte entre en contradiction nette avec le jeu libre d'un-e enfant ? Difficile ici de ménager la chèvre et le chou, et force est de constater que c'est bien souvent l'accueil de l'adulte qui prime. Là où l'enfant, obéissant-e, s'accommode assez facilement - ou tout du moins pacifiquement - d'intrusions dans son jeu (image qui ressort clairement de l'ensemble de mes observations à quelques rares exceptions), il est possible que l'adulte ne vive pas aussi bien une intrusion dans son rapport d'autorité. La non-intervention garantit en ludothèque une certaine paix du logis⁹. On touche ici à une norme que nous-mêmes (ludothécaires) entretenons par ce choix, et que je formulerai ainsi : **l'enfant peut être bousculé, l'adulte non**. Le comportement de Monique envers Nina m'était insupportable, pourtant je n'ai pas voulu la 'bousculer'. Les rappels à l'ordre sont monnaie courante quand il s'agit de rappeler un-e enfant à l'ordre, beaucoup plus rares quand il s'agit des adultes.

Ce phénomène traduit je crois assez nettement l'adultisme ambiant dans notre société et auquel n'échappe pas la ludothèque. Dans son article de 1995, John Bell définit l'adultisme comme suit, définition qui fait écho à plusieurs réflexions menées précédemment :

Le terme adultisme se réfère à l'ensemble des comportements et des attitudes fondés sur l'idée que les adultes sont supérieurs aux jeunes, et qu'ils ont le droit d'agir sur eux sans leur accord. Ces mauvais traitements sont renforcés par les institutions sociales, les lois, les usages et les attitudes. Si on y réfléchit bien, on se rend compte qu'à l'exception des prisonniers et de quelques autres groupes institutionnalisés, les jeunes sont plus contrôlés que n'importe quel autre groupe dans la société. En tant qu'enfants, la plupart des jeunes se voient dire ce qu'ils doivent manger, ce qu'ils doivent porter, quand aller se coucher, à quel moment ils peuvent parler, à quel moment ils iront à l'école, quels amis sont acceptables, et à quelle heure ils doivent être à la maison. Même en grandissant, l'avis de la plupart des jeunes n'est pas pris en compte ; ils sont punis au gré de la volonté ou de l'humeur des adultes ; leurs émotions sont considérées comme « immatures ». De plus, les adultes se réservent le droit de punir, menacer, frapper, retirer des « droits » ou isoler les jeunes lorsque de telles actions sont jugées utiles pour les contrôler ou les discipliner. (Bell, 1995)*

Il me semble ici important d'évoquer un épisode qui a profondément marqué la conception de ce mémoire professionnel. Au mois d'avril 2025, ma collection d'observations commençait à s'étoffer, et ma réflexion à prendre corps. Je pressentais que mon mémoire allait porter un éclairage

⁹ Cette "paix du logis" en ludothèque semble faire écho à la logique du "pas de vague" qu'on observe bien souvent dans la manière dont l'éducation nationale affronte la question des maltraitances et du harcèlement (et qui vise les enfants autant que le personnel enseignant)

extrêmement négatif sur la ludothèque et sur le comportement des adultes en général. J'étais bien embêté. J'ai ainsi écrit un mail à mon guidant pour lui proposer un changement d'angle et de sujet, de manière à produire un travail qui, je me cite ici moi-même, "n'offre pas trop frontalement un miroir négatif aux adultes". Plus loin dans le mail, j'écris "Je crois que je développe une certaine empathie pour tous ces adultes un peu démunis que je vois évoluer en ludothèque, et j'ai envie de décrire et d'analyser leurs tentatives souvent maladroites d'exister dans les jeux des enfants". La domination adulte est bien dure à nommer, et il est intéressant de noter (comme l'a fait mon guidant dans sa réponse) que je choisis d'appeler 'maladroits' les comportements dominateurs des adultes, élément rhétorique souvent mobilisé pour minimiser la gravité des violences sexistes et sexuelles¹⁰.

En élargissant un peu le spectre, et pour aborder frontalement la question de la domination adulte, on peut aussi souligner que le silence est souvent considéré comme le premier outil des systèmes de domination. On retrouve de telles réflexions dans les travaux de Silvia Federici (2014) concernant la domination patriarcale, ou encore ceux de Dorothee Dussy (2013) sur le déni familial et social face au phénomène de l'inceste. Pour ces deux universitaires, briser le silence est un acte politique et une première étape nécessaire dans un processus de remise en question des systèmes de domination. Dans l'ensemble des observations où je choisis le silence, il me semble qu'une prise de parole aurait constitué un acte de défiance clair face à l'autorité incarnée par les adultes (autorité parentale ou institutionnelle), et par là même une remise en question des systèmes de normes défendus par ces mêmes adultes. Est-ce là le rôle d'un-e simple ludothécaire ? Si cet acte de défiance permet de défendre et de promouvoir une certaine idée du jeu, et en rappelant l'attachement de certaines ludothèques et de l'ALF aux principes de l'éducation populaire, il me semble bel et bien que oui.

III. PISTES D' ACTIONS ET DE RÉFLEXIONS

Et maintenant ? Un constat s'impose : le tableau que j'ai dressé dans la partie précédente semble bien sombre, les occurrences de *jeu libre* bien rares, et l'émancipation bien lointaine. Que faire d'un tel constat ? Un premier réflexe consisterait sans doute à vouloir relativiser la gravité de la situation : après tout, les adultes ne sont-ils pas globalement bienveillant-es ? Et les enfants heureux-ses de jouer ? A l'instar d'un homme blessé personnellement par des propos féministes, l'adulte en nous pourrait être tenté de dire "Not all adults", et le-la ludothécaire piqué-e dans sa pratique "Not all ludothécaires"¹¹. Un tel réflexe, s'il mobilise des arguments qui ne sont somme toute pas tout à fait faux, présente à mon sens l'immense défaut (ou avantage, selon les points de

¹⁰ A la lecture de ce mémoire, vous aurez compris que la réponse qui m'a été faite m'a donné le courage de conserver mon sujet initial, et a renforcé ma conviction qu'il était important de l'aborder sans faux semblant et sans filtre.

¹¹ Références à l'iconique "Not all men" ("pas tous les hommes") qui fleurit sur les réseaux en réponse aux discours féministes sur la masculinité toxiques et les VSS.

vue) de passer complètement à côté de la vraie question : celle de la domination systémique des adultes.

En premier lieu, si on observe en effet une réelle bienveillance de la part d'une majorité d'adultes en ludothèques, il me semble important de souligner que la ludothèque agit très probablement comme une sorte de *filtre déformant*: nous y observons principalement des accompagnant-es adultes qui 1- ont choisi d'être ici et de dédier une partie de leur journée au jeu des enfants accompagné-es, et 2- agissent sous l'oeil normatif des autres adultes présent-es (et *a minima* celui des ludothécaires). Sans pouvoir l'affirmer, je fais l'hypothèse que le degré de bienveillance observé en ludothèque n'est en rien révélateur de l'état des relations enfant / adulte dans l'ensemble de la société.

Ensuite, la question de la bienveillance des adultes et du plaisir des enfants à jouer ne me paraît pas la bonne. Si on peut repérer quelques comportements qu'on pourrait qualifier de 'maltraitants' parmi les observations présentées, la majorité d'entre elles présentent en effet des adultes bienveillant-es : iels protègent, éduquent, amusent, conseillent, expliquent des règles, choisissent et partagent des jeux, offrent des victoires, n'est-ce pas le rôle qu'on attend d'elleux ? Les enfants sont quant à elleux souvent ravi-es de partager ces moments : iels sont valorisé-es (à condition de faire les bons choix), accompagné-es et diverti-es. Dans une perspective *éduc' pop'* d'émancipation et de justice sociale, il me semble ici nécessaire de faire un pas de côté pour distinguer l'omniprésence de la domination adulte dans ces rapports, aussi bienveillants soient-ils. Et pour aller au bout de l'argument, on pourrait même affirmer que la bienveillance participe de la dynamique de domination : elle neutralise les rapports de force tout en légitimant le contrôle.

Enfin, même si certaines indignations ont pu m'échapper en cours d'écriture, je tiens à préciser ici ce que j'ai déjà indiqué en avant-propos : l'objet de mon travail et de ma réflexion n'est pas de faire le procès des adultes ou des ludothécaires, mais de mettre en lumière des dynamiques structurelles et des systèmes de normes dont nous sommes toutes et tous profondément pétri-es, ce qui est bien différent.

Voici donc la première piste d'action que je souhaite proposer, à mes yeux la plus importante et la plus nécessaire : **admettre qu'il y a un problème, et en prendre la mesure**. Car même si nous (ludothécaires) souhaitions considérer que la question de la domination adulte est le problème des enfants et pas le nôtre, reste que ce système impacte très fortement la qualité du jeu qui se déploie dans nos structures, et ça, c'est bel et bien notre problème, qu'on l'accepte ou non. A défaut d'en faire la preuve formelle, j'espère avoir proposé un certain nombre d'arguments qui tendent à souligner une incompatibilité forte entre les mécaniques de la domination adulte et l'émergence du jeu libre chez l'enfant. En particulier, l'auto-détermination du et dans le jeu sont extrêmement limitées, pour mémoire et en résumé :

- L'enfant est considéré-e comme inapte à identifier et mesurer le danger, l'adulte fixe les limites du jeu risqué à sa place, et le jeu fait l'objet d'une surveillance quasi-constante et infantilisante.

- L'enfant n'est pas libre d'exprimer ses émotions dans le jeu, iel est poussé-e à ne pas se montrer 'enfantin·e'.
- L'enfant est poussé-e à partager son jeu avec l'adulte, ce qui implique 1- de limiter son imaginaire au profit du réalisme, 2- d'être soumis-e dans le jeu au pouvoir et bien-vouloir de l'adulte, et 3- d'adopter rapidement les codes du jeu adulte (game).
- La forme scolaire envahit l'espace de jeu, ce qui implique 1- des interruptions et prises de contrôle régulières de la part des adultes, 2- une progression normée de la pratique ludique, et 3- l'expression d'un pouvoir normatif chez l'adulte, seul-e juge des réussites et mérites des enfants.
- La soumission pure et simple de l'enfant à l'autorité de l'adulte est incompatible avec l'égalité supposée dans le jeu, et les ludothécaires, en tant qu'acteur·ices de ce système de domination, favorisent le *status quo*, la tranquillité des adultes et la perpétuation des normes.

Parmi tous les phénomènes soulignés ici, bon nombre ne sont que les traductions dans la sphère ludique de dynamiques relationnelles (familiales, institutionnelles) et de normes sociales qui dépassent très largement cette sphère. Pouvons-nous changer ces dynamiques, et brûler ces normes sur l'autel du jeu libre ? Probablement pas. Pouvons-nous défendre la ludothèque et la sphère du jeu comme un espace exempt de telles normes et dynamiques ? Peut-être.

Tout d'abord, et très simplement, il me semble évident que nous pouvons **traiter les enfants et leurs jeux avec le respect et les égards qui leur sont dus**. Il ne s'agit pas ici d'affirmer que "les enfants sont des adultes comme les autres", ni de nier le rôle cadrant des adultes, mais le manque de respect qui est souvent témoigné aux enfants est pour moi désormais très visible. Si, comme on l'a vu, il semble difficile d'exiger un tel comportement de la part de tous·tes les adultes qui visitent nos structures, le fait de montrer l'exemple ne coûte en revanche pas bien cher, et à défaut d'avoir un impact sur les adultes, j'espère qu'un tel exemple peut offrir aux enfants une vision différente du rapport enfant/adulte. On peut se proposer plusieurs règles ou suggestions de comportement qui n'ont en soi rien de bien révolutionnaire, mais qui tranchent néanmoins avec la plupart des comportements adultes observables :

1- La politesse : parler aux enfants comme on parle aux adultes, c'est-à-dire sans invective, sans leur donner d'ordres directs, sans hausser le ton, et en respectant les règles élémentaires du savoir-vivre (s'il te plaît, merci, etc.)

2- Le consentement : ne pas toucher un·e enfant sans son consentement, y compris quand iel demande de l'aide pour enfiler un déguisement ou une paire de chaussures. La demande de consentement vaut également pour le jeu : s'assurer que l'enfant souhaite bien jouer avec nous avant de partager son jeu, et ne pas s'imposer dans un jeu sans y être invité. Si possible, prendre en compte dans nos demandes le fait que les enfants sont habitués·es à dire oui, et préciser qu'ils ont le droit de dire non.

3- L'intérêt : En jeu symbolique, si le moment le permet, poser aux enfants des questions sur le jeu et son contexte, et témoigner d'un intérêt non jugeant pour les réponses qu'ils nous font.

4- Jouer avec "sur la pointe des pieds" : limiter au maximum les interruptions superflues et les prises de contrôles, respecter autant que faire se peut les règles proposées par les enfants. Distinguer les cas où les enfants souhaitent respecter les règles "officielles" (auquel cas il peut être pertinent de les rappeler) des cas où ces règles n'ont aucune importance.

5- Autoriser l'ennui, proposer des alternatives : repérer l'ennui en jeu et demander à l'enfant s'il souhaite s'arrêter et éventuellement faire autre chose, au besoin souligner le droit de l'enfant à ne pas jouer ; avoir à disposition des livres et de quoi dessiner pour les moments non propices au jeu.

6- Favoriser l'auto-évaluation : conscientiser et éviter l'automatisme de congratulation et de satisfaction du besoin de validation extérieure (adulte) chez l'enfant, inviter l'enfant à être son-sa propre évaluateur-ice, et mettre en lumière le sentiment de fierté. Dans le jeu de règles, éviter d'assumer systématiquement un rôle d'arbitre, inviter les enfants à assumer ce rôle en validant nos actions dans le jeu.

Ensuite, si comme elle se le propose, la ludothèque souhaite incarner et défendre une certaine vision du jeu, il me semble nécessaire d'**ouvrir la boîte noire de l'expression 'jeu libre'** pour ceux qui souhaitent continuer à l'utiliser. Au regard de l'ensemble des normes sociales et dynamiques de contrôle qui pèsent sur le jeu et sur l'enfance, il me paraît désormais évident que la règle "pas de jeu dirigé, pas de jeu éducatif" ne garantit en rien une pratique du jeu autodéterminée et autotélique. Dans bien des cas, il m'a semblé que l'usage de cette expression avait quelque chose d'incantatoire ou de performatif, comme si le fait d'appeler un jeu 'libre' allait, comme par magie, le rendre libre. L'expression est définitivement piégeuse, et à mon avis, souvent très mal utilisée. Je ne crois pas, par exemple, qu'une session d'une heure où plusieurs jeux de société sont proposés et où le seul choix laissé aux enfants est celui de l'ordre dans lequel ils vont y jouer mérite d'être appelé jeu libre (situation vécue). Au mieux, il me semble qu'on pourrait parler d'initiation. L'ouverture de cette boîte noire met en lumière l'immense variabilité des images et pratiques dénotées par l'expression 'jeu libre', et une première vision très binaire (jeu libre / jeu non-libre) fait place à un éventail très nuancé de pratiques. En ce sens, il n'est guère étonnant que l'*idéal* de jeu libre tel qu'il nous été initialement présenté en formation fasse plus office d'exception que de règle, et le travail de 'militance sémantique' évoqué en première partie n'en apparaît que plus important et fondamental. A l'image du "violentomètre" proposé par plusieurs observatoire des violences envers les femmes (et qui est affiché dans de nombreux lieux publics, dont le local de Ludo-asso), ne pourrions-nous pas élaborer et proposer une sorte de "ludomètre", qui présenterait l'avantage d'entériner la variabilité des pratiques tout en offrant un véritable cadre normatif et un outil de médiation ? L'idée n'est probablement pas nouvelle, et ferait, j'imagine, l'objet de longs débats, peut-être insolubles...

Par ce mémoire, j'ai essayé d'ouvrir à ma manière cette boîte noire, en mettant la rhétorique à l'épreuve de l'observation des pratiques. Si ce travail m'a certainement permis d'aiguiser ma capacité d'observation et ma 'militance' professionnelle (au prix d'un constat très sombre), il m'a aussi permis d'arriver à la conclusion suivante sur la notion de jeu libre, que je souhaite proposer comme piste de réflexion : **la défense du jeu libre est une défense du jeu de l'enfant qui ne dit pas son nom**. Car dire qu'on *défend* le jeu de l'enfant, c'est en creux lui désigner un *adversaire* : l'adulte, ce qui n'est guère acceptable pour une multitude de raisons, dont beaucoup ont été évoquées dans les pages de ce mémoire. Symboliquement, le jeu libre n'a quant à lui que des adversaires théoriques, ce qui en fait une cause bien plus facilement défendable. Impossible pour moi d'évaluer à quel point cette conclusion est liée au long et passionnant travail d'élaboration de ce mémoire. Il est en effet très probable que ma focalisation d'une part sur le jeu des enfants, freiné et orienté de mille manières, et d'autre part sur la difficulté à nommer la domination des adultes, n'y soit pas indifférente. L'idée me semble néanmoins intéressante, raison pour laquelle je souhaite la déposer ici.

Ensuite, l'expérience vécue à l'occasion du projet 'malle à jouer', ainsi que le long entretien avec James Blanc me portent à penser que la ludothèque gagnerait peut-être à s'inspirer des modèles britanniques (*playpods* et *adventure playgrounds*) qui semblent accorder au *play* une valeur plus centrale. Après la phase d'observation du projet 'malle à jouer' en école, sur le chemin du retour vers la ludothèque, j'entends encore Marie, mon encadrante, me dire "Là tu vois, je vois vraiment le sens de mon métier". Je partageais son sentiment : il y avait en effet quelque chose de presque émouvant à observer les enfants jouer de manière si créative et spontanée. Du *vrai* jeu libre ?

En particulier, je souhaite à titre personnel mener **une véritable réflexion sur les notions d'affordance et d'agentivité** dans ma future pratique professionnelle. Ces deux notions me semblent en effet centrales si un des objectifs de nos aménagements est d'ouvrir le champ des possibles dans le jeu. Car un aménagement très affordant, s'il ne *contrôle* pas le jeu au sens où on l'a entendu ici, le guide en tous cas très largement, et ouvre la voie à des interventions adultes qui poussent l'utilisation des espaces et objets vers les usages affordés. En clair, un-e adulte peut pousser un-e enfant à utiliser un objet d'une certaine manière si l'objet évoque ou appelle un usage particulier (par exemple, un guichet avec écrit "pizzeria"), ce qui n'est plus le cas quand l'objet n'évoque rien de particulier (par exemple, un tube en carton) et que c'est le-la joueur-euse qui décide, en exerçant son agentivité, de lui attribuer une valeur symbolique particulière dans le jeu.

Il ne s'agit pas ici de nier l'importance de l'affordance, qui, bien évidemment, agit comme un support à l'imaginaire et à la pratique ludique, et participe en cela de l'agentivité même des joueur-euses. Il me semble néanmoins important de souligner et d'avoir en tête plusieurs effets pervers que sont l'invitation implicite de l'imagerie adulte dans le jeu et le transfert du pouvoir agentif du-de la joueur-euse à l'objet ludique.

Le métier de ludothécaire m'apparaît aujourd'hui comme une quête sans fin, un impossible travail de jongleur-euse à qui l'on demande de maintenir dans les airs un nombre bien trop important de balles. Loin de m'inquiéter, cette image m'enthousiasme et me rassure. Elle met je crois en avant l'importance du collectif et de la réflexion, deux aspects auxquels répondent **l'analyse de pratique**, que je souhaite absolument développer dans ma future pratique professionnelle.

Enfin, et je finirai sur cette piste de réflexion volontairement provocante, il me semble que la reconnaissance de la domination adulte et de ses effets nous invite à **tempérer l'auréole de l'intergénérationnalité**. Répondant à des impératifs démographiques et sociaux (vieillesse de la population, isolement des seniors), la notion d'intergénérationnalité renvoie à un ensemble de dispositifs visant à renouer le lien et la cohésion sociale entre les générations. Cette notion et ces dispositifs font l'objet de financements publics, et l'image très positive qui leur est associée en font aujourd'hui un élément de langage incontournable dans le champ de l'animation socio-culturelle. En présentant une version pacifiée des rapports entre générations, la volonté d'intergénérationnalité fait néanmoins l'impasse sur les rapports de domination qui peuvent exister entre les différentes générations, qui sont nombreux et complexes (politiques, économiques, symboliques).

Là où l'idée de non-mixité fait son chemin dans certains milieux militants, où elle permettrait tout à la fois de nommer et de neutraliser (localement et temporairement) les dynamiques de domination, il me semble qu'une réflexion sur le sujet mérite d'être ouverte quant aux espaces de jeux. Après tout, certaines soirées jeux qui ont lieu en ludothèque ne sont clairement pas à destination des enfants, est-il si invraisemblable de proposer des temps et/ou des espaces sans adultes ?

CONCLUSION

L'intuition que la problématique de ce mémoire voulait mettre à l'épreuve semble bel et bien avérée, et plus encore : le contrôle des adultes sur le jeu des enfants prend de multiples formes, et agit comme transmetteur et défenseur de nombreuses normes qui constituent autant de freins à l'autodétermination dans le jeu. Parmi ces normes, on en trouve un certain nombre qui sous-tendent ou renforcent l'idée que les adultes sont des êtres supérieurs aux enfants, et qui imposent une forme de soumission aux enfants, en niant leurs statuts de sujets au profit d'un statut d'*être incomplet* qui est principalement envisagé à l'aune de tout ce qu'il n'est pas encore. De telles normes renvoient aux idées d'*adultisme* et de *domination adulte*, deux concepts connexes sur lesquels se fonde une littérature militante qui analyse les processus de légitimation de l'autorité des adultes, y compris quand cette autorité se montre maltraitante ou oppressive.

Si le terme de maltraitance semble inapproprié pour décrire bon nombre de situations

décrites dans le mémoire, il me semble néanmoins indéniable qu'elles témoignent pour la plupart d'une forme 'bienveillante' de domination adulte, c'est tout du moins la thèse que j'ai défendue.

Les traits spécifiquement enfantins de l'enfant - et notamment sa capacité à s'engager dans une forme de jeu créative et spontanée (*play*) - sont dévalorisés, et dès 6 ans, voire plus tôt dans certains cas, l'enfant est ainsi poussé à adopter une pratique du jeu adulte (*game*), c'est-à-dire une forme de jeu structurée, dont le jeu de société est l'expression la plus évidente. Ceci place *de facto* l'enfant dans une position de faiblesse, où l'autorité et le pouvoir normatif de l'adulte viennent se confondre et se renforcer dans la règle du jeu. L'idée égalitaire du jeu fait place à une pratique verticale, et dans certains cas, la liberté et la frivolité censées caractériser la pratique ludique semblent plus exister dans les discours qu'on tient sur le jeu que dans le jeu lui-même.

Si le-la ludothécaire est ici pris-e dans des dynamiques sociétales qui dépassent largement le cadre de la ludothèque, on peut néanmoins noter qu'il participe aussi à ces dynamiques de contrôle sur plusieurs plans, et de manière - évidemment - variable. En particulier, on peut citer la mise en avant du jeu de société, la défense du concept de règle, la valorisation implicite des victoires, l'aménagement souvent très enfantin des espaces de jeu symbolique, et la non-intervention dans la posture d'accueil comme des éléments qui semblent récurrents.

Là où certaines ludothèques obtiennent des financements publics dans le cadre des dispositifs de soutien à la parentalité, je souhaite donc proposer en miroir le néologisme de *soutien à l'enfance*¹² comme tâche qui incombe aux ludothécaires (une balle de plus avec laquelle jongler !). Tout d'abord, comme je l'ai proposé précédemment, un tel néologisme ne me semble pas si éloigné d'une cause ouvertement prônée par ce métier : la défense du jeu libre. Ensuite, je dirais qu'il met en lumière l'état actif de l'enfant et son droit à se montrer immature et enfantin, là où l'expression de 'soutien à l'enfance' renverrait, encore une fois, à une vision de l'enfance essentialisée, passive, et vaguement victimaire. Cette année de stage et d'observation a consolidé la conviction que le quotidien des enfants n'est généralement pas aussi simple qu'aiment à le croire et à le souligner bon nombre d'adultes, et ce, sans même aborder la vaste question de la maltraitance. Enfin, l'expression peut également renvoyer à un soutien de l'enfance *chez l'adulte*. En de rares occasions, les adultes peuvent effectivement mobiliser leurs *enfants intérieurs* et entrer en véritable résonance ludique avec le jeu de l'enfant. Le *play* peut prendre le pas, rarement, et temporairement. Voici un élan qu'il nous incombe, je crois, de soutenir. Car au-delà de l'aspect ludique, cette mobilisation de l'enfant intérieur-e chez l'adulte est souvent évoquée comme piste pour mettre en lumière et déconstruire les mécaniques de la domination adulte, système bien singulier où chaque dominant-e fut autrefois dominé-e.

¹² Ou *infantilité* s'il on veut éviter le néologisme, mais le mot renvoie je crois à une image bien trop négative de l'enfant : infantile et enfantin ne sont pas tout à fait synonymes...

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.

Baerlocher, E. (2006). Barbie® contre Action Man®! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des stéréotypes de genre. Dans A. Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée* (p.267-286). Presses universitaires de Grenoble.

Barican, J. L., Yung, D., Schwartz, C., Zheng, Y., Georgiades, K., & Waddell, C. (2021). Prevalence of childhood mental disorders in high-income countries : a systematic review and meta-analysis to inform policymaking. *Evidence-Based Mental Health*, 25(1), 36-44.

<https://doi.org/10.1136/ebmental-2021-300277>

Bell, J. (1995/2003). Understanding adultism. A major obstacle to developing positive youth-adult relationships. The Freechild Project

Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Economica. <https://doi.org/10.4000/osp.1033>

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

Brougère, G. (2021). Paradoxes de la gamification. *La gamification de la société. Vers un régime du jeu?*, 7-20.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423-6454.

