



**HAL**  
open science

# Des professionnalités à l'épreuve de la réforme des rythmes scolaires : quand le jeu questionne les pratiques des enseignants et des animateurs

Vanessa Desvages

## ► To cite this version:

Vanessa Desvages. Des professionnalités à l'épreuve de la réforme des rythmes scolaires : quand le jeu questionne les pratiques des enseignants et des animateurs. Education. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMC004 . tel-01894741

**HAL Id: tel-01894741**

**<https://theses.hal.science/tel-01894741>**

Submitted on 12 Oct 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

## THÈSE

**Pour obtenir le diplôme de doctorat**

**Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION**

**Préparé au sein de l'Université de Caen Normandie**

**Des professionnalités à l'épreuve de la réforme des rythmes scolaires: quand le jeu questionne les pratiques des enseignants et des animateurs**

**Présentée et soutenue par  
Vanessa DESVAGES**

**Thèse soutenue publiquement le 07/06/2018  
devant le jury composé de**

M. GILLES BROUGERE	Professeur des universités, UNIVERSITE PARIS 13 PARIS-NORD	Rapporteur du jury
Mme MARIE FRANCOISE CARNUS	Professeur des universités, UNIVERSITE TOULOUSE 2 LE MIRAIL	Rapporteur du jury
M. PABLO BUZNIC-BOURGEACQ	Maître de conférences, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Membre du jury
Mme ISABELLE HARLE	Maître de conférences HDR, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Membre du jury
Mme THERESE PEREZ ROUX	Professeur des universités, Université de Montpellier	Président du jury
M. THIERRY PIOT	Professeur des universités, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Directeur de thèse

**Thèse dirigée par THIERRY PIOT, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation**



UNIVERSITÉ  
CAEN  
NORMANDIE



**CIRNEF**  
Normandie Université



*Enseigner... Je crois que j'ai toujours voulu enseigner et je trouve aujourd'hui qu'enseigner ne va pas sans chercher : chercher comment, chercher pourquoi, chercher pour quoi, pour qui... Pourtant ce gout, voire même cette passion, ne naît pas de rien...*

*Je crois pouvoir me souvenir de chaque enseignant qui a jalonné ma vie d'élève de Mme V. en petite section à M. M. et ses ateliers meccano en CM1...*

*Je me souviens de ceux qui m'ont accompagnée, poussée à dépasser mes limites car ils croyaient en moi. Je vois encore M. G courir à mes côtés dans les rues de Cuverville pour que je tiens jusqu'au collège, M. D, si fier de son apparition dans un film de Bébel et qui me tenait la main et la raquette pour que je parvienne à toucher le volant de badminton... en 5<sup>e</sup> ! Le sport et moi, une grande histoire, heureusement qu'il y avait les points de participation. Je crois avoir en tête tous les enseignants qui m'ont fait grandir, apprendre, parfois avec aigreur souvent, bien souvent avec passion. M. LB m'a ramené sur les bancs quand j'ai cru les avoir définitivement quittés, Mme. VC m'a fait aimer Ovide. Surtout je me souviens avec tendresse de M.D, plus ou moins apprécié, trop peu à mon gout. C'est un personnage, à n'en pas douter. Mais c'était un enseignant, un de ceux qu'on ne peut oublier. Celui qui, en grève à quinze jours du brevet, organise des ateliers de révision à l'ombre des arbres de la cour. Celui qui se promène à ses heures perdues (perdues pour lui peut-être, jamais pour nous) au CDI, prompt à aider celui-ci avec son exercice de mathématiques, celui-là avec sa rédaction. C'est celui aussi qui tient le club jeux de rôle, le club échecs et le club ciné, passionné de culture, de littérature, vous faisant goûter à Dungeons & Dragons, au coup du berger, à la Nuit du chasseur, Nosferatu, High spirits ou aux préraphaélites. C'est celui qui s'inquiète du mal être de son élève, dissimulé dans un chignon, celui que vous appelez pour votre premier devoir d'histoire ancienne en prépa... Le premier auquel vous faites lire votre premier écrit universitaire et qui vous fait comprendre que ce n'est pas si mal... Bref, que ça pourrait être bien mieux parce que vous pouvez faire bien mieux. Il croit en vous plus que vous-même.*

*Je suis devenue professeure pour croire en ces enfants qui n'ont pas assez d'estime pour eux. C'est aussi pour leur offrir, comme on me l'a si magnifiquement offert, le gout du savoir... C'est parce qu'un jour, quelqu'un a planté une graine que d'autres ont arrosée que je suis là, infiniment reconnaissante. Ce préambule est une dédicace à Michel et tous les autres, ces enseignants anonymes et discrets qui plantent et arrosent chaque jour avec passion de jolies graines.*

*A mes parents qui ont, eux aussi, avec patience, parfois incompréhension mais toujours avec beaucoup d'amour, encouragé, accompagné et cultivé mes si nombreuses passions,...*

*A ma sœur, mon amie, à nos chamailleries, à nos fous rires, à notre présence sans faille l'une pour l'autre, à tes deux hommes essentiels à ton bonheur et donc au mien « à jamais » qu'il a dit...*

*A mon âme sœur, mon confident, mon supporter, à tes petits plats, à ta patience, à notre amour... Tu es un de ceux qui a cru plus que moi en cette réussite, qui était là à chaque fois que je décidais d'arrêter et surtout à chaque fois que je n'acceptais pas d'arrêter, à chaque fois que l'ordinateur a fait des siennes, que les piles semblaient avoir disparu, que le câble n'était pas le bon, là encore et toujours pour relire et corriger. Là aussi pour m'écouter patiemment réfléchir à haute voix chacune des études de cas, acquiesçant et m'encourageant à continuer. Nous aussi c'est « à jamais » et au-delà...*

*A mes deux crapauds, mes amours... Vous avez été de vrais supporters ces derniers mois, prenant des nouvelles de l'avancée des travaux, des difficultés, des réussites, avec toujours de bons mots et beaucoup de pragmatisme, acceptant mes régulières indisponibilités avec philosophie. Promis, à nous quatre maintenant les parties d'Aventuriers du rail, de Takenoko ou de Mariokart.*

*Je vous aime.*





# Remerciements

Ecrire une thèse est un jeu, hors du temps, hors de tout, certainement un peu frivole. Un jeu riche de « *problèmes à résoudre* », d'hypothèses, de stratégies. C'est un véritable jeu de coopération, comme un Horreur à Arkham, où se tissent des liens forts... Cette recherche n'est pas le résultat du long travail d'une doctorante esseulée mais bien celui de soutiens et d'entre-aides permanents. J'ai une pensée pour tous ceux qui de près ou du loin ont eu une attention, un mot pour ce travail et m'ont permis d'avancer.

Cette thèse n'aurait pu être réalisée sans mes deux directeurs de thèse, Thierry Piot et Pablo Buznic. C'est avec bienveillance et rigueur que Thierry Piot m'a accompagnée, m'aidant à ne pas me disperser et partageant volontiers sa riche expérience dans la recherche. Il a su trouver les mots dans mes moments de doute. Son enthousiasme et ses encouragements m'ont aidée à me relever. Je le remercie chaleureusement de m'avoir fait confiance et de m'avoir guidé avec patience et exigence dans ce travail.

C'est à Pablo Buznic qu'on doit l'idée saugrenue de me lancer dans cette thèse. Depuis bientôt huit ans, il m'accompagne, d'abord lors d'un master puis avec ce doctorat. Il me pousse à affiner encore et encore mes réflexions, à voir les choses sous un angle nouveau, partageant volontiers son savoir. Il a vu en moi des choses que j'ai encore bien du mal à trouver. Son empathie et ses encouragements, la confiance qu'il me porte, m'ont incitée à me reprendre chaque fois que je décidais d'abandonner. Je le remercie très sincèrement d'avoir été tout ce temps à mes côtés dans ce cheminement intellectuel, toujours confiant et présent, jamais pressant. Merci à vous deux.

Je souhaite remercier Marie-France Carnus, Isabelle Harlé, Thérèse Pérez-Roux et Gilles Brougère qui m'ont fait l'honneur d'accepter de participer à ce jury. Leurs différents travaux ont été pour moi des éléments essentiels pour mener ma réflexion.

J'ai une tendre pensée pour ces enseignants, ces animateurs, ces coordinateurs, ces élus et tout particulièrement Emy, Jean, Alain, Jules, Seb, Cora et Sylvie qui ont donné de leur temps pour que je puisse faire cette recherche. Leur confiance, leur gentillesse et leur humour ont fait de chacune de ces rencontres, un moment d'une grande richesse.

Je remercie les collègues du CIRNEF, Sophie et tant d'autres avec lesquels j'ai eu la chance de travailler et d'échanger. Tous à leur façon m'ont poussée à faire un pas de côté, à prendre du recul et à mieux comprendre ce que je faisais.

J'ai une pensée spéciale pour Matthieu qui, fort de son expérience, s'est montré tel un vrai coach sportif encourageant, bienveillant, distillant au gré de nos conversations conseils et astuces essentiels pour vivre plus sereinement cette aventure.

Une dernière pensée pour mes amies, Sandra, Myriam, Aurélie, Armelle, ma famille, mes parents, ma sœur qui a encore une fois joué les relectrices et pour mes trois amours.



# Sommaire

<b>Remerciements.....</b>	<b>5</b>
<b>Sommaire.....</b>	<b>7</b>
<b>Intermède I.....</b>	<b>13</b>
<b>Partie 1 : origine du questionnement, ancrage empirique et théorique .....</b>	<b>15</b>
1. Questionnement personnel, professionnel pour des questions de recherche.....	17
1.1 Les origines d'un questionnement .....	17
1.1.1 Constat personnel et expérience professionnelle. ....	17
1.1.2 Un sujet enseignant en tension .....	19
1.1.3 Une réforme des rythmes pour une réflexion des temps éducatifs : une réflexion qui évolue .....	23
1.2 Un travail de recherche antérieur : Master 2 en Sciences de l'Education, « Expertise des processus Enseigner/Apprendre » .....	25
1.2.1 Problématique et méthodologie.....	25
1.2.2 Résultats et interprétations.....	26
1.3 Questionnement professionnel et questions de recherche.....	31
1.3.1 Refondation de l'Ecole, et temps d'apprentissage partagé : où l'on réinterroge temps formel et informel.....	31
1.3.2 Questions de recherche .....	35
2. Un cadre théorique composite pour une analyse des pratiques ludiques.....	37
2.1 Un sujet en tension au cœur des tensions entre mondes : la rencontre de deux groupes professionnels .....	38
2.1.1 La didactique clinique.....	39
a. Du système didactique.....	40
b. ...A une théorie du sujet didactique .....	44
c. Des concepts clé au cœur de l'analyse didactique clinique.....	51
2.1.2 Enjeux professionnels d'un partage imposé .....	61
a. Profession et identité professionnelle .....	61
b. La confrontation des groupes au regard de la sociologie des professions ...	77
c. Un sujet en tension au cœur des tensions .....	80
2.2 Le jeu comme pratique didactique ludique : une notion clé de la recherche.....	83
2.2.1. Jeu : histoire du jeu et reconnaissance sociale .....	84
a. Histoire de l'idée du jeu : un objet en tension.....	84
b. Vers un changement de statut culturel et social.....	94
2.2.2. Dialectique jeu/apprentissage .....	99
a. De l'intérêt des chercheurs pour le jeu : une légitimité toujours plus grande .....	99
b. Forme ludique et forme éducative, quelle fonction pour le jeu ? .....	116
c. Conclusion : quel cadre d'analyse des pratiques ludiques ? .....	135
3. Problématisation de la recherche.....	137
3.1 La dialectique jeu / professionnalité au cœur de l'analyse didactique clinique. .	137
3.2 De la problématique aux pistes de recherche .....	138

<b>Points clés</b> .....	<b>141</b>
<b>Intermède II</b> .....	<b>142</b>
<b>Partie 2 : Méthodologie au service d'une enquête empirique</b> .....	<b>143</b>
1. D'une problématique à une mise en œuvre méthodologique .....	145
2. Contexte de la recherche et analyse préalable .....	146
2.1 Choix du terrain .....	146
2.1.1 Le Groupe de recherche « Evaluation de la réforme des rythmes scolaires dans le premier degré dans l'académie de Caen » .....	146
2.1.2 Le réseau .....	147
2.1.3 Des comparaisons .....	148
2.1.4 Des observations de séances .....	149
2.1.5 Des entretiens collectifs .....	149
2.2 Sujets, école, activité, groupe .....	150
2.2.1. Emy, professeur des écoles en Ce2 .....	150
2.2.2. Jean, professeur des écoles en C.L.I.S. ....	151
2.2.3. Alain, ludothécaire .....	151
2.2.4. Jules, animateur du temps périscolaire. ....	152
2.2.5. Seb, coordinateur du temps périscolaire .....	153
2.2.6. Cora, coordinatrice pédagogique du temps périscolaire .....	153
2.2.7. Sylvie, coordinatrice jeunesse .....	154
3. Méthodologie de recueil de données : la didactique clinique, une méthodologie spécifique .....	154
3.1 Identification empirique des données à recueillir .....	155
3.1.1 De l'expérientiel dans le discours du sujet .....	156
3.1.2 Des pratiques effectives : .....	162
a. Le didactique dans la situation de pratique ludique .....	162
b. Les caractéristiques du ludique dans la situation de pratique ludique .....	164
3.2 Le protocole du recueil de données .....	165
3.2.1 Des choix méthodologiques orientés par la didactique clinique .....	166
a. Le « déjà-là » .....	166
b. L'« épreuve » .....	167
c. L' « après-coup » .....	167
3.2.2 Déroulement du recueil de données et constitution des documents. ....	168
a. Les entretiens .....	168
b. Les observations .....	171
3.2.3 Les données complémentaires .....	173
a. Les entretiens collectifs .....	173
b. Les entretiens de coordinateurs .....	176
3.2.4 Synthèse du protocole de recueil de données .....	177
4. Méthodologie d'exploitation des données. ....	178
4.1 Organisation du traitement des données pour des constructions de cas .....	179
4.1.1 Présentation des contenus effectifs des pratiques didactiques ludiques. ....	179
4.1.2 Analyse par le sujet de la pratique observée. ....	180

4.1.3	Rapport au jeu, rapport à l'Autre à travers l'analyse des entretiens .....	180
4.1.4	Vers des constructions de cas.....	182
4.2	Des comparaisons entre les sujets. ....	183
4.2.1	De modélisations des tensions internes... ..	184
4.2.2	.... Aux comparaisons entre cas.....	185
4.3	Analyse des données complémentaires pour étayer les constructions de cas ..	188
4.3.1	D'une analyse des entretiens de groupes.....	188
4.3.2	Vers une analyse du collectif dans le sujet.....	188
<b>Points clés .....</b>		<b>191</b>
<b>Intermède III.....</b>		<b>192</b>
<b>Partie 3 : Analyse des pratiques, des discours pour une construction de cas .....</b>		<b>193</b>
1.	Emy, enseignante en CE2 .....	195
1.1	Situation didactico-ludique .....	195
1.1.1	1 <sup>ère</sup> situation proposée par Emy : les casse-têtes .....	196
1.1.2	Le Problémo.....	212
1.2	Discours d'après coup et analyse de la situation par l'enseignante.....	225
1.3	Premières interprétations : du jeu et du travail. ....	226
1.4	Rapport au jeu et à l'Autre dans l'analyse des discours d'Emy. ....	229
1.4.1	Un rapport hédoniste et contraint au jeu.....	230
a.	Eléments de discours et analyse thématique. ....	230
b.	Synthèse des discours pour identifier la nature du rapport au jeu d'Emy ...	248
1.4.2	Rapport à l'Autre et identification professionnelle .....	250
1.5	Construction de cas : Emy, entre plaisir et sérieux, entre jeu et programme. ....	264
2.	Jean, enseignant en Ulis-Ecole.....	268
2.1	Situation didactico-ludique .....	268
2.2	Analyse de Jean de la situation .....	283
2.3	Premières interprétations : du jeu pour apprendre la vie. ....	286
2.4	Rapport au jeu et à l'Autre dans l'analyse des discours de Jean.....	287
2.4.1	Un rapport au jeu .....	287
a.	Eléments de discours et analyse thématique.....	288
b.	Synthèse des discours pour identifier la nature du rapport au jeu de Jean	303
2.4.2	Rapport à l'Autre et identification professionnelle .....	305
2.5	Construction de cas de Jean .....	315
3.	Alain .....	320
3.1	Situation didactico-ludique .....	320
3.2	Analyse d'Alain de la situation .....	331
3.3	Premières interprétations : du jeu pour découvrir le potentiel du Kapla.....	333
3.4	Rapport à l'Autre et au jeu dans l'analyse des discours d'Alain.....	335
3.4.1	Rapport à l'Autre et identification professionnelle .....	335
3.4.2	Un rapport au jeu .....	349
a.	Eléments de discours et analyse thématique.....	349
b.	Synthèse des discours pour identifier la nature du rapport au jeu de Alain	361
3.5	Construction de cas de Alain .....	362

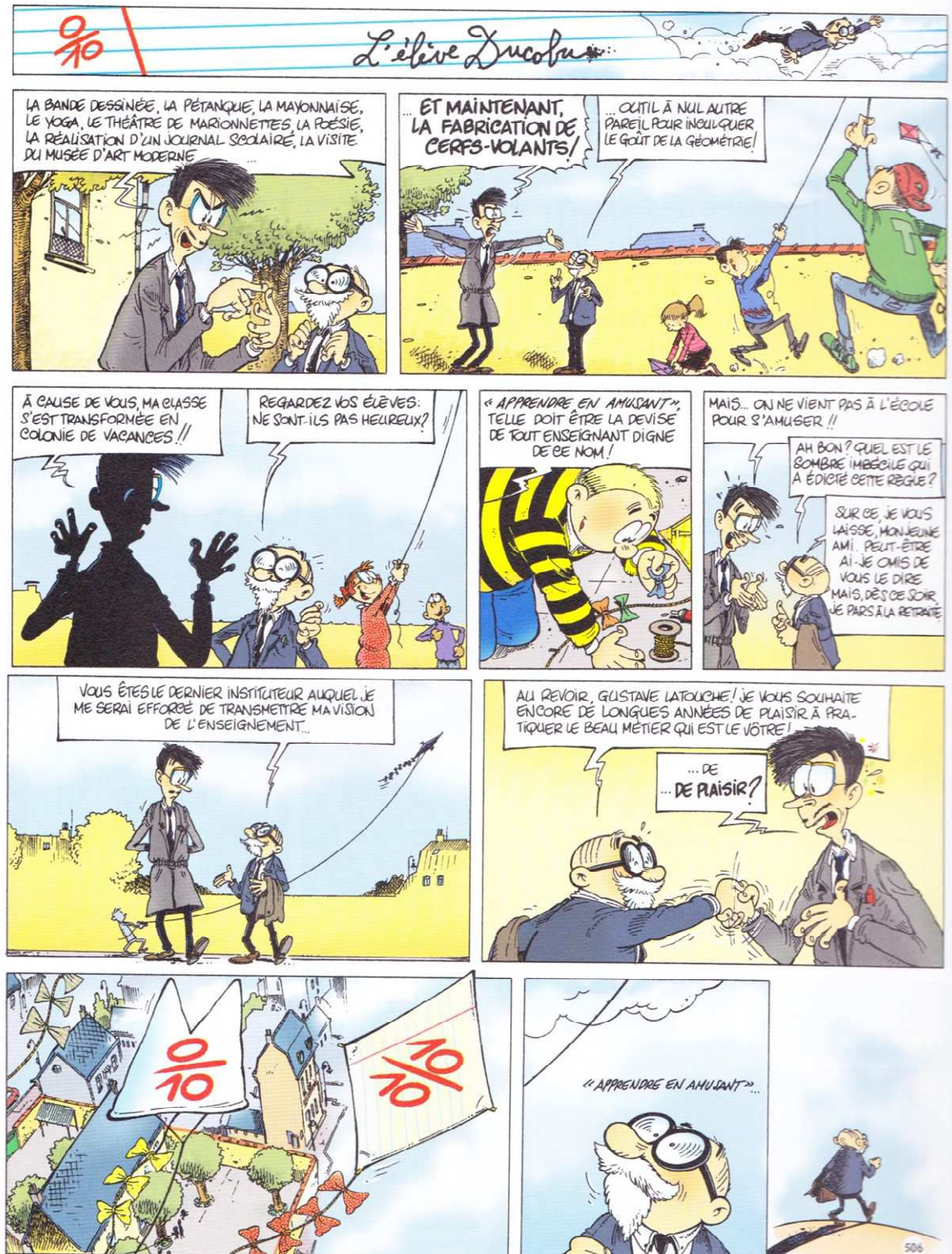
4.	Jules, animateur périscolaire .....	367
4.1	Situation didactico-ludique .....	367
4.2	Discours d'après coup et analyse de la situation par l'animateur .....	379
4.3	Premières interprétations : du jeu pour s'amuser.....	382
4.4	Rapport au jeu et à l'Autre dans l'analyse des discours de Jules .....	383
4.4.1	Un rapport de plaisir et de stratégie au jeu .....	383
a.	Eléments de discours et analyse thématique.....	384
b.	Synthèse des discours pour identifier la nature du rapport au jeu de Jules.....	392
4.4.2	Rapport à l'Autre et identification professionnelle .....	393
4.5	Construction de cas de Jules .....	400
	<b>Points clés .....</b>	<b>406</b>
	<b>Intermède IV.....</b>	<b>407</b>
	<b>Partie 4 : Enjeux de professionnalité au filtre des comparaisons .....</b>	<b>409</b>
1.	Constructions de cas et comparaison des sujets : du sujet joueur au sujet didactico-joueur .....	412
1.1	Modélisation des tensions et leurs impacts sur la situation. ....	412
1.1.1	Le cas d'Emy .....	413
a.	<i>Modélisation du cas.....</i>	413
b.	<i>Synthèse explicative de l'organisation singulière d'Emy .....</i>	413
1.1.2	Le cas de Jean.....	415
a.	<i>Modélisation du cas.....</i>	415
b.	<i>Synthèse explicative de l'organisation singulière de Jean.....</i>	415
1.1.3	Le cas d'Alain.....	417
a.	<i>Modélisation du cas.....</i>	418
b.	<i>Synthèse explicative de l'organisation singulière d'Alain.....</i>	418
1.1.4	Le cas de Jules .....	420
a.	<i>Modélisation du cas.....</i>	420
b.	<i>Synthèse explicative de l'organisation singulière de Jules .....</i>	421
1.2	Une comparaison des sujets pour identifier des permanences identitaires .....	423
2.	Des discours collectifs à un positionnement singulier du sujet .....	429
2.1	Synthèse des discours collectifs dans leur rapport à l'Autre.....	429
2.2	Les sujets à l'aune des discours collectifs.....	447
2.3	Conclusion : des histoires professionnelles intériorisées différemment dépassées .....	450
	<b>Points clés .....</b>	<b>452</b>
	<b>Intermède V.....</b>	<b>452</b>
	<b>Partie 5 : Conclusions.....</b>	<b>455</b>
1.	Le jeu à l' « échelle des sujets » : une analyse didactique clinique pour observer une reconfiguration professionnelle .....	457
2.	La dialectique jeu/ professionnalité au filtre de la didactique clinique .....	458
2.1	Un jeu, des jeux à l'école, autour de l'école. ....	459
2.2	Construction identitaire professionnelle et rapport à l'Autre .....	462
2.3	Le poids du Déjà-là décisionnel .....	464

3. Limites et perspectives de recherche.....	465
3.1 Limites de la méthode.....	466
3.1.1 Une réflexion sur la confrontation du sujet à l'analyse.....	466
3.1.2 Le contretransfert ou le poids du sujet-chercheur sur sa recherche.....	468
3.2 Des perspectives à cette étude.....	470
3.2.1 Quelles perspectives de formation ? .....	470
3.2.2 La fin d'une recherche, un commencement ?.....	472
<b>Points clés .....</b>	<b>474</b>
<b>Intermède VI.....</b>	<b>475</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>477</b>
<b>Index des auteurs.....</b>	<b>493</b>
<b>Tableaux, figures et images.....</b>	<b>495</b>





## Intermède I



Godi et Zidrou (2016), *L'élève Ducobu, premier de la classe (en commençant par la fin)*, éditions du Lombard, Bruxelles, tome 14, p.27.



# **Partie 1 : origine du questionnement, ancrage empirique et théorique**



Cette première partie permettra de présenter les origines de ce sujet d'étude et d'en définir le cadre théorique.