<https://doi.org/10.3390/ijerph9093134>

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.

Clerc, P., & Mével, Y. (2024). Émanciper ou contrôler ? Les élèves et l'école au XXIe siècle. *Cahiers Pédagogiques*, n° 596(7), 12-13. <https://doi.org/10.3917/cape.596.0012>

Craipeau, S., Dubey, G., & Koster, R. (2008). Maîtrise du jeu, contrôle de soi: une quête à corps perdu. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, (67), 85-92. <https://doi.org/10.4000/quaderni.228>

D'Andréa, N., Crenn, C., Hernandez, Y., Rouyer, V., Rubi, S., & Tozzi, P. (2019). Univers normatif et institutionnalisation du métier de ludothécaire : regards croisés sur des pratiques professionnelles en ludothèque. *Sciences & Actions Sociales*, 11(1), 42-68.

<https://doi-org.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/10.3917/sas.011.0042>

Debest, C. (2016). Yves Bonnardel : La domination adulte. L'oppression des mineurs. *Nouvelles Questions Féministes*, 35(1), 176-181. <https://doi.org/10.3917/nqf.351.0176>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Deru, P. (2006). *Le jeu vous va si bien !* Éditions Jouer, c'est sérieux.

De la Loire, C. P. (2017). *Boîte à outils d'éducation active*. Éditions Cafard. version numérique : <https://editions-cafard.org/book/boite-a-outils-deducation-active-version-numerique/>

Deleuze, G. (2018). Les sociétés de contrôle. *EcoRev'* 46(1), 5-12. <https://doi.org/10.3917/ecorev.046.0005>.

Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2024). L'emprise scolaire : Quand trop d'école tue l'éducation. Presses de Sciences Po. <https://shs.cairn.info/l-emprise-scolaire--9782724643008?lang=fr>.

Di Filippo, L. (2014). Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois. *Questions de communication*, 25(1), 281-308. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9044>

Dixon, D. (2009). Nietzsche contra Caillois: Beyond play and games. *Philosophy of Computer Games*, 7.

Dodd, H.F. (2024) Project Playtime: Evaluation of the Outdoor Play and Learning (OPAL) programme on the wellbeing of primary-aged children in England. [doi:10.1186/ISRCTN55659573](https://doi.org/10.1186/ISRCTN55659573)

Dodd, H.F. (2024) Le jeu risqué et la santé mentale. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne]*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/jeu-exterieur/selon-experts/le-jeu-risque-et-la-sante-mentale>

Duflo, C. (2001) . Grandeur et misère du jeu à l'ère du divertissement. *Cités*, n° 7(3), 109-118. <https://doi.org/10.3917/cite.007.0109>.

Duflo, C., & Monteil, P. O. (1998). Le jeu, invention d'une liberté dans et par une légalité. *Autres temps*, 58(1), 98-105. <https://doi.org/10.3406/chris.1998.2054>

Dussy, D. (2013). *Le berceau des dominations : Anthropologie de l'inceste (Livre 1)*. La Discussion.

Federici, S. (2014). *Caliban et la sorcière : Femmes, corps et accumulation primitive*. Entremonde.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Garon, D. (1982). *Le système ESAR: un modèle de classement des jouets et du matériel de jeu à l'intention des éducateurs*.

Gibran, K. (2012 [1923]). *Le prophète*. Editions Humanis.

Goldman, C. (2020). *File dans ta chambre ! : Offrez des limites éducatives à vos enfants*.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal Of Play*, 3(4), 443-463. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985541.pdf>

Haberbusch, N. (2018). Le jeu : espace de socialisation ou de conformisme ? *Spirale - La grande aventure de bébé*, 88(4), 80-86. <https://doi.org/10.3917/spi.088.0080>.

Hacking, I. (2006). *Le plus de vrai et le mieux de bien : Essais sur la formation des enfants anormaux* (S. Balibar & J. Vrinat, Trad.). Paris : La Découverte.

Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43(4), 289–294.

Henriot, J. (1969), *Le jeu*, Paris, Presses Universitaires de France.

Henriot, J. (1989), *Sous couleur de jouer*, Paris, Corti.

Hernandez, Y., Rubi, S., & Tozzi, P. (2021). Ludothécaires et champ professionnel du jeu : Entre politisation de l'action territoriale et défense d'une « juridiction » singulière. *Agora débats/jeunesses*, 89(3), 95-111. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/10.3917/agora.089.0095>.

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens : Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.

Jouan, S. (2024). La forme scolaire: analyse d'un concept clé pour comprendre la difficile prise en compte de l'hétérogénéité des élèves à l'école primaire française. *Recherches en éducation*, (56). <https://doi.org/10.4000/12qwx>

Korczak, J. (1919). *Comment aimer un enfant*.

Lavigne, M. (2017). Sous le masque du jeu, la contrainte et le contrôle ? *Interfaces numériques*, 3(3), 473-496. <https://doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.1539>

Meirieu, P. (2024). Janusz Korczak, L'inventeur des droits de l'enfant. *Sciences Humaines*, Les Essentiels n° 17(HS18), 49-51. <https://doi.org/10.3917/sh.hs18.0049>.

Merieux, A. (2018). De la modélisation au modélisme: l'apport de la théorie de la médiation à l'anthropologie du jeu et du jouet. *Tétralogiques* (23), 167-180. <https://www.tetralogiques.fr/spip.php?article96>

- Merieux, A. (2023). La prétention ludique dans l'éducation. *Tétralogiques* (28), 113-128. <https://tetralogiques.fr/spip.php?article220#nb8>
- Périno, O. (2010). 4. Paradoxes ludiques et entre-deux. Des espaces pour jouer : Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ? (p. 48-54). érès. <https://shs.cairn.info/des-espaces-pour-jouer--9782749205861-page-48?lang=fr>.
- Pierron, J. (2021) . L'urgence du jeu. Game et playing dans la pensée de Winnicott. *Spirale - La grande aventure de bébé*, N° 98(2), 138-148. <https://doi.org/10.3917/spi.098.0138>.
- Piaget, J. (1959). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Piterbraut-Merx, T. (2020). Doit-on protéger les enfants ? Les voies de la domination adulte. *Revue du Crieur*, 15(1), 106-113. <https://doi.org/10.3917/crieu.015.0106>.
- Piterbraut-Merx, T. (2024). *La domination oubliée : Politiser les rapports adulte-enfant*. Blast.
- Schmoll, P. (2010). Jeux sans fin et société ludique. *Les jeux vidéo au croisement du social, de l'art et de la culture*, 27-42.
- Schmoll, P. (2013). Relire Jacques Henriot à l'ère de la société ludique et des jeux vidéo. *Sciences du Jeu*, 1. <https://doi.org/10.4000/sdj.271>
- Schmoll, P., Bonenfant, M., & Dozo, B. O. (2023). «Fonder une sociologie à partir des jeux». Pertinence du projet de Roger Caillois aujourd'hui. *Sciences du jeu*, (20-21).
- Smith, K. (2024). Using adultism in conceptualizing oppression of children and youth: More than a buzzword?. Caddo Press.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Triclot, M. (2013). Game studies ou études du play ? *Sciences du Jeu*, 1. <https://doi.org/10.4000/sdj.223>
- Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Lacefield, K., & Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938–2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical psychology review*, 30(2), 145-154. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.10.005>
- Wendling, T. (2023). Contrat ludique, violence et jeux impairs. Dans *Presses universitaires de Caen eBooks* (p. 41-66). <https://doi.org/10.4000/books.puc.27246>
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Zegai, M. (2010). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, 49(2), 35-54. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0035>.

ARTICLES ET DOCUMENTS EN LIGNE

Plaquette de présentation de l'ALF. <https://shorturl.at/nXtLE> consulté le 15/7/2025

CIIVISE, rapport public de 2023 <https://www.ciivise.fr/le-rapport-public-de-2023> consulté le 10/8/2025

Clémence Allezard (2024) Les enfants peuvent-ils parler ? *Podcast France Culture en 4 épisodes, LSD : la série documentaire*.

<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-les-enfants-peuvent-ils-parler>

consulté le 15/7/2025

Les “jeux pour apprendre”, une fausse bonne idée. *Communiqué de l'ALF*.

<https://shorturl.at/oiDOz> consulté le 15/7/2025

Elise Reynard (2024) Filles, garçons, réellement libres de jouer en ludothèque ? *Mémoire professionnel*

<https://shorturl.at/Feqra>

Haberbusch, N (2003). l'accueil des écoles en ludothèque, une identité à défendre.

<https://shorturl.at/3ZUUK> consulté le 15/7/2025

Beaulieu, E., Beno, S. (2024). Le développement sain de l'enfant par le jeu risqué extérieur : un équilibre à trouver avec la prévention des blessures | Société canadienne de pédiatrie.

<https://cps.ca/fr/documents/position/le-jeu-risque-exterieur> consulté le 5/5/2025

Rodriguez, C. & Blanc, J. (2024) Jeu libre, où es-tu ? Comment vas-tu ? *Rencontres Ludiques 2024*

<https://rencontresludiques.org/wp-content/uploads/2024/09/RL2024-ACC3-Jeu-libre.pdf> consulté le 21/7/2025

SITOGRAPHIE

<https://www.playpods.co.uk/>

<https://rencontresludiques.org/>

<https://www.kanas.com/associationdesludothequesfrancaises/>

<https://www.education.gouv.fr/valeurs-et-engagement-89246>

ANNEXES

ENTRETIEN Angèle, Ludothécaire, 25/03/2025	page 71
ENTRETIEN Marie, Ludothécaire Ludo-asso, 1/4/2025	page 86
ENTRETIEN Christine, Professeure de école 11/06/2025	page 98
ENTRETIEN James Blanc, playworker, 23/7/2025	page 105

Bonjour [Angèle], déjà dans un premier temps, est-ce que tu peux succinctement me présenter ta structure et toi-même au passage ?

Donc la ludothèque c'est une ludothèque intercommunale, gérée par la [CDC L.] du coup. Ma ludothèque accueille surtout un public familial du coup. Ils ne viennent pas spécialement que pour les jeux, ils viennent surtout pour avoir un espace de vie sociale. Donc voilà, un moment que les enfants jouent avec d'autres enfants et un moment pour eux. Ou on sort après des jeux, mais c'est plus des jeux d'ambiance du coup.

D'accord.

Donc voilà, j'ai un ludobus aussi, du coup je peux me déplacer sur toutes les structures de la CDC. La CDC est large en fait, sur le territoire, puisque la ville la plus loin est à 30 minutes de route. Ok. Donc voilà, où il y a une école, une médiathèque, et donc je me rends régulièrement.

Ok, et donc où tu intervies aussi, tu te proposes quoi comme activité dans ces cas-là ?

Alors ça dépend du projet de l'école en fait. Là cette année par exemple, à l'école la plus loin, je n'y vais pas parce que c'est un projet musique. Donc les jeux n'ont pas... Mais l'année dernière c'était la création d'un jeu extérieur en partenariat avec une autre école, où il y a eu une rencontre à la fin de l'année où les élèves ont pu expliquer leurs règles, c'est eux qui ont tout fait, faire une vidéo, vraiment de A à Z.

Ok, et c'est toi qui as animé ça du coup avec les enseignants ?

Oui.

Ok. Ok, et ça a bien marché ?

Très bien, vraiment une super rencontre, génial.

Et tu, à l'extérieur du coup, tu proposes aussi des temps de jeu, des...

Alors, oui et non. Alors oui, j'en propose dans deux salles des fêtes. Donc une salle des fêtes qui fait partie de la CDC aussi, et en partenariat avec la médiathèque. Donc voilà, où là oui, quand on fait dans les salles des fêtes, on ramène toujours espace petite enfance, espace motricité, espace de jeux de construction, jeux de société et jeux en bois, vraiment pour tout le monde. Donc c'est très très large avec les poupées, avec vraiment, oui pour tout le monde quoi. Et une autre où je fais, c'est avec la MJC, parce qu'avec la MJC, eux ils nous aident sur une autre animation, ils tiennent la buvette et nous on vient les aider pour leur animation jeu.

Ok, et les animations du coup ça s'organise comment dans ces cas-là Tu disposes les jeux, tu animes ?

Oui, je dispose et j'anime, oui.

L'animation du coup, tu es plutôt avec les enfants, plutôt avec les grands ? Les deux ?

Les deux. En fait, je vais où on a besoin de moi. Je ne reste pas stagnante quelque part, je vais où il y a besoin. Si je vois qu'il y a un enfant, il est attiré par les kaplas, je vais faire quelque chose avec lui. Si je vois que quelqu'un a besoin d'aide pour une règle, je vais avec eux. En fait, je vais où il y a besoin. L'animation extérieure, tu as la fête du jeu. Oui, ça c'est le gros temps de l'année. Oui, là on fait participer toute la CDC en fait. Donc là j'ai ma collègue RPE, Relais Petite Enfance, qui vient avec son matériel et le matériel des crèches, où là on fait vraiment un espace Petite Enfance énorme, où c'est elle qui gère. Un espace, donc la personne conseillère numérique. On a fait un mur interactif, où c'est elle qui a géré de A à Z. La médiathèque, avec qui les enfants ont pu faire une fresque. Donc pareil, c'est elle qui a géré. Et nous on a géré tout ce qui était jeux en bois, jeux de société, jeux de construction. Mais on a fait un partenariat avec la maison familiale de Mortagne en fait, où on a travaillé avec des élèves service à la personne et animation du territoire. Et on a eu la chance d'avoir un stagiaire à chaque animation. C'est énorme. Et une sacrée aide. Donc de la mise en place, aide pour les enfants, l'explication des jeux. Donc on a pris du temps pour expliquer les jeux sur place, mais c'était génial. Honnêtement, je le conseille à ceux qui ont des écoles à côté de le faire.

Oui, ça a l'air d'être une bonne idée.

Et puis ça aide. Beaucoup moins de fatigue pour nous. Et puis la mise en place, c'était assez chouette. Même pour remettre après, parce que la fête du jeu, c'est sur 4 jours. Donc on organise de cette façon. Le mercredi matin, on accueille tout ce qui est 0-3 ans. Donc c'est vraiment que dédié pour eux. Les familles, les crèches, les relais petite enfance. L'après-midi, on accueille tout ce qui est famille aussi. C'est entrée libre du coup, mais avec les centres de loisirs. Parce que sur la CDC, il y a 2 centres de loisirs, il y a quand même 2 crèches, il y a 4 médiathèques et les écoles. Le jeudi matin, on a fait le choix d'accueillir Maternelle et CM1, CM2, des 4 écoles de la CDC. Et ça va super bien. En fait, on a pris cette décision parce que les autres années, on s'est aperçu que quand on invitait que les maternelles, ils étaient tous sur les mêmes activités. Ils ont les mêmes intérêts. Et là, quand on a fait Maternelle et CM1, CM2, ils n'ont pas du tout les mêmes intérêts. Donc ça a pu disperser. Toute la salle était prise en fait. Et donc on a fait ça sur le jeudi matin, le vendredi matin. Et le vendredi après-midi, c'était les CP et les CE. Pareil, donc vraiment bien. Vendredi soir, nous avons fait un Just Dance géant et un tournoi de Mario Kart, avec accès quand même aux jeux en bois et murs interactifs, tout ce qui était autour. Où là, on a eu beaucoup, beaucoup de monde. On était même étonnés. Vraiment familial. Avec possibilité de manger sur place, mais ils se débrouillaient, ils amenaient leur pique-nique. Et le samedi, on a fait venir un prestataire extérieur : [Ludothèque PL], c'est une ludothèque itinérante aussi. Une association. Où eux, ils sont venus avec leur stand de la sardine volante. Sardine volante, je ne sais pas si tu connais.

Non, du tout.

La ludothèque en fait partie de [Commune P]. C'est à une vingtaine de kilomètres après [Commune A]. Et ils viennent, ils représentent une usine. On doit être embauché dans cette usine pour fabriquer des sardines volantes. Mais avec les casques, avec l'immersion qui va avec, les outils, les scies à chantourner. Vraiment super. La perceuse. Donc tu arrives, tu dois signer un contrat. Tu as 27 minutes pour faire ta sardine volante. Si tu dépasses ce temps, tu n'es pas pris. C'est très... Donc on signe le contrat. Tu mets ton casque, ta tenue de sécurité. Tu y vas sur ton truc. Il y a très peu de monde qui a été embauché. Ils étaient très durs en affaires. Les gens se sont bien amusés quand même avec ça. Ils se sont éclatés. Ils ont trouvé ça super.

Ça a l'air très drôle.

Oui, c'était drôle. Et puis, ils avaient de l'humour. Ils sont ludothécaires. Il y a un film qui passe. C'était vraiment génial.

Pour revenir un peu sur la ludothèque, tu me disais tout à l'heure que vous êtes deux personnes. Ça s'organise comment en termes de temps, en termes de partage des tâches ?

[Personne C] a 7 heures par semaine sur la ludothèque. Moi, j'ai 28 heures. Moi, je m'occupe de tout ce qui est animation. Lui, il s'occupe de l'apprentissage des jeux souvent. Les nouveautés des jeux. Lui, il se renseigne sur tout ce qui sort. Apprendre les jeux. La paperasse, tout ce qui est papier. Il y a beaucoup de papiers à faire. Et il m'aide sur tout ce qui est soirée-jeu. Il est toujours présent. Il m'aide à préparer, à animer.

Et toi, en termes d'animation, ça regroupe les activités à l'extérieur ?

L'accueil au public. [Personne C.] ne s'occupe pas du tout d'accueil au public. C'est moi qui gère le mercredi et le vendredi. Tout ce qui est animation extérieure est sur place.

Et accueil du public, tu décrirais comment ton activité, ce que tu as à faire, comment ça se passe ?

J'ai un bénévole sur l'accueil au public. Un bénévole qui, lui, est là pour jouer avec les enfants. Parce qu'en fait, ce que j'expliquais tout à l'heure, c'est vraiment un espace de vie sociale. Et les parents qui viennent là, ils ne viennent pas spécialement pour jouer. On sort un jeu, mais avant, ils viennent pour boire un café, partager un gâteau, discuter. Et ensuite, ils vont prendre des jeux. Ils vont prendre des jeux pour chez eux, pour jouer avec leurs enfants. Mais les enfants jouent entre eux, en fait. Et donc, c'est pour ça qu'il y a [personne M], parce qu'il y a des enfants qui ont 8, 9 ans, qui, eux, l'espace symbolique ne les attire plus. Et lui, il est là pour jouer avec eux, donc avec des jeux de société.

Parce que du coup, dans l'espace symbolique, là, on le voit, mais pour l'enregistrement, ça se passe...

Donc, il y a un petit espace école, un petit espace maison. Et je fais des espaces qui tournent. Là, par exemple, tu vois la ferme, mais l'autre fois, c'était les pompiers. Je peux mettre le château. On change les choses. Les

jeux de construction, pareil, que je change régulièrement. Et je fais aussi... Là, maintenant, on va avoir une cour, et je vais faire des animations extérieures. Parce que j'ai beaucoup de jeux de construction. J'ai les Lego géants, mais je ne peux pas les mettre ici. Et on les propose à l'extérieur.

Les jeux d'eau, les jeux sportifs. Tu vois, tu fais un keub, un mapapat, un molki. Donc, voilà. Donc, ça, c'est pareil.

Du coup, tu dirais que les enfants sont intéressés à l'espace symbolique jusqu'à quel âge ?

Ça dépend. En fait, les filles, elles sont intéressées beaucoup plus longtemps que les garçons. C'est fini à partir de... Je dirais 8, 9 ans. Ça dépend de leur maturité aussi. Tu vois ? Mais les filles, je vois, même qui sont en CM2, elles sont... Même toujours, quand elles viennent avec le club ado, quand il n'y a pas de garçons ou autres pour moucharder, elles y vont. Quand elles sont en 6e, 11 ans, 12 ans.

Mais c'est caché. Ça, c'est intéressant. Ouais. Par exemple, elles sont venues à 3, il n'y avait personne parce que je n'étais pas encore ouverte au public. Je rigolais parce que...[rires]

Et ça, tu dirais que c'est vraiment le regard de leur... Du groupe?

Du groupe. Si ton regard à toi, par exemple, c'est OK. Ou alors tu te mets un peu en retrait pour les laisser tranquilles. Je les laisse tranquilles.

Mais le fait que tu sois là, ça ne casse pas leur jeu.

Non, je peux passer. Non, je peux passer, elles rigolent. C'est pareil, je suis là depuis 8 ans, donc c'est des enfants que j'ai vus grandir. Je les ai connus depuis la maternelle. Il y en a même certains depuis la crèche, en fait. Oui. Et que... Voilà. Il y en a que j'ai vus depuis la crèche. Donc en fait, ça ne les gêne pas que je sois présente. Oui. Donc, voilà.

Sur le... J'aimerais bien parler un peu de jeu, vraiment. Toi, comment tu définirais l'utilité d'une ludothèque sur un territoire comme [Commune T], ici ?

Moi, je trouve que c'est super important pour la... Parce que beaucoup de personnes ne connaissent pas tout ce qui est jeu, en fait. Ils connaissent, tu sais, les jeux qu'on voit à la télé, je ne sais pas, les cuisto dingo, les... Mais que ça leur apporte des nouveautés, en fait. Quand on leur présente des jeux, ils disent « Oh, c'est génial ! » Et en plus, il y a des jeux qui ne coûtent rien. Oui. Un jeu de cartes, tu peux en trouver à 10 euros, qui sont super. Oui. Et je pense que c'est la culture du jeu, en fait. Leur apprendre qu'il y a d'autres jeux. Parce que, tu sais, c'est vrai qu'ils sont attirés par tout ce qui est plastique, en fait. Mais là, le trio, même les mamies, elles disent « Oh, c'est génial, le Just One ! » Je trouve ça génial comme jeu, le Just One, pour animer, pour faire quelque chose de convivial. Qu'est-ce qu'on rigole ! Même les gens qui ne se connaissent pas, en fait... Et puis ici, c'est petit, tu vois, il y a que deux tables. Rapidement, on interagit avec des gens qu'on ne connaît pas. Voilà. À part si vraiment les personnes ne veulent pas, en fait, naturellement, elles vont se mettre sur la banquette là-bas ou prendre une chaise et se mettre tranquille. Mais sinon, si elles veulent

interagir, elles sont avec deux tables. Et donc, on sort... L'autre fois, on a fait... Je ne sais pas si tu connais l'm Banana ? Non. Le jeu avec les psychologues et les fous, et puis en fait...

Ah, si, si, si.

Avec les lunettes et en fait, il faut savoir qui est-ce qui mime quoi discrètement et que... Mais ça, avec les mamans, c'est génial ! Les gens, ils ne se connaissent pas, mais tu... Voilà. Donc, découvrir des jeux, donc ça, c'est peut-être plutôt pour les grands. Pour les enfants, du coup, quel... Ça serait quoi l'intérêt de venir en ludothèque plutôt que de jouer chez soi, par exemple ? Bah, c'est jouer avec les autres, voilà, et puis en plus, il y a des règles. Ce ne sont pas les mêmes règles qu'à l'école. Et aussi, il y a comment ce côté partage, frustration, je trouve. Parce qu'en fait... Mais on les laisse se gérer entre eux. Tu sais, des fois, ils vont se chamailler, mais je trouve qu'ils se débrouillent très bien entre eux pour arranger la situation. A part si ça part en bagarre, mais sinon... Alors, les parents, ils réagissent. Ils arrivent très bien à s'arranger. Ils négocient, en fait. Mais c'est important de négocier, je trouve. Ils négocient entre eux, c'est rigolo. Mais moi, je reste toujours observatrice, mais vraiment, j'interviens. Voilà, je viens s'il y a besoin. Mais sinon, je les laisse faire. Tu sais, une fois, je voyais, j'ai fait des animations aux muséales sur... J'ai trouvé ça génial. Les Lego géants. Les enfants... T'as les grands. Alors, les grands, ils font des gros... T'as les petits, qu'est-ce qu'ils veulent ? Des tout petits. C'est pas facile, c'est pas facile. Et les grands avaient décidé qu'il fallait monter que les briques rouges. Mais les petits, alors, ils étaient là, ils avaient compris qu'il fallait pas casser. Ils donnent les briques bleues, par exemple. "Ah non, on veut pas tes briques. Nous, on veut que les rouges". C'était une négociation. Mais c'est drôle parce qu'ils ont 2 ans. Et eux, ils ont 8, 9 ans, voire 10 ans. Et ils ont réussi à s'arranger, les petits. À la fin, ils ont compris que c'était que les rouges et ils ont continué à jouer ensemble. Et ça, s'il y avait un adulte qui intervient là-dedans, par exemple, tu... Je pense que ça casserait le truc, en fait. Je suis pas sûre que ça passerait aussi bien. Parce que le petit va dire tiens, il y a un problème. Le grand va dire tiens, il y a un problème. "Lui, il a pas le droit" "Moi, j'ai pas le droit ?" Tu vois, je sais pas comment t'expliquer. Après, je pense qu'il faut se mettre dans la tête d'un enfant. Tu sais, quand on dit, on se met à la hauteur, et bah c'est pareil. Dans une bibliothèque, il faut se mettre à la hauteur de savoir comment réagir, comment faire. C'est super important de se mettre dans la tête d'un enfant.

Donc moi, les briques, je les observe de loin. Les parents, c'est pareil. Ils vont s'arranger.

Ils négocient très bien entre eux. Et puis c'est vrai, en fait.

T'as dit tout à l'heure les règles, c'est pas les mêmes qu'à l'école. C'est quoi les règles dans ta ludothèque ?

Alors, il y a plus d'activités libres que dans les écoles. C'est très dirigé, en fait. Là, en fait, c'est libre. L'enfant, il peut changer d'activité comme il veut. On ne range pas aussitôt qu'à l'école. Tu changes d'activité, il faut ranger. Tu vois, il y a beaucoup de règles, en fait. Là, ils sont libres. Et du coup, t'as des... ?

Je ne sais pas, imaginons, je suis un nouvel usager. J'arrive, tu ne me connais pas. J'arrive avec mes enfants. Et tu... Comment ça se passe, l'accueil dans ces temps-là ?

Déjà, je leur présente... Déjà, je veux savoir ce que eux souhaitent. Est-ce qu'ils connaissent une ludothèque ? Souvent, ils ne connaissent pas la ludothèque, du coup. Parce que c'est vrai qu'on n'a pas beaucoup de ludothèques dans [Département]. En [Région], je crois qu'on n'en a que six. Donc, c'est assez... Ce n'est pas beaucoup. Et encore, on a de la chance puisque nous, [Commune R.], on n'est pas très loin et on a [Commune A.] qui n'est pas loin et [Commune L]. Donc, en fait, 20 minutes, 30 minutes de route, on a quand même... Mais sinon, dans le reste de la [Région], c'est loin. Parce qu'après, c'est [Commune F], je crois. Et [Commune F], c'est presque à une heure et demie de route, deux heures. [Commune A], elle a fermé. Et donc, l'accueil, ça dépend. Alors, les gens m'ont parlé de la ludothèque, comment ça fonctionne. Je leur explique. Alors, souvent, ils viennent vraiment au début. Au début, c'est vraiment que du jeu sur place. Donc, j'explique les règles aux enfants. Bien sûr, qu'il faut ranger à la fin. Ils peuvent faire ce qu'ils veulent, mais il faut ranger, respecter les autres, respecter le matériel. Ça, c'est important, le règlement. Et les parents, les parents, au début, je les laisse découvrir aussi comme les enfants, en fait. Je trouve que si tu es sur leur dos, ils ne le vivent pas aussi bien. Tu vois ce que je veux dire ?

Bien sûr.

Parce que si tu es derrière eux en leur disant ce jeu-là, il est super, ça, c'est génial. Tu les laisses, ils font le tour, je leur offre un petit café s'ils veulent s'asseoir. Et après, naturellement, ils vont découvrir des jeux. Et plus tard, ils vont peut-être prendre une adhésion. Mais pas la première fois. Et c'est pareil, c'est super important parce que si tu veux qu'ils reviennent, il ne faut pas être sur leur dos. Il faut rester un peu à sa place mais en étant présent. Mais moi, je leur dis, "si vous avez besoin, n'hésitez pas, je suis là, venez me voir". Je ne sais pas si ça te répond à toutes tes questions.

Oui, tout à fait. Et par exemple, des règles pour les adultes, tu disais tout à l'heure que c'est quand même plus intéressant et plus fluide quand les enfants s'arrangent entre eux, négocient, etc.

Et puis, ça ne met pas l'enfant euh.. comment euh... parce que les enfants font des caprices, des crises. Si le père ou la mère arrivent, on ne sait pas comment ça se passe chez eux hein. Par exemple, si l'enfant fait la loi chez eux et qu'on leur cède à tout, si le parent intervient, ça va être pareil. Que là, il se débrouille.

Et du coup, toi, tu essaies de faire vivre cette idée-là dans la ludothèque, c'est-à-dire les parents, tu vas essayer de les pousser à intervenir le moins possible. Comment ça se passe ?

En fait, ça se fait naturellement, je trouve. Les parents, quand ils voient "Oh ils sont en train de..." "Oh, laissez-les !" On va vraiment venir que s'il y a besoin. Et en fait, je crois que ça les arrange un peu des fois. Et en plus, ils observent parce que les parents n'observent pas beaucoup parce que tu as toujours l'image des autres. "Mon enfant, il est en train de faire une crise. Oh, il est en train de crier. Non, il ne faut pas crier." Ben si, laissez-le crier un petit peu. Laissez-le jouer, en fait. Parce qu'un enfant a besoin de s'exprimer par les façons de crier, courir. Alors ça, courir, je ne veux pas. Mais on redit les règles, en fait. Ça courir, ce n'est pas possible. Mais il a besoin. Mais le parent, en fait, il observe de loin aussi. Et puis, je pense que le parent est tellement content d'avoir un groupe avec qui discuter, avec jouer aussi qu'il est bien.

Oui, oui. Il peut laisser en autonomie les enfants de ce côté-là.

Oui, il est bien. L'autre fois, j'ai fait une animation 0-3 ans avec la médiathèque, du coup. C'est un exemple. La médiathèque, du coup, il y avait les parents. Il y avait une petite qui avait deux ans, je dirais. Et en fait, donc il y avait la médiathèque dans un coin mais des jeux symboliques de l'autre. Et sa petite fille, en fait, ne voulait pas écouter l'histoire. La mère, elle était là en train de lui dire il faut que "tu écoutes l'histoire, il faut que tu écoutes l'histoire." Parce que la médiathèque voulait que tous les enfants soient en même temps. J'étais là, je lui dis, elle a deux ans. Alors la maman, tu vois stressée, mais je la voyais en plus, elle était stressée parce que la petite voulait crier, courir. Je lui dis, non mais en fait, elle a le droit d'aller jouer là-bas. Si elle ne veut pas écouter l'histoire, ce n'est pas grave parce que là, elle le vit mal et vous aussi en fait. Elle dit, "oui mais tout le monde est au calme", "ce n'est pas grave". Mais en fait, il y en a une qui est partie et les autres, tous ceux qui en avaient marre parce que ça a duré trop longtemps, ça a duré une demi-heure. Deux ans, c'est trop. Donc je lui dis, laissez-les, laissez-les jouer. Mais la maman, en fait, c'est elle qui était, je lui dis, "je le vois, vous n'êtes pas bien". Elle me dit, "non, non, tu ne bouges pas". Bah non, laissez-la faire en fait.

Et même, un peu même question avec les enseignants. J'ai cru comprendre que tu interagis pas mal avec les écoles.

Oui.

Est-ce que, pareil, tu dois défendre un petit peu cette idée avec les enseignants qui, voilà, nous on sait quelque chose qu'on voit beaucoup dans la formation, le fait que souvent les enseignants ont une vision un peu éducative, voudraient que les enfants jouent à un jeu plutôt qu'à un autre. Comment tu gères ça toi ?

Alors, la première année où j'étais là, en fait, les enseignants, c'était très éducatif comme tu dis. Donc c'était, ils ne voyaient que par le mathSumo, tu vois. Je ne sais pas si tu vois le but du mathShumo.

Non.

T'as des cartes, en fait, t'as un numéro qui apparaît, c'est des cartes, il faut que tu mettes les deux cartes qui fait ce chiffre-là, la multiplication.

Ok.

Super.

Ça a l'air hilarant. [rire]

Je ne te dis pas [rire]. Et donc moi, la première année, donc on ne se connaissait pas, ils ne me connaissaient pas. Il y a eu une année de créer une relation de confiance. Donc la première année, ils m'ont dit non, non, non, c'était dès que je proposais quelque chose. "Non, non, nous, on veut mathShumo, on veut..." Alors je

ne sais plus, là l'autre, c'était le Folix. Je ne sais plus. Que des jeux comme ça. Alors je me faisais chier, très chier d'ailleurs. Et les enfants aussi, du coup. Parce que c'est très, très lourd. D'ailleurs, je ne sais même pas pourquoi on a ça en ludothèque. Mais c'est pas grave. Et donc les professeurs, qu'est-ce que j'ai fait ? Donc j'ai mis les jeux qu'ils voulaient, Et j'ai rajouté un jeu différent. Donc par exemple, j'avais dû rajouter le marrakech. Tu vois le jeu ? "Oh, il est génial ce jeu. Ah ben, ils rentrent de la monnaie. Ah ben, ils calculent". Oui. Et en plus, il est drôle, il est quand même mieux. Au niveau stratégie, au niveau... En plus, ils se projettent, il fait plein de choses. Ah ben, il est bien celui-là. Ah oui. Puis moi, je préfère proposer un marrakech qu'un MathSumo. Donc on a commencé comme ça. Et puis un deuxième. Et un troisième. À la fin, j'ai supprimé tous leurs jeux éducatifs, là. Et en fait, et puis les autres années, ben en fait, les enseignants me disent on te fait confiance, on te laisse gérer. Et donc, je mettais aussi un jeu de construction. Oui. Parce que moi, je trouve que...

C'était que des jeux de règles à la base, du coup ?

Oui. Ah oui, oui. Oui, oui. C'était vraiment très... Que des jeux de maths, jeux de français, jeux... Voilà. Les choses que, moi, je n'apprécie pas. Ce n'est pas que je n'aime pas, mais c'est lourd déjà pour moi et pour les enfants aussi, je trouve. Et puis, je pense que l'école, ils en ont déjà assez. Et donc, j'ai fait ça. J'ai fait un jeu de... Alors au début, c'était que jeux de société. Donc après, j'ai mis le jeu de construction. Un jeu au sol. Les jeux, tout doucement, j'ai réussi à les sortir. Et puis après, ça a été. Et maintenant, il me faut super confiance sur les quatre écoles. "Fais ce que tu veux". Ils me disent, par exemple, nous, on veut ça. Tu comprends.

Du coup, tu amènes jeux de règles, jeux de construction... Symboliques ?

Ça dépend. Oui. Ça dépend vraiment du projet, en fait. Comme les maternelles, là, le maternel, on va faire Atelier Kapla, du coup. Mais une fois par mois, l'école, moi, je leur prête des jeux symboliques pour qu'ils fassent leur propre activité, du coup. Mais c'est eux qui gèrent.

Oui. Oui, oui.

J'amène le matériel, ils se débrouillent. OK. Parce que moi, je ne peux pas être partout. Je suis toute seule.

Donc là, c'est plus du prêt, en fait.

Oui, ils se débrouillent.

Et ils créent leurs espaces, ils créent leur...

C'est ça. Sur une après-midi, je récupère et puis voilà. Mais les enseignants, on a maintenant vraiment une bonne entente, vraiment de la confiance, en fait.

Et du coup, le... sur le côté éducatif du jeu, c'est... c'est-à-dire, il y a des jeux éducatifs et il y a des jeux qui sont éducatifs, mais...

sans le savoir, c'est ça ?

Voilà. Oui. C'est... ça serait quoi, à ton avis, les... qu'est-ce qu'un enfant apprend quand il joue ?

Déjà, respecter une règle, déjà. Oui. Respecter l'autre. Moi, je trouve que déjà, c'est super important. Attendre son tour, mine de rien. Parce que c'est dur d'attendre son tour. Puis apprendre à perdre, c'est frustrant de perdre aussi. Et donc ça, ça s'apprend autour du jeu ou même du jeu ailleurs, en général. Je t'ai tout dit, les règles, mais surtout les règles. Après, tu vois, au niveau de l'école, oui, on fait les règles, mais quand je vois quand ils jouent entre eux et que des fois, ils s'inventent des règles, je les laisse faire, en fait. J'interviens pas parce que je me dis du moment qu'ils ont le... En fait, du moment qu'ils sont d'accord sur la règle, ensemble. Si tout le monde a la même règle, tu les laisses faire, en fait. C'est un travail d'imagination, mais je trouve ça pas mal. Après, c'est ma vision à moi. Parce qu'on est tous différents hein, on n'a pas tous les mêmes points de vue en tant que ludothécaire, bien sûr. Il y en a, ils aiment bien quand c'est carré, qu'il faut pas changer les règles. Il y en a, ils aiment bien que les enfants sortent pas tout. On est tous différents, en fait.

Ici, du coup, ils peuvent sortir tout et ranger tout à la fin ?

Alors à la fin, on range tous ensemble. Et ça, la règle de ça, il y a vraiment... Même les parents, ils s'y mettent, ils débarassent, ils nettoient les tables, hop, ils ramènent des gâteaux [rire]. Et à la fin, on range tous ensemble, on met des chaises sur la table et extinction des feux. Et voilà.

Du coup, c'est peut-être pour conclure parce que je vais te libérer et puis...

Non, ça va.

C'est un lieu qui est vraiment un lieu de... Ouais, de rencontre des familles, quoi.

Oui, oui, oui. Les gens qui viennent ici, ils sont vraiment étonnés. Ils se connaissent pas et suite à un jeu, ils se voient différemment, en fait. Tu vois, il y avait deux personnes sur l'm Banana, est-ce que je le disais, est-ce que... Ils ne le savent pas du tout et en fait, leurs enfants sont dans la même classe mais comme ils n'ont pas les mêmes horaires, elles ne se croisent jamais et l'autre fois, elles se sont croisés, en fait. Elle me dit... Quand je l'ai vu, je ne l'ai pas vu pareil, en fait. C'est quoi que t'es les lunettes et que tu dois... [rire] Faire des mimes [rire]. Et en fait, maintenant, elles se font des grands coucous et c'est très drôle, quoi. Et quand elles se voient, c'est vraiment bien. Moi, je trouve ça génial, en fait.

Et c'est... Et le jeu, du coup, devient à la fois un prétexte pour que les personnes se rencontrent.

Oui, c'est ça. Et puis, ça libère, en fait, sur le jeu. Et vraiment, elles rigolent. Tu entends des éclats de rire. En fait, elles oublient tous leurs soucis. Et ce qui est important, ici, alors ça, c'est vrai que je n'en ai pas parlé, c'est qu'il n'y a pas de métier, en fait. Personne ne sait qui fait quoi. C'est un truc de dingue, c'est que les gens, quand ils viennent là, et bien, ce n'est pas notre priorité de savoir moi, "tu fais quoi dans la vie ?" Non.

C'est... Par exemple, je m'appelle Marie-Pierre, je m'appelle Léonore. Et en fait, au fur et à mesure des séances et qu'on se rencontre, comme l'autre fois, la dame qui faisait la psy, elle dit, ça ne me change pas de d'habitude, je suis psychologue dans la vie. Mais jamais on n'aurait cru qu'elle était psychologue, quoi. "Ah bon, tu es psychologue, toi ?" Bon. Mais...

Alors que dans la vie, c'est marrant parce que c'est souvent une des premières choses qu'on se dit.

La première chose, c'est qu'est-ce que tu fais ? T'as des enfants ? T'as une maison ? T'habites où ? Et que là, non. Non, du tout. Là, c'est... Bon, on va boire un café, on va partager un petit gâteau, hop, et on fait un petit jeu. Et en fait, personne ne sait qui fait quoi, même moi, la première. Parce que moi, je ne pose pas de questions en fait aux gens. Ce que je dis à [Personne C], à mon collègue, je lui dis, moi, je sais ce qu'on veut me dire, en fait. Parce qu'en fait, je m'en fiche. Je m'en fiche mais alors ! Moi, je suis là, j'accueille, on anime, on rigole, et puis c'est tout. Et je pense que c'est ce qu'ils cherchent. Oublier un peu les problèmes de la vie de tous les jours.

Oui, il y aurait quoi comme autre lieu qui propose la même chose ?

Ici ? Là, il n'y a rien.

Il n'y en a pas, hein ?

Non. Non, les médiathèques, je trouve ça strict. C'est mon point de vue. Je trouve ça très strict. Tu sais, tu rentres là-bas, il ne faut pas faire de bruit, l'enfant, il faut qu'il reste dans son petit coin. Ce n'est pas très convivial, les médiathèques. Alors que normalement, ça pourrait, tu sais, ça pourrait être un espace de vie sociale aussi.

Le café, ce n'est pas tellement pour les petits, et ce n'est pas tellement pour tout le monde non plus.

Oui, mais ils regardent. Moi, j'ai toujours, après je demande l'avis aux parents, mais je demande une boîte de bonbons, un truc.

Non, non, je veux dire le café, le lieu.

Ah oui, la médiathèque, ils pourraient. Comme là, demain, on fait carnaval. Les mamans, ils ramènent leurs crêpes, ils déguisent les enfants. On va mettre un peu de musique.

C'est chouette ça.

Tu vois, c'est tout simple. C'est juste des moments de partage où on rigole quoi.

Et du coup, tu as beaucoup d'usagers. Tu as souvent des nouveaux usagers qui viennent ou là, ça s'est un peu stabilisé ? Depuis que tu as déménagé, peut-être ?

Alors ça, j'ai eu beaucoup de difficultés à remonter. C'est après le Covid.

Ah oui.

Le Covid, le Covid a tout arrêté. Et donc, le mercredi, j'ai moins de monde. C'est surtout le vendredi où j'ai plus de monde parce que le mercredi, l'État a mis en place des passeports. Je ne sais pas si tu connais.

Non.

En fait, l'État a mis un passeport. Ils offrent 50 euros à toutes les familles pour inscrire leurs enfants aux activités sportives. Donc, c'est génial. Donc ça, c'était suite au Covid. Et donc, quand tu as une aide, les parents, ils vont inscrire leurs enfants dans l'activité sportive. Très bien, mais après, ça partira de 6 ans. Moi, j'ai vraiment les tout-petits, les 0 à 3 ans. Le mercredi, j'ai moins de monde, mais ce n'est pas très grave parce que ça me permet d'avoir du temps pour ceux qui sont là. Le mercredi, on fait des jeux de construction avec les enfants. Ça permet aussi d'avoir du temps qu'on n'a pas le vendredi. Le vendredi, quand tu es 30 ici, c'est énorme. Le vendredi, c'est pas du tout la même ambiance. J'ai l'impression que c'est l'avant-week-end. Les gens sont là juste pour se poser. Le mercredi, il y aura plus de jeux de proposés. Ce n'est pas pareil.

Tu n'as pas d'ouverture publique le samedi ?

Non.

C'est mercredi et vendredi ?

Oui, parce que je suis toute seule. Je fais 28 heures. Après dans l'avenir ya une heu... Dans l'avenir, je vais fusionner avec la médiathèque. Là, j'aurai les mêmes horaires que la médiathèque.

C'est à quelle échéance ?

[silence]

On ne sait pas ? C'est juste un projet pour l'instant ?

Ça fait au moins 3 ou 4 ans qu'ils en parlent. On travaille dessus. Ils veulent qu'on se mette dans les muséales du coup. Mais c'est juste pour l'instant un projet. En plus, il y a des bénévoles qui sont très réticents. Ils ne veulent pas entendre parler de la ludothèque. ils voient ça, c'est....

C'est souvent un souci au début quand ça fusionne. Je sais qu'à [Commune M.], ils proposent du jeu à la médiathèque. Je crois qu'il y a pas mal d'usagers qui se plaignent du bruit. Si ce n'est pas bien prévu, il y a peut-être des petits soucis.

Je me dis que ce n'est pas une médiathèque d'université ici. Il n'y a pas des gens qui travaillent dedans. Ils viennent juste emprunter des jeux. Je trouve que c'est important qu'il y ait de la vie. Je trouve qu'il n'y a pas de vie là-bas [rire]. Tu sais tu rentres, tu as l'impression qu'il faut se taire. Même si c'est des livres, je pense qu'on peut animer des livres avec des rires et de la joie. C'est mon avis. On ne va pas rentrer là-dedans. Ce n'est pas le sujet.

Vous êtes l'équivalent d'un temple entre [Personne C] et toi. Vous avez une marge de manœuvre avec la CDC. Vous pouvez discuter sur comment les choses s'organisent.

Comment ça se passe ?

Je trouve qu'on est assez libre.

Tu dépends de quel service déjà ?

Enfance jeunesse. Si je me mets avec la médiathèque, la fusion, je serai sur la culture. Ça n'a rien à voir. C'est plus en interne. J'ai eu beaucoup de mal euh.... Par exemple, les centres de loisirs, vu que je suis dans le service enfance jeunesse, j'ai l'impression de leur appartenir. Quand je ne peux pas intervenir, c'est tout un scandale. Alors que la médiathèque, eux, ils n'interviennent pas, mais ce n'est pas grave, tu vois ce que je veux dire ? Je fais partie du service enfance jeunesse, il faudrait que j'aille toujours chez eux.

La médiathèque, "ah non c'est le service culture, eux s'ils ne peuvent pas venir, c'est pas grave". En plus, c'est des livres. Il y a quand même un décalage. Les livres c'est trop sérieux, les jeux c'est sympa. J'espère que quand je serai sur la fusion culture, qu'on ne me voie pas comme une... J'ai l'impression qu'on me voie comme une animatrice, une garderie.

Les centres de loisirs, ça c'est entre nous. Tu vois ce que je veux dire ?

Oui oui, c'est quelque chose qu'on entend souvent.

Oui, c'est ça. Alors que... Là, j'ai commencé à mettre un peu, à taper le poing sur la table, en disant "mais non, en fait..." Parce que là, j'ai réussi à ne plus... Avant, j'allais une fois par mois dans chaque centre de loisirs proposer du jeu. Mais ce que je dis, les animateurs sont en capacité de proposer des jeux de société, il n'y a pas besoin que je sois présente. Parce qu'en fait, comme j'ai 28 heures et que j'ai beaucoup de structures, je me dis, moi ça me rajoute du boulot. Et qu'eux, ils sont en capacité de faire des jeux. C'est pour ça qu'il a fallu que je me fâche un peu. Là, à la CDC ils m'ont suivi quand même. Mais c'était dur. Ça fait vraiment un froid. Ils n'ont pas apprécié la situation en me disant, "bah ouais, mais nos animateurs, ils n'aiment pas trop les jeux". Après, ces animateurs... Non mais... "Quand c'est toi, c'est mieux." Alors je leur avais donné un sac de jeux. "Ah bah, ils n'ont rien compris". Non mais c'est un pique-plume il faut arrêter quoi, vous vous fichez de moi. Ils n'ont pas essayé.

C'est l'idée de jeu. Vraiment de jeu, comme on l'entend dans une ludothèque. Est-ce que... Dans mon expérience, j'ai l'impression que c'est assez dur d'échanger là-dessus avec des personnes qui ne sont pas de ces métiers-là. Typiquement des élus ou des responsables. Des personnes qui ne sont pas vraiment dans la pratique.

Ce que tu disais tout à l'heure, c'est qu'on a l'impression qu'on joue toute la journée. Et que le jeu, en fait, ce n'est pas sérieux. Tu vois ce que je veux dire ? C'est pas comme un métier, quelqu'un qui est cadre, lui, il a un vrai métier. Toi, qui es dans le jeu, tu n'as pas un vrai métier. Alors que si, et au contraire, c'est fatigant, c'est psychologiquement fatigant, d'entendre crier, d'entendre les enfants, faire des animations avec 30 enfants, c'est éreintant même. On ne se rend pas compte que le fait que je prenne le camion, tu vois ils disent "Oh ils se baladent." Alors non, je ne me balade pas. 30 minutes de route, je préférerais faire autre chose. Parce que si tu fais l'aller-retour, ça fait une heure. Mais je trouve quand même qu'ils ne se déplacent pas souvent, mais ils sont quand même ouverts et on est assez libres quand même. Avec [Personne C], on est quand même assez libres. On défend aussi. On défend notre point de vue.

Et c'est entendu quand même dans une certaine mesure ?

Oui, quand même. Après, je pense qu'ils sont assez ouverts d'esprit quand même. Après, ça dépend des gens aussi, je pense.

Oui, et puis des gens et peut-être, je ne sais pas, des priorités ?

Parce que moi, la fête du jeu, par exemple, ils déboursent. Mais tu vois, pour les centres de loisirs, ça ne me dérange pas. Par exemple, les jeux de société, pour moi, ils peuvent le faire. Mais par exemple, s'il y avait un projet comme là, on a des jeux de construction, on en a beaucoup, ça ne me dérangerait pas de faire l'animation Kapla avec eux. Faire des choses que leurs animateurs n'ont pas en main. Que de faire un jeu, je pense qu'ils peuvent le faire. Surtout avec des 3 ans, des 3-6 ans. En sachant que moi, la directrice du centre de loisirs m'obligeait à rester une heure à faire des jeux de société avec des petits. Et donc, j'ai essayé de lui faire comprendre qu'au bout de 15 minutes, ils en ont ras-le-bol. Et tu vois, au bout d'une demi-heure, une fois, elle a fait le tour. Donc oui, on était en train de discuter avec les grands parce que les enfants, ils en avaient ras-le-bol. Avec des adultes, elle a été se plaindre comme quoi je n'étais pas payée à discuter. Je lui ai dit, mais les trois, six ans, tu ne peux pas les tenir une heure sur des jeux de société. Ce n'est pas possible.

Et ça, ça a été entendu ? C'est quelque chose qui a changé ?

Oui, elle n'est pas d'accord. Mais moi, j'en ai parlé à la CDC. Donc la coordinatrice enfant jeunesse, elle lui a redit, non, une heure, c'est trop. Je leur dis, moi, les 3-6 ans, je vous donne les jeux. Comme ça, vous faites ça sur un moment de calme après la sieste ou je ne sais pas et que c'est vos animateurs qui gèrent.

Et à ton avis, ça viendrait d'où cette volonté de tenir les enfants plutôt sur du jeu de règles ?

Parce qu'en fait, comme c'est un centre de loisirs, je pense qu'elle a des comptes à rendre aux parents en disant, "ah bah ils ont fait des jeux de société". Mais une heure, quel est l'intérêt ? Moi, je ne vois pas. Mais c'est parce qu'elle est bornée dans son truc, je pense. Elle se dit, "non". Et puis en plus, elle est coordinatrice mais elle n'a jamais fait d'animation.

Je pense qu'elle-même, elle ne sait même pas que l'enfant ne peut pas tenir une heure. Parce que même dans les écoles, même quand je vais dans les maternelles, on ne fait pas plus d'une demi-heure de jeu de société. Le reste du temps, on fait autre chose derrière. Je ne sais pas. Ça s'appelle de la psychologie aussi hein. Ce n'est pas que moi qui l'invente.

Ça, c'est vraiment un thème qui m'intéresse beaucoup, cette question de temps. Effectivement, toutes les situations de temps et toutes ces situations où les enfants se retrouvent à ne pas choisir ce qu'ils font.