## **1. Questionnement personnel, professionnel pour des questions de recherche**

Dans cette première partie, nous présenterons le « terreau » sur lequel se développe notre travail de recherche. Pour cela, nous déclinons tout d'abord les origines de notre réflexion qui est née d'un constat, d'une interrogation, pour tendre vers un problème professionnel dans un premier temps, puis une problématique de recherche. Ensuite, nous présenterons le travail antérieur mené dans le cadre de cette réflexion lors d'un master 2 en sciences de l'éducation. Les questions de recherche issues de ces constats, de ces expériences et de ce premier travail de recherche seront abordées dans un troisième point.

### **1.1 Les origines d'un questionnement**

Ce travail de recherche s'est formalisé sur un temps long, à travers nos premières expériences d'enseignante il y a près d'une quinzaine d'années, des questionnements sur le poids de l'enseignant en tant que sujet sur les pratiques effectives. La réforme des rythmes scolaires de 2013 a été un catalyseur pour observer la construction identitaire professionnelle de ce dernier et élargir notre réflexion. C'est ce cheminement qui va être décrit dans cette partie.

#### **1.1.1 Constat personnel et expérience professionnelle.**

Professeuse des écoles, passionnée de jeux de société, nous avons constaté que le jeu, sous ses formes les plus diverses, n'était pas extrêmement présent dans les salles de classe de l'école élémentaire. C'est une pratique qui nous semblait légitime, car d'une certaine manière « *le jeu est le travail de l'enfant* » (P. Kergomard, 1886) et l'enfance ne semble pas disparaître au passage à l'école élémentaire. Pourtant, c'est bien lors du passage au CP, voire dès la Grande Section, que les coins-jeu disparaissent pour laisser place aux tables, aux chaises et au tableau noir... ou blanc. Parfois, on constate que même à l'école maternelle, on n'a guère beaucoup de temps pour jouer. Si les rédacteurs des

nouveaux programmes de Maternelle<sup>1</sup> ont estimé nécessaire de rappeler le caractère essentiel du jeu au Cycle 1 c'est bien parce qu'il a été perdu de vue. Le rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche rendu au ministre en octobre 2011 visait à alerter de la grande formalisation de l'enseignement préscolaire en France, soulevant en partie le peu de place faite au jeu.

*« Dans les classes, on produit beaucoup : les fiches semblent des « supports sérieux » mais on n'échappe pas au risque que la production se substitue à l'apprentissage. [...] Les observations conduisent à un bilan assez homogène. Les temps de manipulation ou d'exploration orientés vers la résolution de problèmes (de toute nature : moteurs, scientifiques, linguistiques, etc.), l'approche sensible et perceptive des objets et phénomènes du monde, les démarches de création et d'investigation sont souvent absents des intentions et des réalisations pédagogiques. [...] Il en va de même avec le jeu ; on y consent parfois mais on ne sait pas bien pourquoi et de quoi les conduites ludiques peuvent être riches. Le jeu n'est pas souvent pensé comme situation d'apprentissage, sauf certains jeux éducatifs très codifiés (lotos et jeux mobilisant des dés utilisés pour travailler le vocabulaire et la numération). Or, par le jeu, les enfants acquièrent des conduites motrices (ils répètent des gammes d'actions sans caractère rébarbatif), intègrent (« incorporent » pourrait-on dire) les substrats de notions (devant/derrière, haut/bas, lourd/léger...), développent des capacités et des compétences en liaison avec les stratégies qu'ils mettent en place, expérimentent des systèmes de valeurs et de règles (réciprocité, coopération, compétition, négociation...) et de rapports sociaux (d'âges, de sexes, de rôles). Ces apprentissages qualifiés d'a-didactiques, le plus souvent régulés par l'enfant, pourraient s'enrichir plus encore si l'enseignant prenait le temps de jouer avec les enfants pour complexifier les rôles, expliciter et faire comparer des manières de faire, aider à prendre conscience des stratégies gagnantes, etc. Il n'est pas sûr que beaucoup d'enfants aient des expériences de jeu avec un partenaire compétent dans la vie courante ; nombre d'enseignants assurent que des enfants ne savent plus jouer... sans considérer qu'ils seraient dans leur rôle en leur apprenant à jouer pour que ces enfants puissent ensuite apprendre en jouant, et que ce ne serait pas du temps perdu. [...] La place du jeu à l'école maternelle mérite une revalorisation mais ce ne peut être sans approfondissement de la question sur un plan pédagogique. Cette revalorisation n'a pas pour visée de promouvoir le plaisir considéré dans son opposition au sérieux voire à l'ennui ou à l'aspect rébarbatif du « travail » dont les jeunes enfants devraient être préservés : le plaisir pour l'enfant peut naître des défis que lui opposent des activités stimulantes. »<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940), dernière consultation le 04 août 2017.

<sup>2</sup> Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche d'octobre 2011 - [http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR\\_215545.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf), dernière consultation le 4 août 2017.

Ce rapport fait état d'une étude ayant porté « sur douze académies dans lesquelles un entretien a été conduit avec le recteur. Un département de chacune de ces académies a été visité conjointement par un inspecteur général de l'éducation nationale et un inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ; outre les entretiens avec l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, avec trois inspecteurs du premier degré dont

Au-delà même de sa présence ou non dans les salles de classe, c'est le regard de l'enseignant non-joueur sur l'enseignant joueur qui nous a interpellés. De l'indifférence au mépris, en passant par la surprise, l'enseignant qui choisit de jouer avec ses élèves à l'école élémentaire fait l'objet de remarques qui pourraient lui faire remettre en cause ce qu'il est, un enseignant qui joue certes mais un enseignant.

De ce simple constat, de ces remarques parfois déroutantes concernant nos pratiques, nous nous sommes interrogés sur la légitimité du jeu à l'école, sur la légitimité de l'enseignant qui fait jouer. De ces interrogations toutes personnelles dans un premier temps, le besoin est né de comprendre et de réfléchir sur le pourquoi de ce constat. Le jeu semble être légitime d'un point de vue institutionnel au regard de certaines directives du MEN (BO, mars 2011) incitant les enseignants, de manière raisonnée toutefois, à faire un usage pédagogique du jeu pour apprendre.

*«Les jeux traditionnels comme les échecs, les jeux à règles comme les jeux de cartes, les jeux de construction permettent de développer la motivation et la concentration des élèves, d'encourager leur esprit d'autonomie et d'initiative et de travailler les fondamentaux par une approche différente. Afin de favoriser le recours raisonné au jeu pour les apprentissages, les enseignants disposeront d'un guide d'accompagnement pour un usage pédagogique et professionnel du jeu pour apprendre... »*

Jeu pour apprendre, usage raisonné, le jeu semble légitime dans une certaine mesure, mais laquelle ?

### 1.1.2 Un sujet enseignant en tension

Il nous a semblé, que le jeu soit légitime ou non en classe, quelle que soit la définition qu'on lui donne, qu'il est du ressort de l'enseignant de choisir de jouer ou non en classe, sur le temps scolaire, de faire jouer ses élèves ou non. Aussi pour s'intéresser à la place faite au jeu à l'école élémentaire, il est donc nécessaire de s'interroger sur les pratiques enseignantes et leurs discours associés.

---

*l'inspecteur sur mission spécifique école maternelle, avec le médecin conseiller technique, des observations ont eu lieu dans des classes suivies d'échanges avec les enseignants concernés et les directeurs d'école. Ces visites, conduites par les inspecteurs généraux en présence d'un inspecteur de l'éducation nationale, ont été ensuite reproduites par ces inspecteurs dans d'autres écoles. Les écoles ont été choisies de telle manière qu'elles composent un échantillon représentatif au niveau national de l'ensemble des situations de préscolarisation. Par ailleurs, plus de 220 rapports d'inspection ont été recueillis, qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu. »*



Une telle observation nous incite donc à croiser différents champs des sciences de l'éducation ; voire des sciences humaines et sociales et de la philosophie. D'une part, il nous faut mobiliser le champ de l'analyse didactique des pratiques afin d'identifier le contenu des pratiques effectives. Cela vise à comprendre le processus de l'acte d'enseigner dans la situation observée. Pour ce faire, il est nécessaire d'observer la situation du point de vue du savoir enseigné et des intentions de l'enseignant (Chevallard, 1991, Brousseau, 1996, 1997, 1998, 1999) D'un savoir savant adapté, reformulé, au savoir à enseigner, on s'intéresse à la « transposition didactique » mise en œuvre par l'enseignant pour analyser le savoir enseigné. Par l'analyse didactique, on cherche à comprendre comment l'enseignant prend en charge le système complexe de la classe. L'enseignant tente de gérer une problématique de construction et de maintien du sens de la situation mise en œuvre. L'ancrage dans l'analyse didactique est une première nécessité pour comprendre ce qui se joue dans l'espace classe lors des pratiques de jeu.

D'autre part, il nous faut observer et nous essayer à comprendre ce qui anime de manière consciente et inconsciente le sujet enseignant dans sa pratique ou non de jeu, dans son rapport épistémologique et didactique mais aussi personnel qu'il entretient avec le jeu.

Pour ce faire, nous devons interroger la dimension clinique de l'acte d'enseigner. Comme le rappelle André Terrisse, « *la circulation des savoirs s'effectue entre des sujets bien vivants, en chair et en os, un enseignant et des élèves, dans une relation humaine, avec tout ce qu'elle comporte d'aléatoire et d'imprévisible et que la recherche doit intégrer dans ses modèles comme dans ses méthodologies.* » (A. Terrisse, 2003, p. 59) Ainsi, l'analyse des actes d'enseignement et d'apprentissage ne peut se faire d'une manière désincarnée, excluant le sujet, son histoire personnelle, son rapport au savoir, son rapport au jeu. En effet, « *Du savoir à enseigner, au savoir effectivement enseigné et au savoir appris, les écarts constatés, en termes de remaniements, témoignent d'une complexité que les contraintes externes au système enseignant et/ou enseigné ne peuvent permettre d'expliquer ni même de comprendre.* » (M.F. Carnus, 2009, p.9). L'approche clinique permet de prendre en compte, de centrer l'observation sur le sujet afin d'essayer de comprendre la logique de ses choix, choix de jouer ou non, choix de faire jouer et d'observer, choix sur les types de jeux mis en œuvre...

Enfin, il est nécessaire d'appréhender le jeu dans sa plus vaste acception, dans ses diversités, ses paradoxes. De quoi parlons-nous quand nous parlons de jeu ? De quoi parlons-nous quand nous parlons de jouer, *a fortiori* en classe ? Le mot « jeu » est partout et nulle part, et pour autant le jeu dans la cité contemporaine oscille « *entre deux misères* » : le jeu « *marchandise* » et le jeu « *éducatif* » (C. Duflo, 2006). D'un côté, tout fait jeu, tout est jeu au point de le diluer et l'appauvrir culturellement. Colas Duflo l'explique ainsi :

*« L'ère du divertissement n'est pas celle du triomphe, mais bien celle de la misère du jeu. La pauvreté spirituelle du divertissement (pensez à Loft Story et à ses dérivés) qui va avec la dilution du jeu dans l'importe quoi à pour envers l'appauvrissement ludique maximal. Quand on considère avec attention ce qu'est le jeu dans la cité aujourd'hui, le jeu dans le monde contemporain, celui qui occupe la place la plus importante et la plus visible, du Bingo des marques des supermarchés aux Tuez-les-tous informatiques, en passant par les Voulez-vous gagner des millions, on se demande par quelle étrange et belle naïveté les animateurs ludique, professionnels de l'animation, ludothécaires, etc. peuvent continuer à considérer les jeux comme un des lieux où s'exprime librement l'intelligence humaine et comme vecteur de culture. »* (C. Duflo, 2006, p.22)

Lorsque Colas Duflo écrivait ces mots, nous étions en France aux prémices de la télé-réalité, aujourd'hui elle occupe une grande partie des plages horaires, développant toujours plus de nouveaux concepts plus spectaculaires, les unes des magazines populaires sont noyées jour après jour par ses stars d'un jour. Intelligence humaine ? Culture ? Des exemples historiques prouvent que ce n'est pas une première dans l'histoire du jeu que de voir le jeu s'appauvrir pour occuper les foules. *Panem et circenses*, la Rome antique a su utiliser le jeu comme un outil politique, la population se contentant de se nourrir de divertissements simples voire simplistes et sans plus se soucier d'enjeux exigeants. Colas Duflo n'est pas tendre avec cette société qui tend à faire « jeu » de tout bois. Il dénonce le « *divertissement de masse qui, pour viser le plus grand nombre, s'aligne sur le plus petit commun dénominateur spirituel et qui réduit la part du jeu au strict minimum ludique en faisant mine d'en mettre partout* » (Ibid., p.24). C'est pour défendre avec d'autant plus de force la richesse ludique, la culture ludique.

*« Il y a en effet une authentique richesse du jeu, à côté de cette vaste entreprise qui consiste à faire croire aux gens qu'ils jouent et à faire passer pour le triomphe du jeu ce qui n'est que la plus grande misère ludique étalée. Cette authentique richesse se trouve sans peine dans un certain nombre de jeux récents, elle se trouve également dans les jeux traditionnels de tous pays dont les mécanismes fécondent souvent les jeux nouveaux, comme les livres classiques fécondent les œuvres d'aujourd'hui. »* (Duflo, 2006, p. 24)

On peut assimiler cette richesse du jeu au sens plein du terme dont parle Jean-Marie Lhôte dans la préface du même ouvrage, jeu « *où les règles sont consenties, les émotions*

*partagées, l'imagination cohérente et la compréhension intime des mécanismes assimilés. »*  
(Lhôte, 2006, p.11).

Paradoxalement, et c'est là que Colas Duflo parle d'une oscillation entre deux misères, on prête au jeu des pouvoirs miraculeux. Que le jeu prenne enfin une plus grande place à l'école est plus que positif. Les nouveaux programmes de maternelle de 2015 rappellent la nécessité de passer par le jeu pour faciliter les apprentissages. Cependant, une des spécificités du jeu, nous y reviendrons ultérieurement dans notre sous-partie sur la catégorisation de la forme ludique, c'est sa gratuité. Hors à répéter sans cesse que le jeu est essentiel pour développer les apprentissages de l'enfant, on tend à perdre l'essence du jeu. *« Le jeu devient alors prétexte, il n'est plus qu'un « support d'apprentissage ludique. » (Ibid., p. 28) « Le jeu n'est plus qu'un outil au service d'une formation et la finalité ludique disparaît ».* Ainsi, quand Colas Duflo regrette l'oscillation du jeu entre deux misères, il désigne ainsi le *« jeu « marchandise » comme certains mauvais jeux télévisés où le ressort ludique n'est que prétexte à autre chose »* et le *« jeu « éducatif » compris comme un outil parascolaire. »* (Ibid., p. 28)

La diversité des usages, des pratiques, rend particulièrement opaque ce qui est désigné par le terme jeu. Il suffit de regarder la traduction du terme jeu en anglais. Elle n'est pas la même selon ce à quoi elle se rapporte. *Game, play*, c'est selon l'objet en jeu. En effet, "game" est un jeu structuré autour de règles, tandis que "play" est un jeu *« qui se déploie librement »* selon Winnicott (1975), ce "play" étant considéré comme un espace transitionnel : cet espace se situe entre le bébé et la mère (qui permet de les unir et les séparer). Cette distinction n'existe pas en français et ce n'est pas la seule complexité du terme. On utilise indifféremment le terme jeu ou jouer dans les expressions suivantes : *« il a un beau jeu », « le hasard se joue de nous », « il joue du violon », « il joue au handball », « un jeu de société », « il joue à la poupée », « au loto »...* Plus loin encore, la remarque des sujets d'étude montre la difficulté même de savoir ce que tout un chacun place derrière ce terme. Ainsi parlant du jeu, une des coordinatrices jeunesse rencontrées s'enthousiasme et annonce *« j'adore faire la comptabilité, c'est un jeu pour moi. »* Ce n'est pas *comme* un jeu, mais *c'est* un jeu.

Nous essaierons de comprendre ce qu'est le jeu afin de donner une visibilité à la diversité des pratiques ludiques et mieux comprendre une fois encore ce qui se joue dans la pratique du jeu en classe élémentaire et autour de la classe.

### 1.1.3 Une réforme des rythmes pour une réflexion des temps éducatifs : une réflexion qui évolue

Cependant ce questionnement a été amené à évoluer ces dernières années au regard de l'évolution elle-même actuelle de l'école. En l'espace de quelques années, le terme « jeu » trouve de plus en plus sa place dans un discours institutionnel qui, il y a peu, ne l'utilisait qu'entre guillemets, sous couvert d'un arsenal pédagogique propre à « dénaturer » le jeu. Ainsi, au sein même de l'école maternelle, alors que le jeu semble être une entrée légitime dans les apprentissages, il s'est vu relégué au temps « entre » : entre deux activités « sérieuses », entre la sieste et l'atelier... Dans le discours de conseillers pédagogiques on pouvait entendre que le jeu libre n'avait pas sa place à l'école maternelle : les coins-jeu devaient être didactisés ou ces moments ne servaient à aucun apprentissage. Or, de nouveaux programmes sont sortis en 2015. Pour l'école maternelle, le jeu semble trouver toute légitimité. On invite même l'enseignant à observer l'élève en train de jouer librement.

*« Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. »* (Projet de Programme Ecole Maternelle, Conseil Supérieur des programmes, janvier 2015.)<sup>3</sup>

Cette évolution va de pair avec une évolution du temps scolaire, d'une réflexion sur l'éducation partagée et le partenariat entre professionnel de l'éducation. La mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires (à partir de la rentrée 2013 pour certaines écoles, 2014 de manière générale dans les écoles primaires publiques) réduisait le temps de classe journalier des élèves en répartissant le temps de classe hebdomadaire sur quatre jours et demi au lieu de quatre. Si aujourd'hui le retour à la semaine de quatre jours sonne le glas de

---

<sup>3</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/30/1/Projet-maternelle-22-01-2015\\_386301.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/30/1/Projet-maternelle-22-01-2015_386301.pdf), dernière consultation en ligne le 19 mars 2015.

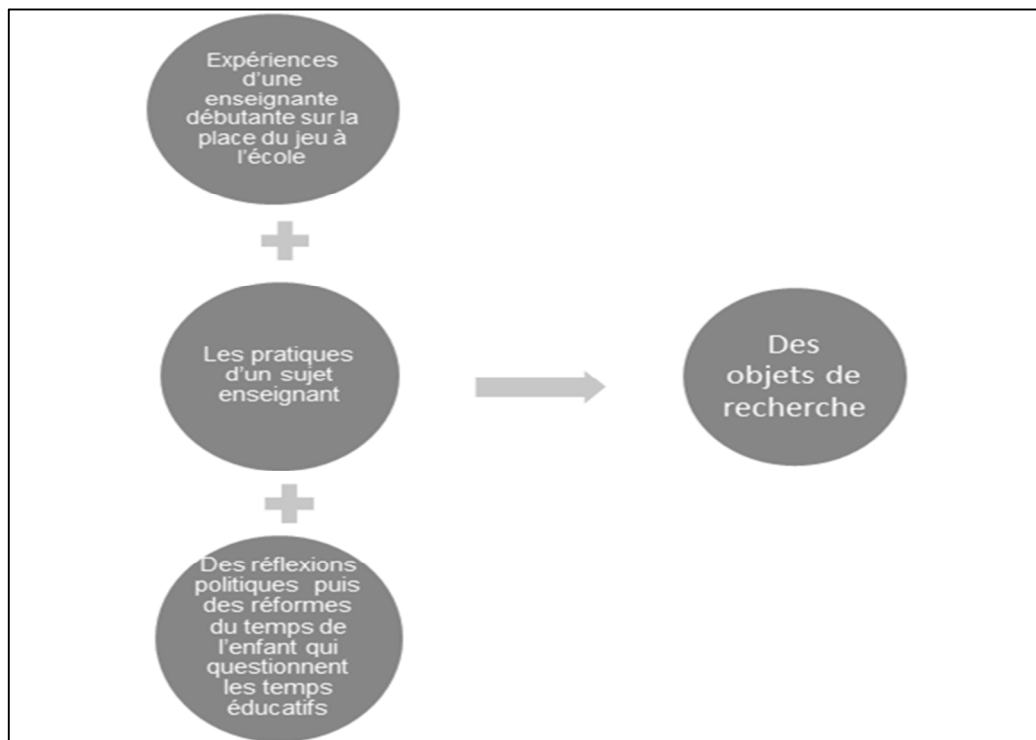
cette réforme dans plus de 80% des communes, l'objectif du ministre de l'époque, Vincent Peillon était de répondre « *à des objectifs pédagogiques pour permettre aux enfants de mieux apprendre à l'école : favoriser les apprentissages fondamentaux le matin, au moment où les élèves sont les plus attentifs ; bénéficier de 5 matinées pour des temps d'apprentissage plus réguliers* »<sup>4</sup>

Cette réduction du temps journalier s'est accompagnée de la création d'un temps d'activité périscolaire sous la responsabilité des collectivités locales devant rédiger un P.E.D.T (un projet éducatif de territoire) qui mobilisent alors les différents acteurs du territoire (associations sportives et culturelles, service jeunesse et ses animateurs, bénévoles...) pour encadrer ce nouveau temps éducatif. La mise en œuvre a été très diverse sur le territoire français, selon les moyens et les choix politiques des collectivités. Cette réforme reconnaissait le caractère éducatif de temps informels en dehors de l'école. L'école n'apparaît alors plus comme le lieu unique de l'apprentissage.

Mais alors comment garder toute sa légitimité d'enseignant, détenteur du savoir si on se trouve à avoir les mêmes pratiques que l'animateur du temps périscolaire. Quel regard porte le professionnel enseignant sur le professionnel animateur du point de vue éducatif ? A l'inverse, comment construire sa légitimité d'animateur ? Quelle plus-value accorder à ce temps éducatif ?

---

<sup>4</sup> Archive du site du Ministère de l'éducation nationale,  
<http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fwww.education.gouv.fr%2Fpid29074%2Frythmes-scolaires.html>.



**Figure 1 : Des origines d'un travail de recherche.**

C'est sur ces premières interrogations personnelles d'une enseignante débutante, ancienne animatrice Bafa en centre de loisirs, sur des constats, sur ces réflexions épistémologiques qu'ont reposé nos premières recherches que nous allons désormais présenter.

## **1.2 Un travail de recherche antérieur : Master 2 en Sciences de l'Éducation, « Expertise des processus Enseigner/Apprendre »**

Il est nécessaire de présenter ce travail antérieur car il vient en amont de la réflexion menée dans les recherches présentées par la suite, quand bien même cette réflexion ait pu évoluer au regard des débats actuels sur les temps de l'école. Il fait suite à de simples constats personnels, à des interrogations professionnelles mais à amener à de réelles questions de recherche. La recherche doctorale présente s'appuie sur les résultats de cette précédente recherche.

### **1.2.1 Problématique et méthodologie**

Nous avons envisagé la relation entre la pratique expérientielle du sujet, c'est-à-dire son vécu, son histoire personnelle avec le jeu et son impact sur l'usage du jeu en classe

élémentaire à partir de l'étude des pratiques et discours de trois sujets enseignants expérimentés. En effet, le sujet enseignant dans son rapport au jeu est le centre de notre analyse. Nous visions à identifier la logique singulière qui définit ce rapport, à partir du discours du sujet enseignant sur sa propre histoire de joueur et sur les positions qu'il adopte lors des mises en œuvre du jeu en classe.

Trois études de cas ont été précédées par une enquête auprès d'une quarantaine d'enseignants afin de dresser des profils type de joueurs et de trouver des sujets volontaires pour notre étude de cas de profils différents. Le questionnaire proposé abordait quatre thématiques : le contexte du sujet, le vécu du sujet, une dimension épistémologique et une dimension didactique. L'analyse des données recueillies nous a permis de dégager six profils. Les profils émergés ont ensuite permis de construire nos trois études de cas en vue de saisir la cohérence interne des trois sujets dans la mise en œuvre de pratiques de jeux en classe. Pour ce faire, nous avons mené des analyses des pratiques de jeu, en nous appuyant sur les cadres d'analyse des pratiques, des analyses du discours du sujet dans son « déjà-là » (Terrisse, Carnus, 2009) lors d'entretiens antérieurs à la séance et enfin nous avons mené une analyse comparative des pratiques et des discours. Un second entretien a été mis en œuvre avec chacun des sujets afin d'interroger l'enseignant sur ses intentions didactiques, les raisons de l'usage du jeu dans cette situation et le bilan qu'il fait de ce qu'il attendait et de ce qu'il a obtenu. Cette mise en œuvre visait à faire émerger les tensions qui animent la pratique enseignante dans la mise en œuvre de jeu en classe élémentaire.