Dans les centres de loisirs, ils ne choisissent pas trop. C'est pour ça que je trouve que c'est important de leur apporter autre chose qui pourrait leur plaire. Les jeux de société, je te dis, ils peuvent faire ça sur un temps. En fait, tu n'as pas besoin de faire "animation ludothèque". Tu as une heure devant toi, tu te dis, on va sortir ce jeu-là. En fait, tu n'as pas besoin.

Moi, ça me libère du temps. Sur le mois, parce que c'est de la préparation, il faut apprendre des règles, il faut y aller, il faut revenir. Deux mercredis par mois, c'est énorme. Moi, j'ai demandé du temps de bureau.

Écoute, pour moi, je pense qu'on a fait le tour des choses. Je ne sais pas s'il y a quelque chose que tu veux rajouter.

Non, je pense que ce n'est pas mal. De toute façon, je vais te donner mon numéro au cas où, si tu as d'autres questions, on sait jamais, et puis après, tu es le bienvenu à venir voir.

Oui, moi, je ne suis pas loin.

bah oui t'es pas très loin, Si tu veux venir voir l'ambiance qu'il y a à la ludothèque, tu es le bienvenu.

C'est super. Merci beaucoup.

De rien, Nicolas.

Merci d'avoir accepté cet entretien. Pour te donner la thématique générale, même si je pense qu'on va vraiment aborder la ludothèque, tu vas te présenter toi, tu vas me présenter la ludothèque, il va y avoir beaucoup de généralités. Mais juste pour t'indiquer un peu, le sujet de mon mémoire, ça va être sur la notion de contrôle dans le jeu. Et essayer d'identifier ou de caractériser les situations où les adultes, d'une manière générale, peuvent mettre des freins à la liberté des enfants, en particulier dans le jeu. Je pense qu'il y a aussi des situations de jeu d'adultes qui peuvent être contrôlées d'une manière ou d'une autre. Mais je pense que dans le cadre de la ludothèque, c'est plutôt les enfants. Et donc comment, en tant que professionnels, on peut identifier ces situations-là ? Qu'est-ce qu'on peut mettre en œuvre pour essayer de les éviter quand on les identifie ?

Ce genre de choses. — D'accord, donc là, du coup, c'est plutôt le contrôle que les adultes peuvent avoir sur les enfants.

Ouais.

On ne va pas chercher, là, avec des questions sur interadultes

Non, non, c'était large. Au début, c'était très large.

T'as resserré l'entonnoir.

C'est ça, pour que ça soit un sujet de licence, et pas une thèse [rire]

[rire] ça marche. OK.

Voilà, donc déjà, pour commencer, est-ce que tu peux te présenter brièvement ? C'est quoi ton parcours ? Depuis combien de temps t'es ici ? Ce genre de choses.

Ça marche. Alors, moi, c'est [personne M]. Donc, mon parcours [silence] Alors, je suis ludothécaire à [ludothèque L] depuis 2011. Mon parcours, en fait, moi, j'étais éducatrice avant. Je travaillais en foyer de l'enfance majoritairement, aussi avec des personnes [silence] avec des personnes en situation de handicap un petit peu. Et j'ai eu envie de me réorienter. J'ai découvert la ludothèque associative à [Ville M]. Et suite à ça, qui m'a plu, j'ai été bénévole là-bas. Et du coup, après, j'ai fait ma formation en 2010 à la ludothèque [pause] à Cholet, à la licence professionnelle de Cholet. Et je suis venue faire mon stage à [ludothèque L].

OK.

Et j'ai été [pause] j'ai enchaîné à [ludothèque L].

OK.

Voilà. Je voulais... enfin, voilà. Ludothèque associative. Donc, je suis à [ludothèque L] depuis 2011, 14 ans.

OK. Donc, c'est [ludothèque L] qui t'a fait venir dans le coin, à priori.

Alors, ce qui m'a fait venir [pause] Ouais. En fait, je cherchais pendant mon [pause] J'ai fait mon sujet de ma licence professionnelle sur le jeu symbolique. Et du coup, je suis arrivée ici. Et il y avait cette possibilité ici de créer un espace symbolique. Enfin, voilà. Donc, j'ai créé ici. J'ai vu tout le potentiel possible. Et donc, voilà. Ça m'a, du coup, donné envie de rester.

Très bien. Eh bien, du coup, pour le sujet [ludothèque L], est-ce que tu peux me présenter rapidement la structure ?

La structure. Alors, [ludothèque L], c'est une ludothèque associative qui existe depuis 2006. Qui existe depuis 2006. Donc, qui est basée en [Département 1], dans le [Parc régional]. Donc, nous, on a aussi bien une partie ludothèque, qu'on va dire ludothèque fixe, où on accueille les familles. On propose, en fait, du club ado. On accueille des groupes dans la structure ici, divers et variés, aussi bien des écoles que des DITEPs [Dispositifs Instituts Thérapeutiques, Éducatifs et Pédagogiques], etc., des publics en situation de handicap. On a aussi une partie ludomobile, où là, on va proposer des animations dans diverses structures du territoire. Donc, aussi bien dans les écoles, mais de nouveau en maison de retraite, dans les DAMEs [Dispositifs d'Accompagnement Médico-Educatif], les accueils de loisirs. Et aussi, lors d'événements, dans des fêtes de village, diverses manifestations extérieures. Là, on a une partie aussi [ludothèque L] qui a été développée depuis plusieurs années, que nous, on appelle le pôle ressources. Donc, on accompagne les professionnels du territoire, alors à la fois par l'accompagnement sur du prêt de matériel, mais aussi, on donne des formations majoritairement auprès des animateurs, animatrices des accueils de loisirs, mais aussi d'assistantes maternelles, selon les projets qui peuvent naître, alors sur des thématiques diverses, ça peut être le jeu turbulent, le jeu symbolique, selon les projets [silence]. Et du coup, on a été amenés aussi pas mal dans le département, parce qu'il y a peu de ludothèques, ça se développe un peu, mais il y a quand même peu de ludothèques en [Département 1], et donc, on a aussi accompagné, on a fait souvent appel à nous, pour accompagner des structures qui voulaient monter des structures, et pour les accompagner avec notre expertise les connaissances et l'historique de [Ludothèque L].

OK, donc pas en [Département 1], potentiellement ?

Si, non, non, nous, ça, en fait, ça, on ne cherche pas, les demandes qu'on a eues, c'était plutôt des demandes, justement, de ludothèques en [Département 1], qui, voilà, à [Ville D], on a accompagné la ludothèque de [Ville D], enfin, voilà, sur des gens qui viennent visiter, etc.

OK. Alors, l'asso, elle est structurée comment ? Vous êtes combien de salariés ? Les tâches des différents salariés, comment ça s'organise ?

Alors, nous, on a un conseil d'administration, et on est quatre salariés en CDI. Les quatre salariés en CDI. Depuis, je ne sais pas, ça fait combien de temps maintenant ? Depuis deux ans, peut-être ? On fonctionne en direction collégiale, donc il n'y a pas de hiérarchie entre les salariés, c'est vraiment une direction collégiale. Par contre, on a des postes différents entre les salariés. Il y en a deux qui sont en poste d'animation et

coordination de la structure, une qui est plutôt sur un poste d'animation, et une autre qui est sur un poste à la fois d'administratif et d'accueil du public. Voilà. Et on accueille, depuis quelques années, on a une apprentie. Alors, forcément, ce n'est pas tous les ans, mais voilà, là, on a actuellement une apprentie, [personne G], qui est là pour deux ans, et c'est la troisième, quatrième apprentie qu'on a eue.

OK. Apprentie, du coup, qui se destine à des métiers de l'animation ?

Alors, non, apprentie, parce qu'en fait, on a un partenariat, on a à [Ville N] le [Lycée], qui est un lycée de service à la personne, et du coup, qui forment des personnes, soit de bac pro, SAPAT [Service Aux Personnes et Aux Territoires], service à la personne, ou de CAP petite enfance. Donc, c'est plutôt des apprentis, des jeunes qui sont en apprentissage dans des métiers de la petite enfance ou du service à la personne, pas ludothécaire.

D'accord. Est-ce que tu peux me décrire un petit peu la semaine type, si elle existe ?

Ouais, ouais, ouais. Si, si, on va [pause] Si, si, il peut y avoir [pause] .On va essayer de décrire une semaine type, parce que c'est vrai que c'est quand même la particularité et l'avantage de ce métier. Ça se ressemble souvent pas beaucoup. Mais donc, une semaine type. Donc [silence] de la ludothèque, pas d'une seule salariée ?

De la ludothèque, oui.

Ouais, de la ludothèque. OK. Donc, du coup, le lundi matin, on accueille les assistantes maternelles. Donc, sur un créneau réservé, qui leur est réservé le lundi matin. Le mardi matin, c'est la réunion d'équipe. La réunion d'équipe. Le mardi après-midi, il y a souvent des accueils de groupe. Alors, soit il y a des collègues qui vont en maison de retraite, soit des groupes qui viennent. Il y a en général un ou deux groupes le mardi après-midi. Le mercredi, on est ouvert toute la journée au public. Donc, à la fois, on est ouvert pour le jeu sur place. C'est vrai que je ne l'ai pas dit dans la présentation, mais la ludothèque, elle propose du jeu sur place et un service de prêt. C'est une particularité de cette ludothèque. Enfin, une particularité, non, mais c'est une ludothèque qui reprend vraiment toutes les tranches d'âge et le jeu sur place, ça a une place importante. Donc, pardon, je me recentre. Le mercredi, donc, c'est l'ouverture au public toute la journée, pendant laquelle on accueille aussi, en général, un groupe. Il y a beaucoup de structures, en fait, qui demandent, de structures qui accompagnent des personnes en situation de handicap ou qui demandent à venir sur des temps d'ouverture au public pour pouvoir justement faciliter les rencontres. Et en général, il y en a un groupe par mercredi. Donc ça, le jeudi, on va dire qu'une semaine type, ça va être le matin, il va y avoir des écoles. Je ne dis pas de bêtises. Le jeudi, le jeudi après-midi, il va y avoir des groupes, des animations de groupes et puis il y a aussi des collègues qui vont en école. Le vendredi matin, pareil, école et groupe. Et on va dire, si on fait une semaine type, le vendredi matin, on charge le camion parce qu'il y a quand même la partie chargement de camion quand il y a des animations. Le vendredi après-midi, c'est de nouveau l'ouverture au public de 16h à 19h. Et le samedi, il y a une collègue qui va aller en animation à l'extérieur avec le camion et puis il y a les autres collègues qui se font une ouverture au public. Et au milieu de tout ça, il y a l'administratif et la préparation et la gestion de la collection.

Tout ça qui est un peu disséminé sur les temps libres ?

On essaye que chaque salarié ait au moins une demi-journée par semaine dédiée à l'administratif pour pouvoir faire tout ça. Et après, il y a des temps parce que quand on accueille un groupe, une classe pendant une heure, avec la préparation, l'arrangement, ça compte une heure et demie mais il nous reste du temps à côté un petit peu. Et ce que je n'ai pas dit dans la semaine type, c'est que le jeudi matin, il y a [personne C], une bénévole, qui vient tous les jeudis matins et qui fait une grande partie du référencement de la collection.

Ok, d'accord.

Voilà, à peu près.

Très bien. Je vois qu'il y a un lien assez fort avec les écoles quand même que vous voyez le jeudi et le vendredi régulièrement.

Oui, oui.

Et donc, c'est des écoles de [Ville N], de plus loin ?

C'est des écoles de la CDC [communauté de communes] majoritairement parce qu'en fait, on a un partenariat avec la CDC du [Parc Régional] qui du coup finance des ateliers. Donc en fait, voilà, les écoles font des demandes en début d'année. Nous, on voit combien d'écoles on peut accepter sur l'année. Chaque école bénéficie de 5... Enfin, nous, chaque classe qu'on accueille, elle vient lors de 5 séances ou on y va pendant 5 séances. De manière à pouvoir mettre des choses en place avec les enfants, qu'ils aient le temps de découvrir. Et donc, c'est majoritairement la CDC parce que du coup, eux, ils ont une enveloppe et ils acceptent un certain nombre. Il y a quelques écoles qui viennent, mais du coup plus ponctuellement. Et voilà, c'est beaucoup moins.

Et les écoles dans ce cas-là qui veulent participer, vous rencontrez les enseignants au préalable ou ils réservent un créneau ? Comment ça se passe ?

Alors, en fait, nous, on a un document où on présente les différents ateliers qu'on peut faire parce que du coup, on peut faire aussi bien un atelier découvert de jeux de société que des ateliers jeux de construction, enfin voilà, selon les projets, ou plutôt orienté vers du jeu de coopération. Enfin, voilà, il y a des choses où on va proposer plutôt de venir à la ludothèque avec les parents pour pouvoir inclure les parents. Et d'autres fois, ça va être plutôt en classe. Nous, on a une fiche qui présente tout ce qu'on peut faire. Après, les écoles, elles font des demandes. On a des échanges, nous, une fois qu'elles sont acceptées, on échange par téléphone. Alors, il se trouve que ça fait... Vu que c'est des écoles du territoire, en fait, il y a quand même beaucoup... On se connaît, on connaît beaucoup les enseignants. Donc, il y a des... Voilà, on a... Mais on a un premier échange avant de mettre en place pour savoir combien il y a d'élèves dans leur classe, comment on s'organise, fixer les créneaux et puis voir quel est leur projet, ce qu'ils ont envie, quoi.

Et ça, il y a... Enfin, c'est des discussions, du coup, qui sont assez... Enfin, j'imagine, si vous les fréquentez depuis de nombreuses années, il y a peut-être une habitude prise du jeu en ludothèque. Il n'y a peut-être pas forcément la même chose que le jeu à l'école.

Oui, alors oui, oui. Alors ça, et ça, c'est un travail. Et on le dit... Alors, nous, les personnes avec, justement, avec les... Quelque part, les enseignantes et enseignants du territoire qui nous connaissent maintenant savent. Mais on a fait... Il y a un travail à faire et des fois, il y a des nouvelles enseignantes avec lesquelles on fait ce travail de réexpliquer ce que, nous, on propose et ce qu'est le jeu et le jeu libre. Et ça, c'est vraiment un travail parce qu'en effet, les enjeux entre les écoles, entre ce que les enseignants et enseignantes recherchent et ce que, nous, on peut proposer, on est parfois... Il peut y avoir un décalage. On peut se réunir, mais ça mérite de mettre les choses au... De discuter des choses. Et du coup, oui, ça, c'est quelque chose qu'on fait. Alors qu'on va dire qu'il s'est fait au fil de l'eau avec les enseignants. Donc, il y en a plein aujourd'hui qui savent parce que... Mais ça nous arrive encore de devoir redire justement que nous, à la ludothèque, on arrive des fois dans des classes et l'enseignante, elle nous dit... Bon, du coup, on va tourner. On installe des espaces de jeux dans la classe et on va les faire tourner tous les 10 minutes. Et du coup, là, on est obligés de dire non, en fait, on ne va pas faire comme ça parce que du coup, s'ils veulent avoir le temps de jouer, donc voilà. Mais ça se fait... Alors nous, je pense, parce que du coup, on commence à être sur le territoire, mais ça se fait de mieux en mieux. Voilà. Mais c'est un travail aussi de discussion. De la même manière qu'on va avoir beaucoup d'enseignants de primaire qui vont vouloir faire uniquement des fois du jeu de société et où on va, nous, aussi discuter et voir qu'en fait, il y a d'autres formes de jeux qui peuvent... à travers lesquelles ils peuvent aussi... Les enfants peuvent aussi développer des connaissances et des aptitudes autres que le jeu de société, quoi. Mais ça, c'est le travail qu'il faut faire et refaire. Voilà. Mais tu te fais plus facilement que... [silence]

Et donc, c'est pas trop dur à mettre en place le fait de venir à l'école et de laisser un... Enfin, de créer un temps où les enfants seront quand même un peu plus libres que d'habitude où ils pourront un peu choisir ce qu'ils font. C'est... Ça fait l'objet d'une discussion aussi avec les enseignants ou...

Alors, en fait, c'est pas trop dur. J'ai envie de dire, nous, notre rôle, vraiment, quand on va dans une école... Alors, quand ils viennent ici, c'est plus facile parce qu'en fait, ils sont chez nous. Et les espaces de jeux sont aménagés et donc, ils arrivent chez nous quelque part... Voilà. On les invite. On leur explique le fonctionnement. Donc là, c'est... C'est assez facile. Enfin, c'est assez facile. C'est plus facile. Quand on arrive en effet à l'école, on est en plus dans un cadre qui... Enfin, voilà, qui est aménagé avec les tables, etc. Donc, ça demande de réaménager. Mais j'allais dire, le travail, il est vraiment au temps de... Donc, de sélectionner les bons jeux avant de partir pour que ça fonctionne. Pourquoi on fait des réajustements, voilà. Mais d'aménager et de discuter avec l'enseignant pendant... On accompagne autant l'enseignant et l'enseignante que les enfants presque. Parce que du coup, que ce soit... Enfin, voilà, des fois, on va... Moi, quand je vais en école, la même année, je vais jouer avec des primaires où on ne fait que du jeu de société. Dire à l'enseignante, eh bien, vous pouvez vous asseoir et jouer avec eux. À ce moment-là, vous serez dans... Le fait de jouer avec vous, vous serez à égalité et du coup, ça va permettre, eux, de vivre des choses différemment avec vous, d'oser des stratégies. Et ça, ça fait... Et c'est pour ça que j'allais dire, on accompagne autant. Parce que l'enfant, naturellement, lui, est dans la posture du joueur ou de la joueuse. Il sait facilement, et c'est vrai que c'est là où ça rejoint ton sujet de mémoire, l'adulte qui, lui, a moins l'habitude qu'il est sorti un peu de cette posture-là, c'est lui, souvent, qui va entraver parce qu'il va vouloir orienter d'une manière ou d'une autre. Alors que l'enfant, c'est assez naturel. Donc, c'est pour ça que notre rôle, il est presque plus... Une fois qu'on a aménagé et sélectionné les bons jeux, les enfants, et qu'on a mis des règles où les enfants peuvent naviguer, ça va être

plutôt, des fois, discuter avec l'enseignant ou l'enseignante pour lui l'inviter à s'adapter, enfin, voilà, aller dans un sens ou dans l'autre, quoi. Mais, ouais, je ne sais pas si ça répond.

Si, si, si, c'est très intéressant. Pour revenir dans la ludothèque, est-ce que... Comment ça se passe quand il y a des nouveaux usagers qui viennent ? Est-ce qu'il y a un accueil spécifique, un temps, quelqu'un qui entre dans la ludothèque et qui n'était absolument jamais venu, qui ne sait pas du tout comment ça fonctionne ? Comment vous vous organisez pour accueillir ces personnes-là ?

Alors, nous, on connaît... On connaît dans l'équipe, on connaît quasiment tous nos adhérents. C'est pour ça qu'on dit que c'est une ludothèque de jeux sur place. Les gens, alors, il y a certaines personnes qui viennent ponctuellement, mais on essaye de connaître tous nos adhérents et adhérentes même par leur nom de famille et leur prénom. Alors, ça se fait au fur et à mesure, mais ce qui fait que quand un nouvel ou un nouveau adhérent arrive dans la ludothèque, on le repère tout de suite. De toute façon, on voit l'attitude, il est un peu, il cherche. Donc là, en fait, il y a une des collègues qui va vers lui. Voilà, on lui souhaite la bienvenue. Et du coup, on lui fait visiter la structure. On lui explique, justement, ce qu'il peut y faire, le fonctionnement, le fait que, voilà, on peut... Et on invite le parent, du coup, à découvrir les espaces de jeux. On a un espace où, en fait, on propose le café et le thé pour les adultes. Donc, on leur dit, voilà, pendant que les enfants jouent, vous pouvez... Nous, on peut vous proposer des jeux, vous, si vous voulez jouer, mais vous pouvez aussi boire un café. Il y a un accueil comme ça où, avec la visite et le fonctionnement, on présente les différents espaces de jeux.

Et du coup, les règles de fonctionnement, si tu pouvais me les décrire en quelques mots, ce serait quoi, principalement ?

Les règles de fonctionnement qu'on dit aux adhérents quand ils arrivent, eh bien, pas grand-chose, en fait. En vrai, dans les règles de fonctionnement, pas grand-chose. Et on s'est déjà posé la question, justement, de mettre... de créer une... de faire une charte d'accueil. Et on s'est déjà posé. Et voilà, là-dessus, en fait, quand ils visitent, en fait, ce qu'on dit, c'est qu'on peut aller... ce qu'on dit, ils peuvent aller jouer... les enfants peuvent aller jouer partout à tous les jeux. Alors, il y a des espaces sans chaussures. Voilà, on va expliquer le fait qu'il y a des espaces sans chaussures avec chaussures, qu'il y a des espaces où on peut manger, goûter, et voilà. Mais on dit aussi ce qu'on a le droit de faire, justement, on peut prendre un thé et puis aller se poser là-bas et regarder son enfant jouer. On peut dire que la seule limite aux enfants qu'on pourrait dire, c'est qu'on ne court pas dans la ludothèque. Voilà. Mais qu'après, on peut jouer et justement, on insiste, par contre, quand on voit les parents sur le fait que quand on présente les différents espaces de jeux et même quand on présente le service de prêt, que c'est des jeux 'à partir de'... Mais que, voilà, que c'est cet espace-là, on peut y jouer, qu'on ait 10 ans ou voilà, que les enfants restent souvent, ça, on le redit. Mais voilà, sinon, on ne dit pas de... Il n'y a pas de règle. L'autre jour, on avait discuté d'ailleurs justement par rapport au portable. On est venu en équipe là et on a discuté de ça et en fait, on ne l'a pas fixé comme une règle parce qu'il se trouve que ça ne se présente pas beaucoup et qu'en fait, si jamais il y a une situation qui arrive ou quelque chose qui va être gênant dans la façon, dans l'usage du portable, on va aller discuter avec la personne mais du coup, on ne l'a pas érigé comme une règle pour tous et toutes parce que du coup, ce n'était pas nécessaire.

Oui, et du coup, vous êtes à l'aise ? Je veux dire, s'il y a vraiment une situation problématique qui se pose par rapport au téléphone, vous n'avez pas de crainte particulière à aller voir l'adulte pour lui signifier ?

Non, alors en fait, on est vraiment, quand on est présent en accueil, on est vraiment... Il y a une personne qui est plutôt du côté du service de presse mais après, il y a vraiment une personne voire deux qui sont dans les espaces de jeux sur place et notre rôle, alors il va être évidemment quand on nous le demande ou quand il y a des autres personnes d'expliquer des fois des règles de jeu mais aussi de réaménager mais d'être présent et discuter avec les gens. Donc en fait, on discute assez facilement, enfin, assez de manière régulière, normale avec les gens donc non, en fait, le portable... Mais ça va être amené... Voilà, c'est toujours... On ne va pas y aller forcément selon... Voilà, là, ça va nous embêter. Je vois une fois, il y avait un adulte, un parent qui était en train de faire une partie de jeu vidéo sur son écran et du coup, il y avait d'autres enfants à côté et qui, forcément, ils allaient regarder. Ben du coup, voilà, on a dit ben ouais, là, je suis... En fait, à chaque fois, on essaie de faire attention, on comprend qu'il avait envie de jouer à ça mais en même temps, là, le problème, c'est que du coup, les enfants, ils vont regarder. ça se fait par une discussion et ça se fait, non, assez simplement. En tout cas, on n'a jamais eu de problème là-dessus. Les moments où, on va dire, où on a pu intervenir ou ça a pu être les plus délicats, enfin, mais en même temps, on est... Voilà, mais c'est... Il y a une fois ou deux, peut-être, je ne sais plus dans l'histoire de la ludo forcément mais un enfant, un parent qui avait mis au coin et en fait, ça, on ne le dit pas mais en fait, là, on était intervenu et on a dit, mais non, en fait, ça, ce n'est pas possible. À la ludothèque, on ne met pas au coin. Vous avez le droit à un moment de dire à votre enfant qu'il y a quelque chose que vous n'avez pas le droit mais nous, ça ne peut pas se faire de cette manière-là à la bibliothèque. Donc là, on intervient. Donc là, c'est forcément toujours un peu délicat parce qu'il faut intervenir. Eux, ils sont dans leur rôle de parents mais nous, on est dans le rôle de garant de la structure donc à ce moment-là, on se met dans le rôle, on explique, on discute, mais en remettant chacun à sa place parce que nous, c'est votre rôle de parent, nous, on est dans notre rôle de structure. Donc voilà.

Mais voilà, ça n'arrive pas, ce que j'imagine, ça n'arrive pas assez souvent pour justifier de l'ériger comme règle qui serait indiquée dès le début à chaque fois qu'un adhérent découvre la structure de lui dire ça, on ne le fait pas, par exemple.