### 1.2.2 Résultats et interprétations

Le croisement des analyses didactiques et ludiques de situations mises en œuvre par nos trois sujets a permis de faire émerger les tensions inhérentes à l'usage du jeu en classe. Les situations ludiques révèlent des jeux tenant plus de l'amusement, *Paidia* (R. Caillois, 1958) que du véritable problème ludique, *Ludus* (Ibid.). Ces deux concepts développés par Roger Caillois ont pris du sens à nos yeux au fur et à mesure de l'avancée de notre travail. Il distingue dans le jeu ce qui est du simple amusement, là où la règle est peu présente, la *Paidia*, du *Ludus* qu'il considère comme l'essence du vrai jeu, où se manifeste le plaisir de résoudre un problème ludique. Cette distinction éclaire le choix fait par l'enseignant et son rapport au jeu. Le jeu est-il un simple amusement, un habillage pour travestir un savoir disciplinaire peu motivant ? Le jeu est-il le lieu d'apprentissages informels riches propres à sa pratique ? Le jeu est-il un outil ou un objet d'enseignement pour l'enseignant ?

L'analyse des discours de sujets est venue étayer l'analyse précédente dans la compréhension des tensions internes au sujet. Il nous est apparu qu'une analyse simplement du point de vue de son rapport au jeu, de la dimension historique du sujet était insuffisante. En effet, le sujet en tant que sujet enseignant doit gérer son rapport au jeu et son rapport au savoir puisqu'il est didactique, c'est-à-dire assujéti au didactique (P. Buznic, 2012). Le sujet enseignant gère les contraintes liées à sa position de *magister* (M. Altet, 1994) mais aussi des tensions internes bien souvent inconscientes. Il est le « sujet supposé savoir » (Terrisse, 1994,2009 ; Buznic-Bourgeacq, 2009,2013), la « *maitresse qui donne du sens* » (V. Desvages-Vasselin, 2012, p. 109). Ainsi, c'est ce qui structure le sujet didactique dans son rapport au jeu et au savoir, principalement au savoir qu'il est supposé enseigner et sur la façon dont il devrait l'enseigner qui permettrait de comprendre les tensions qui animent les sujets dans leur usage du jeu, et qui transparaissent dans la dialectique didactique/ludique. Ainsi, l'enseignement, du jeu ou par le jeu est contraint par le rapport qu'entretient le sujet enseignant avec ce qu'il a intériorisé des attentes institutionnelles et sociales, par son rapport au savoir, par l'idée qu'il se fait de ce qu'il devrait être comme enseignant.

Dans la figure qui suit, nous menons une comparaison des pratiques effectives des enseignants au regard de leur rapport au jeu. La pratique personnelle ou non du jeu, le statut du jeu dans la pratique scolaire ludique apparaissent être des variables permettant de mesurer le poids du rapport au jeu du sujet sur sa pratique effective d'enseignement. Nous avons analysé le cas de trois enseignantes dans leur rapport au jeu et à leur enseignement, considérant que l'expérience personnelle de l'enseignant constitue la référence du savoir transposé en classe (Buznic, 2010 ; Heuser, 2009 ; Touboul, 2011). Ainsi, leur expérience face au jeu semble impacter la transposition qu'elles font du jeu dans leur classe mais plus encore leur positionnement symbolique de sujet, le positionnement symbolique étant un des trois concepts inspirés de la topologie lacanienne sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.



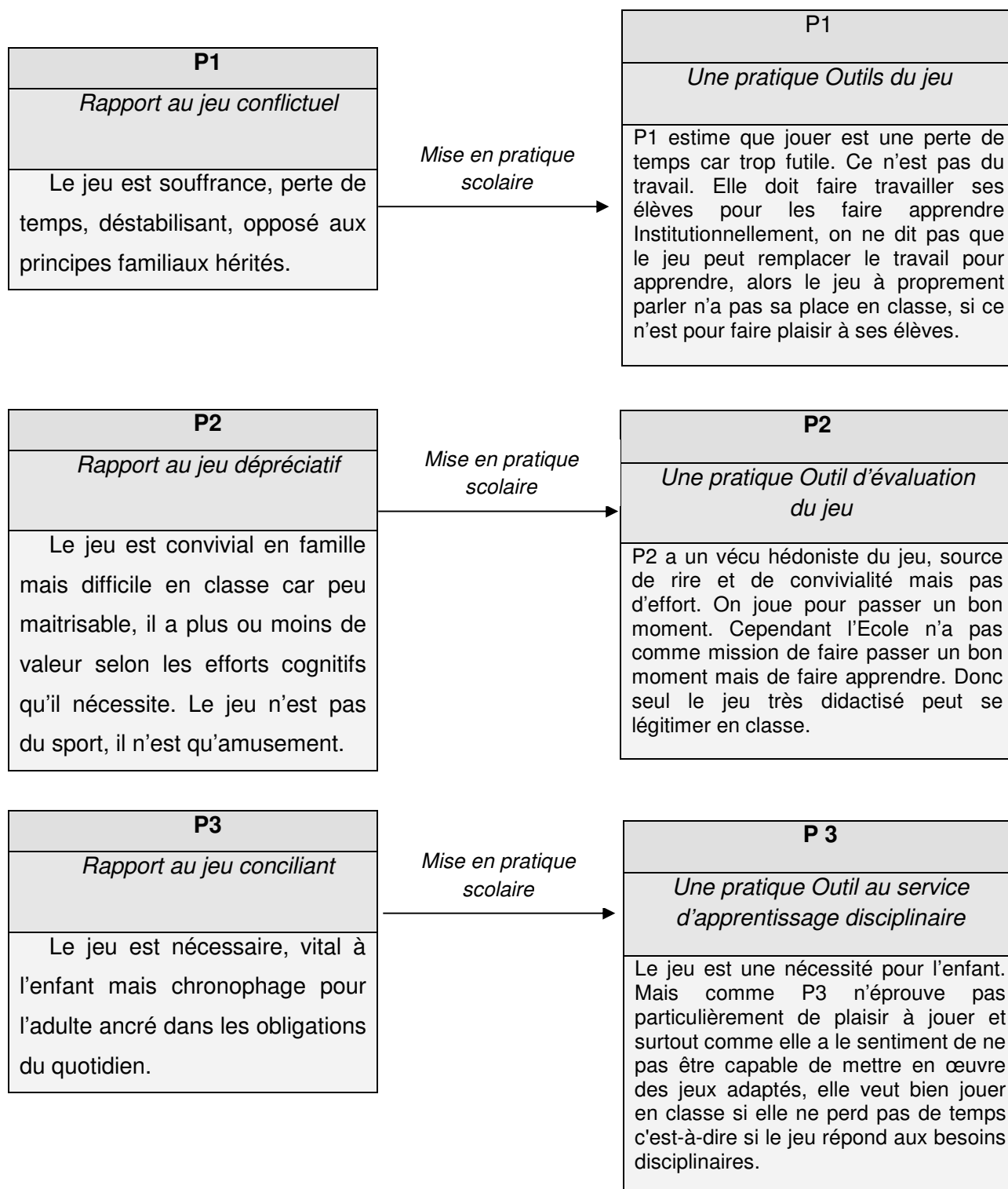
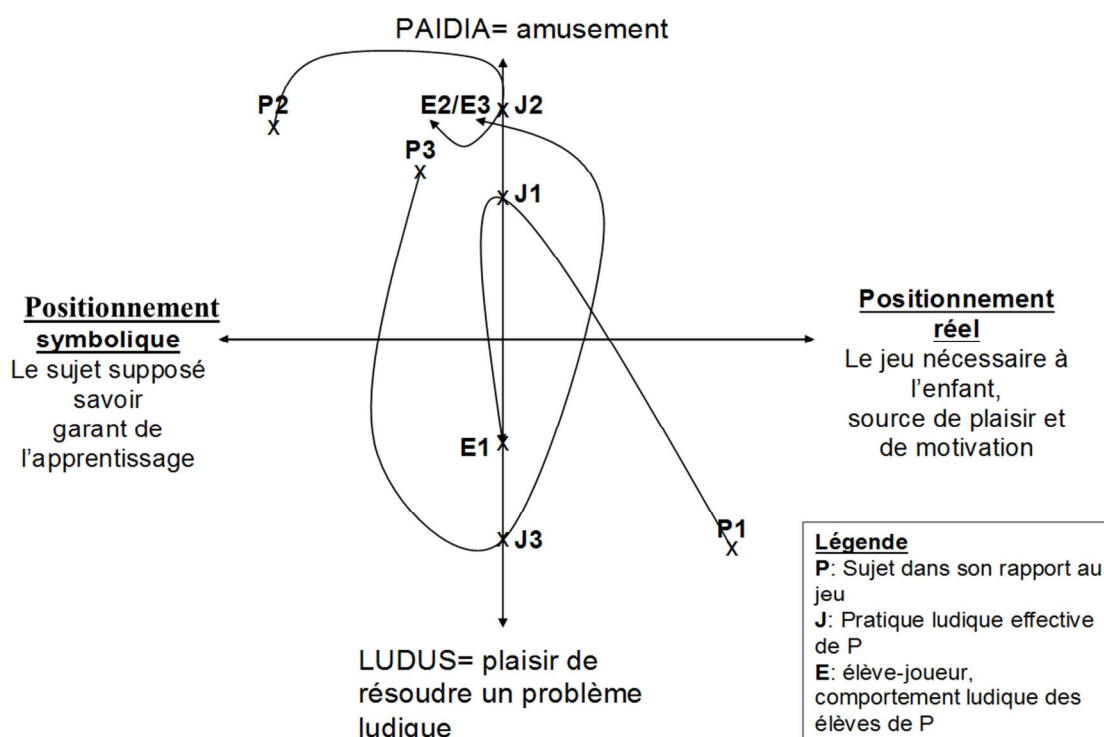


Figure 2: Rapport au jeu et pratique ludique des sujets mis en comparaison. (V. Desvages-Vasselín, 2012)

Les sujets rencontrés dans le cadre de notre analyse sont des sujets fortement mobilisés par leur positionnement symbolique. Pour expliciter les tensions qui animent le sujet, tensions structurelles et tensions épistémologiques et didactiques, nous avons schématisé le rapport au jeu du sujet, la situation ludique effective mise en œuvre et le comportement ludique des élèves lors de cette mise en œuvre.



**Figure 3 : Positionnement du sujet dans son rapport au jeu et son influence sur la pratique effective (V. Desvages-Vasselin, 2012)**

Le schéma présenté ici positionnait le sujet dans la dialectique positionnement symbolique/ positionnement réel au regard de son rapport au jeu. De son rapport au jeu et de son positionnement ressortait une pratique effective qui lui était singulière relativement conforme à son discours épistémologique et didactique. Ainsi, plus le positionnement du sujet tendait vers un positionnement symbolique moins le jeu semblait trouver sa place en classe au regard des caractéristiques que nous retenions alors, c'est-à-dire un jeu qui ne se contentait pas d'être un habillage ludique pour motiver l'élève mais un jeu riche en *Ludus*.

Lors de cette précédente recherche, nous avons essayé dans le cadre conceptuel d'identifier le type de jeu, porteur de savoir et légitime en classe. Nous disions : « *Le jeu doit cependant garder sa finalité propre, développer un plaisir intrinsèque à sa pratique, garder*

son caractère libre en ce que le joueur assume « pleinement sa présence et ses responsabilités » (Y. Barrère, 2006, p. 76), son caractère gratuit, incertain et fictif. On doit jouer pour jouer » (V. Desvages-Vasselín, 2012, p.57) Si, en effet, il apparaît clair qu'aucune des enseignantes n'a mis en œuvre de jeu pour le jeu, doit-on pour autant s'arrêter là et considérer que le jeu était donc absent des situations ? Nous pouvons nuancer la pratique ludique au regard des comportements des joueurs/élèves même si le jeu porteur de savoir propre n'était pas particulièrement visé. Le jeu de P1 a suscité beaucoup d'engouement lors de la pratique (bien moins lors de la phase de métacognition). Le jeu de P3 aurait pu permettre de mobiliser des capacités de traitement de données, d'adaptation à la situation. Seule la situation de P2 montrait un jeu prétexte, qui ne servait qu'en phase d'évaluation et qui une fois les savoirs acquis en mathématiques, n'avait plus de raison d'être.

De ces constats, deux distinctions ont pu être faites dans la pratique ludique au regard des pratiques des sujets P1, P2 et P3. Il existerait un jeu-objet d'enseignement répondant aux différents critères retenus en amont et on doit envisager un jeu-outil au service des disciplines. Mais ce n'est pas parce qu'il est au service des disciplines qu'il doit n'être qu'un habillage ludique pauvre en problème ludique, en *Ludus*. Nous reviendrons ultérieurement sur ces distinctions internes au jeu qui s'appuient sur les travaux de Roger Caillois (1958). S'il y a un jeu, on devrait pouvoir trouver un jeu qui peut résister au-delà d'un apprentissage didactique acquis pour garder son sens. Nous avons retenu comme élément à observer le jeu à règle (Hutt, 1979) : jeu de coopération, de compétition, de hasard. Il semble que la règle n'est pas tout, mais qu'il faudrait mesurer la part de *Ludus* (Caillois, 1958) dans la pratique pour ne pas s'en tenir à un simple amusement.

Comme l'exprime Jean-Marie L'hôte en préface de *Jouer à l'école* (J.P. Sautot et Al, 2006),

*« dans l'univers pédagogique qui conjugue les points de vue, il est évident que des intermèdes ludiques sont indispensables, sous forme de récréations, de divertissements, de fêtes... [...] mais ils ne relèvent pas du « jeu » au sens strict du terme. [...] Ces intermèdes ludiques sont admis et pratiqués depuis les origines de l'école ; ce qui l'est moins est la conviction[...] qu'il serait bon de dépasser ce stade informel et, concrètement, de « jouer à des jeux » à l'école, dans le cadre scolaire, en considérant qu'il s'agit là d'une activité éminemment formatrice. »* (J.-M. Lhôte, 2006, p.11).

Ce travail de master ouvre un questionnement sur les différentes dimensions à intégrer pour comprendre l'usage du jeu en classe : pourquoi le jeu trouve-t-il sa place en

classe ? Sous quelle forme ?... En s'appuyant sur les propos de Jean-Pierre Astolfi concernant la nécessité de rompre avec la forme scolaire, « *Retrouver la saveur des savoirs nécessite une rupture avec ce que Guy Vincent (1994) a nommé la « forme scolaire », laquelle définit davantage des contenus d'enseignements que de véritables savoirs.* » (J-P. Astolfi, 2008, pp. 228-229), il faudrait envisager la transformation du rapport au jeu de l'enseignant en lui laissant entrevoir le jeu non plus comme une situation motivante pour l'élève, mais comme un engagement situationnel dont la quête du savoir, du défi, du comprendre devient le moteur essentiel de la séquence d'enseignement.

Nous faisons émerger aussi en fin d'analyse la force du positionnement symbolique du sujet dans sa pratique effective et dans les choix qu'il opérerait. Apparaissait alors la nécessité de comprendre la différence dans ce positionnement entre des enseignants qui font le choix de jouer et utilisent des jeux fort en *Ludus* et des enseignants qui ne voient dans le jeu qu'un habillage ludique, source d'amusement et donc de motivation. Cette réflexion amène alors une réflexion sur les valeurs et missions de l'école. La dialectique entre institutions et liberté pédagogique est donc à envisager : est-on un moins bon enseignant lorsque l'on fait jouer en classe ? Cela nécessite d'interroger aussi plus profondément la tension jeu/travail et de réfléchir le concept de liberté à l'école : la liberté enseignante, celle de l'élève,... Le fait d'être à l'école dénature-t-il par essence la pratique de jeu ? « *L'obligation scolaire fait-elle perdre de sa saveur aux savoirs ?* » (Astolfi, 2008) C'est en ce sens qu'apparaît nécessaire une réflexion ainsi sur cette école à partager entre enseignants et animateurs.

### **1.3 Questionnement professionnel et questions de recherche**

La refondation de l'école amène à interroger les temps de l'enfant, son temps scolaire et périscolaire. Nous verrons comment ces considérations amènent un questionnement qui s'avèrera être le point d'ancrage de notre recherche.

#### **1.3.1 Refondation de l'Ecole, et temps d'apprentissage partagé : où l'on réinterroge temps formel et informel**

*« C'est avec la domination du temps de travail et avec l'émergence de la société industrielle que l'école s'impose comme représentation, comme institution et comme forme d'organisation dominante de l'éducation. La forme scolaire et notamment le temps scolaire sont calqués sur l'organisation du travail industriel, sa discipline et ses valeurs auxquelles ils doivent préparer. »*

*Il y a une parfaite congruence entre temps dominant du travail et son mode de reproduction privilégié par l'institution scolaire. » (R. Sue, 2006, p.193)*

Aujourd'hui, le loisir a pris une part importante dans le temps de l'individu et par là même, les diverses occasions d'apprendre en dehors de la forme scolaire. C'est ainsi qu'avec la volonté de refonder l'École, la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires, il apparaît de plus en plus évident que le temps des apprentissages n'est plus uniquement lié au temps scolaire. Ainsi, Gilles Brougère explique que les apprentissages ne relèvent pas uniquement d'une éducation formelle, de situations dites éducatives. *« L'idée c'est qu'en participant à diverses activités, travail, loisirs, vie associative, du plus ordinaire de la vie quotidienne ou d'événements exceptionnels qui traversent une vie, les personnes apprennent sans que la situation ait été pensée pour cela sans qu'elles en aient l'intention, voire, parfois, sans qu'elles en aient conscience ».* (G. Brougère, 2007, p.5)

Les apprentissages informels des temps « éducatifs non scolaire » seraient-ils plus efficaces ? *« Le temps scolaire n'est-il pas également soumis à la rude concurrence du temps « libre » des enfants et des adolescents ? Comment l'école peut-elle y faire face : doit-elle résister et se réaffirmer comme le temps légitime de la transmission des savoirs ou au contraire se décentrer pour composer avec les autres temps éducatifs ? »* (A. Cavet, 2011, p.1) Avec l'accroissement du temps libre, les enfants bénéficient de plus en plus de temps « intermédiaires ». On constate que selon comment ces temps sont utilisés, ils influent sensiblement sur leurs chances de réussite scolaire, (Sue, 2006).

On peut se demander comment l'école peut s'emparer de ce constat. L'enseignant peut-il accepter de partager ce qui, jusqu'alors était de sa responsabilité seule, la transmission des savoirs ? Pour Roger Sue, *« si l'on veut faire progresser l'école, c'est paradoxalement sur le hors-scolaire, sur des formes non scolaires qu'il faut travailler »* (Ibid., p. 20).

Ainsi, Roger Sue et Marie-Françoise Caccia (2005) supposent que le temps scolaire devienne un temps permettant d'intégrer et de mettre en perspective des savoirs préformés et expérimentés hors de ses murs.

*« Pourquoi ne pas considérer que le cursus éducatif reconnu, évalué et certifié, résulte de la juxtaposition de différents temps sociaux comme, par exemple, l'initiation au travail en entreprise, la participation à une junior association, certaines formes de loisirs et enfin le*

*temps de l'école elle-même, qui ne serait plus alors qu'un temps de l'éducation parmi d'autres.» ( R. Sue, M.F. Caccia, 2005, p.125).*

Envisagés ainsi, temps scolaire et périscolaire seraient des temps complémentaires, nécessaires l'un à l'autre pour faire apprendre l'enfant. Jouer sur temps périscolaire et jouer sur temps scolaire ne seraient pas en concurrence si l'un et l'autre s'alimentaient.

La question est de savoir si dans l'école, le jeu comme objet d'éducation informelle peut trouver sa place. A l'école, « *toute éducation doit être formelle, ou [doit-on laisser] un espace pour l'éducation informelle ?* » (G. Brougère, 2007) Il est nécessaire alors d'éclaircir tant que possible les concepts d'éducation formelle et informelle.

Formel et informel s'entrelacent, se croisent, s'opposent de manière permanente. Il est complexe de définir une frontière tangible entre apprentissage formel et apprentissage informel. Daniel Schugurensky (Schugurensky & Myers, 2003) montre comment l'apprentissage de la démocratie participative relève de cet entremêlement d'apprentissages. S'appuyant sur l'éducation civique au Canada et les personnes qui l'enseignent, il montre que cette éducation concerne toute la vie de ces personnes qui associent, tout particulièrement dans leur cas

*« une éducation formelle, scolaire et universitaire, un apprentissage informel qui renvoie tout autant la socialisation familiale, à l'engagement politique, à l'exposition aux médias ainsi, en ce qui le concerne, au fait d'enseigner cette discipline. Entre les deux, on trouve que l'on peut appeler l'apprentissage non formel, qui dans ces cas renvoie la formation continue, mais dans d'autres cas au Canada tout au moins au programme destiné spécifiquement aux immigrants et/ou aux candidats à la naturalisation. » (G. Brougère, 2007, p.6)*

On peut ainsi penser que les apprentissages informels, sont liés au domaine de l'expérience du sujet. C'est ce qu'il vit, ce qu'il fait, pas pour apprendre et pour agir, qui fait qu'il apprend. Jean Epstein (2006) dit qu'on ne joue pas pour apprendre mais que c'est parce que l'on joue que l'on apprend. De la même manière, on n'agit pas pour apprendre mais c'est parce qu'on agit qu'on apprend.

Définir l'apprentissage informel relève quelque peu du défi. Comme le souligne Gilles Brougère (2007), c'est tout d'abord un défi conceptuel. Il présente ainsi les travaux de Daniel Schugurensky, inspirés des travaux de différents groupes de chercheurs (Coombs et Ahmed, 1974 ; Tough, 1971, 2002) qui s'inscrivent dans une construction à trois niveaux « *distinguant le formel, le non-formel et l'informel, le dernier apparaissant comme résidu d'un résidu, une « boîte noire »* » (G. Brougère, 2007, p.6). Il montre à quel point les occasions

d'apprendre dans la vie sont nombreuses et diversifiées, tant dans la vie associative que les loisirs et non pas seulement dans le cadre du travail ou de l'école. Il distingue deux formes d'apprentissages informels : comme espace et comme structure ou comme processus « *qui peut se dérouler dans tous lieux, y compris ceux de l'éducation formelle* ». (Ibid.) Cependant, le concept d'apprentissage informel apparaissant trop large, Gilles Brougère propose la distinction faite par Daniel Schugurensky entre trois types : socialisation, apprentissage fortuit, apprentissage autodirigé.

*« [Daniel Schugurensky] distingue au sein de ce qu'il appelle « apprentissage informel » trois formes selon la présence d'intentionnalité et d'une conscience (awareness) d'apprendre au moment même où l'expérience est vécue. L'apprentissage auto-dirigé (self-directed) est caractérisé par la présence des deux, l'apprentissage fortuit (incidental) par la conscience d'apprendre sans intentionnalité et la socialisation par l'absence des deux » (G. Brougère, H. Bézille, 2007, p.123).*

Pour comprendre l'apprentissage informel, il est donc nécessaire de prendre en compte la diversité d'intentionnalité et de conscience de celui qui apprend.

Gilles Brougère montre aussi que méthodologiquement, l'identification d'apprentissages informels est complexe. « *Comment faire émerger ce qui est immergé ?* » (G. Brougère, 2007, p.7) En effet, lors des entretiens, le chercheur recueille ce dont le sujet est conscient d'avoir appris. Il est donc nécessaire de faire prendre conscience au sujet de ce qu'il a appris à son insu. Ensuite, selon les auteurs, il existe un réel défi lié à la reconnaissance de ces apprentissages informels. Comme il est difficile de les identifier, comment les évaluer, les mesurer pour leur donner la reconnaissance méritée ? Selon Gilles Brougère, la méthodologie de la recherche et l'évaluation sont ainsi intimement liées.

Dans les travaux présentés par Gilles Brougère, Daniel Schugurensky montre l'intérêt d'une éducation informelle (qu'on différencie de l'apprentissage informel car elle renvoie à une volonté éducative où l'expérience serait porteuse d'apprentissages). Gilles Brougère estime à propos de l'article de Daniel Schugurensky qu'il

*« peut être considéré comme une ouverture sur la complexité de l'apprentissage, sa richesse, tout particulièrement dans le domaine de l'apprentissage de la citoyenneté. On peut tirer de ces recherches l'idée que l'éducation informelle est la meilleure voie et que l'intérêt de la démocratie participative outre le bénéfice démocratique que certains y voient, renvoie à l'effet éducatif que D. Schugurensky nous convie à mettre au centre. »*

Selon nous, l'éducation informelle que nous identifions par exemple à travers l'usage de jeux, apparaît aussi essentielle pour développer un certain nombre de compétences

comme par exemple, le libre arbitre. En effet, le libre arbitre, la liberté peuvent-ils résulter d'une éducation formelle ? Comme le démontre Colas Duflo (1997), c'est là tout l'intérêt du jeu car on ne peut apprendre le libre arbitre qu'en l'exerçant. Or, pour l'exercer d'une manière sans risque, pour s'entraîner au libre arbitre, pour apprendre sa liberté, qu'y a-t-il de mieux qu'une pratique imaginaire, dans un autre monde, dans un autre temps ? Autrement dit, jouer n'est-il pas l'occasion évidente d'apprendre à exercer son libre arbitre ?

Cet exemple parmi d'autres sur les apprentissages informels du « jouer » nous permet de questionner l'usage du jeu des différents professionnels de l'éducation et d'interroger la question de la professionnalité et celle de la construction identitaire professionnelle. En effet, reconnaître le poids de l'apprentissage informel dans la formation de l'individu, c'est reconnaître d'une part qu'il y a de l'informel dans un milieu aussi formel que l'école. C'est aussi reconnaître à d'autres professionnels un potentiel éducatif. Or on constate que pour les professionnels de l'animation, en mal de reconnaissance, l'expression de la professionnalité peut passer par une certaine formalisation de leur pratique. C'est ce que montre Laurent Lescouarch dans son article de 2016, « *le statut des apprentissages dans cette forme éducative est particulièrement difficile à « tenir » car les actions peuvent basculer à tout moment dans l'occupationnel ou au contraire, se « scolariser » - au sens de Freinet- et prendre les attributs de la forme scolaire [...] Tout se passe donc comme si, pour être légitimes, les animations socioculturelles devaient « faire sérieux »* » (ibid., pp.43-44) S'il faut « faire sérieux » pour être un professionnel de l'éducation, que penser du professionnel qui use du jeu, cette activité frivole par essence ?

### 1.3.2 Questions de recherche

Dans le cadre de ce travail, nous souhaitons questionner la professionnalité et la construction identitaire professionnelle de deux acteurs éducatifs, l'enseignant et l'animateur, professionnalité et identité professionnelle questionnées par l'usage du jeu qu'ils font. C'est au filtre de la didactique clinique complétée de concepts issus de la sociologie des professions qu'on analyse cette construction considérant que l'analyse des actes d'enseignement et d'apprentissage et de la pratique ludique ne peut se faire d'une manière désincarnée, excluant le sujet, son histoire personnelle, l'histoire de son groupe professionnel, son rapport au savoir, son rapport au jeu, son rapport à l'Autre.

Ainsi, on se demandera en quoi la professionnalité singulière de différents sujets enseignants et animateurs conduit- à des usages du jeu spécifiques dans les temps scolaire



et périscolaire. Est-ce que le caractère informel de certains apprentissages rend le professionnel qui les met en œuvre moins professionnel qu'un autre ?

On se demande aussi si le partage du temps scolaire, autrefois réservé à l'enseignant, et l'augmentation du nombre d'acteurs éducatifs non enseignants mais parfois plus spécialisés peuvent amener une crise identitaire chez l'enseignant ?

A l'instar de la construction de l'identité professionnelle enseignante, comment peut-on envisager cette identité professionnelle chez l'animateur, alors même que le statut d'animateur renvoie à une multitude de profils plus ou moins liés au métier de l'animation lorsqu'il s'agit du temps périscolaire ? Quelle est la reconnaissance du métier de l'animateur par les autres acteurs éducatifs que sont les enseignants ?

La mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires par le partage du temps éducatif à l'école entre les enseignants et les animateurs oblige chacun à s'adapter à de nouvelles règles du jeu. S'opposer, s'ignorer, coopérer ? Comment ces acteurs reconnaissent la place et le rôle de l'Autre<sup>5</sup> dans l'éducation de l'enfant ? Comment, à partir d'une pratique semblable tel que le jeu, peut-on identifier la singularité de chacun ?

Ainsi le jeu va permettre d'observer et de comprendre la reconfiguration professionnelle mise en œuvre par les nouveaux rythmes scolaires. Notre objectif est d'identifier en quoi les pratiques ludiques dans le cadre scolaire et périscolaire sont liées intimement au rapport au jeu, au savoir, à l'école de l'enseignant et de l'animateur. En quoi le rapport à l'Autre, dans la construction de son identité professionnelle impacte les pratiques et tout spécialement les pratiques ludiques.

En intégrant l'histoire de chacun dans sa construction professionnelle, nous tentons de comprendre comment des sujets enseignants et animateurs se rencontrent sur un terrain que la mise en œuvre des rythmes scolaires les oblige à partager et nous formulons trois hypothèses de recherche :

---

<sup>5</sup> Nous appelons l'Autre celui qui n'est pas reconnu comme un pair professionnel mais avec lequel, par la force de la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires, on se doit de partager un espace (l'école), un public (élève/enfant) parfois des règles, des valeurs, des pratiques voire même des objectifs. L'animateur est l'Autre de l'enseignant, l'enseignant est l'Autre de l'animateur dans le cadre de ce travail.

- Tout d'abord, nous supposons que la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires et le partage d'un temps et d'un lieu entre deux professionnalités ont mis en concurrence enseignants et animateurs. L'analyse des discours et de la pratique ludique sur temps scolaire et périscolaire va permettre d'identifier s'il y a une mise en concurrence et auquel cas quelle forme prend alors cette mise en concurrence, c'est-à-dire cette rivalité pour se partager le territoire éducatif.
- Ensuite, nous faisons l'hypothèse que les pratiques didactico-ludiques et les conceptions épistémologiques du jeu des enseignants et des animateurs sont impactées par l'histoire personnelle de chacun, son rapport au jeu, son rapport au savoir, son rapport à l'Autre. La construction de cas et les comparaisons des discours en lien avec l'analyse des pratiques effectives permettront d'identifier dans quelle mesure le poids du sujet impacte la situation de pratique scolaire ou périscolaire.
- Enfin, nous pensons que si, dans un premier temps, la mise en œuvre des nouveaux rythmes apparaît comme une mise en concurrence de deux professionnalités, dans la pratique, les spécificités de chacun pourraient apparaître moins flagrantes et tendre vers une complémentarité voire une coéducation. Cette hypothèse soulève la question de la formation, du temps et de la reconnaissance des uns et des autres pour travailler ensemble. Là encore, l'analyse de la situation de pratique ludique, l'analyse du discours de chacun et le croisement de ces données, complétés des discours de groupes ou de coordinateurs du temps périscolaire permettront d'identifier dans quelle mesure les spécificités de chacun s'expriment voire tendent vers cette complémentarité.

Afin de répondre à nos hypothèses, nous appuyons notre réflexion sur des cadres théorique et méthodologique. En ce sens, il nous est nécessaire de construire un cadre d'analyse, s'appuyant sur des fondements théoriques, qui nous permettra d'identifier ensuite de manière empirique les éléments de discours et de pratiques nous permettant de valider ou non nos hypothèses.

## **2. Un cadre théorique composite pour une analyse des pratiques ludiques.**

Ce travail mobilise différents champs : sociologie des professions (A. Abbott, 2003) didactique clinique (M.F. Carnus, A. Terrisse, 2013), jeu (G. Brougère, 2005, C. Duflo,

1997...). Il s'appuie en particulier sur une « théorie du sujet didactique » (P. Buznic-Bourgeacq, A. Terrisse, 2013 ; P. Buznic-Bourgeacq, 2015) pour mener des enquêtes « à l'échelle des sujets », c'est-à-dire en intégrant l'histoire de chacun et les enjeux subjectifs dans sa construction professionnelle. Ainsi, nous tentons de comprendre comment des cultures aussi différentes que celles des enseignants et des animateurs se rencontrent sur un terrain que la mise en œuvre des rythmes scolaires les oblige à partager. Les rapports symboliques, relatifs à la place que chacun suppose devoir assumer, entre enseignants et animateurs questionnent de manière sous-jacente la construction de la professionnalité des uns et des autres. Du rapport au jeu des sujets aux logiques singulières qui les animent, cette réflexion permet de faire émerger le positionnement spécifique de professionnels dans la ou les pratiques du jeu à l'école en identifiant le réseau de contraintes propres à chacun.

Nous souhaitons construire un cadre d'analyse qui nous permettrait d'identifier dans le croisement des pratiques et des discours le poids du rapport à l'Autre dans la construction et l'exercice de sa professionnalité. Postulant que les pratiques ludiques sont un terrain d'observation particulièrement intéressant pour identifier les tensions subjectives de deux professionnalités en concurrence, il nous est nécessaire d'identifier ce que sont ces deux professionnalités et comment chaque sujet s'approprie l'histoire de son groupe et l'exprime à son insu dans ses pratiques ludiques.

En ce sens, notre cadre théorique se divisera en deux parties. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux théories du sujet dans le champ de la didactique clinique (M-F. Carnus, A. Terrisse, 2013) et plus particulièrement à la théorie du sujet didactique développée par Pablo Buznic (2013, 2015) en envisageant l'extension du didactique au ludique, considérant que l'intervenant, enseignant ou animateur, est le dernier ressort de la mise en œuvre ludique, fortement orienté par son déjà-là décisionnel constitué entre autres de son histoire personnelle et de l'histoire de son groupe. Enfin, nous questionnerons le jeu dans sa dimension théorique en vue d'identifier et de comprendre dans les pratiques ludiques le poids du déjà-là décisionnel dans la transposition didactique faite par le sujet.

## **2.1 Un sujet en tension au cœur des tensions entre mondes : la rencontre de deux groupes professionnels**

Notre travail de recherche repose sur une démarche comparative pour observer la pratique du jeu par deux professionnalités distinctes au filtre de la didactique clinique. Nous considérons que la mise en œuvre du jeu sur le temps scolaire ou périscolaire est le résultat d'un jeu de tensions internes au sujet. Inscrivant notre recherche dans le champ de la didactique clinique, nous considérons que le sujet est traversé par les tensions réelles ou imaginées de son groupe. En ce sens, notre cadre théorique ne pourra faire l'impasse d'une réflexion sur les concepts d'écologie et d'écologie liée développés par Andrew Abbott (2003) en sociologie des professions qui compléteront notre regard clinique et le concept de rencontre développé par Pablo Buznic (2018, à paraître). Cette première sous-partie se développera donc en trois temps.

Nous présenterons d'une part le cadre de la didactique clinique dans lequel s'ancre notre recherche afin de montrer en quoi il nous apparaît nécessaire de mener une étude au plus près du sujet.

Dans un second temps, nous nous intéresserons à la confrontation des deux groupes professionnels que sont les enseignants et les animateurs sous deux échelles. La première centrée sur les groupes, l'échelle macroscopique, mobilisera des concepts de la sociologie des professions et en particulier celui d'écologie d'Andrew Abbott. La seconde centrée sur le sujet, l'échelle microscopique mobilisera le concept de *rencontre* formalisé par Pablo Buznic.

Dans un troisième temps, nous présenterons les différents concepts issus de la didactique clinique qui nous permettront d'analyser les pratiques ludiques effectives.

### 2.1.1 La didactique clinique

L'analyse didactique traditionnelle s'appuie sur un système didactique contraint par des logiques externes, considérant l'intervenant comme un élément neutre du système, désincarné, un acteur relativement rationnel,... Or comme l'exprime André Terrisse (2003), enseigner/apprendre est le fait de sujets « bien vivants », une relation humaine avec tout ce qu'elle comprend d'incertain et il est nécessaire que la recherche en didactique prenne en compte cette dimension.

Afin de comprendre le pourquoi du cadre de didactique clinique, nous allons dans un premier temps rappeler brièvement ce que nous entendons par didactique. La didactique clinique créant un pont entre la didactique et la clinique psychanalytique du sujet, il sera

ensuite nécessaire de s'intéresser aux origines de la didactique clinique et ainsi montrer comment la logique du sujet éclaire la compréhension des pratiques ludiques.

a. *Du système didactique...*

On entend dans l'emploi du terme didactique une discipline de recherche qui s'intéresse aux contenus enseignés et initialement à leurs spécificités disciplinaires. Elle se distingue des disciplines qui s'intéressent aux contenus hors de toute visée d'enseignement, ou de la pédagogie qui se centre sur l'enseignement sans se centrer sur le contenu.

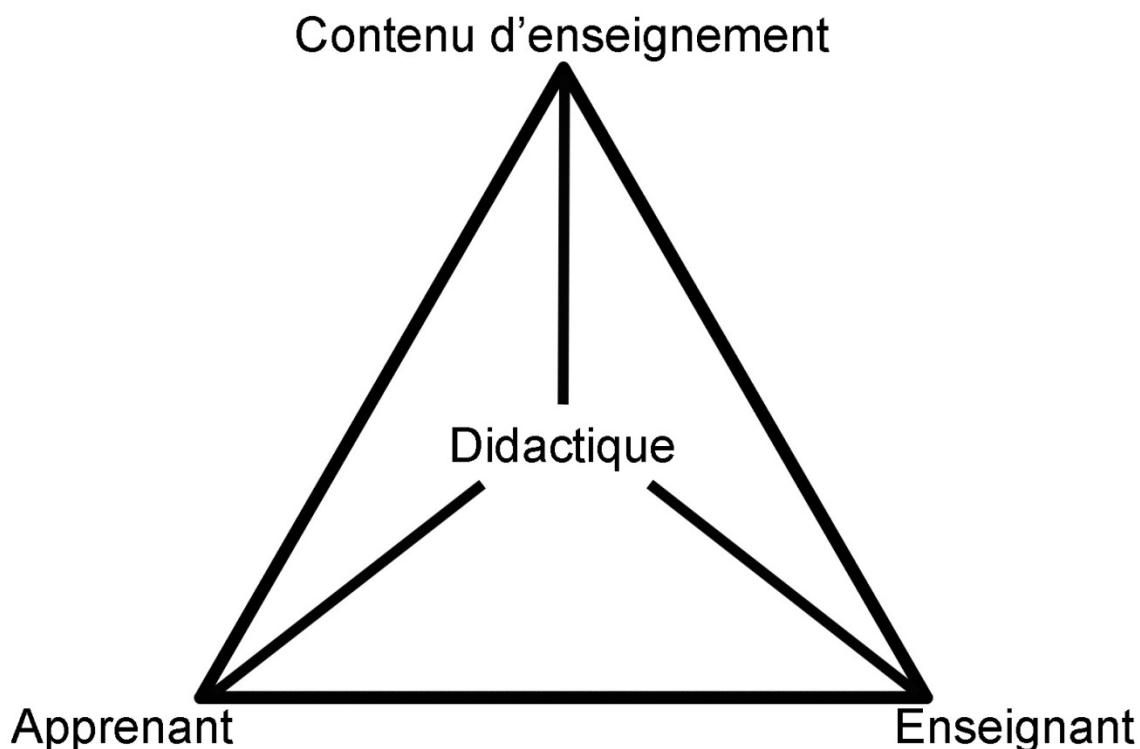
La recherche en didactique vise très rarement à dire aux enseignants comment enseigner ou à se présenter comme la quintessence de l'enseignement ou un guide pratique de l'art d'enseigner. Par la recherche en didactique, on veut comprendre comment s'installe la relation enseigner/apprendre à travers l'observation des savoirs en jeu. On veut saisir les conditions d'acquisition, d'intégration d'un savoir dans un contexte donné. « *C'est donc la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques* ». (Reuter et al, 2013, p.65) En tant que discipline de recherche, elle mobilise théories, concepts et méthodologies au profit de deux axes d'étude. Dans un premier temps, la didactique s'intéresse de manière précise aux contenus d'enseignements et leurs concepts associés. La didactique va dans un deuxième temps analyser les situations de classe pour réfléchir aux mises en œuvre possibles et permettre à l'*enseignant* de choisir des situations adaptées.

Selon Michel Develay (1987), la recherche en didactique, lorsqu'elle s'inscrit dans une posture de développement, vise à accompagner les enseignants dans une réflexion sur leurs pratiques en vue de les faire évoluer. Certes, l'intervenant n'est pas responsable de l'acte d'apprendre, mais il ne peut se contenter d'enseigner. L'objectif est donc de le faire passer « d'enseigner » à « faire apprendre ». « *L'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage - ce qui demeure hors de son pouvoir - mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage.* » (Chevallard, 1986, p.8)

Ce « faire apprendre » se modélise sous la forme du système didactique ou triangle didactique. Cette modélisation s'inspire de la modélisation de Jean Houssaye appelée le

triangle pédagogique. Son approche visait à déterminer les méthodes pédagogiques mises en œuvre en observant les relations duelles entre les pôles. Il présente ainsi le fonctionnement de la classe comme le fonctionnement du « tiers exclu ». Selon l'axe sur lequel on se place, on fonctionne avec deux pôles sur trois. Soit on exclut l'élève (modèle de nature transmissive), soit on exclut le savoir (modèle centré sur la relation éducative où les contenus de savoir disparaissent)... « *Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts.* » (J. Houssaye, 1988, p.233)

Le triangle didactique est différent en ce sens où il ne décrit pas des méthodes pédagogiques mais interroge « *les relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant* » (Reuter et al, 201, p.203)



**Figure 4: Le triangle didactique (Y. Chevallard, 1985/1991)**

Le système se compose donc de trois éléments : *l'apprenant, l'enseignant* et le *contenu d'enseignement*. Comme expliqué dans le Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactiques, *l'apprenant* est envisagé dans sa dimension de sujet apprenant, de manière épistémique il renvoie à « *l'ensemble des sujets réels en position d'apprenant.* » Il ne prend

pas en compte la dimension subjective de chaque apprenant. Dans une dimension élargie du système, on peut considérer que tout sujet en situation d'apprentissage est un sujet didactique identifié comme *apprenant*. Notre recherche s'intéressant aux pratiques ludiques dans le cadre scolaire et périscolaire, nous utiliserons bien sûr la définition de *l'apprenant* dans son sens large, si et seulement si la relation ternaire *contenu d'enseignement/apprenant/enseignant* est intentionnelle.

De la même manière et de façon élargie, nous considérons dans le système didactique comme *enseignant* tout sujet didactique qui « *accomplit intentionnellement un acte destiné à apprendre quelque chose à quelqu'un* » (Reuter, 2013, p.204) Dans ce cas, comme dans le précédent, le sujet didactique n'est pas considéré dans sa singularité. Enfin, le *contenu d'enseignement* peut être « *un savoir, un savoir-faire, un rapport à, etc. Dans certaines modélisations, le contenu d'enseignement est parfois ramené au seul savoir – simplification terminologique qui n'exclut pas les autres formes de contenus d'enseignement.* »

Le système didactique n'est pas la classe, d'autant plus que dans notre recherche nous exportons le concept dans le cadre du temps périscolaire. Nous citerons le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques dirigé par Yves Reuter sur ce point :

« *Rappelons que le système didactique décrit une « réalité » bien spécifique, celle où se noue des relations entre les éléments qui le constituent ; dès lors, l'unité de temps du système didactique dépend du temps où cette réalité peut s'observer. Il ne faut pas confondre, en effet, le système didactique avec une classe réelle, dont la durée est institutionnellement fixée, mais où précisément peuvent par moments ne pas se constituer de système didactique ; par exemple, dans les moments où se jouent d'autres relations entre les acteurs de la classe que celle qui articule savoirs et sujets didactiques, la classe peut continuer sans que s'observe toujours de système didactique.* » (Reuter et al, 2013, p.207)

Le système peut apparaître aussi dans des contextes qui ne sont pas spécifiquement didactiques, où décrire les relations enseignant/apprenant ne suffit plus pour décrire ce qu'il se passe réellement puisqu'une troisième composante est à prendre en compte pour donner sens à ce qui se déroule comme l'expriment Bertrand Daunay et Isabelle Delcambre dans leur article *Les rituels en maternelle Genre scolaire ou disciplinaire ?* de 2007.

Les concepts de didactique et de système didactique font débat sur un certain nombre de points. Nous ne les aborderons pas tous, mais nous nous arrêterons sur ceux qui nous intéressent spécifiquement dans le cadre de notre travail. En premier lieu, nous nous intéresserons au cadre des didactiques. Pour Yves Reuter « *l'objet des didactiques est tout*

*phénomène d'enseignement et/ou d'apprentissage intentionnel quel que soit son lieu d'actualisation : famille, espaces péri-scolaire (association...), groupe de pairs... »* Dans le cadre de notre travail et comme nous le précisons concernant *l'apprenant*, nous nous appuyerons sur cette vision élargie de la didactique considérant comme système didactique les relations tridimensionnelles *apprenant/ enseignant/ contenu d'enseignement* dans les cadres scolaire et périscolaire, dès lors qu'il existe un investissement volontaire dans l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu. Ainsi nous parlerons de système didactique tant pour l'enseignant souhaitant enseigner une règle de grammaire à un élève que pour l'animateur visant à développer l'apprentissage des règles du vivre ensemble à des enfants.

Autre point essentiel, il nous semble, c'est la réduction institutionnelle de *l'enseignant/l'apprenant* à sa dimension rationnelle. Comme nous l'exprimions précédemment, il n'y a pas de prise en compte de la dimension subjective dans ce système. Claudine Blanchard-Laville montre qu'au sein du système didactique, si le contenu d'enseignement peut être qualifié d'objet « *il ne faudrait pas perdre de vue dans la foulée que les deux autres pôles du triangle, tout en étant bien, pour nous chercheurs, des objets de connaissance, sont des acteurs humains du système.* » (C. Blanchard-Laville, 1989, p.64). Ainsi, elle note : « *Or justement la caractéristique d'humanité de ces acteurs, l'enseignant et l'enseigné, fait qu'ils sont dotés d'une subjectivité et d'un psychisme agissant et ce, d'autant que, dans la situation didactique, ils sont propulsés dans une dynamique interrelationnelle complexe médiatisée par leur relation respective à l'objet de savoir.* » (Ibid.). Ainsi comme le montre Yves Reuter à propos de la dynamique interrelationnelle, elle « *engage d'autres dimensions que cognitive (inconscientes, pour Blanchard-la ville, mais on peut envisager aussi bien une dimension sociale, par exemple) qui ne saurait être exclue d'une approche didactique-ne serait-ce, par exemple, que pour penser la question du rapport au savoir des sujets.* »

Nous considérons que la dimension sociale est à prendre en compte dans la construction du rapport à l'Autre. Nous considérons aussi que la dimension inconsciente du sujet impacte le système didactique en ce sens où contrat didactique et transposition didactique par exemple, deux concepts que nous approfondirons ultérieurement, sont indubitablement liés à *l'enseignant et/ou l'apprenant*, objets de connaissances et d'analyses mais acteurs humains avant tout comme l'exprime Claudine Blanchard-Laville. En ce sens, elle affirme : « *Enseignants et enseignés sont « sous influence ». C'est ce qui explique, à*



*mon sens, le fonctionnement souterrain du contrat didactique : cet ensemble de règles tacites qui régit l'interaction didactique en délimitant les droits et devoirs des partenaires respectifs. » (C. Blanchard-Laville, 1989, p. 64).*

b. *...A une théorie du sujet didactique*

Comme nous l'avons montré précédemment, l'analyse didactique considère l'*enseignant* comme un élément neutre du système didactique. En ce sens, elle est insuffisante pour comprendre les dimensions externes ET internes qui se jouent au sein du système didactique. Analyser la didactique au filtre de la clinique est une démarche initialement développée en didactique de l'EPS. Selon André Terrisse,

*« Le véritable déclencheur de l'option "clinique" de la didactique s'avère identifié à partir de la soutenance de la thèse de Marie France Carnus quand elle rend compte de la transformation constante des contenus d'enseignement en gymnastique sportive et lorsqu'elle écrit que les enseignants qu'elle observe transforment quelquefois ces contenus "à leur insu". Bien entendu, il fallait pouvoir l'entendre, l'identifier comme un déterminant de la pratique et l'intégrer comme outil d'analyse de ces pratiques d'enseignement. Mais, centrée sur la question du devenir du savoir, de son origine jusqu'à l'utilisation qu'en fait l'élève en classe, la recherche en didactique de l'EPS ne pouvait exclure ce phénomène inconscient de ses réflexions » (Terrisse, Carnus, 2009, p. 14).*

La didactique clinique pourrait ainsi être résumée à la prise en compte du sujet dans les analyses didactiques, prises en compte du sujet *enseignant* ou *apprenant* (dans le cadre de nos recherches, c'est le sujet *enseignant* c'est-à-dire celui qui met e œuvre une intention didactique qui aura notre intérêt). Afin de mener des recherches sur le sujet, il est nécessaire avant tout de s'appuyer sur une théorie du sujet. Les chercheurs de l'EDiC<sup>6</sup> tels qu'André Terrisse ou Marie France Carnus, présentent une théorie du sujet où ce dernier est considéré comme un sujet singulier, assujetti et divisé.

Le sujet en effet est singulier. Il est le produit de son histoire personnelle, de ses expériences, de son vécu, de son « déjà-là » évoqué par André Terrisse (2001). Marie France Carnus (2009) explicite la singularité du sujet en ce que « *son histoire personnelle, son épistémologie à la fois privée et professionnelle, est un élément central dans ses décisions...* » (M.F. Carnus, 2009, p.69). Elle précise ainsi que « *Influçant de manière latente et constante les décisions de l'enseignant, son déjà-là décisionnel fournit, à moments donnés, des motifs et mobiles possibles dans le cadre de son activité professionnelle*

---

<sup>6</sup> EDiC : Equipe de chercheurs en Didactique Clinique dirigée à l'origine par Marie-France Carnus et André Terrisse. L'EDiC est dirigée actuellement par Marie-France Carnus.