Oui, voilà. En plus, je trouve qu'il faudrait, parce qu'on s'est déjà posé la question de la charte d'accueil mais en plus de le mettre du côté, il faudrait réussir à la tournée de mettre de ce qu'on a le droit de faire parce que le côté, si tu arrives dans un lieu et qu'on te dit tout ce que tu as le droit de faire, ce n'est pas très accueillant en fait alors qu'en fait, voilà. Et au final, surtout s'il n'y a pas de besoin. Enfin, voilà. Donc, voilà. Oui, non, ça ne s'est pas fait comme ça. Après, on s'est déjà fait des réflexions parce que, par exemple, nous, les parents, le téléphone n'est pas interdit dans la structure mais en effet, à un moment, on s'est dit, il y a des parents, on a des canapés, ils pouvaient être sur leur téléphone pendant que les enfants jouent et ils font leur truc. si ça passe comme ça, en fait, aujourd'hui, on ne va pas demander aux parents d'aller mettre leur téléphone dedans mais par contre, on s'est dit, voilà, qu'est-ce qu'il y a à un moment, qu'est-ce qui fait que le parent, alors il a besoin de déconnecter, il a besoin de regarder un truc, mais qu'est-ce qu'il fait, à quel moment c'est ok, à quel moment c'est pas ok et en fait, c'est un peu lié à ça. Il y a aussi des fois où d'un côté, le parent qui se posait et puis le téléphone, aujourd'hui, c'est devenu le truc où il lit parce que ça lui permet de lire et en fait, on a mis en place un espace ressource parentalité, on a appelé, parce qu'on avait déjà un espace livre pour enfants avec

des albums jeunesse avec un partenariat avec la bibliothèque où les enfants pouvaient lire autant qu'ils pouvaient jouer et en fait, on s'est dit, et il marche hyper bien cet espace-là pour les adultes et à l'intérieur, donc il y a aussi bien des trucs qui vont être plutôt de la ressource parentalité sur des livres, voilà, sur l'éducation, alors des choses hyper courtes parce que l'idée, c'est des trucs à feuilleter pendant que tes enfants jouent quand tu es là et que tu n'es pas, ça ne te demande pas une concentration, on ne va pas mettre des romans mais du coup, il y a ça, il y a des magazines, ça va être des livres de recettes, des choses de voyage et des BD, on a mis des BD pour adultes parce que, voilà, se dire en fait, à des moments, en fait, des fois, les gens utilisent leur téléphone pour s'occuper et du coup, on a essayé de faire des propositions, alors nous, on a proposé de jouer des fois aux adultes, voilà, et puis des fois, s'ils n'ont pas envie de jouer, ils peuvent prendre un livre, donc voilà. Donc oui, non, il n'y a pas de règle, enfin, je n'en vois pas d'autre que ça.

Alors, je vais juste revenir sur une chose que tu as évoquée tout à l'heure, tu m'as dit que vous insistiez bien sur le fait que l'âge, c'est 'à partir de'.

Ouais, c'est 'à partir de', Oui, on a déjà, alors, du coup, nous, en effet, du côté des adultes et de certains professionnels, les enseignants aussi, ça peut arriver, il peut y avoir ce côté-là, cette remarque qu'on entend dire aux enfants, c'est plus de ton âge, c'est pour les bébés, tu ne joues plus à ça. Et donc nous, c'est pour ça qu'on fait attention de dire c'est à partir de et quand on le dit, on explique que en fait, le jeu, voilà, quand les gens sont dans le service de prêt, on a des jeux qui sont rangés entre 2, 3 à 6 ans à partir de et pour dire qu'en fait, à partir de ça, ils peuvent jouer à ça parce que là, ils savent lire, avant ils ne savent pas lire, voilà, des choses, mais qu'après, il y a du plaisir à jouer à n'importe quel âge et que c'est complètement normal, au contraire, de voir un enfant qui a dix ans, se remettre dans l'espace où il y a les toboggans et de refaire rouler les billes, ça c'est un discours qu'on tient énormément aux parents et c'est pour ça que quand on présente les espaces, souvent on va présenter les espaces, on va dire c'est 'à partir de' et on va redire par une phrase qu'on peut jouer à n'importe quel âge, au contraire.

Et c'est quelque chose que vous avez besoin de répéter de temps en temps, c'est-à-dire malgré ça, est-ce que vous assistez à des moments où les parents peuvent dire, ou les professionnels justement, comme tu disais tout à l'heure, non c'est pas de ton âge, t'es trop grand...

[silence] Oui ça, j'allais dire c'est pas pire ou pareil, mais oui c'est toujours, c'est toujours. Et c'est même un discours qu'on fait parce que moi là, je vois récemment, on entend des fois des parents dire, aujourd'hui avec la problématique des écrans, que les gens voient, qui est une problématique à certains égards, mais qui en fait peut avoir une forme de jeu aussi, du coup mon enfant ne joue plus, il passe son temps sur les écrans. Et en fait souvent on remet les choses justement en disant qu'est-ce qu'on donne comme image aux enfants dans la société, parce que notamment les enseignants qui vont avoir un discours comme ça très catégorique sur les enfants ne jouent plus, etc. Et alors que nous on voit les enfants qui jouent. Et on leur dit oui mais en fait regardez, vous êtes en maternelle, il y a des coins de jeu qui sont ce qu'ils sont, déjà selon les écoles dans lesquelles on va, qui sont parfois assez pauvres, mais qui existent on va dire à peu près. Et dès que tu passes en CP, à l'âge de 6 ans, ça n'existe plus. En fait on envoie le message aux enfants, à 6 ans tu ne joues plus, et c'est pareil dans les écoles, on pourrait trouver l'argument de se dire qu'ils favorisent à partir de ce moment-là des apprentissages dirigés, bon ok soit, sauf que dans les cours de récréation il n'y a plus rien. Et dans les accueils de loisirs c'est la même chose. Quand tu vas visiter un accueil de loisirs, on ne parle que de loisirs, il n'y a pas

d'objectif d'apprentissage, tu vas visiter la partie 3-6 ans, il y a plein d'espaces de jeux aménagés, tu arrives dans la partie 6-12, c'est des salles vides, avec des placards où ils peuvent sortir des trucs, mais les salles elles sont vides, tu as des tables, des chaises, alors qu'ils vont aménager de temps en temps, mais voilà, quelque part les enfants, un enfant qui est en jeu, qui arrive dans un espace qui amène une vision de plein de jouets, de plein de jeux, et il arrive deux mois plus tard dans une salle vide, ça lui transmet quelque chose en fait. Donc voilà, c'est ce qu'on essaye de dire aux parents quand ils nous disent qu'ils ne jouent plus, qu'à un moment c'est aussi parce qu'il faut qu'ils aient des espaces de jeux, des temps de jeux, parce que dans les maisons c'est pareil, en fait on fait toujours ce travail là, qu'ils ne jouent pas parce que, et on comprend, sans juger les parents, parce que les parents ne vont pas avoir beaucoup de place chez eux, ils ont des problématiques de rangement, etc., mais que du coup les enfants, les playmobils, forcément ils sont tous entassés, alors que chez nous ils sont installés, donc l'enfant peut prendre le temps de se poser. Mais en tout cas quand on en parle, on en parle toujours beaucoup, mais les parents sont réceptifs, ils se disent « ah ben oui c'est vrai », voilà, mais on en parle toujours, ouais, ouais toujours, c'est toujours nécessaire.

Alors juste pour terminer, je voudrais évoquer la question des objets vraiment ludiques, même des jouets en particulier, est-ce qu'à [ludothèque L] il y a des jouets que collectivement vous avez décidé, que vous refusez ? Je pense au cas d'école du pistolet par exemple, mais est-ce qu'il y aurait d'autres objets par exemple que vous avez décidé de ne pas inclure dans votre collection de jouets, de ne pas proposer aux enfants ?

Alors nous, sur le jeu d'armes et le pistolet, on a fait des formations, et c'est un sujet qui intéresse énormément l'accueil du loisir, c'est un vrai cas d'école qui fait un grand débat. Pour nous c'est un jeu à partir du moment, enfin voilà, donc nous le pistolet il est complètement autorisé, on n'en a pas, mais par contre on entend, et ça on en parle avec les parents, parce que nous on installe, alors on a un espace symbolique château, où il y a des épées, et du coup il y a cet espace là, il y a un espace pirate, où c'est pareil qu'il va amener du jeu turbulent et du jeu de bagarre, et donc on en parle avec les parents. On n'a pas de pistolet factice vraiment, par contre on a déjà, on a des espaces de construction, où les enfants ils fabriquent des armes, et du coup pour nous c'est pas de problème. Par contre, voilà, on discute vraiment avec les parents, parce que la problématique c'est pas les enfants, c'est les parents, les adultes, où en fait on se dit, bah oui, ce que ça va réveiller chez eux, ce qui va les gêner, mais qu'en fait on réexplique que l'enfant à ce moment là est dans le jeu, il exprime, il extériorise quelque chose, mais lui il est vraiment dans le jeu. Donc nous non, les jeux d'armes c'est complètement ok, mais l'autre fois justement je faisais visiter un parent, et c'était le château, et puis la problématique du jeu d'armes chez nous c'est pas qu'il serait, dans la gestion c'est plutôt la turbulence que ça entraîne, parce qu'il faut respecter le jeu des autres, et donc forcément c'est bruyant, ça amène du mouvement, donc il faut avoir la place, etc. Mais on s'est déjà vu, au moment où ils avaient créé des pistolets, ou quand il y avait les épées, si la cour extérieure était vide, leur dire, bah allez, vous allez dehors, et puis vous allez jouer aux épées, et puis là, c'est des épées en mousse, voilà, c'était pas de problème. Et du coup on dit, et on a ce discours-là, parce que moi je me rappelle une fois que je faisais visiter, il y a un enfant, il me passe dessus avec son épée, et je lui dis, bah écoute, tu peux y jouer, mais là tu vois je passe, il y a le petit qui est là, donc ton jeu il est super, mais pas dans cet endroit-là, et on explique aux parents, et puis il y a des moments si on est fatigué, ils ont le droit de dire, mais c'est pas le jeu qui est mauvais, c'est le cadre du jeu qui n'est pas approprié, mais le jeu d'armes, voilà. Donc les pistolets non pas de problème. Qu'est-ce qui pourrait être

interdit ? pas grand-chose, à part ces derniers temps, mais on ne l'a pas encore fait, enfin ces derniers temps, certains, mais on est plutôt sur du jeu de société, on va extensiver nos questions d'égalité filles-garçons, et donc il y a des jeux aujourd'hui qui nous posent questions sur le message qu'ils renvoient, par rapport à la place des filles et des garçons, quand c'est toujours la princesse qui est enfermée dans son château, alors on ne les a pas enlevées, mais volontairement, quand on l'explique, on met le prince dans le château, on va détourner le truc, et des fois justement ils disent, c'est pas la règle, ça amène des fois des sujets de débat dont c'est plutôt bien, et moi je rêve de faire un truc, mais je sais que ça ne va pas être tout de suite. On a une autre structure, des copains et des copines surtout, à [Ludothèque T], dans le sud-est de la France, qui ont fait un truc, et je trouve ça tellement bien, ils ont pris tous leurs jeux de la Ludo, jeux de société, qui leur posaient des questions, des bons jeux, mais qui pouvaient véhiculer des messages que ce soit sur le colonialisme ou quoi, ou sur la place homme-femme qui pouvait être un petit peu limite, et en fait plutôt que de les virer de leurs étagères, ils ont créé un petit logo, attention, ce jeu est super, mais véhicule des... et en fait je trouve ça tellement malin, parce que du coup, plutôt que de le virer, il n'existe plus, sauf que l'adhérent, il va se retrouver au magasin de jouets, il ne va pas avoir réfléchi, du coup il va acheter celui-là sans réfléchir, là du coup les gens, ils voient le logo, et ils disent, moi je pense au jeu, un jeu de mon enfance qui résonne tellement en moi, c'est pas Tokyo Train... les mystères de Pékin, je ne sais pas si tu connais, et les mystères de Pékin, j'adore ce jeu, et je l'aime toujours, et on l'a à la Ludo, mais c'est clair, un genre de jeu type racial, c'est la cata, et du coup je me dis, tu mets le truc, et je trouve ça trop malin, parce qu'après tu expliques aux gens, c'est un bon jeu, donc en fait on regarde la mécanique, elle est super, mais en fait le langage qu'ils utilisaient, c'est d'un autre âge, et du coup je trouve que c'est là où tu fais réfléchir les gens, plutôt qu'il n'existe plus, vu qu'aujourd'hui, même si ça se développe, il y a quand même une réalité, les choses elles avancent doucement, mais on n'a pas assez de propositions pour avoir un truc, donc voilà, mais sinon non, on jouait, on n'a pas beaucoup de jeux sous licence.

Oui voilà, c'était la question que j'allais te poser.

Non, on n'a pas beaucoup de jeux sous licence, parce qu'on n'a jamais dit, est-ce que c'est complètement interdit, mais en fait voilà, on est quand même plutôt dans une démarche, où on dit qu'en fait, on essaye nous en ludothèque, de proposer des objets, que les gens au moins chez eux, de donner accès à des objets. Donc voilà, après, par exemple, on n'avait pas de Barbie, on n'avait pas de Barbie, là on en a récupéré, elles ne sont pas mises en service, parce qu'on voudrait réfléchir à de quelle manière pouvoir les mettre en service, parce qu'en fait, on se dit, c'est pas impossible la Barbie, mais en effet, il y a quand même une problématique de, voilà, comment on fait, quels jeux on va proposer, donc voilà, pour l'instant, mais on en a récupéré, on a un carton maintenant, et voilà, faut qu'on prenne le temps. Mais voilà, donc il n'y a pas des trucs trop cloisonnés, mais par contre, il y a des choix, par exemple, dans nos espaces de figurines chevalier, chevaleresse, ben en fait, il y a plus de chevalier que chevaleresse, alors on a trouvé d'occase avec un peu de Jeanne d'Arc et compagnie, mais voilà, ça reste assez pauvre malgré tout, donc voilà. Mais voilà, mais sinon, je ne vois pas trop, je ne crois pas, voilà.

Ok. Eh bien écoute, je pense que c'est à peu près bon pour moi, je ne sais pas si..

Non, non, non, ça doit être moi. Ah non, c'est Dior.

Je ne sais pas s'il y a quelque chose que tu veux rajouter par rapport à tout ce que tu m'as raconté.

Non, je pensais que tu allais aller vers les interventions des enseignants et enseignantes, tu sais, qui sont en train de jouer aux jeux symboliques, qui te demandent de nommer les couleurs et... ben voilà, mais tu n'as peut-être pas besoin de ça.

Ça m'intéresse, c'est quelque chose que tu vois beaucoup, c'est... à quel âge déjà tu vois ça ? Avec des petits, de quel âge nommer les couleurs ?

Ah ben, en fait, ça va être tous les enfants de maternelle. En fait, les enseignants en maternelle, en fait, le jeu... Alors, sur le jeu symbolique, je parle... Oui, voilà, sur le jeu symbolique, c'est un jeu où normalement l'adulte a moins sa place. Nous, du coup, dans l'aménagement, c'est un jeu où on essaye de faire... Enfin, voilà, il y a des assises, il n'y a pas vraiment d'assises partout, pour pas que les adultes soient partout, mais c'est vrai que quand c'est du 3 à 6 ans, là, l'adulte, c'est un peu différent, parce que des fois, avec 2, 3, 4 ans, ben ouais, 3, 6, 6, ça commence, mais le 3, 4 ans, en effet, il va partir. Tu vas quand même jouer, il va t'offrir le café. L'adulte, il va participer un peu à construire le jeu, donc ça, sa place, elle est là. Et là, en fait, à ce moment-là, l'adulte, il va souvent... Ah, ben, il va intervenir, il peut, on le voit, oui, sur nommer les couleurs, le fruit, comment il s'appelle. Ah ben non, l'enfant, il dit, tiens, je t'ai amené une tomate. Ben non, ce n'est pas une tomate, c'est un truc, il va le reprendre sur des choses comme ça. Donc, ça, oui, nous, alors, on ne va pas intervenir systématiquement, parce que si nous, on est une nouvelle entrave au jeu, en fait, si l'adulte, en fait, il est là et il lui dit, ah ben non, ce n'est pas une tomate, c'est un citron, puis que l'enfant, c'est bon, il a fait sa vie, il passe à côté, on laisse tomber, parce que du coup, nous, sinon, on va vraiment venir couper le jeu où là, en fait, il va se dire, arrêtez de causer, moi, je ne peux plus, donc bon. Mais si, à un moment, par contre, l'adulte, on voit qu'il insiste et que ça empêche le jeu de l'enfant qui, du coup, n'arrive pas à s'en dépatouiller ou que l'adulte est un peu plus en retrait, là, on va intervenir en disant, ben là, à ce moment-là, en fait, ce n'est pas vraiment important, il va être dans autre chose, lui, il est dans son imaginaire, selon ce qu'il cherche, de trier les couleurs, même s'il y a des enfants qui vont aimer ça, mais ce n'est pas forcément, à ce moment-là du jeu, enfin, tout dépend de ce qu'il est en train de faire, enfin, parce que des fois, l'enfant de 3-4 ans, il est en effet dans la cuisine et dans la maison et il joue à trier les couleurs. Il faut regarder ce qu'il fait. Mais ça, on va l'expliquer. On va dire là, en fait, peut-être des fois, il va jouer à trier les couleurs, peut-être des fois, il joue à transvaser, il ne joue pas, en fait, vraiment ni à la doctoresse ni à rien, ils sont en train de trier des boîtes de médicaments par taille, par exemple, mais du coup, on va inviter l'adulte à observer ce qu'il fait et à réagir à ce que l'enfant fait, enfin, si vraiment, il est en train de trier, pourquoi pas, mais s'il joue, ben, plutôt d'alimenter, voilà, mais on va rediscuter de ça. Mais ça, si, si, il faut le faire, enfin, on le fait, mais voilà, selon le dosage fait en fonction de la scène qui se passe et de la même manière qu'on va pouvoir avoir des parents, des adultes qui vont intervenir, donc, sur, on ne fait pas ça avec tel objet, la poupée, qu'on ne met pas, et ça, c'est pareil, on va pouvoir, si le moment est propice et si ça ne casse pas de nouveau le jeu de l'enfant, dire, ben, en fait, à ce moment-là, pourquoi pas, en fait, s'il a envie que son citron, que ce soit le bébé qui, enfin, on ne sait rien, voilà, il est dans le jeu, quoi. Donc ça, on va rediscuter avec, mais ça, on le voit encore, ouais. Oui, on le voit toujours.

Et ça, et du coup, dans le même ordre d'idées, moi, ce que j'ai pas mal vu aussi, c'est des adultes qui vont systématiquement vouloir faire jouer leurs enfants à des jeux de règle, ça, y compris quand ils sont vraiment petits, je ne sais pas si c'est des choses que vous observez ici aussi.

Alors, si, alors, si, si, on le voit par moment, et du coup, en fait, ça, ben, on rediscute avec l'adulte en disant que, en fait, en remontrant aux adultes tout ce qui peut se faire quand ils jouent, en fait, qu'en racontant dans le jeu symbolique, quand il est en train, ben, de, que ce soit au niveau du langage, de dire à l'autre, ah, on dirait qu'on fait ça, que toi, tu fais ça, qu'il leur donne, qu'il socialise encore plus qu'avec le jeu de règle, parce que forcer un enfant à lancer un dé, ben, son oeil est dans la motricité parce qu'il n'a jamais lancé un dé de sa vie, mais on peut lui faire lancer un ballon, enfin, voilà, donc ça, on va le redire, on le voit, après, des fois, les parents, c'est aussi parce qu'il faut qu'ils trouvent leur place, c'est qu'en fait, le parent, et c'est pour ça que l'idée de la ressource parentalité, c'était là, elle venait aussi de ça, et parce qu'en fait, le parent, il ne sait pas quoi faire de lui, et du coup, quand il est dans le jeu de règle, il va être plus à l'aise, alors que dans le jeu symbolique, il ne va pas être trop à l'aise parce qu'en effet, ce n'est pas trop sa place et il le sent, et puis, il n'a pas trop envie de jouer à faire le malade et tout et de se mettre à quatre pattes, donc bon, ce qu'il peut s'entendre et puis à la rigueur, tant mieux, donc en fait, c'est plus facile pour lui, et donc ça, en fait, nous, la stratégie, ça va être, quand c'est nécessaire de rediscuter sur l'intérêt des autres jeux, et puis, des fois, de dire à l'adulte, soit d'aller causer avec lui, parce que quand tu lui parles, et bien, en fait, du coup, il retrouve, puis avec lui, puis avec les autres parents à côté, ça fait une discussion, il crée du lien, il n'est plus occupé, il laisse son enfant tranquille à son jeu, ça va être par cette proposition de livres, de choses, et puis, des fois, on propose de jouer, de leur dire, et ça, des fois, et c'est ça, il faut le faire, de dire, il veut jouer, si vous voulez, je peux vous faire jouer avec des plus grands qui ont envie de jouer, avec d'autres, de trouver ou de jouer avec, pour qu'eux, ils fassent du jeu de règle s'ils ont envie, mais voilà, c'est pour ça que c'est un accompagnement, la médiation, notre place, pour que le jeu de l'enfant se fasse bien, il faut presque plus s'occuper des adultes que des enfants, en fait.

Et d'ailleurs, ça m'appelle une question, à partir de quel âge les enfants peuvent venir dans la ludothèque et jouer sans la présence d'un parent ?

Oui, et bien, chez nous, à partir de 10 ans.

OK.

Et ça, c'est pareil, ça, par exemple, notre règlement intérieur, on le donne même plus parce qu'il n'est pas à jour après qu'on prenne le temps parce que, justement, c'est un truc hyper, pas imbuvable, mais beaucoup trop, voilà, formalisé, mais par contre, c'est à partir de 10 ans. Et en fait, il reste sous la responsabilité des parents, ils m'ont dit, on n'est pas un lieu de garde, mais ils peuvent venir à partir du moment où les parents, mais pas avant 10 ans, par rapport à l'organisation géographique, voilà, parce que [personne JJ], qui bossait aux [ludothèque E], qui était en bas d'une tour de quartier, chez nous, la réalité fait qu'il faut que les enfants puissent quand même venir, donc nous, c'est à partir de 10 ans. Voilà.

Et bah, écoute, de nouveau, c'est tout pour moi, j'ai de la matière, je te remercie encore.

Donc, pour commencer, est-ce que vous pouvez vous présenter et votre métier, vous-même, rapidement ?

Moi, je m'appelle [Christine D.], je suis professeure des écoles, cette année dans une classe de CP-CE1. Et voilà, je ne sais pas ce que je peux dire, dans une école de campagne, donc avec peu d'accès à la culture, on est toujours obligé de se déplacer pour avoir accès à des choses.

Ce n'est pas dans [Commune N] même, du coup ?

Ben non, on est en extérieur [Commune N], on est à une dizaine de minutes de [Commune N], mais on est obligé de prendre le car. Forcément, ça pose certains problèmes pour avoir accès à tout ce qui est culturel.

Et du coup, est-ce que vous mettriez le jeu dans ce qui est culturel, par exemple ?

Ça en fait partie, ça fait partie, c'est à la fois pédagogique, éducatif, culturel.

Il y a donc du jeu que vous incluez dans votre pratique professionnelle ?

J'essaie le plus possible, après on n'a pas toujours le temps de le faire comme on voudrait, mais oui, notamment en mathématiques, il y a beaucoup de jeux qui sont adaptés aux apprentissages mathématiques. Donc voilà, après le jeu, ce n'est pas forcément des jeux de plateau, mais par exemple, moi j'utilise la méthode MHM, elle intègre des jeux, elle intègre des sudokus par exemple, des choses de ce genre, des jeux qui sont vraiment axés mathématiques, sur la logique, sur le calcul, mais qui restent des jeux.

Et c'est du coup des jeux que vous utilisez dans votre programme ?

Oui, ça s'est utilisé dans la pratique régulière. Après il y a aussi dans cette méthode-là, il y a aussi des jeux de plateau qui sont utilisés.

Et c'est des choses qui sont préconisées par l'éducation nationale ?

Oui, MHM c'est une méthode qui a le vent en poupe en ce moment.

MHM pour ?

Méthode heuristique de mathématiques. Donc en fait, c'est une méthode qui... Enfin, ce n'est pas une méthode en soi, c'est-à-dire qu'elle a essayé de piocher un peu dans toutes les méthodes qui existent et d'essayer de récupérer ce qui semble le meilleur dans chaque méthode. Donc il y a un peu de Montessori, il y a un peu de jeux, il y a un peu d'Ermel pour tout ce qui est résolution de problèmes, un peu de... je ne sais plus ce que c'est comme méthode, mais ce qu'on trouve dans picbille, c'est-à-dire tout ce qui est numération et tout ça. Ça a pris un peu partout.

Ok, ok.

Dont les jeux.

Dont les jeux, il y a les jeux dedans.

C'est ça.

Est-ce que vous interagissez avec la ludothèque dans votre activité professionnelle ?

On a des propositions justement pour que la ludothèque puisse intervenir dans les classes et donc oui, on fait des demandes régulièrement.

Ça s'organise comment ?

Alors on a le choix. Soit nous, on vient à la ludothèque pour toutes les séances. En général, c'est des cycles de 6 à 8 séances, ça dépend. Et donc soit on vient à la ludothèque pour les séances, soit c'est les ludothécaires qui se déplacent dans les classes. Donc voilà. Pour les grands, sachant qu'on est quand même très limité en kilomètres de car, pour les grands, c'est surtout des jeux de société. Moi, ce que j'aime, c'est les jeux coopératifs justement. Pour essayer de créer un lien entre les enfants et voilà. Et donc ça, ça se fait en classe. Comme ça, c'est la ludothèque qui se déplace. Je sais que chez les plus petits, ma collègue de maternelle, elle aime bien se déplacer au moins une fois ou deux à la ludothèque pour avoir les salles à thème.

Et donc c'est ces formules-là qui sont proposées, entre guillemets, c'est soit plutôt jeux en ludothèque, soit plutôt jeux à l'école, et donc plutôt jeux de société, j'imagine.

Quand c'est à l'école, c'est plutôt jeux de société, quelques jeux de construction aussi. Surtout là, comme j'ai des plus petits, c'est intéressant pour eux aussi. Mais oui, pour l'instant, c'est ce qui est proposé. Après, si vraiment, nous, on avait un projet, on peut le soumettre à la ludothèque. Il y a moyen de faire d'autres choses, mais pour l'instant, il y a beaucoup de choses à gérer. Donc je n'ai pas fait encore ça. Cette année, c'est la deuxième année que je bénéficie d'une intervention ludothèque. J'ai déjà fait il y a deux ans.