(Carnus, 2001) » (M.F. Carnus, 2015, p.63). Le « déjà-là décisionnel » défini par Marie-France Carnus est constitué de trois « *instances majeures à l'origine de toute décision* » (Carnus, 2009, p. 140). Ces trois instances fonctionnent comme des « *filtres de l'action didactique* » (D. Loizon, 2004). Elles semblent se structurer en trois « couches ».

« *La plus ancienne est composée du « déjà-là expérientiel », issu de l'histoire personnelle et professionnelle du sujet enseignant. Une deuxième « couche » correspond au « déjà-là conceptuel », c'est-à-dire à l'ensemble des conceptions, des croyances et des valeurs de l'enseignant. Une troisième, relative au « déjà-là intentionnel », regroupe à la fois les intentions éducatives et didactiques, qu'elles soient générales ou spécifiques des séances observées* » (D. Loizon & M-F. Carnus, 2012 in M.F. Carnus, 2015, p.64).

Ces éléments jouent un rôle dans la prise de décision lors de l'enseignement quand bien même ces trois instances peuvent « *co-agir de manière contradictoire* » (Ibid.) Marie-France Carnus (2015) montre ainsi que le savoir à enseigner au cœur du « *déjà-là décisionnel* » est perpétuellement transformé, remodelé car issu d'une « *épistémologie personnelle au carrefour de la cognition, la conation et l'expérience professionnelle.* » (Ibid.) Ainsi, tout comme Pablo Buznic, André Terrisse et Ghislaine Lestel (2008) nous considérons alors que « *ce « déjà-là », actualisé dans le réel de la classe, oriente [les choix du sujet-enseignants] à son insu, le rendant incapable de supporter certains aspects du fonctionnement didactique des séances d'enseignement pour des raisons qui lui sont propres et dont il n'a pas toujours conscience.* » (P. Buznic-Bourgeacq, A. Terrisse et G. Lestel, 2008, p.82)

Ensuite, pour en revenir plus précisément à la théorie du sujet, rappelons aussi que tout sujet est assujetti c'est-à-dire qu'il est l'objet de contraintes. Marie-France Carnus (2015), s'appuyant sur les travaux de Floriane Wozniak (2007), explique que « *de multiples assujettissements institutionnels sont de nature à engendrer un jeu de codéterminations à la fois ressources et contraintes* » (M-F. Carnus, 2015, p.63). Ces assujettissements sont d'une grande variabilité du fait même de la singularité du sujet. Enfin, le sujet est divisé et ses divisions sont multiples. Il est divisé entre ce qu'il est et ce qu'il « *suppose devoir être* », entre ce qu'il devrait faire et ce qu'il aimerait faire, enfin pour citer Marie France Carnus, entre « *ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait* » autrement dit entre conscient et inconscient. L'inconscient est un ensemble de perceptions, d'émotions, de pulsions qui influent sur nos conduites sans être visible à la conscience. Il est le siège de désirs et de souvenirs refoulés. On reprend souvent la métaphore d'un iceberg pour représenter le psychisme, montrant ainsi « *la relation spatiale (l'inconscient « en dessous » supporte la conscience « au-*

*dessus*) ; structurale (l'inconscient « soutient » la conscience) et une inégalité quantitative » (C. Godin, G-O. Silvagni, 2012, p.37) qui lie conscience et inconscient. Tout comme l'iceberg, l'essentiel de notre psychisme est immergé dans les profondeurs, l'inconscient, seule alors une part réduite émergeant, la conscience. La théorie du sujet utilisée ici, considérant que celui-ci n'est pas « *totalelement maitre dans sa maison* » (Freud, 1921), intègre donc la dimension de l'inconscient. Comme l'explique Marie France Carnus en citant Claudine Blanchard-Laville, « *se référer toutes et tous à la psychanalyse signifie que nous acceptons le postulat de l'existence d'un inconscient au sens freudien : un inconscient qui divise ou clive les sujets qui, dès lors, n'apparaissent plus maitres dans leur maison, selon la formulation de Freud* » (C. Blanchard-Laville, 2007, in Carnus, 2009, p.31). Les travaux de recherche de l'EDiC prennent pour cadre théorique le cadre de la psychanalyse de Lacan initié par Freud. En ce sens, certains s'appuient sur la topologie lacanienne RSI qui articule trois registres définissant structurellement le sujet : Réel, Symbolique et Imaginaire (Lacan 1953).

La structure psychique du sujet est constituée de trois dimensions selon Jacques Lacan (1953, 1974). Le réel n'est en rien la réalité mais plutôt l'impossible à atteindre ou comme l'explique André Terrisse, « l'impossible à supporter ». Le symbolique essaie de rendre le réel, en vain alors que l'imaginaire est l'image que le sujet donne à voir pour donner le change.

Pablo Buznic et André Terrisse (2013) explique ainsi, concernant le positionnement symbolique du sujet enseignant que

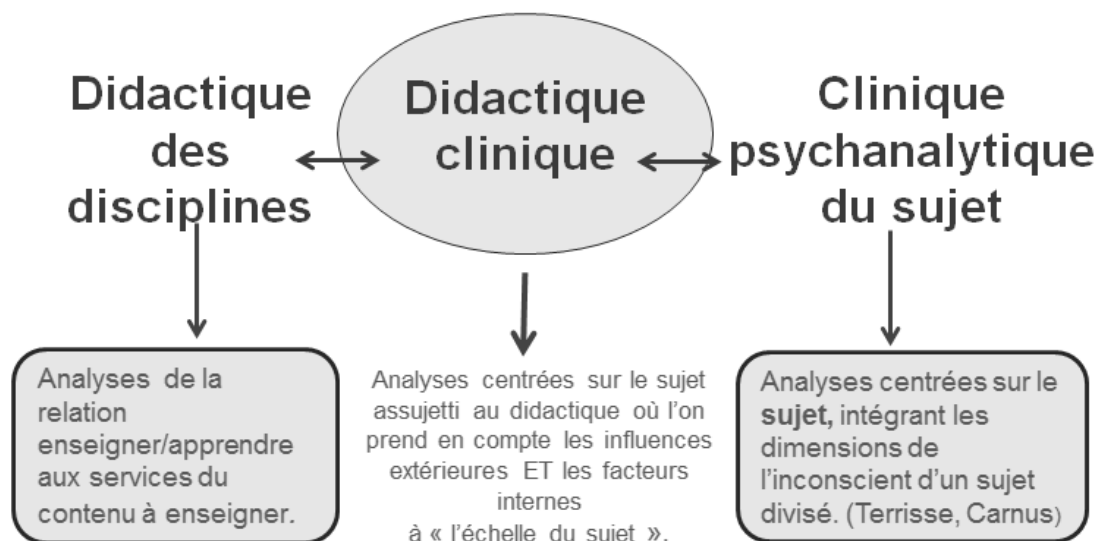
*« L'enseignant est d'abord fonction de la transmission des savoirs et, plus spécifiquement, fonction de l'institution scolaire. Représentant institutionnel du savoir, il se retrouve d'emblée assigné à une place d'où il est défini. Son mode d'existence renvoie ici à une inscription dans un ordre symbolique qui, de le précéder, le détermine fondamentalement. »* (P. Buznic-Bourgeacq et A. Terrisse, 2013, p.17)

De plus, le sujet, en tant qu'enseignant et de par sa position institutionnelle, se trouve responsable de la transmission du savoir. Il est alors placé dans une position symbolique supposée, une position de « *sujet supposé savoir* ». Cette expression de Jacques. Lacan (1966) mobilisée par différents chercheurs (Terrisse, 1994 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Buznic-Bourgeacq, 2009, 2013), permet de mettre en avant « *la position toujours supposée qui situe l'enseignant* ». (P. Buznic-Bourgeacq et A. Terrisse, 2013, p.17). Ce positionnement symbolique semble organiser l'activité effective des sujets et nous chercherons dans notre étude à identifier comment les activités ludiques sont organisées par celui-ci..

Autre dimension de la structure psychique : l'imaginaire. Pablo Buznic et André Terrisse montrent en s'appuyant sur les travaux de Roland Chemama (2009) que la relation qui se tisse entre l'enseignant et l'élève tend à les faire se ressembler, dépassant les frontières premières entre un sujet et son autre. C'est dans le registre de l'imaginaire que s'installe cette relation, lieu de « *la confusion entre soi et l'autre* » (R. Chemama, 2009, p. 352) où le sujet donne le change et où apparaît alors quelque chose de « factice » : « *la projection de l'un sur le simple écran que devient l'autre* » (R. Chemama, 2009, p. 267).

Enfin, une troisième dimension est présentée par Jacques Lacan, dimension intriquée dans les deux précédentes, celle du réel. Ainsi, l'« *impossible à supporter* » constitue selon Pablo Buznic (2009) « *ce qui dépasse la position symbolique ou imaginaire de l'enseignant dans la classe. Il s'agit de quelque chose qui dépasse et rattrape l'enseignant, une détermination interne qu'il ne maîtrise pas et qui s'impose à lui comme une nécessité.* » (P. Buznic, 2009, p.298) Il présente en ce sens l'exemple d'une enseignante qui, ayant une expérience importante dans la danse, ne peut s'empêcher d'intervenir en permanence dans la création de ses élèves. Il montre avec cet exemple qu'il y a un « *compromis de l'expérience* » dans cette situation qui peut être « *défini comme un compromis entre l'intériorisation de contraintes institutionnelles (laisser l'initiative aux élèves, avancer, etc.) et un « impossible à supporter » émergeant de l'expérience prolongée de l'enseignant.* » (Ibid.)

Ces axes d'analyse du sujet didactique nous permettent de mener une analyse clinique didactique de l'activité effective du sujet. La didactique clinique est à l'interface entre la didactique des disciplines, dont la problématique est centrée sur la relation enseigner/apprendre à travers l'observation des savoirs en jeu et la clinique psychanalytique du sujet considérant ce dernier à travers sa singularité, ses assujettissements et ses divisions.



**Figure 5: La didactique clinique à l'interface des didactiques et de la psychanalyse, d'après Marie France Carnus, Colloque de l'ARCD, Toulouse, 2016**

Cette démarche amène ainsi à intégrer les contraintes internes du sujet à l'analyse de la situation didactique et à prendre en compte le sujet, singulier, divisé, assujetti et de son influence sur le savoir appris par les élèves. Comme l'explique Marie France Carnus : « *du savoir enseigner, au savoir effectivement enseigné et au savoir appris, les écarts constatés, en terme de remaniements, témoignent d'une complexité que les contraintes externes au système enseignant et/ou enseigné ne peuvent permettre d'expliquer ni même de comprendre.* » (A.Terrisse, M-F. Carnus, 2009, p. 9).

En ce sens, la visée de la didactique clinique est de questionner la part que prend l'*enseignant* dans la transmission des savoirs en classe. Elle mène ainsi à prendre en compte les contraintes internes propres au sujet dans ses mises en œuvre didactiques et à interroger :

*« l'énigme du sujet considéré comme un être de parole, divisé par son inconscient, assujetti aux institutions et irréductiblement singulier [...] ces travaux rompent avec l'idée d'un sujet générique et interrogent la nature et la structure des enjeux de savoir constitués et/ou émergents sous une triple influence : socio-culturelle, institutionnelle et personnelle. Entre sphère publique et sphère privée, le sujet est analysé à travers les rapports qui le lient aux savoirs en jeu ; à l'institution dans laquelle se déroule leur transmission – appropriation ; à l'épreuve de l'interaction marquée par la contingence de l'enseignement – apprentissage. » (M-F. Carnus, 2016)*

Ces éléments théoriques identifiant la structure du sujet et ses divisions permettent ainsi de définir « le sujet didactique » (P. Buznic-Bourgeacq, 2009), un sujet pris dans le didactique, assujetti à celui-ci, et de faire émerger une « théorie du sujet didactique » (P. Buznic-Bourgeacq, 2009). On postule ainsi la singularité du sujet *enseignant* c'est-à-dire qu'on tente d'identifier ce qui rend singulier chaque *enseignant*. Rappelons que dans le cadre de notre travail nous distinguons *l'enseignant* ou l'intervenant, pôle du système didactique responsable de la transmission du contenu d'enseignement et l'enseignant par opposition à l'animateur. Nous cherchons donc à identifier la singularité de chaque *enseignant* et indubitablement ses pratiques. « *Au-delà des contraintes institutionnelles et contextuelles, l'enseignant se crée un espace de liberté et y évolue. Cet espace de liberté est en partie déterminé par ses ressources décisionnelles, fruits d'une construction authentique* » (M.F. Carnus, 2009, p.69) Autrement dit, chaque *enseignant* organise le contenu didactique de sa pratique, et ludique dans notre cas, de manière singulière imprégnée de son histoire personnelle, de ses conceptions et de ses intentions éducatives et didactiques, c'est-à-dire son « déjà-là décisionnel ». Nous tenterons d'identifier quel est le poids de ce « déjà-là décisionnel » dans les pratiques ludiques des *enseignants*.

Considérant donc que *l'enseignant* est le dernier ressort des tensions transpositives qui émergent dans la mise en œuvre de jeu, nous centrons donc notre réflexion sur un sujet didactique, *enseignant* singulier, assujetti et divisé et sur sa position subjective (P. Buznic, A. Terrisse, 2013). En effet, nous avons un *enseignant* inscrit dans un ordre symbolique auquel il est assujetti, celui du « sujet supposé savoir » (P. Buznic-Bourgeacq, 2013). *L'enseignant* ou l'intervenant occupe, qu'il le veuille ou non, la place symbolique du sujet « *supposé savoir* », qu'il sache ou non d'ailleurs (A. Terrisse, 2009) car « *il est censé connaître ce qu'il enseigne par sa position même et par le fait qu'il est payé pour cela* » (Ibid., p.25). Mais ce sujet didactique assume aussi un positionnement imaginaire, donnant le change de manière plus ou moins efficace pour lui et pour l'élève et offrant l'image du « maitre », celui qui maîtrise. Le positionnement imaginaire de *l'enseignant* animateur est quelque peu plus complexe n'étant surtout pas un « maitre » par comparaison à l'image d'Epinal du maitre d'école. L'analyse des discours et des pratiques devrait nous permettre d'identifier quelle image construit le sujet *enseignant* animateur. Enfin, le sujet *enseignant* se confronte à « l'impossible à supporter », au Réel, c'est-à-dire à ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, parfois à son insu.

Le sujet enseignant se place aussi dans un « positionnement subjectif » (P. Buznic, 2009), c'est-à-dire qu'il est animé par des enjeux subjectifs qui vont bien au-delà des enjeux du didactique. Nous tenterons d'identifier dans les pratiques ludiques et les discours, quelle place le sujet *enseignant* occupe dans le didactique.

Nous mobiliserons ces différents cadres en vue d'une construction clinique que nous pourrions présenter à travers la constitution des « cas » qui permettront de donner corps à ce cadre. On peut présenter la trame sur laquelle va se constituer ces cas en s'appuyant sur les travaux de Pablo Buznic (2009) :

*« Ces cadres interprétatifs de la didactique clinique s'appuient sur le postulat qu'en entrant dans le didactique le sujet s'instaure en sujet didactique, c'est-à-dire qu'il subit un assujettissement au didactique qui le situe relativement au savoir, aux élèves et à l'institution. Ce positionnement peut alors être recherché ou fuit d'une manière singulière à chaque sujet didactique, tant au niveau de l'intensité de la recherche ou de la fuite qu'au niveau de moyens spécifiques adoptés pour le rechercher ou le fuir. » (P. Buznic, 2009, p.116)*

On comprendra alors que l'activité même de *l'enseignant*, son activité didactique, ludique, sera déterminée par ce qu'il fera ou non pour s'inscrire ou non dans ce positionnement subjectif.

Nous tenterons à travers nos travaux d'identifier le poids du « déjà-là décisionnel » ; cette histoire du sujet qui agit comme le dit Denis Loizon (2004) « *comme un filtre de l'action didactique* », ce déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel sur les processus mis en œuvre par chaque intervenant pour assumer, accepter sa position subjective. Nous tentons de mesurer le poids de ce déjà-là sur l'organisation didactique et ludique des pratiques effectives. Nous prendrons ainsi en compte la singularité de chaque *enseignant*. Pour ce faire, nous identifierons les pratiques de chacun des intervenants du point de vue épistémologique, didactique et ludique. A travers les cadres d'analyse des pratiques que nous mobiliserons, puis le cadre d'analyse des discours des intervenants sur leurs pratiques, nous identifierons dans l'organisation didactique et ludique de chacun des *enseignants*, ce qui les singularise. Cette démarche nous permettra alors de caractériser le poids du déjà-là décisionnel (Carnus, 2001) sur les pratiques ludiques de chaque intervenant.

Un certain nombre de travaux menés dans le cadre de la didactique clinique s'appuie sur trois concepts clé de la didactique considérés comme « *« l'ossature » conceptuelle pour l'étude de la transmission d'un savoir.* » (Terrisse, 2003). Nous présentons maintenant ces

concepts clé et les concepts en lien avec ceux-ci que nous mobiliserons dans le cadre de nos analyses des pratiques et des discours.

c. *Des concepts clé au cœur de l'analyse didactique clinique*

Afin d'analyser la situation de pratique ludique mise en œuvre par le sujet et son discours, nous mobiliserons plusieurs concepts qui nous semblent essentiels du point de vue de la didactique clinique tels que ceux de transposition didactique, de contrat didactique et de rapport à. Ces concepts permettent de comprendre les savoirs au cœur de la situation observée, d'identifier les transformations subies par ces savoirs, les écarts entre les intentions didactiques annonçant le savoir à enseigner et le savoir enseigné et d'identifier à travers les rapports au savoir, le rapport au jeu, à l'Autre, le poids du déjà-là décisionnel dans les mises en œuvre effectives.

*La transposition didactique*

En premier lieu, nous trouvons la notion de *transposition didactique* formalisée par Yves Chevallard (1985), didacticien des mathématiques. En effet, considérant dans le cadre de notre recherche sur les usages du jeu que le sujet construit un savoir issu de son expérience ludique, il apparaît que

*« le savoir que le sujet enseignant a pu construire dans son expérience de pratique est différent de celui qu'il transmet dans son enseignement effectif. Non pas qu'il s'agisse de savoirs proprement distincts, mais car l'inscription d'un savoir dans un processus de transmission, ou plus largement dans une intention didactique, le transforme inévitablement (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985). Il s'agit là d'un postulat essentiel de la didactique, qui inaugure la problématique de la transposition didactique. » (P. Buznic, 2009, p.72)*

Le concept de *transposition didactique* sert à identifier le savoir de référence que l'enseignant souhaite enseigner, savoir dont il a une conception qui lui est propre. Pour reprendre les mots d'Yves Chevallard, on peut définir ainsi le concept de *transposition didactique* :

*« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (Y. Chevallard, 1985/1991, p.39)*

Yves Chevallard s'inspire des travaux de Michel Verret (1975).

*« [Il] a étudié les difficultés à scolariser les savoirs issus des sciences humaines : la « distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique » fait apparaître non pas une simple adaptation (ou simplification) scolaire de l'objet théorique mais une véritable transformation,*



*qui aboutit à une « substitution d'objet » : l'objet enseigné n'est plus, à beaucoup d'égards, le même que l'objet théorique initial qui le justifie » (M. Verret, 1975, p.178)*

Ainsi, par la transposition didactique, les savoirs savants subissent une série de transformations leur permettant de devenir des objets d'enseignement. Plus qu'une transformation, cette transposition apparaît comme un appauvrissement. Pablo Buznic (2009) cite en ce sens Michel Verret, « *Et M. Verret ne lésine pas sur cet appauvrissement : « à peu près tout de la philosophie se perdait dans la philosophie universitaire » (Ibid., p.74).*

De la définition d'Yves Chevallard, Pablo Buznic (2009) montre l'émergence de trois grands principes. D'une part, c'est l'intention didactique, qui cause une transposition didactique. De plus, cette transposition est constituée de deux niveaux : « *la transposition didactique externe et la transposition didactique interne qui renvoient respectivement aux transformations subies par le savoir produit socialement jusqu'à sa « mise en texte » et celles subies par ce « texte du savoir » jusqu'à son enseignement effectif.* » (P. Buznic, 2009, p. 75) Enfin étudier le processus de transposition didactique d'un savoir c'est s'intéresser aux écarts existant pour ce savoir entre le savoir à enseigner et le savoir transmis.

Deux concepts inspirés de la notion de transposition didactique vont trouver sens dans notre recherche : tout d'abord, le concept de *pratique sociale de référence* formalisée quant à lui par Jean-Louis Martinand (1986) ; ensuite le concept de conversion didactique (P. Buznic, 2005) qui permet d'étudier « *la conversion du contenu de l'expérience au sens large du sujet en contenu d'enseignement* » (P. Buznic, 2013, p.141)

La pratique sociale de référence

Nous mobiliserons la notion de *pratique sociale de référence* définie par Jean-Louis Martinand. Cette notion apparaît comme un complément à la transposition didactique. « *Travailler avec le concept de transposition didactique incite à porter l'attention sur le savoir savant de référence et sur sa transformation en un savoir scolaire* » (Y. Reuter, 2013, p175). Jean Louis Martinand pose le principe que « *des pratiques sociales peuvent servir de référence à des activités scolaires* » (Y. Reuter, 2013, p175). « *Les trois aspects du concept se retrouvent dans le choix des termes : les pratiques renvoient aux activités « réelles » d'un groupe social identifié, qui peut servir de référence pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires.* » Ainsi, comme le précise Yves Reuter (2013), il pose les pratiques et les rôles

sociaux comme élément de référence sur le même plan que la nature des savoirs. Nous postulons qu'envisager la conception d'activités ludiques scolaires passe donc par l'identification des activités de joueurs (V. Desvages-Vasselin, 2012). De plus, interroger les pratiques du jeu en classe au regard de cette notion de pratiques sociales permet d'observer comme l'explique Jean-Louis Martinand les ressemblances et les différences entre les pratiques de référence et les activités scolaires. Nous postulons que le jeu est porteur de savoirs experts tels que les définit Samuel Joshua (in Reuter et al, 2007 p 184). Nous reviendrons ultérieurement sur l'activité du joueur, les instruments matériels et intellectuels mobilisés ainsi que les savoirs que nous supposons portés par le jeu. Le savoir expert est selon Samuel Joshua un savoir élaboré et pratiqué dans « *des institutions jouissant d'une moindre reconnaissance sociale (dans notre cas, les ludothèques, Maisons des Jeux et autres associations de jeux), auxquelles n'est accordé ni le label de « savante », ni le droit de juger « absolument » du bien, du vrai, des frontières d'un domaine.* » (In Reuter, 2007, p.184) L'analyse des pratiques sociales de joueurs doit nous permettre d'identifier ces savoirs experts. De plus, ces pratiques participent elles aussi de l'expérience de certains des sujets étudiés dans le cadre de notre recherche.

La conversion didactique

Ainsi, la *conversion didactique* nous permet de prendre en compte comment *l'enseignant* va mobiliser inconsciemment son déjà-là expérientiel ludique, qu'il soit le fait d'expériences personnelles ou professionnelles, scolaires ou associatives pour élaborer un contenu d'enseignement et le transmettre. « *La conversion didactique permet ainsi de revisiter la référence des savoirs scolaires en identifiant la part du sujet enseignant qui les fonde dans leur transmission effective* » (M.F. Carnus, A. Terrisse, 2013, p.141). En mobilisant ce concept, nous cherchons à savoir comment les savoirs construits dans l'expérience personnelles impactent les pratiques professionnelles du sujet. Considérant que « *l'expérience ne s'enseigne pas* » (P. Arnaud, 1986, p.79), on note l'écart entre une pratique sociale et son versant didactique. Comme on l'évoquait précédemment, les pratiques sociales de référence (J-L. Martinand, 1989) sont le lieu de construction de savoirs experts (S. Johsua, 1996) issus de l'expérience du sujet. Ainsi, à l'échelle de l'enseignant « *le savoir expert et les pratiques de référence associées existent en premier lieu sous la forme de rencontres, d'utilisations ou de productions, c'est-à-dire d'expérience personnelle.* » (P. Buznic, 2015, p.3) L'idée de ce concept (P. Buznic & al, 2008) naît en didactique clinique d'une étude de cas menée avec une enseignante débutante en EPS. Pablo Buznic montrait par ses analyses que l'enseignement de la danse contemporaine était contraint par

l'expérience personnelle de pratique de la danse classique de la jeune enseignante. De même, il montrait que sa brève expérience d'apprentissage du judo faites de « blessures » impactait l'enseignement qu'elle faisait de la lutte, enseignement particulièrement sécuritaire. « *La nécessité de caractériser ce processus a conduit à l'envisager comme une conversion d'une expérience subjective en contenu d'enseignement élaboré et transmis par un sujet enseignant, une conversion didactique.* » (Ibid.) Nous tenterons d'identifier dans quelle mesure l'expérience ludique, qu'elle soit plaisir ou contrainte, est mobilisée par le sujet enseignant dans sa pratique didactique du jeu.