Et du coup, le fait de, par exemple, mettre l'accent sur les jeux coopératifs, là, c'est vraiment un choix personnel ? Et vous y verriez quelles vertus, du coup, pour la classe, pour les enfants ?

Que les enfants apprennent à travailler ensemble pour atteindre un objectif, ce qui est important actuellement, surtout qu'on parle beaucoup de harcèlement, on parle beaucoup de climat scolaire. Et c'est vrai que les enfants sont comme les adultes actuellement, ils ont beaucoup de mal à se supporter. Donc c'est bien que de temps en temps, ils puissent faire des choses de façon coopérative et qu'ils puissent gagner ensemble. Que chacun puisse apporter son petit...

Sa petite pierre à l'édifice .

C'est ça, sa petite pierre, c'est ça, pour pouvoir atteindre un objectif. Et donc c'est plus jouer contre le jeu, ou en tout cas, gagner ensemble.

Et du coup, au-delà des vertus, je ne sais pas ce qu'on pourrait appeler de dynamique de groupe, peut-être, ou de socialisation, est-ce que vous y voyez des intérêts en termes d'apprentissage scolaire ?

Le jeu est indispensable dans certaines notions purement scolaires. Par exemple, apprendre à compter, apprendre à... même chez des CP, CE1, où les constellations du dé en général, ils les connaissent, et encore pas tous quand ils arrivent en CP. Donc c'est pas mal qu'ils les pratiquent. Et puis apprendre à se déplacer, à se déplacer sur une ligne graduée, à se déplacer dans un tableau, ça c'est des choses... On repère rapidement les enfants qui ne jouent jamais, ou qui ne jouent que sur des consoles, et qui ne font pas de jeux de plateau. Ne serait-ce que les petits chevaux ou les jeux de l'oie. Ça apprend à se déplacer et à compter en se déplaçant. Et ne serait-ce que cette notion-là, c'est quelque chose en CP, CE1, qui est essentiel, et les enfants qui ne savent pas le faire, c'est très compliqué pour eux. Il y a vraiment des notions mathématiques qui ont du mal à se passer chez ces enfants-là.

Et ça du coup, si c'est des petits chevaux, ça serait plutôt des apprentissages qui se font à la maison, beaucoup...ou pas

À la maison, il y a des jeux qui ne se font pas, parce qu'il y a des parents qui estiment que le jeu c'est pas quelque chose d'utile dans la vie. Et donc tant que c'est pas un jeu éducatif, marqué éducatif, ça n'a aucune utilité. Or, pour le développement de l'enfant, ça a une grande grande utilité. Et puis, il apprend à perdre aussi. Ce qui est pas mal. Il y a des enfants qui ont du mal.

Donc ces ateliers, je reviens aux ateliers que vous faites avec la ludothèque en classe, c'est... comment dire... ça doit être justifié en termes de programme auprès des institutions, ou pas plus que ça ?

Non, non, ça fait vraiment partie des choses qu'on peut faire pour que les enfants développent certaines compétences. Il n'y a pas, comme dans certaines interventions, on n'a pas des énormes dossiers à monter. Là, c'est une structure qui de toute façon est agréée, donc voilà, il n'y a pas... on a juste une demande à faire, après c'est accepté ou pas, mais...

Et oui, ça n'a pas besoin d'être fléché pour dire là, ils vont apprendre à s'exprimer...

Non non, de toute façon, nous, dans les propositions qui sont faites par la ludothèque, il y a des objectifs qui viennent des programmes scolaires.

Oui.

Parmi les grands objectifs, on trouve toujours des choses dans lesquelles on peut intégrer le jeu.

Oui, la ludothèque a déjà un petit peu fait ce travail-là...

Oui, on en a déjà parlé avec Marie, avec J., on en a déjà parlé.

Et du coup, c'est utile pour vous ce travail-là fait par la ludothèque ?

De toute façon, il faut forcément que ce soit dans le cadre des programmes, donc il faut qu'il y ait un moment où ça s'intègre dans les programmes. Mais il n'y a pas de problème pour intégrer le jeu dans les programmes, c'est... Il y a forcément un endroit où ça s'intègre.

Oui.

Que ce soit en EMC [Enseignement Moral et Civique] ou en mathématiques, on peut toujours... Il y a des compétences, même des compétences transversales, on peut prendre un petit peu dans toutes les matières.

Oui, oui, oui. Je voulais vous demander quelle différence vous feriez par exemple entre un jeu en classe, encadré par vous et ou par des ludothécaires, et des jeux plus spontanés qui sont dans la cour de récré, est-ce que vous y voyez une différence fondamentale ?

Je ne sais pas trop quoi répondre à ce genre de questions. Il y a forcément des énormes différences entre les deux. Maintenant, on voit bien dans les jeux que les enfants font spontanément dans la cour. Ils ont besoin d'établir certaines règles. Et du coup, le fait de faire aussi des jeux encadrés, avec vraiment des règles écrites qu'on leur explique et tout, ils comprennent après qu'effectivement les règles sont utiles. Ça leur évite de se disputer sur certaines choses. Ça leur évite les incompréhensions. Donc, il y a de toute façon un lien entre les deux. Il y a un moment où un jeu a beau être libre, il n'est pas totalement libre non plus. À partir du moment où on est plusieurs à jouer, on ne peut pas être totalement libre. Il faut que tout le monde se mette d'accord.

Oui, ça oui, la règle de toute manière...

Oui, mais c'est important, surtout chez les petits. C'est important de comprendre que la règle a son utilité. Elle n'est pas là juste pour embêter le monde. Et donc ça, c'est des choses qu'on apprend à l'école, dans le cadre de l'EMC notamment, mais c'est bien qu'ils voient dans d'autres cadres, dans des cadres plus libres, qu'ils s'aperçoivent d'eux-mêmes qu'ils sont obligés d'établir des règles. Ce n'est pas juste les adultes qui établissent des règles et qui leur dictent. Eux-mêmes, entre eux, sont obligés d'en établir, même s'ils veulent jouer leur propre jeu et être assez libres.

Et ça, juste pour être sûr que j'ai bien compris, vous pensez que le fait de proposer des jeux plus cadrés avec des règles qui sont écrites et qu'on essaie de leur transmettre, ça soulignerait l'idée que...

Je ne sais pas si ça souligne, mais en tout cas, on voit que quand on veut faire une action en société, dans un lieu où on est en collectif, on est au moins deux, il faut forcément établir des règles. Et notre société est faite comme ça. Et nous, notre rôle, c'est quand même de les former socialement aussi. On a une partie de ce rôle-là, même si les parents ont une grosse partie, on en a une aussi. Après, il y a sans doute d'autres liens à établir, mais celui-ci, pour les petits, en tout cas pour les plus jeunes, ça me paraît important. Ils ont du mal quelquefois à suivre les règles, ils ne voient pas toujours pourquoi. Même si on leur explique, ça ne vient pas d'eux, donc euh.. voilà.

Oui, ou alors la règle, même si, ça c'est plus ou moins des observations que j'ai pu faire, qu'il y a une règle, surtout avec les tout-petits, quand ils commencent à faire des jeux où il y a quelqu'un qui gagne et quelqu'un qui perd, c'est comme si la règle dans leur tête c'était que c'est eux qui gagnent. Quelque part, c'est ça la règle.

Oui, mais non. Oui, mais non.

Du coup, vous êtes beaucoup en observation du jeu, dans le jeu en cours de récré, par exemple ?

Oui, on observe, mais bon, après, c'est eux qui jouent, donc à eux d'essayer de respecter leurs règles. Mais forcément, il y en a qui ne respectent pas bien les règles, les autres viennent se plaindre. Donc on essaie de régler les problèmes, d'expliquer pourquoi.

C'est beaucoup de gestion de conflits ?

Oui, les jeux, c'est souvent, et nous, ce qu'on a à faire, c'est souvent de la gestion de conflits. Mais bon, c'est comme ça. Mais non, ça permet ensuite, quelques fois, de leur faire redire les règles, ou leur montrer que, si ils n'ont pas respecté cette règle-là, c'est normal aussi que les autres soient pas contents. Voilà, montrer qu'on peut pas faire ce qu'on veut.

Il y a des cas où l'intervention de l'adulte est presque indispensable pour cadrer... ?

Oui, de toute façon, on est là pour ça. Moi, dans mon esprit, de toute façon, les enfants, ils sont pas là pour faire la loi tout seuls, pour régler les conflits tout seuls. S'ils arrivent à régler leurs conflits, tant mieux, c'est bien. Mais on sait très bien que, dans un groupe, il y a toujours des plus forts et des plus faibles, et si on laisse faire, ça va toujours être les plus forts qui vont avoir raison, et les plus faibles qui vont céder. Et ça, c'est pas possible. En tout cas, dans un cours d'école, à mon sens, ça n'est pas possible. Donc, il faut l'intervention régulière de l'adulte, pour que même les plus faibles puissent avoir la parole, et s'ils ont raison, montrer qu'ils ont raison.

Et ça, oui, ils ont besoin du soutien de l'adulte, dans ces cas-là.

Bien sûr, montrer que l'adulte n'est pas là que pour mettre des règles et sanctionner, c'est aussi essayer d'être le plus juste possible, même si on ne sait pas si on l'est toujours, mais le plus possible, en tout cas.

Juste pour revenir, peut-être, sur les jeux en ludothèque, les jeux en classe, est-ce que vous avez vu des différences, vous m'avez dit que vous l'avez fait il y a deux ans, et que vous le faites cette année, dans la manière dont le reste des cours peut se dérouler, par exemple, sur un temps où il y a la ludothèque qui vient régulièrement, est-ce que ça change quelque chose sur la dynamique de classe ?

Est-ce que je vois vraiment des différences notables ? Je ne suis pas sûre. Je pense que sur un cycle d'intervention, je n'ai vraiment observé de différence, mais je pense qu'à le faire régulièrement, on peut leur montrer qu'à certains moments, ils peuvent coopérer pour faire des choses. Même quand ce sont des jeux où ils jouent chacun pour eux, il y a quand même euh... enfin ils jouent quand même ensemble.

Oui, ça c'est important.

Il y a les uns qui gagnent et les autres qui perdent, ils jouent quand même ensemble. Le plaisir d'être ensemble, c'est important pour eux. Pour faire un groupe, c'est important ça. Même si je n'ai pas d'observation directe d'effet de ces interventions, je reste quand même persuadée qu'il y en a.

Oui, et puis j'imagine que c'est dur de comparer une classe à une autre, d'une manière générale.

Cette année, je ne la comparerai pas aux autres. C'est une classe un peu exceptionnelle. Déjà très peu nombreuses, et avec un niveau particulièrement haut. Je ne la comparerai pas aux classes que j'ai eues avant. De toute façon, chaque groupe classe a son fonctionnement. Il y a des groupes classes qui sont plus agréables à gérer que d'autres. Ce n'est pas seulement une histoire d'enfants difficiles ou pas. C'est vraiment l'ambiance du groupe. Il y a des groupes qui sont plus faciles à gérer que d'autres. Et plus agréables, c'est pas forcément facile, mais plus agréable à gérer que d'autres. Voilà, celui de cette année est quand même relativement agréable.

Un peu de repos, entre guillemets.

C'est ça, cette année, c'était vraiment une année particulière. Il y a des enfants qui ne cherchent pas forcément à être les uns contre les autres. Il n'y a pas ce genre de choses.

Et donc là, à peu près la moitié des élèves, vous les gardez pour l'année d'après, vu que vous faites CP, CE1 ?

Normalement, oui. Mes CP, je les garde en CE1.

Sauf déménagement ou changement d'école.

Sauf fermeture de classe, surtout c'est ça. Pour l'instant, on ne sait pas trop.

Il y a encore des points d'interrogation pour la rentrée prochaine ?

On attend encore une décision. Mais sinon, théoriquement, oui, c'est ça. Mais de toute façon, la classe que j'ai cette année, tous les élèves, je les avais l'année dernière. Puisque l'année dernière, j'avais des grandes sections CP, CE1. Du coup, j'ai gardé les grandes sections, les CP. Je n'ai qu'un nouvel élève qui est venu d'une autre école. Je les connaissais déjà tous.

Ça peut jouer aussi, peut-être ?

Oui, parce qu'ils connaissent mon niveau d'exigence. Ils connaissent ma façon de travailler. Et moi, je les connais aussi. Je n'ai pas besoin d'apprendre comment on travaille. C'est forcément, le début d'année, plus facile. Mais ils sont arrivés avec un excellent niveau. En maternelle, déjà, ils avaient un bon niveau. Je n'ai fait que pousser un peu plus pour qu'ils continuent d'avoir ce bon niveau. Et là, dans les interventions de la ludothèque, ça s'est ressenti. J'ai bien senti qu'il y avait pas mal d'enfants qui ont l'habitude de jouer, de faire des jeux de société, des jeux de plateau. Il y en a quand même un certain nombre à faire.

Oui. Vous vous interagissez beaucoup avec les parents, d'une manière générale, sur ces questions-là ? Par exemple, savoir comment ça se passe, savoir si ça joue, savoir si le travail se fait bien à la maison.

Non.

Non ? Pas assez ?

Après, c'est un peu le problème des parents. On les voit en début d'année, on les voit en cours d'année, on leur explique des choses. Après, c'est leur travail de parents de faire ou de ne pas faire, de faire d'une certaine façon ou d'une autre. Est-ce qu'il y a une méthode qui est meilleure que les autres ? Je ne sais pas. Ça m'est arrivé de conseiller à des parents de jouer notamment aux petits chevaux, de jouer même à des jeux simples avec leurs enfants parce que l'enfant ne savait pas avancer sur un quadrillage, par exemple. Il ne savait pas avancer en comptant 1, 2, 3, 4. Donc ça, c'est gênant. Après, est-ce qu'ils le font ? Est-ce qu'ils ne le font pas ? Je ne vais pas les vérifier. C'est leur travail de parents. Moi, je suis maman et voilà. Et j'éduque mes enfants comme j'estime qu'ils doivent être éduqués.

Et donc, le jeu est très présent chez vous.

Ah bah, chez nous, le jeu est très, très, très présent. Notamment mon fils est très, très joueur. Et il a du mal à.. Plus jeune, il acceptait bien de perdre. Actuellement, il a un peu de mal. L'adolescence venant, il a un peu de mal à perdre. Mais bon, c'est un accro du jeu. Après, oui, on aime jouer.

Du coup, vous avez... Il joue à des jeux un peu compliqués, entre guillemets, pour son âge ?

Oui. Mon fils, notamment, a toujours joué à des jeux qui étaient sur les préconisations de 3 ans au-dessus de son âge.

C'est vrai que c'est très variable, souvent, ces préconisations-là.

Oui, oui, bien sûr.

Dans un sens comme dans l'autre.

Oui, ça dépend des enfants. Mais oui, si on peut être là la nuit du jeu, on y est. Si c'est comme soirée-jeu, on y vient. C'est important.

Très bien. Je ne sais pas s'il y a des choses que vous voulez ajouter par rapport à tout ce qu'on s'est dit. S'il y a quelque chose que vous aviez envie de développer plus.[Elle me fait signe que non] Ok. C'est bon pour moi. Merci beaucoup.

Bonjour James et tout d'abord merci d'avoir accepté de participer à cet entretien. Dans un premier temps, je voulais que tu te présentes et puis que tu me présentes un petit peu ton parcours professionnel.

Bien, donc moi c'est James Blanc, je suis euh.... du mal à me qualifier, mais aujourd'hui j'aurai tendance à employer le terme anglais de « play worker » qui donc décide les personnes qui travaillent auprès des enfants. Alors c'est un peu spécial en Angleterre le système puisqu'on a « infancy work », « play work » et après on a « youth work » qui vont se diviser un petit peu mais chaque tranche va avoir ses attributions et des postures et ainsi de suite et une culture professionnelle différente. En tout cas, c'est là auquel je m'associe et m'identifie plus, c'est le « play work » qui est venu en France en 2015, enfin qui a commencé à devenir en 2015 avec l'arrivée de la boîte à jouer. Donc moi à ce moment-là, j'étais ludothécaire. Donc au départ, je suis illustrateur jeunesse moi de formation, c'est vraiment ce pour quoi j'ai passé du temps dans des cursus on va dire écoliers quoi. Et par la suite, je me suis intéressé à mon public, à savoir les enfants. Donc je dessinais pour eux, je me considérais déjà comme un défenseur de la culture enfantine. Donc je promouvais ce concept-là qui a fait l'objet quand même d'un livre. On a très peu de littérature dans ce sens-là. Mais donc pour moi, c'est vraiment Julie Delalande avec « Culture enfantine » dirigée par Julie Delalande qui est une anthropologue de l'enfance, la seule à ma connaissance en France qui travaille sur ces sujets-là. Donc moi, j'étais déjà intéressé par ça à la fin des années 2000 et donc je me suis basculé par un de ces artefacts qui était l'objet ludique. Et par la suite, j'ai basculé à la pratique ludique.

Donc au départ, je viens dans le monde des ludothèques de manière vraiment non-orientée, exempt de tout déterminisme puisque je ne suis pas passé par un DUGAL ou à l'époque il existait Cholet également ou la FM2J. Donc j'étais assez vierge en fait et ne connaissant pas, sans arrogance, ne connaissant pas ce domaine, je me suis lancé dans une démarche d'enquête et de recherche. Particulièrement sur ce qu'on me présentait comme... Et donc moi, je ne comprenais pas ce grand... En tout cas, je voulais en savoir plus sur cette doctrine du jeu libre qu'on m'a présentée assez rapidement. Donc tout le monde brandissait l'étendard et donc j'ai souhaité creuser pour savoir qu'est-ce qu'on y mettait dedans. Ça me paraissait être, mais ça l'est toujours du coup, une idéologie et une notion flottante qui a beaucoup d'ambassadeurs et d'ambassadrices, mais qui revêt beaucoup de réalités différentes en fonction du terrain dans lequel on se situe, de la structure qu'il emploie puisque j'ai été donc ludothécaire. J'ai été embauché comme ludothécaire après avoir été animateur culturel à la ville de Romainville dans le 93 comme ludothécaire petite enfance. Donc ma ludothèque accueillait uniquement des enfants âgés de 0 et à 6 ans. Donc mon enquête a été un petit peu double, je dirais, puisqu'elle s'est intéressée au monde de la petite enfance dans un premier temps et puis au monde du jeu, les deux de manière concomitante, et essayer de voir quels étaient les ponts, les passerelles qui étaient faites entre ces mondes-là. Très rapidement, le transdisciplinaire m'est paru comme de toute manière l'évidence, puisque les sciences du jeu, comme disait, comme pouvait le dire, je cherche son nom, le monsieur qui a écrit « Les jeux et les hommes » Caillois, qui est toujours cité, Roger Caillois qui est toujours cité, qui pour moi est beaucoup à débunker, mais en tout cas, Roger Caillois, il parlait de science diagonale. Après, on a eu heureusement Jacques Henriot qui est arrivé en 72, en 73 peut-être, avec le DSS sciences du jeu, venir un petit peu clarifier certaines choses, et puis par l'écriture en 68 de son livre « Le jeu ». Et donc aussi ce travail,

moi je préfère le dire dès le début aussi, au début de cet entretien, c'est que je me base sur des savoirs expérientiels, de l'empirisme....

Je ne suis pas un universitaire, je ne suis pas, je suis quelqu'un de curieux, de multi- poly-curieux, et puis de par son expérience, et de par aussi mes nombreuses visites à travers le monde, auprès de structures qui promulguent les jeux, à tenter de produire un minima, un savoir qui m'appartenait, et donc je suis devenu par la suite formateur basé sur ce savoir, et aussi sur mes lectures et mes rencontres de scientifiques, de professionnels dans le domaine. Donc voilà, je ne veux pas avoir par moment un ton un peu peut-être de gourou, mais voilà, en tout cas, c'est là-dessus sur lequel je pars, ma parole n'est pas d'or, comme rien du tout. Donc voilà, mais en tout cas, c'est ça que je vais partager, puisque ça a duré depuis maintenant un peu plus de douze ans que je suis dans ce domaine-là, et que je continue à voyager avec ma soucoupe, d'espace en espace, et surtout de notion en notion, d'espace de liberté en espace de liberté pour les enfants, mais de notion, et de différents praticiens, de différents professionnels qui travaillent auprès de ces publics, avec le même objet, savoir, ils se revendiquent tous, promouvoir le jeu et ainsi de suite, mais il y en a toute une myriade, voilà.

Donc je reviens un petit peu au début, je deviens ludothécaire petite enfance, et donc j'enquête. Et donc je vais voir des structures, que ça soit des crèches, des EAJE, des établissements accueillant le jeune enfant, des jardins d'enfants, et des ludothèques. Donc assez rapidement, je m'approche de l'ALF-IDF, qui s'appelait L'ALIF à l'époque, pour essayer un petit peu de connaître quel serait le corpus, le corpus référentiel sur ces pratiques-là. La charte était écrite, donc je me suis basé un petit peu sur la charte, mais je voulais surtout mener une enquête de terrain, car les écrits, je me suis vite rendu compte que dans ce domaine, dans le milieu professionnel du ludothécaire, il y avait une grande rupture qui existait entre les savoirs froids, issus de ex-Paris 10 ou de Paris 13, et les savoirs chauds, issus du terrain et de ses professionnels. Il y avait quand même une grande rupture, et puis de la défiance, qui s'explique par une raison à mon avis à la fois classiste, je pense, pour des personnes qui se disent "Nous, on est sur le terrain", comme souvent hein, "on fait avec ce qu'on a, on développe notre conscience professionnelle", et ainsi de suite, et il y en a qui l'évaluent de manière froide, et qui sont loin des réalités, loin de tout ça, et puis il y a de l'intellectualisation qui est vue considérée comme peut-être excessive, et qui ne répondrait pas à leur réalité. Nous, ce qui nous parle, c'est les familles qui viennent là, on a des primo-arrivants, on est en Île-de-France en plus, avec des problématiques liées avec un éventail de public qui est vraiment très large et avec des besoins très divers. Et puis, dès les années 2010, on avait l'émergence aussi de tous les neuroatypismes, de toutes les spécificités, les enfants aux besoin spécifique, comme disent les Anglais, des « specific needs » qui faisaient leur apparition, et il y avait beaucoup de choses à penser, autre que véritablement faire du deep-seek, c'est-à-dire une recherche vraiment, je dirais, consciente de nos pratiques pour les remettre en question. Donc, ce n'était pas quelque chose qui était, en tout cas, ma venue, j'étais très bien accueilli à chaque fois, mais en tout cas, mes questions ont pu paraître par moments un petit peu, on a été un peu balayé dans le revers de main, en disant, "oui, nous, on a d'autres chats à fouetter", voilà, il y avait aussi ce truc-là. Pourtant, moi qui ai fait beaucoup d'animation dans l'éducation populaire aussi, avant ça, il y avait encore moins de temps, et pour moi, être ludothécaire, c'était justement sacrifier le temps passé à l'examen de nos pratiques, et que c'était un métier qui permettait ça.

Donc, il y avait une actualisation des savoirs par le biais de la veille, des savoirs, des pratiques, et aussi également du fourmillement des objets qui apparaissaient sur le marché, et quelle promotions on pouvait en faire, et ainsi de suite, parce qu'il y avait, par contre, il y avait beaucoup de débats, moi je trouvais qu'il y avait énormément de débats sur les questions de classification, et ainsi de suite. Et donc, du coup, moi je me suis plutôt intéressé, et assez rapidement, je suis, j'ai mis de côté les COL, ESAR, et autres méthodes de classification qui sont aussi, par ailleurs, et je reconnais ça, des outils d'analyse assez intéressants pour évaluer la ludicité prétendue d'un objet, mais en tout cas, j'ai souhaité me concentrer sur un autre modèle qui va davantage reconnaître les pratiques, ce que je disais donc en préambule, plutôt que les objets. Il m'a semblé un petit peu caduque de s'intéresser aux objets, parce qu'en fait, c'est des sciences humaines, et on s'intéresse aux humains et à ce qu'ils font. Les humains et les humaines qu'on a dans nos structures, en fait, ils font quelque chose qu'on appelle jeu, et nous, on dit qu'on souhaite libérer ce jeu de pressions exogènes, d'injonctions, qui pourraient peser dessus, dans le cadre familial ou scolaire, et autres, et qu'on voudrait lui rendre sa liberté, parce que moi, je me suis rendu compte assez vite en lisant, dès les premiers bouquins de définition ontologique du jeu, qu'il était noté que le jeu, intrinsèquement, était une pratique libre. Alors je me suis dit, mais pourquoi on appelle ça libre ?

C'est une tautologie à laquelle j'ai affaire, et pourquoi on insiste sur cette caractéristique-là ? Parce qu'il y avait une volonté, quand même, il y a une volonté de se distinguer des autres espaces qui utilisent le jeu, mais qui seraient, comme le disait Jacques Henriot, de la ruse pédagogique, donc il y aurait de la ruse pédagogique. Donc des personnes en embuscade, pour moi définies comme des enseignants, ça pouvait être tantôt, ou des orthophonistes, ou plein de personnes qui allaient utilitariser le jeu avec des intentions pédagogiques, en tout cas adultes, parce que là, on va commencer aussi à rallier à ton sujet, des intentions adultes qui étaient d'une autre nature.

Donc voilà, c'est grosso modo à quoi je me confronte, mais surtout je me confronte énormément, dans le jeu libre, je me confronte avec beaucoup de beaux discours assez... pas liminal, mais assez essentialisants, très ambitieux, et ainsi de suite. Mais, quand je demande de passer, souvent je fais de l'observation, je me rends compte qu'il y a énormément, donc toi tu appelles ça des instruments de contrôle en tout cas, moi j'appellerais des entraves faites à ce jeu libre. Je me dis "mais en quoi dans cette situation vous considérez que le jeu est libre?" J'ai vite compris qu'il est libre par rapport à d'autres espaces que fréquente l'enfant, et qu'il y avait besoin d'un référentiel, sinon ça voulait trop rien dire, et que même entre des réalités, entre des ludothèques, il y a des ludothèques où ce que j'appelle l'input, c'est-à-dire ce qui m'est permis de faire par l'agentivité de l'espace ou des objets, était plus large.