#### *Du contrat didactique*

En second lieu, nous trouvons ensuite la notion de « contrat didactique ». En effet, lors de la transposition didactique, les effets du contrat didactique peuvent impacter cette transposition et modifier le savoir transmis. Le contrat didactique est défini comme « *l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître.* » (Brousseau, 1999, p. 44). Ce n'est pas un contrat au sens commun du terme puisqu'il est fictif. « *C'est un contrat « hypothétique », une recherche de contrat (Brousseau, 1998), car il est d'après lui soumis à la contingence de la situation* » (M.F.Carnus, A.Terrisse, 2013, p.22). Ce concept de contrat vise à décrire et expliquer les interactions didactiques et le processus d'apprentissage. Comme l'explique Nicolas Pelay (2015),

« *Ce concept est essentiel dans la théorie des situations, car il permet d'identifier des phénomènes et comportements spécifiques de la relation didactique :*

- *Description des contraintes et des paradoxes dans lesquels se trouvent engagés les acteurs de la relation didactique.*
- *Description des interactions entre l'enseignant et les élèves, permettant de mettre en évidence ce qui a été appelé « effets de contrat » (Brousseau, 1998).*
- *Description des actions, erreurs, justifications des élèves dans une activité mathématique, dues à des habitudes ou des règles antérieures. Une partie du contrat didactique est spécifique du savoir, et la relation didactique évolue nécessairement par des « ruptures de contrat ».*
- *Description des différents types de contrat didactique existants (Brousseau, 1996, 1997, Comiti & Grenier, 1998, Perrin-Glorian, 2003).* » (N. Pelay, 2015, p.258)

Brousseau distingue différents types de contrat comme l'explique Nicolas Pelay (2015), tels que les contrats faiblement didactiques (contrat essentiellement basé sur la communication) et les contrats fortement didactiques (contrat centré sur la dévolution). Ce concept de contrat didactique et la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau ont été développés dans le cadre institutionnel de l'école primaire. Néanmoins, il est

transposable à d'autres contextes, les contrats étant alors de nature différente. Il sera donc nécessaire d'identifier lors de l'analyse des pratiques des animateurs la nature du contrat didactique de cette situation non scolaire.

Les temps d'activités périscolaires sont d'un point de vue scientifique en didactique des contextes didactiques. En effet, certains animateurs rencontrés lors de l'entretien collectif affirmaient haut et fort qu'ils n'étaient pas là pour faire apprendre désirant se placer en opposition à l'école et aux enseignants. Pour autant, leurs propos, que nous analyserons ultérieurement, montrent la présence en effet des trois pôles du triangle didactique (*Enseignant* : ces animateurs, *Apprenant* : les enfants et surtout le *Savoir* : « le geste du bras cassé », « respecter les règles »...)

Karine Godot a développé son travail de recherche en didactique des mathématiques dans le contexte d'animation scientifique. Elle montre « *du fait que l'institution loisir scientifique soit une institution rattachée aux loisirs, le contrat didactique relatif aux rencontres qu'elle organise sous forme d'animations diffère sous certains aspects de celui de l'école* » (K. Godot, 2005, p. 320) Elle présente ainsi les concordances et les différences entre le contrat didactique de l'école et le contrat didactique de l'animation qui est, au demeurant, celui que l'on pourrait identifier dans le cadre des activités périscolaires que nous suivons.

Ainsi, elle fait l'hypothèse concernant les activités d'animation scientifique que :

- ce que l'on propose est porteur de connaissances susceptibles d'intéresser l'enfant
- l'animateur est là pour expliquer ce qu'il faut faire, vérifier qu'ils ont bien compris et apporter éventuellement son aide
- Les enfants sont actifs, ils touchent, ils fabriquent, ils manipulent...

Ces premières hypothèses peuvent être, selon elle, mises en relation avec les pratiques scolaires. A l'inverse, les hypothèses qu'elle pose ensuite se démarquent voire s'opposent complètement aux pratiques de la classe :

- les activités proposées doivent procurer du plaisir
- les enfants sont libres de faire ou de ne pas faire
- on invite à apprendre des choses mais ce qui est appris ne sera pas évalué
- on peut consacrer le temps que l'on souhaite aux activités proposées

Avec les activités périscolaires, selon les choix faits par les équipes, nous nous situons dans un entre deux, puisque la deuxième hypothèse « *les enfants sont libres de faire ou de ne pas faire* » et la quatrième hypothèse « *on peut consacrer le temps que l'on*

*souhaite aux activités proposées* » ne sont pas toujours mises en œuvre. Ainsi les enfants choisissent librement de participer ou non à l'atelier Kapla d'Alain alors que, si les enfants s'inscrivent librement à l'atelier Jeux extérieurs de Jules, cette inscription vaut pour six séances durant lesquelles l'enfant n'est alors plus réellement libre de ne pas faire. De même, les ateliers périscolaires se déroulent dans un temps imparti. Dans le cas des ateliers Kapla d'Alain, les enfants pourront revenir et réessayer à nouveau l'activité. Dans le cadre de Jules, à chaque séance correspond un nouveau jeu, à tel point que lors de la séance thèque, écourtée d'une part par l'enseignant des enfants qui a laissé sortir ses élèves avec dix minutes de retard, et d'autre part par les quinze minutes pour aller et revenir du terrain de jeu, les enfants ont eu en tout et pour tout vingt minutes pour découvrir les règles d'un jeu qu'ils ne connaissaient pas et jouer. Cependant, il apparaît que les hypothèses sur la place du plaisir dans l'activité et de l'absence d'évaluation de *l'apprenant*<sup>7</sup> sont des hypothèses valables dans le cadre du temps périscolaire.

Ainsi le contrat didactique inhérent au temps de l'activité périscolaire, où le plaisir et l'absence d'évaluation ont une place essentielle, se distingue apparemment de celui inscrit dans le cadre de l'école bien qu'on puisse identifier certains points communs. L'analyse des pratiques didactiques scolaires et périscolaires et des discours des enseignants et animateurs nous permettront de voir si ces distinctions sont réelles. Nous chercherons à voir comment enseignants et animateurs gèrent leur activités du point de vue des enjeux didactiques et aussi ludiques.

### *Le rapport à*

Enfin, nous mobilisons la notion de « rapport à », dans un premier temps de rapport au savoir mais aussi de rapport au jeu et de rapport à l'Autre. Bernard Charlot (1997) propose parmi d'autres une définition du *rapport au savoir* :

*« Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose dans telle situation ».* ( B. Charlot, 1997, p.94).

Une des dimensions essentielles de cette définition est la centration sur le sujet ou du moins sur la relation sujet/savoir. En effet « *le concept de rapport à et tout particulièrement de*

---

<sup>7</sup> L'animateur doit dans le cadre du projet d'activité évaluer son activité avec des critères tels que l'implication des enfants, la finalisation de l'activité etc... mais il n'y aucune évaluation de ce qu'apprennent les enfants.

*rapport au savoir, vise à appréhender le sujet comme individu, dans sa relation complexe au savoir, notamment scolaire.* » (Reuter et Al, 2013, p.186). Ainsi comme le démontre Isabelle Jourdan (2013), ce n'est pas tant le savoir que la relation du sujet à ce savoir qui nous intéresse considérant que cette relation impacte les pratiques de *l'enseignant*. L'idée est donc de mettre en lien le rapport au savoir des sujets avec leurs pratiques professionnelles car d'après les travaux d'Isabelle Jourdan, le rapport au savoir est « *un « révélateur » voire un déterminant des logiques professionnelles.* » (I. Jourdan, 2013, p.63) En effet, le concept de rapport au savoir apparaît comme un concept adapté à l'analyse et à la compréhension des pratiques par ce qu'il prend en compte la dimension temporelle du sujet. « *Pour tout sujet, il n'y a de présent qu'au regard d'un avant (les acquisitions, l'histoire, les expériences) et d'un après (la projection dans le futur)* » (I. Jourdan, 2013, p.63). Cette notion de rapport au savoir permet de prendre en compte dans le système ternaire de la didactique, la dimension intime de la relation du sujet au savoir et de tenter de comprendre ce sujet divisé. De fait, le concept de rapport au savoir renvoie à « *une intimité : intimité du savoir lui-même, intimité avec le savoir ; comme tout « rapport à... » il y aurait une sorte de commerce amoureux en jeu : le rapport au savoir nommerait alors le mode de plaisir et de souffrance de chacun dans sa relation avec le savoir.* » (J. Beillerot et A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, 1989, p.165).

Comme l'explique Marie-France Carnus (2015), c'est avec prudence qu'il nous faut manier ce concept. Comme nous venons de le montrer à travers les différents auteurs nommés, différents courants mobilisent cette notion. Il existe des approches diverses telles que « *notamment une approche psychanalytique (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996), une approche sociologique (Charlot, 2003), une approche didactique (Chevallard, 2002).* » (M-F. Carnus, 2015, p.64).

Isabelle Jourdan montre que cette notion :

*« englobe la question de la construction de sens par le sujet en fonction de son histoire personnelle et de l'institution dans lequel il prend position. Cela place le sujet en activité (le savoir comme processus), dans son intimité (le savoir comme constitutif du sujet) et dans une extériorité (le savoir comme préexistant au sujet) »* (I. Jourdan, 2009, p. 35).

Pour autant, même si chacun s'accorde sur la place du sujet offerte par cette notion, « *cette pluralité [d'approches] pose aux chercheurs qui empruntent la notion, le problème du choix de privilégier ou non une entrée.* » (M-F. Carnus, 2015, p.64) Au regard de la démarche d'analyse mise en œuvre dans notre travail, il semble logique de considérer l'abord de la notion de rapport au savoir du point de vue d'une approche psychanalytique.

Ainsi, dans l'analyse des pratiques ludiques des enseignants et des animateurs, nous nous appuyons sur ce que Bernard Charlot (2003) nomme « *la problématique du rapport au savoir* » afin de prendre en compte cette dimension subjective de la transposition didactique du jeu. Pour cela, il est nécessaire d'envisager le rapport au savoir non comme un simple ajout conceptuel mais comme un réel renversement épistémologique qui permet alors de porter un regard heuristique sur les questions scolaires, éducatives et didactiques. C'est alors bien le sujet et sa confrontation au savoir qui apparaissent centraux dans cette idée de renversement. En ce sens, Charlot postule qu'« *il n'y a de savoir que dans un rapport au savoir* » et « *qu'il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet* » (Charlot, 1997). Ce sujet « *indissociablement humain, social et singulier* » (Ibid.) est rapport au savoir.

« *Ce rapport est distancié, fusionnel, craintif, jubilatoire, contradictoire, car passé au filtre de l'antériorité de la société et de l'école, des activités et des trajectoires sociales, de son histoire singulière. Le sujet s'instaure singulièrement face à chaque pratique et discours de savoir. Il intègre des contraintes internes et externes pour construire un système qui lui permet de s'adapter et d'élaborer un contexte d'une manière qui lui est singulière.* » (V. Desvages-Vasselin, P. Buznic-Bourgeacq, 2016, p.129).

Dans sa pratique du jeu en classe ou sur le temps périscolaire, ce n'est pas le jeu qui s'expose mais le sujet car comme l'exprime Claudine Blanchard-Laville (2001) l'enseignant est « *amené à mettre en scène son propre rapport au savoir* » qui est « *fortement ancré dans l'histoire personnelle de chacun [...]. Ce n'est donc pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet* » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.109). En mobilisant les différents concepts évoqués concernant la théorie du sujet et théorie du sujet didactique (A. Terrisse, 2001, 2009, 2013, Carnus, 2001, 2004, 2005, Buznic, 2009, 2012) le déjà-là décisionnel (M-F. Carnus, 2009, 2013, 2015), le rapport au savoir ( B. Charlot, 1997, 2003, J. Beillerot, 1989, 1996, C. Blanchard-Laville, 1996, 2001, 2002, I. Jourdan 2005, 2006, 2009, 2013), nous centrons notre regard sur le rapport au jeu du sujet *enseignant*. Pour ce faire, nous l'envisagerons sous trois angles (Buznic & al. 2008) : expérientiel (vécu de joueur), épistémologique (conception du jeu) et didactique (conception de l'enseignement du jeu). Nous souhaitons identifier à travers le regard expérientiel si le sujet joue, aime jouer,... Nous souhaitons connaître son histoire ludique ce qui expliquerait son goût pour le jeu ou au contraire, si le jeu ne fait pas partie de ses pratiques. Nous avons pu voir ainsi lors de notre précédent travail qu'il était essentiel pour un des sujets rencontrés de jouer et de transmettre à ses enfants certains jeux traditionnels car c'est ce qu'avaient fait pour elle, ses grand-mères. « *Mes deux grands-mères étaient très fan de domino, euh batailles, elles m'ont appris*

*essentiellement les jeux qu'elles faisaient elles, quand elles étaient petites. Mes enfants ont chacun un exemplaire dans leur chambre, un jeu de domino, de mikado, les osselets (rire) »* (Desvages-Vasselín, 2012, p.191) Ce moment partagé avec ses grands-mères était source de plaisir, et elle tient à le faire partager à son tour, occasion pour elle de transmettre un héritage culturel familial. Connaître l'histoire du sujet et en particulier ludique, c'est mieux comprendre ses pratiques professionnelles.

Sous l'angle épistémologique, nous permettrons au sujet de définir ce qu'est selon lui le jeu, ce qui le caractérise et ce qu'il mobilise chez le sujet joueur. En effet, il n'existe pas une définition du jeu. Comme on l'a exprimé précédemment, le jeu est partout et nulle part, tout peut être jeu. Notre précédente recherche nous avait permis de constater que ce qui est jeu dépendait intimement du sujet qui le définissait et de son contexte. Un des sujets enseignants rencontrés décrivait la mise en œuvre d'une activité de « gendarmes et voleurs » et de « balle au prisonnier » en classe, généralement identifiés comme des jeux traditionnels. Elle refusait le terme de « jeu » pour cette pratique considérant que c'était de l'E.P.S, du sport, qu'il y avait un travail, des compétences. « *[Les jeux collectifs] ce ne sont pas des jeux, ce sont des sports. S'il y a une compétence qui peut être travailler au travers du jeu, ... la balle au prisonnier par exemple, il doit y avoir quand même un travail en sport de maîtrise de la balle pour pouvoir lancer la balle sur une cible. Pour les gendarmes et les voleurs, tu as des attitudes ... stratégiques dans ce sport-là* » (V. Desvages-Vasselín, 2012, p193) Il est donc essentiel de savoir ce qui est jeu pour le sujet.

Enfin, l'angle didactique vise à identifier dans quelle mesure et pour quelle raison le sujet use ou non du jeu dans ses pratiques éducatives. Cette dimension interroge alors la fonction du jeu dans les pratiques. L'intervenant use-t-il du jeu pour ses savoirs propres, ses compétences propres. Est-il un objet d'enseignement ? Où le jeu est-il un habillage, un outil permettant de travailler des savoirs disciplinaires ? Les sujets qui ont participé à la précédente recherche et à celle-ci ont des pratiques variées où le jeu se trouve mobilisé dans ses différentes fonctions. Cet angle est fortement imprégné des conceptions épistémologiques du sujet sur le jeu et de son rapport au savoir, rapport à l'institution scolaire... Ainsi, le sujet pour qui l'école est un lieu de travail n'envisage pas l'usage du jeu dans sa classe autrement que très didactisé, avouant même que ce n'est plus vraiment un jeu :

*« les jeux Ermel qu'on met en classe sont des jeux qui ont été détourné pour pouvoir coller à un apprentissage bien précis.*



- donc tu n'aurais pas envie de jouer à ça le soir ?  
- euh non je ne joue pas à Ermel, ah non, là c'est didactisé pour moi là c'est autre chose. » (V. Desvages-Vasselin, 2012, p.211)

Il apparaît ainsi essentiel à la construction de cas de comprendre les raisons du sujet d'utiliser le jeu dans sa pratique.

L'usage des concepts de rapport au savoir, rapport au jeu ne signifie pas pour autant que nous analysons le sujet hors du monde qui l'entoure. En effet, la dimension sociale du rapport au savoir ne peut être évacuée. En effet, d'une part « *les pratiques sociales (y compris scolaires donc) sont déterminantes dans le rapport au savoir et ne relèvent pas d'une disposition du seul sujet cognitif* » (Reuter et al, 2013, p.186) D'autre part, il y a dans cette construction de son rapport au savoir, de son rapport au jeu, finement entremêlé le rapport à l'Autre. Nous ne faisons pas ici référence au propos de Lacan pour qui l'Autre avec une majuscule n'est pas autrui mais ce qu'il y a d'extérieur au sujet, le symbolique. L'Autre ici est celui que je ne suis pas, parce que je ne veux surtout pas l'être, parce que je ne peux pas l'être, parce que je suis son Autre au sein d'un système dichotomique. Dans le cadre de notre analyse et en référant au travail sociologique développé dans la partie suivante, nous identifions l'animateur comme l'Autre de l'enseignant et réciproquement. Nous faisons l'hypothèse que la mise en œuvre de la pratique ludique, et plus particulièrement peut-être celle de l'animateur, se fait au sein d'une relation inconsciente à l'Autre. Ce concept nous permet d'envisager le sujet dans sa relation complexe à l'Autre, en vue de construire son identité professionnelle, considérant alors que cette relation impacte les pratiques. L'idée est donc de mettre en lien aussi le rapport à l'Autre des sujets avec leurs pratiques professionnelles, considérant que ce rapport peut lui aussi être révélateur des logiques professionnelles.

Les concepts mobilisés dans le cadre de notre analyse vont être utilisés à plusieurs moments de la recherche pour éclairer les discours et les pratiques. Pour André Terrisse, « *l'étude transpositive renseigne le chercheur en amont sur le savoir de référence de l'enseignant ; celui du contrat didactique lui permet d'analyser les interactions entre l'enseignant et les élèves, et celui de rapport au savoir lui donne des indications précieuses sur son évolution tout au long du processus de transmission.* » (A. Terrisse, 2013,p.23)

A l'aune de la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaire et du partage de temps et de lieu qu'elle induit, nous avons choisi d'observer, de comparer deux professionnels de l'éducation : l'enseignant et l'animateur à partir d'une pratique semblable, celle du jeu au filtre de la didactique clinique. En ce sens, nous allons nous intéresser plus précisément au concept de professionnalité, de construction identitaire professionnelle dans la partie suivante en nous centrant sur les enjeux professionnels de ce temps et de cet espace partagés.

### 2.1.2 Enjeux professionnels d'un partage imposé

Si par le passé, enseignants et animateurs œuvraient bien souvent sur des terrains différents, la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires à partir de 2013 a profondément modifié les choses, obligeant deux groupes professionnels bien distincts à se partager un temps et un lieu réservés jusqu'alors exclusivement aux enseignants. Plus qu'un temps et un lieu, c'est même un public et une mission qui sont en jeu dans ce partage de l'école. En effet, si jusqu'alors les enseignants pouvaient se considérer comme les seuls professionnels reconnus de l'éducation, les temps d'activités périscolaires offrent aux animateurs, bien souvent coordonnés par des associations d'éducation populaire la possibilité de se faire reconnaître comme des professionnels d'une éducation, éducation qui devrait tendre vers l'informel mais où le poids de la forme scolaire (Guy Vincent, 1994) laisse cependant parfois des traces comme nous le verrons par la suite.

#### a. *Profession et identité professionnelle*

S'il nous est nécessaire de nous arrêter un instant sur les concepts de profession, d'identité professionnelle, c'est pour pouvoir alors observer la construction professionnelle du monde enseignant et la mettre en parallèle avec celle, s'il y a, des animateurs. Cela devrait nous permettre de montrer quels enjeux de pouvoir, de domination entre ces deux groupes représente le partage de l'école.

#### *Des histoires de professionnalité*

Le mot *profession* renvoie en français à diverses acceptions. Il peut être utilisé d'ordinaire comme un synonyme du mot *métier* signifiant l'activité dont une personne tire un revenu pour vivre. Il peut aussi désigner comme l'explique Jean-Michel Eymeri-Douzans<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Jean-Michel EYMERI-DOUZANS « PROFESSIONS, SOCIOLOGIE DES », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 9 août 2017. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/sociologie-des-professions/>

« les groupes d'individus qui exercent un métier identique que subsume un même « nom de métier » (cf. William H. Sewell, 1980) : la profession médicale, les enseignants, les militaires, les ébénistes, etc. Il s'agit de groupes « en soi » et « pour soi », conscients de leur commune identité professionnelle. » La polysémie du mot en français contraste avec la définition anglosaxonne qui distingue *profession* de *occupation*. En effet, le concept s'est formalisé dans l'entre-deux-guerres à partir des travaux d'Abraham Flexner (1915) et de Harold L. Wilenski (1964) et ceux plus récents d'Eliot Freidson (1986) et d'Andrew Abbott (1988). S'appuyant sur ces différents travaux, Jean-Michel Eyméri-Douzans donne une définition du concept de profession du point de vue Anglo-Saxon.

« Une profession est :

- a) une activité de travail rémunérée à temps plein dont l'exercice est réglementé et l'accès réservé par la loi (*numerus clausus*) à des individus maîtrisant un riche corpus de savoir abstrait acquis, en même temps qu'un ensemble de schèmes éthiques et de valeurs, au cours d'une formation initiale longue de nature académique sanctionnée par un diplôme qui garantit la qualité de cette socialisation professionnelle ;
- b) un savoir théorique opérationnalisé par le professionnel qui, au contraire du chercheur pour qui le savoir est une fin en soi, est un praticien qui se sert du savoir comme moyen de résoudre les problèmes concrets et circonscrits de ses clients profanes, faisant du savoir un instrument de pouvoir sur le monde social ;
- c) le tout dans le cadre d'une auto-organisation de la profession en une association reconnue par les autorités et qui garantit la clôture sociale du groupe, établit son code de déontologie, assure sa police intérieure et défend ses intérêts collectifs veillant ainsi au maintien du prestige social (*dignity*) qui s'attache à une activité de service ayant une dimension d'altruisme qui la distingue des activités mercantiles. »

Claire Tourmen (2007) distingue clairement cependant le *métier* de la *profession* en français. Même si on confond souvent dans le langage commun *emploi*, *poste*, *métier*, *profession*, il apparaît que chacun de ces termes se définit par des caractéristiques identiques et des caractéristiques propres. Reprenant les travaux de Claude Dubar (1998) qui définissent les professions comme des formes historiques d'organisation sociale, d'attribution d'identité et d'organisation du marché du travail, elle ajoute à ces trois dimensions « (*organisation professionnelle, identité et marché du travail*) » (Tourmen, 2007, p.18), « une quatrième qui, selon Descolonges<sup>9</sup>, est constitutive d'un métier : l'art ou ensemble des savoir-faire spécifiques. » Complétant ses observations des travaux de Geneviève Latreille<sup>10</sup>, elle explique que

---

<sup>9</sup> Descolonges M. (1996).- *Qu'est-ce qu'un métier ?*, Paris, PUF.

<sup>10</sup> Latreille G. (1980).- *La naissance des métiers en France, 1950-75*. Étude psycho sociale, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

*« le métier se créerait donc quand des gens d'un même domaine se regroupent pour négocier la définition des rôles, des tâches, des savoir-faire et connaissances que les candidats au métier doivent développer et ce pour sortir de la polyvalence indifférenciée, indistincte (opposition entre polyvalence et métier). En effet, un métier « stabilise une spécificité sur le plan des activités professionnelles ». (Ibid.)*

Elle caractérise alors le mouvement de professionnalisation d'activité selon quatre critères :

- « – définition de savoir-faire spécifiques,*
- revendication et attribution d'une identité de métier,*
- regroupement des pairs en réseau,*
- structuration du marché du travail (tendant à la fermeture, selon Paradeise<sup>11</sup>). »*

Elle soulève un élément essentiel à notre réflexion qui est la question de l'identité. S'appuyant sur les travaux de Claude Dubar (1994) et Everett Cherrington Hughes (1958), elle rappelle qu'il existe deux processus identitaires : *« une dimension biographique et une dimension institutionnelle. Les formes identitaires se situent donc à l'intersection des constructions biographiques voulues (identité que je me donne) et des processus relationnels de reconnaissance par autrui, plus subis (identité que l'on me reconnaît). »* (Tormen, 2007, p.18) Nous reviendrons sur le concept de reconnaissance que Thérèse Pérez-Roux (2012) a largement repris pour décrire la construction identitaire des enseignants.

Elle synthétise ainsi la définition de *métier* :

*« à partir du moment où des acteurs occupant certains postes se regroupent pour définir et défendre leurs rôles, débattent et tentent de stabiliser des savoir-faire spécifiques, encadrent ou cherchent à encadrer l'accès au marché du travail et revendiquent une identité spécifique, se la reconnaissent entre eux ou cherchent à se la faire reconnaître, on peut alors parler de métier. »* (Tormen, 2007, p.18)

Qu'en est-il du terme de profession ? Une profession semble être selon elle *« un cas particulier de métier particulièrement structuré »* Elle fait référence ici aux travaux évoqués par Jean-Michel Eymeri-Douzans des sociologues Anglo-Saxons et revient sur la distinction *profession* et *métier* (occupation en anglais).

*« Les Anglo-Saxons distinguent « profession » (communauté constituée) et « occupation » (métier où les membres ont juste le droit de se syndiquer), en référence aux*

---

<sup>11</sup> Paradeise C. (1998).- *Les professions comme marché du travail fermé*, Sociologie et sociétés, vol XX, n° 2, oct. 98, 9-21.

*dispositions légales des États-Unis, dans leur législation (cf. Taft Hartley Act) : toute association de gens faisant un même métier peut demander à un tribunal d'instituer ce métier en « profession ». Si le tribunal accepte, toute personne voulant exercer le métier ne pourra le faire que si elle est munie d'une certification, marquant un certain cursus de formation. Pour que ce soit le cas (fermer l'entrée du droit à exercer ce métier), il faut que la profession soit socialement nécessaire, que ses membres suivent un code de déontologie et que le groupe le fasse respecter. Ce code fixe les relations des membres de la profession entre eux et avec le reste de la société. Par exemple, les ingénieurs se sont vus refuser ce statut de profession car les juges n'ont pu établir avec certitude qu'ils observeraient une loyauté plus forte à l'égard de leur association professionnelle qu'à l'égard de la direction de leurs entreprises. » (Ibid., p.19)*

William Josiah Goode a défini dans un article de 1957 l'organisation d'une profession que Claire Tourmen rappelle comme suit :

- « – les membres sont liés par un sentiment d'identification ;*
- il y a peu de turn over hors de la profession (statut continu en termes de carrière) ;*
- les membres partagent des valeurs communes ;*
- la définition des rôles est la même pour tous les membres de la profession ;*
- dans le champ professionnel, la communication se fait grâce à un langage spécifique, hermétique pour l'extérieur ;*
- la communauté peut exercer son pouvoir sur ses membres ;*
- elle a des limites sociales assez claires ;*
- elle se renouvelle en instituant des systèmes d'initiation à la profession, afin de contrôler le flux d'arrivants et de les socialiser correctement ;*
- elle se réfère à un idéal de service à la communauté ;*
- elle prodigue une longue éducation à ses membres. » (Ibid., p.19)*

D'une part, il y a dans cette définition une spécificité liée au mode de fonctionnement Anglo-Saxon. De plus, comme Claire Tourmen le montre, ce type de description ne s'appliquerait presque qu'à la médecine et aux juristes. Elle rappelle aussi les critiques faites par l'approche interactionniste, à l'instar d'Everett Cherrington Hughes, qui montre l'hétérogénéité à l'intérieur d'une même profession et décrivant celle-ci comme *« un construit et non un donné. »* En ce sens, Richard Wittorski et Sophie Briquet-Duhazé (2008) rappelle que Raymond Bourdoncle (1993) considère lui aussi la définition anglo-saxonne des professions *« trop précise pour qu'aucune activité ne puisse être qualifiée, chez nous, de professionnels. »* (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p.18)

Claire Tourmen définit alors comme suit une *profession* : *« à partir du moment où un métier est caractérisé par une structuration forte de l'accès au marché du travail (fermeture) que ses membres contrôlent, une identité largement revendiquée et reconnue socialement, des savoir-faire spécifiques bien identifiés, alors on pourra parler de profession. »* (Ibid., p.7)

Pour en revenir à *l'identité professionnelle*, une première approche du concept est posée par Renaud Sainsaulieu (1977) pour qui l'identité professionnelle se définit comme la « *façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes* ». L'identité reposerait donc sur un processus relationnel. Pour Claude Dubar (1998), l'idée de forme identitaire va plus loin en ce sens où elle ne se limite pas aux processus relationnels mais sont aussi biographiques. Comme l'expliquent Anne-Marie Fray et Sterenn Picouleau (2010), Claude Dubar (2000) considère le concept d'identité en trois dimensions : le moi, le nous et les autres.

*« L'identité est à la fois identité pour soi et identité pour autrui. Identité pour soi car elle renvoie dans un premier temps à l'image que l'on se construit de soi-même. Identité pour autrui car l'identité est aussi l'image que nous souhaitons renvoyer aux autres. Enfin, l'identité se construit à travers l'image que les autres nous renvoient. L'identité est donc issue d'un processus de construction. Elle est le fruit de l'interaction de ces trois paramètres. »* (Fray & Picouleau, 2000, p.75)

Pour Florence Osty (2008), l'identité professionnelle est aussi une identité de métier qui apparaît pour l'individu comme un besoin d'intégration sociale en vue d'atteindre une certaine reconnaissance de soi. Pour Anne-Marie Fray et Sterenn Picouleau (2010) s'appuyant sur les travaux de Florence Osty, « *L'identité professionnelle serait dans ce cas le sentiment d'appartenance à une profession issue d'une socialisation et dont le résultat est la conformité aux normes collectives. Cette dernière se caractérisant par l'usage de pratiques, de vocabulaire ou de gestes communs.* »

La construction de l'identité professionnelle apparaît comme un processus dynamique et permanent basé sur le sentiment d'appartenance et de reconnaissance. « *Ainsi, l'identité professionnelle est le fruit de l'éducation, d'expériences, de choix, d'habitudes, de rencontres. Elle n'est donc pas une caractéristique intrinsèque de la personne, elle se construit et évolue dans le temps.* » (Ibid., p.79)

Après avoir essayé de retracer un panorama autour des concepts de professionnalité et d'identité professionnelle, montrant ainsi la nécessité de sentiment d'appartenance et de reconnaissance dans la construction de celle-ci, nous allons maintenant essayer de voir en quoi nous pouvons parler dans le cadre du monde des enseignants et celui des animateurs de profession ou encore d'identité professionnelle.

### *D'un groupe identitaire à un groupe professionnel, les enseignants*

Avec l'essor de la scolarisation et les lois de Guizot à Ferry qui visaient à installer durablement l'institution scolaire au cœur de notre société, c'est l'instituteur qui trouvait place. Au village, avec les deux autres représentants des valeurs morales, qu'étaient le maire et le curé, l'instituteur apparaissait comme « celui qui sait. » Dans la première moitié du XXe siècle, « *le format scolaire dominant est celui du maître transmetteur de savoir, soucieux certes d'instruire mais aussi promoteur d'une morale républicaine qui laïcise la morale catholique des Frères des écoles chrétiennes.* » (T. Piot, 2005, p.19) Avec les années, les instituteurs vont s'organiser, se regrouper dans un premier temps pour lutter contre l'isolement. « *Dans les campagnes, c'est un désert intellectuel qui l'environne. Il faut aller dans le village voisin souvent pour trouver un collègue avec lequel parler. Sorti du peuple, il n'en fait plus vraiment parti.* » (V. Desvages-Vasselin, 2003, p. 124) Aussi les instituteurs formeront-ils un corps assez homogène et replié sur lui-même. « *Ils [les instituteurs] sont très marqués par le rationalisme laïque. Un fort courant pacifiste se développe avec la guerre de 1914 et vient se greffer sur leur anticléricalisme. Déjà unis par des conceptions communes, par leur condition d'intellectuel du village, ils s'organisent politiquement.* » (Ibid.) Cependant, l'évolution de la société est telle, que l'autorité du « *hussard noir* » ne sera plus suffisante. Les enseignants sont tenus de s'adapter aux nouvelles exigences, aux dernières procédures, aux prescriptions de l'institution. Les enseignants sont tenus de se professionnaliser.

Comme l'explique Richard Wittorski (2007), « *il semble que la professionnalisation relève avant tout d'une intention sociale* » Le processus de professionnalisation amène à une sorte de mandat selon l'expression d'Everett Cherrington Hughes (1958) entre le groupe professionnel, la société et l'Etat. Claude Lessard (2000) explique que ce contrat garantit « *au moins formellement, la protection de la société contre le charlatanisme, l'incompétence ou l'exploitation* » Ainsi une activité professionnelle est une activité nécessaire à la société mise en œuvre par du personnel ayant suivi une formation, pas uniquement pratique mais bien théorique, de qualité au nom d'un certain idéal de service.

« *Dans son activité, le professionnel exerce un jugement, éclairé par les savoirs qu'il maîtrise et qu'il doit constamment mettre à jour : il n'applique pas des règles et ne procède pas en fonction d'automatismes appris, il doit constamment tenir compte des spécificités des situations et des cas qui se présentent à lui et exigent son intervention : là est ultimement son expertise, ou sa virtuosité.* » (Lessard, 2000, p.94)

En ce sens, nous considérons comme Claude Lessard que l'enseignement semble correspondre à ce que l'on attend d'une profession.

« L'éducation est considérée comme une activité essentielle dans notre société ; les enseignants travaillent en général selon un idéal de service pour le bien des élèves et non pour leur bénéfice personnel ; ils ont une formation qui au cours du vingtième siècle s'est allongée et spécialisée, tant dans sa composante disciplinaire que dans sa composante pédagogique, et dans plusieurs pays, cette formation s'est universitarisée. » (Ibid.) Les évolutions pédagogiques ont nécessité de l'enseignant un certain engagement faisant de lui « un spécialiste de l'intervention pédagogique, exerçant quotidiennement le jugement typique du professionnel en exercice. » (Ibid.)

Le processus de professionnalisation répond à un certain processus-type identifié par Wilenski (1964). Ce processus comporte un certain nombre d'étapes comme le montre le mouvement de professionnalisation des enseignants selon Claude Lessard que nous avons formalisé ci-dessous :

<b>Etapes de professionnalisation selon Wilenski (1964)</b>	<b>Exemple des enseignants selon Lessard (2000, p.96)</b>
L'activité comme occupation principale de plusieurs individus.	
Une logique spécifique émanée des logiques concurrentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une plus grande autonomie curriculaire des enseignants</li> <li>- constant souci de définir et faire reconnaître une expertise spécifique, celle d'un spécialiste de l'intervention pédagogique, travaillant sur et avec l'humain,</li> </ul>
Contrôle de la profession par une formation exigeante et un code éthique au nom d'un idéal de service	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la clarification des standards d'entrée dans l'enseignement</li> <li>- l'amélioration de la formation</li> </ul>
Regroupement en association revendicative pour être reconnu et acquérir le monopole de l'activité.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les associations enseignantes, professionnelles ou syndicales, ont au fil des ans revendiqué une meilleure reconnaissance de l'éducation et de ses agents dans la société</li> <li>- un partenariat avec les institutions de formation</li> </ul>
Un monopole concédé par l'Etat, une reconnaissance du groupe professionnel qui jouit de prestiges et d'avantages.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la participation des enseignants aux décisions concernant l'éducation et sa gestion</li> </ul>
Bureaucratisme du système créant limites et contraintes	

**Tableau 1: Mise en perspective des étapes de professionnalisation de Wilenski (1964) et de l'évolution de l'activité enseignante décrite par Lessard (2000)**



Si Claude Lessard ne donne pas d'exemple à proprement parler de la première étape et de la dernière, il ne fait pour autant aucun doute que l'activité d'enseignant apparaît comme une activité principale d'une part. D'autre part, les activités des enseignants sont cadrées pas des injonctions institutionnelles à travers les programmes par exemple et encadrées par une hiérarchie qui assure le respect de ceux-ci en laissant toute liberté pédagogique.

Cependant ce processus, comme tout processus est dynamique et non figé. La professionnalisation n'apparaît pas selon certains sociologues comme acquise. En ce sens, l'histoire des enseignants semble être marquée par une période de déprofessionnalisation (P. Perrenoud, 1995) ou de prolétarisation (Densmore, 1987) c'est-à-dire une certaine déqualification car les enseignants sont privés, au nom d'une rationalisation, d'une certaine liberté pédagogique pour devenir de simples exécutants. « *Une compétence se perd, parce qu'elle ne s'exerce plus, le champ de l'activité professionnelle se rétrécit et le groupe se voit soumis à des contrôles externes croissants.* » (Lessard, 2000, p.98) Cependant, en tant que métier de l'humain et travail interactif sur, avec et pour l'humain (Tardif, Lessard, 1999), il n'est pas certain que cette rationalisation empêche l'enseignant d'exercer ce que rappelle Claude Lessard, « *une certaine forme d'intelligence professionnelle (Carbonneau, Héfu, 1998) au fil des interactions en classe avec les élèves.* » En effet, la pratique de l'enseignement nécessite une constante adaptation au terrain c'est-à-dire une prise de recul et une analyse de la pratique pour être au plus près des besoins de l'élève. L'enseignant est devenu avec le temps un praticien réflexif. Ainsi, plutôt que de parler de prolétarisation, certains estiment que « *le professionnalisme enseignant serait en voie de transformation et de recomposition.* » (Lessard, 2000, p.111)

Ainsi, la professionnalisation, et tout particulièrement la professionnalisation enseignante, est mouvante. L'identité professionnelle se construit, transforme, reconstruit, s'adapte à l'évolution sociale, économique et culturelle.

Peut-on accorder aux animateurs une évolution similaire de leur activité ?

*Un groupe au contour flou, les animateurs*

Selon Véronique Bordes, on désigne par « animation » « *le fait de mettre en œuvre un certain nombre d'activités en faisant participer un groupe, dans son ensemble. L'animation permet donc la mise en œuvre d'un projet qui va, aujourd'hui, bien au-delà de*

*l'organisation des loisirs.* » (V. Bordes, 2007, p.102) On associe cette activité au champ du loisir, pourtant ses constats sur le terrain l'incite à envisager ces interventions plutôt dans le champ du social. Elle dit ainsi qu' :

*« un animateur est un travailleur social qui travaille dans et sur les temps libres des autres. Le métier d'animateur possède une filière professionnelle en constante évolution, ce qui procède à un flou dans la connaissance des compétences et des niveaux de qualification. Sa création récente, résultant d'une partie de l'Histoire de la société française, et son évolution constante, en font une profession mal connue, mal menée et qui a du mal à être reconnue au sein de l'intervention sociale. » (Ibid.)*

Véronique Bordes a observé le travail d'animateurs de quartier. Le constat peut différer selon le type d'animateurs que l'on observe tout en conservant certaines similitudes. En effet, le terme animateur recouvre une grande diversité (animateur sportif, animateur socioculturel, animateur volontaire, animateur de tourisme...). Nous nous intéressons particulièrement aux « animateurs » qui accompagnent le temps de loisirs dit éducatif de l'enfant, comme les centres de loisirs, les colonies et tout particulièrement les animateurs du temps périscolaire. En ce sens, nous ne voyons pas forcément l'animateur comme un travailleur social même si ce caractère est constitutif de sa mission. Dans le cadre de notre terrain, nous associons plutôt les animateurs au champ de l'éducatif. On le verra dans notre prochaine partie mais il apparaît en effet que le loisir de l'enfant ne peut être envisagé sans sa dimension éducative. On peut reprendre alors son propos en le modifiant quelque peu :

*« un animateur travaille dans et sur les temps libres des autres. Le métier d'animateur possède une filière professionnelle en constante évolution, ce qui procède à un flou dans la connaissance des compétences et des niveaux de qualification. Sa création récente, résultant d'une partie de l'Histoire de la société française, et son évolution constante, en font une profession mal connue, mal menée et qui a du mal à être reconnue au sein de l'intervention **éducative** ».*

On notera cependant qu'elle parle d'une profession. Pourtant, au regard des différents critères évoqués, il reste difficile de parler de profession dans le cadre des métiers de l'animation.

Si on accepte l'idée d'une profession multiforme et non homogène, avouons que le cas des animateurs dépasse l'idée même de groupe. Même en choisissant de nous intéresser à un groupe spécifique, les animateurs de loisirs éducatif, la variété des profils, des diplômes offre une vue complexe de la situation.

Derrière l'intitulé « Animation » se cache un large écart d'expertise, de niveaux de responsabilité. Comme l'explique Jean-Claude Gillet (2000) « *le système diplômant actuel*

est insuffisamment cohérent et ne facilite pas une lisibilité des formations à l'animation et de diplômes qui y sont attachés. »<sup>12</sup> L'observation des différents diplômes et des fonctions qu'ils permettent d'exercer illustre le propos.

Diplôme	Statut	Ministère de tutelle	Fonction
<b>BAFA : brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur de centre de vacances et de loisirs</b>	Non professionnel Mais requis pour être autorisé à travailler auprès du public	Ministère de la Santé, de la Jeunesse des Sports et de la vie associative	Le titulaire du BAFA est autorisé à encadrer à titre non professionnel, de façon occasionnelle, des enfants et adolescents en Centres de vacances ou de loisirs. Il est capable, notamment, d'assurer la sécurité physique et morale des mineurs, de participer au sein d'une équipe à la mise en œuvre d'un projet pédagogique, d'encadrer et d'animer la vie quotidienne et les activités des jeunes. <sup>13</sup>
<b>BAFD : brevet d'aptitude aux fonctions de directeur d'accueils collectifs de mineurs</b>	Non professionnel Mais requis pour être autorisé à travailler auprès du public	Ministère de la Santé, de la Jeunesse des Sports et de la vie associative	Le titulaire du BAFD est autorisé à exercer, à titre non professionnel, de façon occasionnelle, les fonctions de directeur d'accueils collectifs de mineurs. <sup>14</sup>
<b>BAPAAT, niveau V15 brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien de la jeunesse et des sports</b>	Professionnel mais non requis par la réglementation	Ministère de la Santé, de la Jeunesse des Sports et de la vie associative	Le titulaire du Brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien (BAPAAT) est capable d'encadrer et d'animer des activités physiques et socioculturelles sous la supervision d'un animateur de niveau supérieur (titulaire d'un BP JEPS par exemple). Il peut travailler dans des associations sportives ou de jeunesse, des centres sociaux, des organismes de vacances ou de tourisme. Il peut également choisir de préparer des diplômes de niveaux supérieurs, notamment le BP JEPS, ou des concours de la fonction publique territoriale (adjoint

<sup>12</sup> Extrait de Augustin, J.P., Gillet, J.C., L'animation professionnelle : histoire, acteurs, enjeux (chap. 3) Paris : L'Harmattan, coll. Débats Jeunesses, 2000. Publié sur le site des Céméa, [http://ressources-cemea-pdll.org/IMG/pdf/JC\\_GILET\\_Identite\\_professionnelle\\_des\\_animateurs.pdf](http://ressources-cemea-pdll.org/IMG/pdf/JC_GILET_Identite_professionnelle_des_animateurs.pdf), dernière consultation le 15/08/17

<sup>13</sup> <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Lycees/Brevet-d-aptitude-aux-fonctions-d-animateur>, dernière consultation le 15/08/17

<sup>14</sup> <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Lycees/Brevet-d-aptitude-aux-fonctions-de-directeur-d-accueils-collectifs-de-mineurs>, dernière consultation le 15/08/17

<sup>15</sup> Niveau VI et V bis : sorties en cours de 1er Cycle de l'enseignement secondaire (6ème à 3ème) ou abandons en cours de CAP ou BEP avant l'année terminale.

Niveau V : sorties après l'année terminale de CAP ou BEP ou sorties de 2nd Cycle général et technologique avant l'année terminale (seconde ou première).

Niveau IV : sorties des classes de terminale de l'enseignement secondaire (avec ou sans le baccalauréat). Abandons des études supérieures sans diplôme.

Niveau III : sorties avec un diplôme de niveau Bac + 2 ans (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales, etc.).

Niveaux II et I : sorties avec un diplôme de niveau supérieur à bac+2 (licence, maîtrise, master, dea, dess, doctorat, diplôme de grande école) ; d'après l'INSEE, <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1076>, dernière consultation le 14/08/2017

			d'animation ou opérateur des activités physiques et sportives). <sup>16</sup>
<b>BPJEPS, niveau IV brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport</b>	Professionnel mais non requis par la réglementation	Ministère de la Santé, de la Jeunesse des Sports et de la vie associative	Le titulaire du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, BP JEPS, exerce le métier d'animateur dans une association, un club sportif ou une entreprise. Il peut également préparer les concours de la fonction publique territoriale (éducateur territorial des activités physiques et sportives, animateur territorial) <sup>17</sup> ou de la fonction publique hospitalière (animateur). <sup>17</sup> Selon sa spécialité, il peut encadrer la pratique d'un sport, de l'initiation au premier niveau de compétition.
<b>DEJEPS, niveau III diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport</b>	Professionnel mais non requis par la réglementation	Ministère de la Santé, de la Jeunesse des Sports et de la vie associative	Le titulaire du diplôme d'état de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DE JEPS) spécialité « perfectionnement sportif » peut exercer le métier d'entraîneur dans le cadre d'associations sportives affiliées à une fédération sportive ou d'entreprises du secteur sportif professionnel. Il peut être amené à intervenir avec tous les publics compétiteurs. Il sait encadrer les activités d'entraînement et de perfectionnement sportif et il participe à la conception du projet et à la direction de la structure pour laquelle il travaille. 18
<b>DESJEPS, niveau II diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport</b>	Professionnel mais non requis par la réglementation	Ministère de la Santé, de la Jeunesse des Sports et de la vie associative	Le titulaire du diplôme d'état supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DES JEPS) spécialité « animation socio-éducative ou culturelle » a les compétences nécessaires pour devenir directeur de projet ou directeur de structures (associations de jeunesse, d'éducation populaire ou de sport, entreprises du secteur marchand ou de l'économie sociale). Il peut également présenter les concours de la fonction publique territoriale (par exemple le concours d'attaché spécialité animation) pour pourvoir assurer ses fonctions de direction au sein de collectivités publiques, de regroupements intercommunaux, ou du secteur médico-social. Le DES JEPS remplace le Diplôme d'Etat de directeur de projet d'animation et de développement (DE DPAD). <sup>19</sup>
<b>DUT niveau III « carrières sociales » option animation sociale et socioculturelle</b>	Professionnel mais non requis par la réglementation	ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	Le titulaire du DUT Carrières sociales option animation sociale et socioculturelle conçoit, coordonne et gère des projets d'animation au sein d'un service, d'une entreprise, d'une structure spécialisée ou sur un territoire donné. Il s'adresse à des publics variés : enfants, jeunes, adultes, familles, personnes âgées, personnes handicapées... Par ses activités, il vise à développer leur autonomie et leur capacité

<sup>16</sup> <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Lycees/Brevet-d-aptitude-professionnelle-d-assistant-animateur-technicien-option-loisirs-de-pleine-nature>, dernière consultation le 15/08/17

<sup>17</sup> <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Lycees/Brevet-professionnel-de-la-jeunesse-de-l-education-populaire-et-du-sport-specialite-basket-ball>, dernière consultation le 15/08/17

<sup>18</sup> <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Post-bac/Diplome-d-Etat-de-la-jeunesse-de-l-education-populaire-et-du-sport-specialite-perfectionnement-sportif>, dernière consultation le 15/08/17

<sup>19</sup> <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Post-bac/Diplome-d-Etat-superieur-de-la-jeunesse-de-l-education-populaire-et-du-sport-specialite-animation-socio-educative-ou-culturelle>, dernière consultation le 15/08/17

			d'organisation collective. Il peut travailler dans différents secteurs : l'animation sociale et socioculturelle, lorsqu'il exerce dans des Maisons des jeunes et de la culture ou centres sociaux ; l'action sociale quand il travaille au sein d'établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes, de foyers logement, de centres pour handicapés ; dans le développement local, le tourisme et les loisirs quand il intervient dans les bases de loisir de plein air, ou dans le tourisme social. <sup>20</sup>
<b>DEUST niveau III</b> <b>Ex : Animation et Gestion des Activités Sportives ou Culturelles</b>	Professionnel mais non requis par la réglementation	ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	Ce diplôme permet à son titulaire d'exercer « des fonctions d'animation dans le champ des activités sportives et culturelles ainsi que des fonctions de gestion au sein de structures organisant ces pratiques ». <sup>21</sup>
<b>Licence professionnelle, ex : option métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle</b>	Professionnel mais non requis par la réglementation	ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	Les thématiques à viser sont variées : culture, social, enseignements, évènementiel, etc. exemple : — Équipements socioculturels : directeur de service de loisir, responsable de services et d'activités socioculturels, animateur communautaire, médiateur culturel, animateur de maison de jeunes, de centres sociaux, de maisons de quartier, éducateur populaire, responsable d'office de tourisme, animateur en centre de résidence pour jeunes travailleurs. — Milieu scolaire : planificateur, animateur, gestionnaire de la programmation d'activités socioculturelles et culturelles, périscolaires ou de la vie étudiante. — Milieu institutionnel : animateur en CCAS, structures d'intervention sociale, collectivités locales, DISS, Intercommunalité, Animateur en secteurs de rééducation et d'insertion sociale, agent de développement dans les secteurs culturels, touristiques, de plein air, du loisir scientifique ou socio-éducatif, gestionnaire, planificateur, formateur, animateur de prévention. — Organismes privés lucratifs : gestionnaire d'équipements «récréo-touristiques», organisateur d'événement, recherche et analyse reliées aux domaines du loisir, de la culture et des sports, des vacances. — Organismes privés à but non lucratif : directeur d'association, responsable de la programmation d'activités de loisir, formateur auprès de bénévoles, responsable du développement local. <sup>22</sup>
<b>Master professionnel, ex : Spécialité</b>	Professionnel mais non requis par la réglementation	ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	La formation vise à former des acteurs capables de concevoir, conduire et évaluer des projets d'animation et d'assurer la responsabilité juridique, administrative et financière d'une organisation

<sup>20</sup> <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Post-bac/DUT-Carrieres-sociales-option-animation-sociale-et-socioculturelle>, dernière consultation le 15/08/17

<sup>21</sup> <http://deustanimation.univ-lyon1.fr/>, dernière consultation le 15/08/17

<sup>22</sup> <http://www.univ-angers.fr/formation/offre-de-formation/licence-lmd-LILMD/sciences-humaines-et-sociales-03/licence-sciences-sociales-program-licence-sciences-sociales/parcours-animation-sociale-educative-culturelle-et-de-loisirs-subprogram-parcours-animation-sociale-educative-culturelle-et-de-loisirs.html>, dernière consultation le 15/08/17

<b>Ingénierie de l'Animation Territoriale</b>	(structure ou association) ; la mise en œuvre et la gestion de politiques d'animation avec ou à partir de structures sociales, culturelles, sportives et de développement associatif. Elle doit permettre la prise en compte des enjeux globaux de l'évolution sociale et territoriale. Les savoirs visés sont ceux de l'analyse sociale, culturelle et économique des territoires devant permettre un diagnostic et un positionnement stratégique. Les responsables formés doivent donc manifester des compétences de dirigeants et d'experts dans la conception et la gestion de projets complexes, la direction de structures ou de réseaux associatifs. <sup>23</sup>
-----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tableau 2: Les diplômes de l'animation socioculturelle.**

Parmi les diplômes présentés, deux diplômes sont dits « non professionnels » permettant d'exercer à titre occasionnel. La réalité du terrain est tout autre puisque comme le montre un de nos terrains de recherche, l'ensemble des animateurs permanents de la structure jeunesse ont un BAFA ou un BAFD, « *rien de plus* » comme le dit la coordinatrice du service jeunesse, elle-même titulaire d'un de ces diplômes « non professionnels ». Et ce cas n'est pas une exception. Jean Claude Gillet souligne la question délicate de la place du BAFA et du BAFD « *qui devaient rester plus proches d'une activité rémunérée que d'une professionnalité salariée, ce qui n'est pas toujours vrai dans la réalité du marché.* » (ibid).