Parce que je considérais déjà assez rapidement, je me suis rendu compte qu'avec des objets manufacturés très déterminés, ça allait avoir une influence sur les pratiques, et donc on ne peut pas véritablement dire que la pratique est libre à ce moment-là. Déjà la sélection des objets, les espaces, la façon dont ils sont faits, il y avait énormément de limites, puis il y avait des limites qui étaient dites énoncées, des limites tacites et implicites, qui étaient donc le contrat ludique devait se construire avec ces limites-là. Et évidemment, la première des limites, en tout cas le premier artisan, le premier producteur de limites était la posture de l'adulte, que ça soit le professionnel ou que ça soit le parent si le parent était présent, en tout cas la personne référente de l'enfant à ce moment-là.

Je précise aussi que je parle beaucoup du jeu en direction des enfants, ça ne veut pas dire que j'occulte les autres pratiques, là, parce qu'au contraire j'ai souhaité dans ma pratique faire beaucoup de liens, faire un petit peu d'essai quand on fait de la phénoménologie, de remonter un petit peu à l'origine du phénomène ludique, et bien pourquoi il y a des entraves, pourquoi les adultes ont tendance à entraver le jeu, eux-mêmes ils sont entravés etcetera, en tout cas il faut s'intéresser au jeu de l'adulte pour s'intéresser à pourquoi les normes qui existent pédagogiques sont ainsi faites, donc faire un peu de méta-cognition, pourquoi les ludothécaires pensent comme ils pensent, voilà, et donc là il faut s'intéresser à la pratique. Alors quand j'ai ouvert cette boîte de Pandore, par moment lors de temps de formation, à la fin généralement en disant, si on veut aller plus loin c'était sur le sujet du jeu et du risque, qui est un sujet qui est très clivant, que j'avais mené en 2016 pour les rencontres ludiques, puisque je suis acteur et militant des rencontres ludiques, et aux rencontres ludiques, donc pour faire rapidement, c'est un sommet qui rassemble, c'est un séjour de formation qui rassemble tous les professionnels qui s'intéressent au jeu, il y a beaucoup de gens qui sont des ludothécaires, mais pas que, il y a de la petite enfance, il y a de la médiathèque, il peut y avoir des enseignants éventuellement, mais on a même invité des paysagistes à venir... Et bien quand j'ai abordé la question du jeu chez les adultes, je me suis opposé, en tout cas il y a eu de vives réactions, une opposition très vive et un peu viscérale, et je touchais à quelque chose qui me semblait être un petit peu justement de l'ordre de.... pas du tabou, mais en tout cas c'est un refus de non-recevoir, c'est pas ça dont on parle, et que je serais un petit peu pervers dans mes questions, voilà, je ne sais pas, je dis beaucoup de choses, tu peux, je te laisse me recadrer.

C'est intéressant, effectivement la question du jeu risqué je pense aussi l'aborder, c'est un sujet qui m'intéresse aussi beaucoup et auquel j'ai été confronté aussi dans ma pratique, mais pour avancer un peu dans l'entretien ou pour un peu peut-être serrer les idées, donc on a parlé de jeu libre et effectivement c'est vrai que cette idée c'est un peu, on peut la considérer un peu comme un mot-valise, qui d'une certaine manière qui permet de cacher pas mal de choses, toi ta définition personnelle du jeu libre ça serait quoi par exemple ?

Bah du coup encore une fois je m'en suis assez débarrassé justement parce qu'il paraissait trop flou, et donc j'ai préféré la notion de jeu dirigé ou élaboré par l'individu ou par l'enfant. Donc ça nous vient à la fois du playwork, encore une fois du playwork, le self-directed play, et aussi je me suis beaucoup intéressé à la distinction qui était faite, notamment anglaise, entre play and game, et uniquement de manière je dirais allusive, bon même s'il planché dessus Roger Caillois parlait de la païda et du ludus, ce qui avait effectivement des polarités, mais pour moi en fait Roger Caillois il faut le politiser. Il faut le politiser sinon le texte peut paraître à la fois abstrait et abscond, il faut le politiser parce que le game induit effectivement toute une boîte noire, j'appelle ça la boîte noire du jeu, c'est à dire la boîte noire c'est celle qui produit l'input, l'agentivité. Et en fait celle-ci elle est rarement questionnée, parce qu'il y a, je me suis assez rendu compte dans le monde des ludothèques, il y a une tendance que j'appelle bibliothèque de jeux, qui vont entasser des objets, il y a une tendance qui est clairement d'accompagnement du marché des objets ludiques, une tendance de VRP des objets ludiques où on perd finalement la tendance... La spécificité française pour avoir participé à des sommets de l'ITLA, International Toy Library Association, la typicité française c'est de créer que les ludothèques soient temporairement, en tout cas des TAZ, de la manière dont Hakim Bey le conçoit, donc des zones temporaires d'autonomie, où l'individu puisse exercer son pouvoir d'agir, d'action et donc

par le jeu. Et ça c'est vraiment une singularité française, et en réalité c'est quand même un vœu pieux, et puis c'est surtout que c'est pas souvent le cas, et donc le jeu libre est censé en fait amener cette TAZ, créer cette TAZ de manière temporaire dans l'enfant, là vraiment "il fait ce qu'il veut, c'est du jeu libre", on va nous dire même que "l'observation doit être le primat de la posture de l'adulte", on va nous dire aussi qu'évidemment "il ne faut pas juger ce que font les enfants" et ainsi de suite.

Mais pour autant en utilisant que des objets imaginés par des adultes, dans des espaces imaginés par des adultes, selon des codes imaginés encore une fois par des adultes, donc je trouvais qu'il y avait beaucoup de paradoxes, et donc je voulais amener vers des TAZ qui me paraissaient beaucoup plus holistiques et absolutistes, et donc les terrains d'aventure, ou le playwork avec... donc il y a deux avatars principaux, en tout cas deux dispositifs qui l'incarnent beaucoup, qui sont les boîtes à jouer, les "playpods", et "the adventure playgrounds", qui sont les deux espaces iconiques de ce playwork, et donc eux, ces espaces là sont clairement effectivement, l'input, en tout cas le pouvoir d'agir ludique est beaucoup plus étendu, beaucoup plus vaste, mais même ceux-là avaient tendance à s'appauvrir, alors je voulais comprendre. Donc je suis allé rencontrer le dernier playworker français, mon ami François Grandeau, que j'ai rencontré dans un bar à Montreuil, avant qu'il n'y ait le nouvel essor des terrains d'aventure, j'ai été accompagné de Rémi Caillet (?) au CEMEA, qui était aussi le personnage qui était parti en voyage d'études, lui à Hambourg, pendant que moi j'étais parti en voyage d'études en Angleterre, à la conférence nationale du playwork à Eastbourne en 2016.

Donc de là je reviens avec énormément de matériaux pédagogiques, en tout cas de matières pédagogiques à penser, et à développer par la suite, donc il y a les rencontres ludiques en 2016 sur le jeu risqué, et où là on éclate véritablement le champ d'action possible des ludothèques, s'en suivra l'essor qu'on vient de connaître récent, contemporain des terrains d'aventure. Mais qui, en réalité les ludothèques ne vont pas s'en saisir, à l'exception je dirais du mouvement des maisons des jeux, en tout cas des ludothèques avec une empreinte très politique éducation populaire, parce qu'il faut quand même politiser tout ça. Et quand il s'agit, quand on parle davantage d'émancipation que d'éducation, pour moi c'est pas la même chose, hein.

Et donc du coup, c'est pas pour rien qu'en 2018 l'ALF va produire un nouveau manifeste politique, un nouveau projet politique avec un manifeste, le manifeste va se suivre peut-être en 2019, je m'en rappelle plus, et donc du coup avec une bifurcation idéologique de l'ALF, notamment avec le recrutement d'Antonin Mérieux qui incarne ça, où on va un petit peu sortir de cette gangue qui emprisonnait selon moi les structures dans cette politique d'accompagnement du marché je disais des objets ludiques, et également dans cette aseptisation de ces ludothécaires. Parce que c'était ça aussi un des phénomènes, des effets induits par l'excès de confiance qu'on pouvait accorder à des objets ludiques, c'est ça qui a produit.

Et donc je venais en posant des questions, "oui voilà est-ce qu'on peut monter au mur?", "est-ce qu'on peut monter sur la table?", "est-ce que la table peut être un objet ludique?", donc il y avait le mobilier mais "est-ce que je peux sortir librement?", "est-ce que je peux prendre des objets et les sortir?", et aussi créer des synergies, des combinaisons entre objets qui ne sont peut-être pas, parce qu'on parle, "ah oui le détournement", donc on a madame Odile Perino qui sacralisait le détournement en rendant grâce à ces zones interludes qu'elle appelait, ces zones marginales et tout ça, mais pour moi c'était vraiment embryonnaire de dire véritablement ce qu'on peut faire, mais déjà il y avait un petit peu de.... Voilà, mais moi assez rapidement j'ai voulu associer

le principe de subversion au jeu, à la ITLA d'ailleurs, lors du sommet de la ITLA auquel je participe en 2016-2017, il y avait un sujet analogue, donc jeu et subversion et ainsi de suite, et jeu et rebelle je crois...

Et donc du coup le risque est arrivé un petit peu, en tout cas la notion de risque a commencé à bousculer le monde de l'éducation populaire plus largement que le monde des ludothèques, parce que ce que je vais constater c'est que les ludothèques vont assez peu s'en saisir, aujourd'hui les terrains d'aventure sont, ou les playpods sont pas tous loin de là, loin s'en faut, gérés par des ludothèques, c'est des associations, euh... voilà d'éduc pop, très militantes, beaucoup par les CEMEA notamment, et puis après d'autres trucs indépendants, il y a des ludothèques qui vont s'en saisir plus facilement pour des raisons aussi pratiques et de connivence pédagogique, des boîtes à jouer, parce que ça va dans la dynamique, quand il a fallu élargir l'éventail des services fournis par les ludothèques, il y a eu la création des pôles ressources, les ludothèques sont devenues prescriptrices. Ca, ça date du tournant des années 2010-2015 avec la fin des contrats aidés, le CAE, le CUI qui disparaissent, "comment on peut faire, avoir des nouvelles rentrées financières, quels nouveaux services on peut proposer, qui c'est qu'on peut aller chercher pour bénéficier de ces services-là et faire rentrer de la moulaga" quoi. Et donc du coup, on fait de la formation, on fait de l'accompagnement, on devient pôle ressource, on fait du conseil auprès des structures, et le jeu risqué devient, pas une manne financière, mais un nouveau service possible de la ludothèque, donc des ludothèques créent leurs boîtes à jouer, font l'accompagnement, forment les animateurs, animatrices qui sont sur les temps périscolaires sur ces questions-là.

Donc le jeu risqué fait incursion dans nos pratiques, et certains, certaines de ces structures s'en emparent, avec leur version, là je suis sans filtre, la version pour moi de la FM2J de la ludimalle, est la version aseptisée. Et la version la plus je dirais française compatible, dans l'idée de la culture française, du poids de la norme et ainsi de suite, on va être consensuel et ainsi de suite. Et puis il va y avoir des versions beaucoup plus radicales, mais au regard de François Grandeau, quand il lit la charte qui est produite par la fédération, donc naissante embryonnaire encore aujourd'hui, des terrains d'aventure. Je me rappelle que c'est lui où il reçoit le premier papier, à ce moment-là il venait de recevoir la première mouture, et où il partage sa frustration et son agacement face à si peu d'ambition pédagogique.

C'est comme le lait pasteurisé, aujourd'hui un lait cru équivaut à un lait pasteurisé d'il y a 50 ans. Et bah c'est pareil pour les pratiques pédagogiques, et il y a un déplacement par ces phénomènes de rétrécissement du cadre, donc là il faut ré-ouvrir, à la manière de la fenêtre d'Overton, il faut ré-ouvrir les possibilités, mais sauf qu'on s'est quand même beaucoup réduit, donc la ré-émergence des terrains d'aventure, en tout cas du jeu risqué, c'était dans dans un contexte où il fallait montrer patte blanche. Il faut montrer patte blanche, à tout prix, et donc montrer patte blanche, ça finissait avec des objets figuratifs dans les ludimales! c'est sûr qu'il n'y a pas de possibilité de se faire mal avec ce type d'objet, même si c'est évidemment pas l'objectif ! Mais en tout cas l'obsession, il y a deux phénomènes pour moi qui sont limitants, l'obsession éducative évidemment, et l'obsession sécuritaire. Elles fonctionnent de pair, elles sont meilleures amies, et du coup là derrière ça, passer derrière le rouleau compresseur de ça, c'est difficile de dire "je fais du jeu libre". C'est difficile, et je peux comprendre l'ambivalence dans laquelle se situent certains professionnels, voire même la souffrance éthique, mais j'ai rarement vu non plus de la souffrance éthique, généralement c'est sur le financement, le manque de financement des ludothèques dans les assos, c'est compliqué qu'il y a de la souffrance éthique. Mais sur les

questions pédagogiques, on me dit “James t’es un forceur”, je suis toujours classé comme un radical, si on me situait dans d’autres environnements intellectuels et peut-être aussi dans une autre période théorique, dans les années 70, je ne serais pas du tout paru pour un radical, j’aurais été comme un gentil bonhomme...

Donc tout ça, ça a besoin de référentiel, donc dans d’autres pays, les pratiques pédagogiques, notamment sur, donc là je raccroche les wagons avec ton sujet, sur la question de la domination adulte, sont beaucoup plus radicales, je me rappelle à Dudley, j’arrive à Dudley, Dudley c’est une ville ouvrière, des midlands anglaise, il y a un terrain d’aventure, et là quand on me fait faire la visite, on m’explique que cet espace là, c’est la cage des adultes. Que c’est la solution qu’ils avaient trouvé, parce que le Playworks produit le Playworks Principle, il y a 8 règles, et une des règles, moi dès lors que j’ai assigné et que j’ai intégré dans mes pratiques, dans ma vraie pratique sur le terrain encore aujourd’hui en tant qu’animateur territorial, c’est celle de maîtriser l’impact de l’adulte sur le jeu d’enfant. Et en maîtriser cet impact, quand il s’agissait des parents, accompagnateurs, ou même des professionnels qui amenaient des enfants sur place, la seule façon qu’ils ont trouvé, c’est de dire on les met dans une cage, en réalité c’était des tables en bois, tout est fait pour appeler l’adulte à venir se poser, parce que de toute façon on va venir conforter son état d’adulte. C’est pour ça que moi j’aime pas du tout cette idée là non plus, puisqu’on va dire on va assigner un rôle à l’adulte, et donc on va même pas vouloir susciter son être ludique.

Parce que moi je suis toujours convaincu que, dans ma posture en tout cas, je suis très présent, je suis très présent sur le terrain, je joue beaucoup avec les enfants aussi, et ainsi de suite. Donc je considère que c’est possible de le faire quand on a un certain niveau aussi, c’est-à-dire qu’on est suffisamment sincère dans son jeu, et également qu’on fait la part des choses, et ainsi de suite, bien qu’on soit adulte. Je suis conscient des distinctions à la fois cognitives, niveau maturité, la possibilité de la prise de recul qui me paraît être essentielle, et donc moi ma position c’est de m’assurer que tout le monde est bien dans son jeu, et que tout le monde est libre dans son jeu. Et donc il peut y avoir des conflits d’usages, comment arriver à les déceler, il peut y avoir des phénomènes évidemment discriminatoires, d’exclusion, d’ostracisme, et tout ça qui peut être mis en place, et comment je peux les débunker, en tout cas les désamorcer. Et donc ça je le fais, mais également j’ai toujours défendu une limite interventionniste, du coup il n’y avait pas de distinctions, j’étais tout de suite classé dans les dirigistes, on dit “ah toi tu fais du jeu dirigé”, non non non ! c’est pas parce que je suis au milieu à faire le con avec les enfants que c’est du jeu dirigé, et j’ai plutôt théorisé ma pratique comme étant, c’est pour justifier, il y a un biais cognitif là-dedans, toi tu en fais ce que tu veux, mais moi c’était plutôt pour dire, en fait non, je pense que j’ouvre des possibilités.

Je prends un exemple très concret, très factuel. J’avais mis des bouchons de liège dans une boîte de bouchons de liège dans ma ludothèque. Donc, tout de suite, “c’est des objets de récup”, ça fait, tu sais, “on va être dans le A d’assemblage, et donc du coup, on va les monter avec, ou ainsi de suite”. À la rigueur du symbolique pour dire que c’est des aubergines pour rendre [incompréhensible]. Et puis moi, à un moment donné, je me saisis d’un bouchon et je le jette sur le dos d’un enfant et je me retourne de manière, je dirais, vraiment ostentatoire. C’est-à-dire que je montre que je l’ai jeté. Mais de manière chafouine, alors là, il y a une bataille qui s’est lancée parce que c’était possible. Il n’y avait pas d’autre usager, il n’y avait pas une grand-mère avec un bandana sur l’œil qui aurait fait “heu, heu, heu, au secours !”. Et donc, c’était possible, le moment était possible. Et du coup, ça s’est transformé en jeu turbulent parce que je suis un grand défenseur également de

l'activité ludique turbulente, comme nous l'expliquent très bien les Québécois, de l'Université de Québec-Trois-Rivières. Et du coup, ça s'est lancé en jeu turbulent.

Il dit, en fait, sans moi, l'objet en lui-même, il n'est pas suffisamment affordant pour permettre ça, ou agentif, en tout cas, il est affordant, mais il n'est pas agentif. Donc, je précise ma pensée. Affordant, c'est les capacités intrinsèques d'un objet, de manière un petit peu, je dirais, intuitive à nous faire faire quelque chose; et agentif, c'est-à-dire véritablement à nous le faire faire. Je prends un jeu vidéo, il nous fait jouer d'une telle manière. Il faut qu'on suive le code de la boîte noire ludique à l'intérieur, le game qui a été prévu à l'intérieur, en tout cas, tous les ressorts ludiques qui ont été prévus.

Le bouchon, s'il n'y a pas un médiateur qui va venir révéler la fonction ludique, potentiellement, il y a certaines fonctions ludiques, en tout cas, qui peuvent rester mortes. Et donc, du coup, je peux situer que ma présence était nécessaire par moment pour déclencher certaines pratiques ludiques qui pouvaient être proscrites dans d'autres espaces. C'est-à-dire que je me situe véritablement comme un perturbateur, et que c'est là que je peux, parce que je reste un adulte malgré tout, même si j'ai souvent eu le retour des enfants qui me disent "Ah James, c'est étonnant parce que t'es comme nous, mais tu fais 1m70." Donc, il y a un rapport complice, et peut-être plutôt que je n'aime pas le terme complice parce que tout de suite, ça peut être vu comme "il perd le contrôle" et ainsi de suite. et donc, il y a la peur du pédagogue qui perd le contrôle, et il y a toujours ça. L'éducation, son objectif, c'est de rester maître et en contrôle. Ils appellent ça l'éducationnisme. L'éducationnisme, de rester en contrôle de ce qu'elle fait, de rester en contrôle des individus qu'elle guide. Eh bien, si le guidant, le "Duce", parce que l'éducation a donné Mussolini, c'est la même étymologie, est-ce qu'on doit voir dans l'éducation quelque chose de totalitaire ? Moi, je le vois en tout cas. Et donc, du coup, si l'éduquant, il est en faiblesse, il se fait envahir par la pratique qu'il a initiée, il n'est pas bon, grosso modo, pour la faire vite.

Il faut que ça soit une liberté contrainte. Alors, moi, je suis tout à fait d'accord qu'elle est contrainte quand il s'agit de la sécurité des personnes, donc affective, morale, et tout ce qu'on veut, mais je dis mais "quid de la santé ludique ?" Parce qu'il y avait une hiérarchisation aussi de ces pratiques-là, notamment de la sécurité physique supposée, c'est-à-dire à "le jeu risqué, on ne peut pas le faire parce que c'est la sécurité physique, nanana, c'est quand même notre rôle d'assurer tout ça, on va aseptiser au maximum", et ainsi de suite. Et puis, attendons, peut-être qu'il faut doser dans tout ça, peut-être qu'est-ce qu'on peut véritablement faire, qu'est-ce qu'on peut véritablement laisser faire ? Il est vrai qu'un enfant d'âge tout petit, je prends un enfant de 8 mois, lui mettre un couteau qui coupe énormément, en sachant qu'il n'a ni le sens gnosique, c'est-à-dire la capacité d'associer une fonction à un objet, ni une motricité fine suffisante, il me paraît effectivement assez abusif et complètement inconscient. Il manque des étapes, on a grillé des étapes. Mais je lui ai donné un objet qui peut ressembler à ça, et ainsi de suite, ça a été fait progressivement, il sait se tenir assis, il sait maintenir des objets, donc il a une préhension suffisante, il est passé par une phase où véritablement, il y a eu un tuteur, une tutrice, ça peut être d'ailleurs un autre enfant, ce n'est pas nécessairement un adulte, qui lui a montré comment faire, il a eu son moment bien défini, et tout ça, et pour arriver à un certain âge, où moi, là, mes enfants dans le centre de le loisir qu'ils vivent avec moi ces temps de jeu de 6 à 12 ans, il y a certains enfants, ils se baladent avec leurs opinel. Parce qu'ils ont l'accord. Alors du coup, moi, pour me faire, sur le même principe de la patte blanche, je vais produire un document qu'on va appeler le permis, qui fait débat, moi, je

ne suis pas tout à fait pour le permis, parce qu'il y a un côté, encore une fois, c'est l'adulte qui le desserre, et du coup, ça me dérange, il n'y a pas de liberté qui est donnée, je veux dire, enfin, il n'y a pas de liberté, voilà. Il y a une liberté très conditionnelle, mais à la rigueur, c'est un outil qui est intéressant, ça permet quand même d'élargir les possibilités, donc c'est toujours bien, ça me va quand même, mais voilà, donc je ne sais pas si je digresse peut-être, mais je te laisse reprendre le lead, si tu veux que je réponde à certaines de tes questions,

Alors, tu m'as dit tout à l'heure, que c'était quand même principalement les postures des adultes, que ce soit les enseignants, que ce soit les parents ou éventuellement les ludothécaires, qui étaient les premiers freins, en fait, à ce que moi, j'appellerais le jeu libre, qui reste quand même à définir. Et tu as aussi évoqué du coup la posture, enfin voilà, beaucoup de postures éducatives, en fait, et beaucoup de postures d'autorité, est-ce que tu as une réflexion un peu structurée là-dessus, est-ce qu'il y a d'autres éléments des postures adultes qui te semblent limitants dans le jeu ?

Alors oui, oui, alors là, complètement, je dirais que c'est vraiment une rencontre très récente, j'ai toujours mis le doigt là-dessus, sur la question de la domination adulte, parce que, quand je me suis retrouvé dans le monde des adultes, j'étais très déçu de ce que j'ai découvert. Et très frustré. Et on me dit, "ah ouais mais James, toi tu as le syndrome de Peter Pan", pour moi ça ne veut trop rien dire, le syndrome de Peter Pan, pour moi c'est nier la part d'humanité qu'on a, on est homo ludens, du coup je trouvais ça bizarre, donc il y avait véritablement, donc là je suis actuellement en train d'écrire une entrée, on travaille une entrée dans le dictionnaire de la domination adulte, donc moi j'ai l'entrée "J-jeu", où je vais développer cette idée-là, et de dire qu'en fait, effectivement, le jeu était vu quelque chose, en tout cas la pratique ludique chez les adultes, doit être nécessairement gameful, parce que le problème ce n'est pas le jeu, chez l'adulte le problème c'est le play chez l'adulte. Le game il n'y a aucun souci, les gens jouent à des artifices de jeux sur leur téléphone par milliers, des jeux qui jouent à leur place d'ailleurs. Ils ont ce besoin-là, parce que ce besoin il est inhérent, la psychologie dans notre construction, c'est une de nos facettes, c'est quand même notre côté primesautier, notre côté avide de vouloir jouer. Donc il existe, ok. maintenant une fois qu'on a dit ça, c'est comment effectivement il joue, et comment il est permis de jouer. Et bien effectivement il est très game-centric, et donc c'est ça qui a fait que, vu que l'adulte est game-centric, les ludothèques sont game-centric, et le play a très peu de place, le play c'est les jeux turbulents, le play c'est les jeux risqués, c'est tout ce qui fait chier la norme véritablement, et donc le play va être vraiment circonscrit dans des espaces, on va voir des fois dans des ludothèques, on va créer un espace, parce qu'il y a quand même les jeux graphiques, les jeux créatifs et ainsi de suite, parce que le parallèle entre jeu, innovation et création a été démontré par Bateson notamment, par plein de gens. Et donc du coup il est difficile aujourd'hui de le nier, des molécules ont été trouvées, des molécules très complexes de chimie organique ont été trouvées par le biais d'applications ludiques de jeux, où les gens étaient vraiment en situation de jeu, et ils ont trouvé des nouvelles protéines. Donc il n'y a aucun problème là-dessus, on sait que le jeu est important pour ça, donc il faut laisser un espace pour ça. Pour autant il est vraiment pour moi réduit à sa portion la plus congrue, même si c'est encore une fois les ludothèques, peut-être aujourd'hui j'en reviens, je pense que ce n'est pas du tout le meilleur espace aujourd'hui malheureusement, pour exercer un play, je pense que les Terrain d'Aventure sont beaucoup plus précieux, et beaucoup plus prolixes en la matière, et sécurisants pour les enfants. Mais euh... et donc du coup, la domination adulte, j'y reviens, j'ai découvert le concept de misopédie. La misopédie c'est la haine structurelle, c'est un phénomène, c'est la haine structurelle comme il existe la misandrie, comme il existe la

misogynie, c'est la haine et la mise à l'écart des enfants dans la société. C'est un phénomène sociétal. Cette misopédie elle a plein d'avatars, plein d'ambassadeurs, d'ambassadrices, et elle se manifeste de manière maligne, puisque c'est des comportements inconscients des adultes, de la même manière qu'on vit dans une société raciste, classiste et patriarcale. Donc voilà, du coup je me rends compte de ça, et ça vient vraiment confirmer quelque chose que je pressentais, où j'ai toujours mis le doigt là-dessus, j'ai toujours eu l'impression d'avoir un mandat un petit peu de défenseur, défenseuse des enfants, que je prenais moi-même, hein, voilà. Mais où j'ai l'impression que l'enfant était toujours à la fois pas écouté, en même temps parce que "enfant", c'est-à-dire celui qui n'a pas la parole, pas écouté, mais également il n'était pas reçu dans son, j'appelais ça qu'il n'était pas accueilli dans son état d'enfance.

Didier Heintz, chez NAVIR, quand il conçoit des espaces pour jouer pour les ESJE dans les années 80, avec notamment les partisans du CODEJ, donc là c'est le comité de développement des espaces de jeu, c'est des trucs incroyables en termes d'émancipation ce qu'ils ont pu produire ! des paysagistes ! pas du tout des gens qui viennent au monde du jeu, qui se sont dit, "nous justement on veut permettre l'essor de ce play". Didier Heintz dit, un espace, l'enfant est mouvement, et un espace, la façon dont il doit le faire doit être suffisamment affordante pour qu'il reçoive le mouvement. Des tables et des chaises, c'est bien, mais ça ne reçoit pas le mouvement.

Le mobilier, encore une fois la métaphore de la boîte partout, ça ne reçoit pas le mouvement. Donc si on a des espaces, quand il s'agit des espaces intérieurs, parce que moi ce que je regrettais aussi, c'est que les ludothèques soient définies par les locaux. Dans mon projet de ludothèque, la première chose c'était de dire que la ludothèque, et j'écrivais en lettres grasses, la ludothèque existe parce qu'il y a un cadre émancipateur qui a été pensé par une personne appelée ludothécaire, mais on s'en fout, par une personne qui souscrit à ces types de valeurs.

C'est-à-dire qu'on veut un jeu qui soit effectivement préservé, des récupérations thérapeutiques, éducatives, et ainsi de suite, que ça soit un jeu émancipateur. Et donc la ludothèque existe en extérieur, n'importe où, il y a des objets, il y a des personnes, il y a une personne qui est prescriptrice, entre guillemets, qui va permettre ce temps-là, qui va être le ludothécaire, et c'est tout. Là, on est sous le diktat du lieu et aussi de la reconnaissance de son lieu.

Je m'en suis beaucoup rendu compte en étant militant à l'ALF qu'il y avait l'aspect partisan, qui venait pour moi, véritablement, réduire les possibilités. On me disait, "mais James, qu'est-ce que tu veux faire ?" Alors qu'il y a des trucs que maintenant les ludothécaires se sont saisis, mais participer à la constitution d'une ère de jeu à Romainville, on a juste derrière la ludothèque une ère de jeu de 400 000 euros qui a été désignée en triangulation entre Sensomoto, l'atelier de paysagistes, architectes, les enfants, une communauté d'enfants qui ont voulu participer aux ateliers, et moi.

Chacun avec son expertise différente. Et je pourrais dire, en faisant une visite commentée de l'ère de jeu, "ça, c'est Anaïs qui a produit, imaginé cet espace". "Là, c'est Ephraïm qui a eu l'idée de mettre une barre ici", et ainsi de suite.

Et donc, de conférer le pouvoir, d'accepter de conférer du pouvoir, donc de lâcher du pouvoir aux enfants, il y a peu d'espaces qui le font à cause de la misopédie. Il y a un truc encore de, ah oui, il faut les protéger. La protection de l'enfance nuit à l'enfance.

L'institution de l'enfance nuit à l'enfance, en réalité. Et donc, pour permettre d'accueillir cet état d'enfance, et de le permettre, il faut être prêt à lâcher les choses. Et là, les adultes, il y a encore un gap en ludothèque, on n'est véritablement pas prêts, ça c'est clair et net.

Donc, j'ai mené, lors des dernières rencontres ludiques qui ont eu lieu en mars 2024, avec ma consœur Céline Rodrigues à Ludo'perche, on a mené ensemble un module de formation qui s'appelle « Jeu Libre, où es-tu ? Comment vas-tu ? » C'est comme ça qu'on l'avait...

Et on a rendu visible et mis à connaissance des participant.es, des exemples à travers le monde, d'espaces qui renversaient la table en termes de position, de statut entre adultes et enfants. Donc, il y a eu pour ça les républiques d'enfants, j'ai fait de l'archéologie pédagogique, parce que quand je dis archéologie, c'est dur d'accéder aux pièces, c'est très dur. Donc j'ai chiné des informations, j'ai rencontré des personnes, et je suis allé voir un monsieur qui s'appelle Serge Chaloin, qui a été un témoin oculaire de Moulins-Vieux, qui était une république d'enfants dans le massif du Taillefer, à Moulins-Vieux, au bout d'une vallée dans les airs, et ainsi de suite, pour essayer de savoir qu'est-ce qu'il en était. Il y avait des muchachos, donc les muchachos, il y a eu une série dessus d'ailleurs sur Netflix, sur les muchachos, le cirque des muchachos en Espagne, dans le Pays-Basque, pas loin de Bilbao, un peu plus au sud, où un curé, souvent c'était les curés qui ont saisi ça après-guerre, c'était des enfants orphelins, qui, par faute d'adultes, parce qu'ils étaient soit tous morts, enfin pour plein de raisons, et puis par faute de moyens, où il y avait du self-government. Donc c'est des principes qui datent du début du XXe siècle, et donc il y avait eu John Holt comme penseur, mais surtout il y avait eu Alexander David Neil avec son école de summerhill, il y avait eu Omer (?), qui était un Américain, qui avait fait un quartier de junior, c'était que des garçons, mais des jeunes qui prenaient des décisions, et ainsi de suite. Il y a eu plein d'expériences, et donc c'était tiré de là, donc il y a eu ça, et puis après il y a évidemment les écoles de la forêt, qui se greffent à ces espaces que moi je considère être des TAZ, en tout cas qui ont des...

souvent ils ne ratifient pas tous les aspects, qui ont des... en tout cas qui montrent un soin particulier, un soin accordé, en tout cas une volonté de préserver en fait l'âme d'enfant, c'est ce qu'elle pourrait produire en termes de décision, de prise de décision, en termes aussi d'intégrité, j'appelle ça l'intégrité ludique quoi, c'est-à-dire : il y a une idée qui est dingue, et si tant est, on laisse l'enfant véritablement se saisir de ça. Et c'est un processus qui est sur long terme. On ne peut pas dire à un enfant "vas-y joue !", j'ai l'impression qu'un jouet il ne fait pas jouer, il ne fait pas jouer naturellement, il y a tellement de pression. Germaine Tortel a dépensé toute sa vie, c'est une pédagogue qui s'appelle la pédagogie de l'initiation, elle a dépensé toute sa vie pour démontrer qu'un enfant pouvait être auteur, autrice d'œuvres d'art par exemple, je défends ça aussi. Donc là dans ma structure actuellement, on a un musée d'art enfantin, voilà. Où les enfants produisent des œuvres, [incompréhensible], évidemment malheureusement c'est du simulacre, on n'a pas les pouvoirs, on n'a pas la possibilité de convoquer un commissaire d'exposition pour évaluer et dire "ça c'est digne d'intérêt". Comme a pu le faire Claude Ponti, l'auteur de littérature [incompréhensible] d'un certain âge, il a mis au point le MUZ, qui est donc une galerie numérique digitale d'œuvres sélectionnées d'enfants, ou alors il y a les Barneknust, il y en a deux, un Barneknust à Oslo et un autre à Tokyo qui exposent uniquement des

œuvres enfantines. Mais tout ça pour moi c'est la négation dans l'espace public de ce que c'est l'enfant, la négation et toutes les mesures coercitives que la misopédie met en place, il y a tout un attirail, donc ce qui est volontaire, involontaire, conscient, inconscient, pour empêcher et le jeu évidemment, je dirais la pratique numéro un qui est la plus contenue. Avec le jeu et l'activité artistique, même s'il y a des corollaires qu'on néglige. Il y en a une troisième évidemment c'est politique, c'est l'acte politique, puisque là c'est Clémentine Beauvais qui vient de faire paraître un petit essai chez le Seuil sur le droit de vote dès la naissance. En tout cas moi mon penseur de référence c'est John Holt avec "S'évader de l'enfance" ainsi de suite, où il pose les jalons, il pose les bonnes questions, regardez, l'école c'est un milieu carcéral, la ludothèque c'est un milieu carcéral, tous les espaces de l'enfance sont des milieux carcéraux, et pourquoi ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui a amené à dire une telle chose ? On dirait qu'il est radical, il n'y a rien à radical en plus, sa pensée a un côté presque de bon sens, on a l'impression qu'il met en avant des trucs sur lesquels on est tous conscients, c'est juste qu'il les nomme. Et puis ensuite qui l'a politisé ? C'est Yves Bonnardel avec le livre de référence "La domination adulte". Donc Yves Bonnardel c'est un antispéciste, qui s'est intéressé à l'asservissement des animaux, la domination masculine et donc l'institution de l'enfance. Et donc il a décrit tous les phénomènes de l'oppression des mineurs, comment elle a été organisée. J'ai quand même appris qu'en 1916 en Angleterre il y a eu des manifs d'enfants énormes qui ont été réprimés ainsi de suite. Mais évidemment c'est un progrès humain qui aura beaucoup de mal, parce que l'enfant n'a pas la parole, il n'est pas conscient de sa parole, il est tellement embrigadé, tellement sous emprise, que ce n'est pas comme le féminisme où on peut arriver à quelque chose. Là même déjà le féminisme, si le genre masculin ne s'y met pas, les avancées féministes n'avanceront pas. Il faut véritablement que demain l'homme de lui-même vienne militer pour les droits des femmes. Et là c'est pareil pour moi, c'est encore plus exacerbé pour les enfants, si les adultes ne militent pas... ils le disent des pour rigoler, ils disent "on va faire un manif" les enfants, quand il se pose une inégalité, "on va faire un manif !" ou je ne sais pas quoi, "ah ils ne veulent pas qu'on construise notre cabane, ah ouais, ça ne va pas se passer comme ça !", mais il y a un côté à chaque fois un petit peu, comment dire, un peu doucereux, un peu romantique presque malheureusement. Où même eux ils n'y croient pas, il y a une résignation énorme chez les enfants, c'est horrible de constater ça, c'est assez horrible, mais ils sont quand même arrivés à tenir le péril jeune, le journal des mineurs en lutte, c'est incroyable, dans les années 70,

il y avait eu les manifs aussi qui avaient été soutenus par l'université de Nanterre,

Les manifs récentes de la jeunesse pour le climat ?

Non, dans les années 60 aussi il me semble, il y a eu des manifs d'enfants où ils avaient été bloqués dans l'université,

C'est tout à fait possible, j'aurais pensé plutôt à Paris Vincennes, effectivement il aurait pu y avoir des bons relais de ça, mais je ne connais pas cet exemple,

je me trompe peut-être

c'est post 68 pour pas mal, après il y en a eu des plus vieilles, mais il y en a eu à différentes périodes, mais en tout cas l'asservissement des enfants c'est une chose réelle, et du coup la misopédie c'est quelque chose que

j'ai véritablement envie d'examiner, et d'imposer dans l'agenda politique des structures. C'est mon cheval de Troie à l'ALF, c'est pour ça que je suis encore un peu de loin présent dans les instances de l'ALF, mais au sein des rencontres ludiques c'est un sujet que je porte, l'idée c'est que ça fasse son chemin, qu'on en ait conscience, et de voir quel levier on peut actionner pour libérer les enfants, c'est clair.

Tu as parlé de résignation en parlant des aspects politiques, en disant qu'il y a beaucoup de résignation chez les enfants, et moi je mettrai ça en lien, avant tu as évoqué aussi la question de la créativité, de l'art etc, moi j'ai fait un constat qui m'a beaucoup attristé, c'est de voir qu'il y a une forme de résignation dans la créativité aussi, qui peut peut-être être résolue de manière beaucoup plus rapide, peut-être que tu n'as pas ce genre de problème dans les terrains d'aventure, mais en ludothèque j'ai observé beaucoup d'enfants qui ne savent pas quoi faire, quand on leur offre même un petit jeu de construction très simple, qui ne savent pas quoi faire de cette liberté, quoi. De cette petite liberté concédée. Ca t'évoque des choses que tu observes aussi en terrain d'aventure, qui disparaissent vite, que tu ne vois pas ?

Oui, tout à fait, je vais pouvoir te donner un exemple par rapport à ça, très concret, donc j'arrive dans un terrain d'aventure, peut-être l'un des tout premiers que j'ai visité, et qui est un peu iconique, comme il existe des ludothèques iconiques, celui-là est iconique dans le nord-ouest de Londres, Homerton, je pense que c'était le playground, et celui-là, en fait, je vais parler avec les... bon déjà les enfants me disent, ils m'acceptent dans leur espace de jeu, ils me disent, "oui mais toi c'est un peu spécial, sinon même les animateurs ne sont pas nécessairement très présents", et puis après je vais parler avec les animateurs, et puis ils me disent, "ouais alors du coup on fait du playpod dans nos terrains d'aventure, parce qu'on se rend compte que sinon les enfants ils refusent, en tout cas ils délaissent leur capacité à être playscaper", parce que la particularité quand même des terrains d'aventure, c'est d'être playscaper, c'est-à-dire de designer son espace de jeu : on imagine, on crée, et le jeu de créer son espace de jeu est un jeu, c'est complètement fou. Il y a un truc complètement comme ça discursif qui est passionnant, et qui révèle la puissance en plus de la liberté du truc, on n'arrive plus à susciter l'engagement des jeunes et des enfants sur "soyez créatifs dans votre espace", et donc le bricolage commençait un petit peu à sortir, le faire, moi ce que j'appelle le faire ludique. Une des missions que je souhaite faire par le biais des formations que je donne aux ludothécaires, c'est de ré-enchanter le faire ludique, par notamment je vais en prendre beaucoup à la pédagogie par la nature, qui me semble être un très bon outil, et par le playwork, c'est les deux sources en tout cas à lesquelles je passe. Et le faire ludique existe peu, donc je te rejoins complètement, malheureusement même dans ces espaces, et donc du coup parce que c'est un processus, il y a eu une telle intériorisation des normes par l'enfant et par les adultes, que pour venir recasser cette logique privative, elle est complexe. Elle est vraiment complexe. Donc il y a vraiment un enjeu d'émancipation sur ces questions-là, dès le plus jeune âge, sur en fait ça veut dire quoi le pouvoir d'agir, "qu'est-ce que je peux véritablement faire", donc c'est-à-dire montrer ce qu'on peut faire mais sans saisir, et surtout de montrer qu'il peut y avoir un plaisir à ça, et donc de la même manière qu'il peut y avoir un plaisir aussi, il y a toutes les questions auxquelles je me heurte dans ma pratique quotidienne, même si les enfants de par la culture instaurée dans l'espace où je travaille, ils ont plus de liberté, beaucoup plus, on voit énormément d'évolution en un an d'enfants qui ne savaient pas du tout comment faire. En fait, maintenant, ils arrivent à se saisir de cette liberté sans trop de problèmes. Mais c'est le conatif.

Le conatif, c'est un vrai obstacle, je pense, pour les professionnels dans cette société de l'immédiateté qui est très bien décrite et instituée, du conformisme et surtout de l'assistance cognitive. Le conatif, c'est le lien avec l'effort. Et c'est pour ça que je combats fermement, mais vraiment très fermement, la notion de loisir et la notion de plaisir. Quand je lis du Pascal Deru, ou des trucs comme ça, je trouve ça très bien, mais il y a un côté pour moi un peu incantatoire et un peu New Age, des fois, à ces lectures-là, que je trouve très loin des réalités. Et je me dis, "ben ouais, en fait, le jeu aussi, c'est aussi par moment de la souffrance". Ça, ça fait partie de la vie. Et en fait, le jeu, par moment, je me dis, on me dit "ah, mais le jeu, c'est le plaisir". Ouais, d'accord. Plaisir immédiat, non. C'est le plaisir, mais pas immédiat. Et cette nuance, elle est comme le loisir. Et cette nuance, elle est vraiment de taille parce que le plaisir, il va peut-être falloir le construire, le plaisir. Et ça va peut-être passer par des étapes d'émancipation. Ça va peut-être passer par des compromis à faire avec le collectif. Et donc aussi un autre problème que je voyais aussi avec les ludothèques, c'est l'individualisation du jeu et de la pratique ludique. Je trouve que c'est un véritable problème. J'ai pratiqué que 4 ans en ludothèque en réalité. Mais aujourd'hui, j'ai eu l'opportunité de réintégrer une ludothèque.

Mais d'un point de vue de valeur, pour moi, ce n'est pas du tout. Ce n'est plus l'équipement le plus amène de véhiculer, d'être un véhicule à l'émancipation enfantine. Ça ne l'est pas. Ça ne l'est pas pour les raisons que j'ai exposées. Si une ludothèque me dit "Ok, tu fais ce que tu veux dans les bois avec un groupe d'enfants et ainsi de suite. Et tu peux faire ça sur long terme. Tu peux ouvrir ta ludothèque dans les bois une fois par semaine comme tu as envie." Oui, d'accord. Pourquoi pas, pourquoi pas. Ou un jour dans une aire de jeu. Ou un jour dans le plein milieu du village à faire un troc-patate ou je ne sais quelle connerie. Ou on me dit "Ouais, ouais, effectivement, faire des conneries, c'est émancipateur". Ok, peut-être que là, je vais discuter. Peut-être que je m'intéresse à cette structure. Mais aujourd'hui, les ludothèques ne me permettent pas de faire ça. Donc, si je veux être actif, si je veux avoir un impact politique sur la santé ludique des enfants, ce n'est pas la ludothèque, malheureusement. Et c'est pour ça que dans les pays anglophones, il existe les Play Associations. Et donc, moi, j'ai fait part, Antonin Merieux connaît bien ma position là-dessus, j'aimerais que l'ALF puisse être, reprendre à son compte cette mission-là et se dire "Ok, si on est membre de la Play Association qui a ratifié la CIDE, la Convention internationale du droit de l'enfant, à ce moment-là, on va mettre les moyens et on va être prescripteurs pour orienter les pratiques pédagogiques des ludothèques pour permettre plus de jeux de l'enfant, enfin une plus grande liberté." Et pour moi, c'est ça que devrait faire l'ALF. Mais ce n'est pas le chemin actuel que je vois, malheureusement. Donc, voilà où on en est.

Et bien écoute, si peut-être juste pour finir, tu as évoqué au tout début la notion de culture enfantine. Est-ce que tu peux développer brièvement, parce que ça fait déjà une heure qu'on discute ?

Ouais, bah c'est rattaché justement à ces, à l'état culturel enfantin, c'est-à-dire, il y a des pratiques à la fois comportementales, vocabulaire, langagière. Il y a des artefacts qui sont, même s'ils sont pensés par les adultes, qui sont empruntés par les enfants et aussi beaucoup réemployés et beaucoup détournés également. Je m'intéresse par exemple au fait que l'exemple de Minecraft qui a été complètement détourné de ce que voulait faire la boîte du jeu au départ et ainsi de suite. Donc il y a des exemples de reprise de pouvoir. Le jeu du [incompréhensible] c'est dans les cours d'école. Je me suis beaucoup intéressé aussi à ce que j'appelle le patrimoine immatériel des enfants. C'est tous les jeux de cours d'école, tous les jeux de rue, et notamment aux pratiques des jeux paradoxaux, ce genre de choses.

Donc ça c'est vraiment passionnant de faire, à la fois de l'archéologie, mais des recherches sur ces pratiques-là, parce que c'est très riche. Il y a beaucoup de choses qui sont pensées et notamment si on fait des analyses ludiques mais aussi plus larges, on se rend compte qu'il y a une recherche d'équilibre dans les jeux. Par exemple le sport, les enfants quand ils font du sport ne le font pas du tout de la même manière que les adultes. On se rend compte de ça. Et donc tout ça font autant de chaînes qui dessinent un petit peu les contours d'une culture enfantine. Donc c'est très large. Mais pour la saisir, il faut fréquenter des enfants. Et j'en viendrai peut-être à ma conclusion. Ma conclusion, et c'est là où je peine véritablement, c'est quand on arrivera à construire une autre relation avec l'enfant. Une relation qui ne soit pas faite, qui ne soit pas verticale, qui soit donc avec, par exemple, permettre, que la société permette des amitiés entre enfants et adultes, qui pour moi serait véritablement un état d'avancement. C'est-à-dire que c'est sûr que la culture enfantine, on a du mal. On va faire des observations. Julie Delalande, elle a fait ça dans les cours d'école. Il y a eu Claire Denis qui a fait ce film qui s'appelle Récréation et tout ça. Mais pour moi, on effleure juste. C'est inestimable la contribution aussi de David Lancy qui est un anthropologue américain de l'enfance. Mais c'est encore trop peu pour arriver à un état où véritablement enfants et adultes peuvent cohabiter et vivre ensemble et aussi reconnaître leur disparité et voir comment on peut aller au-delà de ça. Actuellement, pour moi, il y a une ségrégation.

Il y a une opération, la misopédie, produit un phénomène de ségrégation des tranches d'âge. Les vieux, on les met dans des machines à mourir. Les enfants, dans des systèmes carcéraux qu'on appelle école. Et les adultes, c'est le meilleur moment de la vie de l'individu humain. Il faut qu'on sorte de ce script-là, de ce script sociétal. Et pour ça, en fait, oui, il faut un peu se débarrasser de l'école, de comment elle est faite en tout cas, d'ouvrir les portes de l'école, d'arrêter de mettre des barrières autour des écoles. Voilà, c'est ça. Mais créer des espaces de jeu qui soient pensés à la fois pour les enfants, mais à la fois pour les adultes en même temps. Ils peuvent jouer ensemble et que ça ne paraisse pas "cringe" ou "awkward" tout de suite quand il n'y a pas une atteinte à la probité parce qu'un adulte joue avec des enfants et que cet adulte ne soit pas non plus le king of kids. Donc voilà, il y a énormément de travail, mais quand je vois que l'actualité me renvoie au développement, par exemple, des espaces no kids dans l'hôtellerie, dans les espaces culturels qui sont complètement discriminatoires, on n'en prend pas le chemin. On n'en prend pas le chemin. Et les ludothèques qui sont vues, "nous on reçoit que des publics d'enfants". Bah ouais, mais en fait, il y a un problème. Il y a un problème, c'est-à-dire que l'adulte ne supporte pas la présence de l'enfant, à part quand c'est ses gamins. C'est problématique et il n'arrive pas à imaginer avoir des relations amicales avec des enfants. C'est quand même dingue. Quand j'ai invité un enfant que j'avais côtoyé à mon mariage, j'ai eu le droit à un examen de la part des parents qui sont très gentils, avec qui j'étais copain aussi par ailleurs, mais ils ont trouvé ça très awkward, très étrange. Et donc du coup, ils ont vu qu'il n'y avait aucun problème. Et l'enfant, il a été accueilli, il était seul et tout le monde était bienveillant avec lui sur l'espace. Et il a passé deux jours incroyables. Et il avait sa place comme invité n'importe lambda. Donc du coup, il y a quand même énormément de travail dans le relationnel pour sortir, plus que de cette verticalité, de ce séparatisme et de cette ségrégation.

Je trouve ton exemple assez parlant parce que pour moi, ça dit aussi beaucoup du rôle de la famille dans tout ça. C'est... comme institution, ça me semble la première institution responsable de cette ségrégation.

Alors oui, en tout cas, c'est sûr qu'elle véhicule en tout cas. Puisque la famille, elle est pensée, il y a une idéologie derrière et quand on traverse les frontières, elle est quand même très mouvante. Je dirais que même au sein de l'Europe, il y a quand même des grandes disparités sur les pratiques de parentalité et ainsi de suite. Donc c'est sûr, la parentalité est un sujet qui peut être parce qu'effectivement, il y a la question, c'est la propriété. Les enfants sont la propriété de leurs parents. C'est un vrai problème. C'est un vrai problème.

Et encore une fois, aller parler à des enfants, on va toujours parler à la tutelle plutôt que au sujet. Et donc c'est sortir de l'enfant aussi. C'est aussi sortir de la notion de l'enfant objet, objet de consommation, objet d'éducation, objet de tout ça vers l'enfant auteur de sa vie. Et donc moi, je crois en l'autopoïèse. L'autopoïèse, c'est la réalisation de soi-même par soi-même. Et pour permettre ça, l'autopoïèse collective, c'est accepter des groupes mixtes, des espaces, donc des espaces mixtes qui permettent l'accueil de tout le monde dans sa, dans son identité aussi.

D'avoir des fauteuils par exemple pour ados avec un angle d'inclinaison qui correspond à leur biologie me paraît une évidence. Arrêter de mettre des chaises dans des écoles maternelles me paraît une évidence. De la même manière, mettre des chaises dans des espaces où tu vas accueillir des adultes et des personnes âgées me paraît une évidence. C'est le respect de chacun, chacune dans ce qu'il est au moment où il est de sa vie. C'est tout. Voilà.

Merci beaucoup.