Dans le cadre de l'animation de centre de vacances et encore plus de l'animation périscolaire, se côtoient des jeunes animateurs, étudiants, exerçant donc une activité rémunérée comme des animateurs permanents qui se considèrent professionnels de l'animation quels que soient leurs diplômes. Dans le cadre de l'animation périscolaire, la difficulté de mise en œuvre sur des temps relativement courts a nécessité d'ouvrir les critères de recrutement. Sur notre second site, l'équipe d'animation est autant constituée d'animateurs permanents de la communauté de commune, que de contrats précaires pour huit heures par semaine, d'employés municipaux (cuisinières, employés des espaces verts, atsem) que de professeurs de l'école de musique, voire même de retraités bénévoles.

Ainsi, le groupe apparaît multiforme. Aussi le terrain d'exercice et l'exercice le sont-ils tout autant. Jean Claude Gillet explique qu'il n'y a pas d'accord sur la définition du champ de l'animation et encore moins d'identification des lieux d'exercices propres. En fait,

<sup>23</sup> <http://www.iut.u-bordeaux-montaigne.fr/diplomes/masters-pro/specialite-ingenierie-danimation-territoriale>, dernière consultation le 15/08/17.

*« les professionnels de l'animation peuvent dans certaines conditions devenir des créateurs et défricheurs de secteurs et de catégories d'activités et de pratiques, dans les espaces situés entre état et société civile, secteur marchand et non marchand, éducation populaire, action culturelle et économie sociale. L'animation se construirait alors comme un système d'action intermédiaire, produisant des médiations entre ces différents espaces » (Gillet, 2000, p.3)*

De plus, on précisait que la profession reposait sur une expertise théorique et pratique, de savoir-faire spécifiques. Or, une grande partie des savoirs de l'animation sont empruntés aux sciences sociales, à l'éducation etc. *«Les méthodologies de recherche et d'action, autour, par exemple, des notions de problématique ou de projet, ne sont pas la propriété des seuls professionnels concernés. » (Ibid., p.4)* Il en est de même pour l'éthique et la déontologie du groupe. Si un certain nombre de valeurs héritées de l'éducation populaire sont toujours d'actualité comme la laïcité, la justice sociale ou éducative, l'accès le plus large à la culture, il est difficile de penser qu'un même système de valeurs est véhiculé par des animateurs de centre de loisirs et des animateurs d'une maison de retraite par exemple. Plus encore, quand on compare un service public d'une offre privée et mercantile : *« qu'y a-t-il de réellement commun aujourd'hui entre l'animateur des C.E.M.E.A. ou des Francas et celui d'une maison de retraite du groupe multinational ACCOR, entre le champ associatif et le champ lucratif ? Pas grand-chose : aucune charte ne les rassemble sur le plan de l'affirmation concrète d'une éthique professionnelle. » (Ibid., p.5)* Autre caractéristique, le contrôle du système par le groupe permettant de défendre sa culture propre, de maîtriser les conditions par exemple de rémunération, n'est pas une caractéristique évidente de l'évolution du groupe.

*« Aujourd'hui, la solidarité entre les membres du corps n'est pas évidente [...] Les organisations syndicales regroupent très peu de professionnels et dans des branches éclatées : de plus, il n'existe pas d'organisation professionnelle globale et nationale [...] Dans les dix dernières années, il y a eu très peu de livres édités et les Cahiers de l'Animation ont disparu. Il ne reste quasiment plus qu'AGORA Débats/Jeunesses de l'I.N.J.E.P, revue ayant un comité scientifique mais dont la politique éditoriale dépasse le seul cadre de l'animation,[...] On ne peut absolument pas dire qu'un contrôle de la profession s'exerce ni sur les contenus de formation, ni sur la délivrance de diplômes, ni sur leur création, ni sur le nombre de diplômes délivrés, ni sur le titre d'animateur (à l'inverse de ce qui se passe en ce dernier domaine pour le assistant(e)s de service social[...]) Dans l'ensemble, il n'existe pas de filière spécifique de formation de formateurs à l'animation. » (Ibid., p.8-9)*

Enfin, un caractère essentiel puisque constitutif de la dynamique identitaire évoquée par Claude Dubar (1992), la reconnaissance de la profession. Les travaux de Thérèse Pérez-Roux (2012) sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants

débutants peuvent se transposer en partie sur la construction d'une identité professionnelle chez les animateurs.

En effet, en citant les travaux d'Axel Honneth (2000) elle rappelle que « *sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie et ne peut développer une relation positive à lui-même. La réalisation de soi comme personne dépend étroitement de cette reconnaissance mutuelle.* » (T. Pérez-Roux, 2012, p.3) Ainsi, dans sa dimension collective, l'identité professionnelle est :

un « *processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître parmi les partenaires de ses activités de travail [...] Construire une identité professionnelle c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître* » (Dubar, 2002, p. 132). Dans ce processus complexe, l'expérience sociale et le rapport à autrui jouent un rôle particulier : au-delà de la construction de soi, la reconnaissance participe au sens du travail, entendu comme : « *la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, [...] l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires* (2000, p. 104). Cet ensemble d'éléments liés au métier (représentations, activités, rapport à soi, à l'autre, au monde) éclaire la compréhension des identités professionnelles. » (Pérez-Roux, 2012, p.3-4)

Or c'est bien cette reconnaissance qui pose difficultés dans la construction identitaire des animateurs car elle semble bien faire défaut. Qu'on parle d'une reconnaissance de l'institution, de la société ou des partenaires (en l'occurrence les enseignants par exemple qui doivent partager l'espace éducatif par la force des choses), les animateurs ne sont pas convaincus de son existence. Les témoignages recueillis sur notre terrain d'enquête révèlent un déficit de confiance, une mésestime de soi liés à cette absence de reconnaissance.

Ainsi, ils ne se sentent pas reconnus par les enseignants :

« *Je dis pas tous les profs, mais là dans les écoles qu'on fait, y en a qui nous critiquent, les profs vont jamais parler sur nous mais je pense que bah ils nous prennent bah ça sert à rien quoi...*  
- *non je pense pas, je pense que pour eux on n'est pas professionnel* » (A2 et A3, Annexe 6, p. 285)

Ils ne se sentent pas reconnus par les enfants qui semblent leur manquer de respect :

« *Je lui ai dit : « tu te calmes, où on va aller voir la référente ! » Il me dit : « t'es pas ma maitresse ! » Sous-entendu, « je ne te respecte pas parce que t'es pas ma maitresse [...] Ils ont l'image de l'animateur en centre, l'image du gentil guilleret qui fait wouhouhou on va faire la fête quoi ! » (A4, annexe 6, p.287)*



Et ils ne sentent pas reconnus pas l'institution qui n'a pas su valoriser leurs compétences ni par la société qui ne leur reconnaît pas les compétences qu'ils aimeraient qu'on leur reconnaisse :

« *Quand le périscolaire a été installé sur le territoire français [référence à la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires] ça a été un peu tout le monde, ça a été la gentille grand-mère, ça été des bénévoles, ça été un peu tout le monde et parfois n'importe qui... mais l'image qu'ils renvoyaient c'est peut-être qu'on est perçu comme des gens avec moins de compétences, c'est toute cette image-là, tu vois, qui est renvoyé aux instituteurs, enfin aux enseignants, et le discours que les parents vont avoir après chez eux auprès des enfants, on en discute hein avec nos enfants quand on est à table, et du coup, c'est peut être un manque... c'est pas le manque de professionnalisme qu'on peut avoir mais c'est l'image tu vois qu'on peut avoir de l'animateur. » (A3, annexe 6, p.287)*

La construction identitaire est fortement liée à la reconnaissance d'autrui (Dubar, 2002). L'individu a besoin d'être reconnu pour ce qu'il est, « *mais aussi pour ce qu'il a vécu / construit antérieurement.* » (T. Pérez-Roux, 2012 p12-13). Les animateurs et *a fortiori* les animateurs du temps périscolaire, sont en quête de reconnaissance.

« *On peut estimer que la profession d'animateur est encore une profession ectoplasmique, difficile à circonscrire, mal assise...* » (Gillet, 2000, p.1) Ainsi, il est délicat de parler de profession concernant l'activité des animateurs. L'histoire de ce groupe est récente, une quarantaine d'année tout au plus ce qui semble peu du point de vue de la sociologie du travail. On ne peut nier le processus de professionnalisation en cours, où l'on passe d'une activité de bénévolat ou de militant à une activité salariée, d'une occupation occasionnelle à un métier du quotidien. Cependant, au sens d'Everett Cherington Hughes (1958), l'animation ne peut être une profession car elle n'exerce pas de monopole sur un segment de l'activité humaine. On l'a vu en effet, l'animation partage avec d'autres les champs du loisir, du social, de la santé ou de l'éducation. Et pourtant « *elle s'est progressivement professionnalisée* » comme l'évoque Eric Robinet (2000) évoluant « *d'une logique volontaire et temporaire à une logique d'usage professionnel* » (Ibid., p.118) Un certain nombre de critères de professionnalité apparaissent : « *le travail, un nouveau segment d'activité humaine et des inscriptions institutionnelles* » (Ibid.) Ainsi, animateur est plus qu'une activité aujourd'hui, un métier certainement, difficilement pour l'instant une profession même si d'aucuns s'accordent à parler d'une professionnalisation du métier d'animateur. Cependant, on peut considérer le processus de professionnalisation enclenché, passant du bénévolat à une activité salariée soumise à une réglementation, en quête d'une reconnaissance réelle. On peut aussi considérer que comme les enseignants, les animateurs exercent une certaine forme

d'intelligence professionnelle (Carbonneau, Héfu, 1998) du fait des interactions avec les enfants qui nécessitent une constante adaptation au terrain. En ce sens, nous prendrons la liberté de parler de groupe professionnel à propos des animateurs. Professionnel pour les raisons que nous venons d'évoquer, groupe car employant le « nous » quand ils parlent d'eux-mêmes, entre eux ou individuellement, nous pouvons considérer qu'ils se reconnaissent comme appartenant à un même groupe, groupe dont le dénominateur commun est la mission éducative envers les enfants. Car, en effet, toutes ces difficultés évoquées n'excluent pas la construction identitaire en tant que groupe professionnel comme le souligne Jean-Claude Gillet.

*« Sur le plan subjectif, ils ne se considèrent, par exemple, ni comme des enseignants, ni comme des éducateurs spécialisés; ils disent entrer en correspondance avec un héritage culturel et un imaginaire social; ils affirment mettre en œuvre des pratiques réflexives face aux situations-problèmes qu'ils ont à résoudre, tout au moins à partir d'un certain niveau de qualification et d'expérience ; ils se reconnaissent assez largement entre eux comme des animateurs ayant une singularité professionnelle. » (Gillet, 2000, p.9)*

C'est bien sur le plan objectif qu'il reste beaucoup à faire, où la reconnaissance est en deçà de leurs souhaits. Mais Jean-Claude Gillet le dit : *« que de chemin parcouru en 30 ans dans la légitimation d'une spécificité professionnelle. » (Ibid)*

On peut se demander si la difficulté de reconnaissance du travail des animateurs de « loisirs éducatifs » ne tient pas d'une guerre des mondes avec les enseignants souhaitant garder la main mise sur le champ de l'éducation.

*b. La confrontation des groupes au regard de la sociologie des professions*

A l'échelle macroscopique, il est intéressant d'observer comment interagissent les groupes professionnelles partageant un même secteur d'activité, en l'occurrence ici, le secteur éducatif. Comme l'explique Andrew Abbott (2003)

*« Les professions en concurrence les unes avec les autres aspirent à se développer s'emparant de telle ou telle sphère de travail qu'elles transforment ensuite en « juridiction » au moyen de savoirs professionnels et de revendications destinées à obtenir une légitimité auprès des pouvoirs publics. [...]Un tel système est étroitement conditionné par la concurrence. Tout ce qui survient au sein d'une profession a des répercussions sur les professions voisines et se traduit soit par des développements soit par des défaites. » (A. Abbott, 2003, p.3)*

Si l'on accepte d'envisager le monde des animateurs comme un groupe professionnel, il apparaît que son entrée dans l'école se fait en concurrence avec le monde des enseignants, voire à ses dépens. Deux possibilités pouvaient s'envisager : l'ouverture

d'un monde à l'autre pour un partage collaboratif et coopératif de la mission d'éducation ou le repli d'un monde sur soi contre l'arrivée de l'autre pour tenter de protéger la mission qu'il se sent seul en mesure de porter pour des raisons de reconnaissance sociale, d'histoire et de culture partagées, de formation et de compétences. Au regard des discours portés par les groupes d'enseignants et groupes d'animateurs lors de nos entretiens, tout porte à croire dans un premier temps et à une échelle strictement collective que le partage de la mission d'éducation s'organise sous la forme de la seconde possibilité : repli sur soi et rejet voire déni de l'autre. On peut ainsi relever un ensemble de remarques particulièrement révélatrices dans les propos enseignants concernant les activités mises en œuvre par les animateurs : « *C'est plus souvent de la garderie* » ; « *Y a pas d'objectif derrière* » ; « *Parce que ces gens-là ils n'ont pas de formation* » (Annexe 5, pp. 266-285). On peut faire ici un parallèle avec les travaux d'Eliane Rothier Bautzer (2003, 2012, 2013, 2014) sur les médecins et les infirmières. Décrivant la concurrence entre ces deux professions, elle montre que :

*« les acteurs luttent pour obtenir puis conserver des domaines réservés d'autonomie professionnelle, qui est donc le produit d'une dynamique développée au sein d'une écologie. La légitimité professionnelle repose sur la valeur éprouvée du découpage de la juridiction. Cette valeur s'éprouve pour Abbott dans l'action, au sein des trois arènes que sont le travail, l'opinion publique, et les instances législatives »* (Rothier Bautzer, 2014, p.13)

Ainsi, dans notre cas, l'école devient le cœur de luttes territoriales. Comme l'explique Matthieu Laville (2016), en citant Yves Delazay (1992)<sup>24</sup>, chaque profession tente de définir son « territoire propre » d'intervention, n'hésitant pas à « braconner » sur le territoire d'autrui, « *d'où l'importance pour chaque profession de définir les caractéristiques de son travail : le contenu effectif des tâches et les savoirs mobilisés.* » (M. Laville, 2016, p.44) En spécifiant les caractéristiques de son travail, la profession se distingue, se spécifie tendant à montrer son expertise dans la réponse avancée à un problème rencontré, justifiant ainsi l'« *exclusivité de son territoire* ». Chaque profession propose une réponse spécifique à un problème posé, réponse soumise alors aux trois arènes que sont l'Etat, l'opinion publique et le lieu de travail. « *Ces auditoires servent d'arbitres parce que leur propre légitimité a ses racines en dehors du système des professions* » (A. Abbott, 2003, p.30).

Nous avons ici des enseignants qui luttent pour conserver leur domaine réservé, en l'occurrence, le domaine de l'éducation, leur valeur étant éprouvée dans les trois arènes

---

<sup>24</sup> Dezalay, Y. (1992). *Marchands de droit. La restructuration de l'ordre juridique international par les multinationales du droit*. Paris : Fayard, p.174

citées ci-dessus. L'apparition de ce nouveau groupe que forment les animateurs crée un mouvement de repli sur soi pour défendre un acquis au nom d'une meilleure compétence. Pourtant, dans un des cas présentés, le temps d'activité périscolaire est organisé dans l'ensemble d'une communauté de commune par une association d'éducation populaire reconnue. Si on peut reconnaître le déficit de formation des animateurs investis sur ce temps car d'horizons très divers, les coordinateurs sont des professionnels diplômés et ayant une expérience non négligeable sur les temps de loisirs éducatifs (centre de loisirs, centre de vacances etc.) Si certains animateurs bénéficient de contrats précaires, recrutés sans formation, d'autres sont des experts dans leur domaine à l'image des intervenants musique qui sont professeurs à l'école de musique de la communauté de commune. Les activités proposées par les animateurs sont guidées par les professionnels, s'appuyant sur un projet éducatif et un projet d'activité, chose que les enseignants ne savent pas ou ne semblent pas souhaiter savoir. En effet, comme le démontrent Roger Sue et Marie France Caccia (2005) dans leur bilan d'expérimentations d'aménagement de rythmes scolaires : « *Certains enseignants, tout en prenant conscience de l'inadaptation des rythmes scolaires aux rythmes de l'enfant, ne veulent pas revenir sur des fonctionnements routiniers et sur des avantages acquis* » (Sue, Caccia, 2005, p.97) Ainsi,

« *Les craintes [des enseignants] sont liées à toute transformation identitaire. Les enseignants se sentent souvent menacés dans leurs compétences, dans leur identité professionnelle et dans leur rapport éducatif aux élèves. Ils avaient autrefois un rôle et un statut assurés. Cette norme collective les rassurait. La récente fragilisation des statuts, l'hétérogénéité des tâches, celles d'animateurs, d'éducateur, voire même de chercheur, créent un malaise* ». (Sue, Caccia, 2005, p.98)

L'école et sa périphérie sont alors enjeu de pouvoir entre deux mondes professionnels. Les enseignants défendent leur spécialité acquise tout au long d'une histoire complexe et leur identité professionnelle récemment reconnue. En ce sens on reconnaît que :

« *La « spécialisation fonctionnelle » des enseignants inscrite dans une division du travail fortement poussée, la « reconnaissance symbolique du groupe professionnel », « l'investissement professionnel de la personne » et l'importance institutionnelle accordée à « la formation et à la mobilisation des enseignants » (Lang, 2000), traduisent quelques-unes des évolutions du métier d'enseignant et plaident pour sa professionnalisation. Le travail enseignant devient alors à la fois spécialisé – à travers l'importance de la discipline, sa maîtrise et l'expertise – et élargi puisqu'il s'agit aussi de construire de nouvelles compétences en vue d'une gestion « efficace » de l'hétérogénéité du public scolaire et des nouvelles attentes sociales* » (A. Jellab, 2007, p.13)

Comment accepter de partager une partie de ce qui fait l'identité professionnelle de son groupe avec un groupe professionnel qu'on ne reconnaît pas comme tel ? En effet, l'identité professionnelle des animateurs manque de lisibilité voire tend vers l'invisibilité. Comme on l'a montré précédemment, si un certain nombre de marqueurs montrent que l'activité d'animation a évolué et tend vers une professionnalisation, du point de vue des perspectives interactionnistes de la sociologie des professions anglo-saxonnes, ces critères ne suffisent pas à établir qu'elle s'est constituée en profession (E. Robinet, 2000).

*« Ce problème d'identité est source d'une multitude de méprises de doutes et de dysfonctionnements dans l'exercice de leur activité. [...]Le monopole sur l'activité n'y est pas établi et celle-ci s'exerce sur des champs partiellement investis par d'autres professionnels, en même temps que d'autres professionnels investissent le champ de l'animation. C'est, entre autres, l'indétermination et la perméabilité des champs aux frontières floues, leur recouvrement, qui ne rend pas aisément lisibles l'identité, les méthodes et les moyens de chacun des acteurs en jeu et notamment de ceux des animateurs » (E. Robinet, 2000, p113-121)*

On constate alors à travers certains des discours collectifs d'animateurs recueillis, que la construction de l'identité professionnelle se fait pour certains en opposition à l'Autre ou à travers le regard de l'Autre, l'enseignant, celui qu'ils ne sont surtout pas : *« je pense que pour eux on n'est pas professionnel, on n'est pas... On n'a pas les mêmes compétences qu'eux... »* (A3, Annexe 6, p. 285) Tout l'enjeu pour les animateurs est de conquérir les arènes que sont l'opinion publique, et les instances législatives, car on peut certainement convenir qu'ils ont commencé à éprouver leur valeur dans celle du travail. La difficulté réside dans le fait qu'ils œuvrent sur des arènes semblables aux enseignants tout particulièrement concernant l'opinion publique. Notre travail mené « à l'échelle des sujets » nous amène à nous interroger sur le poids de l'histoire du groupe sur le sujet.

### *c. Un sujet en tension au cœur des tensions*

Ainsi, au cœur des tensions entre groupe, de cette guerre des mondes, l'échelle microscopique nous amène à observer la situation au plus près du sujet. Comment s'approprie-t-il l'histoire de son groupe ? Comment cette histoire est-elle constitutive de son « déjà-là décisionnel » ? Pour répondre à ce questionnement, nous allons mobiliser le concept de *rencontre* utilisé par Pablo Buznic. En effet, dans ce jeu de tensions que crée le partage de l'école entre ces deux professions, une rencontre est-elle possible et comment impacte-t-elle les pratiques ludiques de chacun ?

Nous considérons que la reconnaissance telle qu'elle est décrite par Thérèse Pérez-Roux (2011) est au cœur de cette rencontre, tout particulièrement dans sa dimension

relationnelle. En effet, l'identité professionnelle est un processus en trois dimensions dans lesquelles la reconnaissance est à l'œuvre.

*« La dimension biographique suppose pour l'individu d'être reconnu pour ce qu'il est, mais aussi pour ce qu'il a vécu / construit antérieurement et pour ce dans quoi il se projette ; par ailleurs, la dimension relationnelle met en évidence que la reconnaissance de soi et l'estime de soi s'élaborent au miroir de ce que renvoie autrui et aux formes d'adéquation qui en résultent en termes d'images identitaires ; enfin, la dimension intégrative nécessite pour le sujet la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience professionnelle et peuvent devenir des ressources pour répondre avec plus ou moins de pertinence aux situations rencontrées. » (Pérez-Roux, 2012, p. 3-4)*

Ainsi, *« Il s'agit [...] de se re-connaître à travers ce que lui renvoie autrui. »* (Ibid., p.14) Or que renvoie autrui et tout particulièrement sur ce terrain partagé, que renvoie l'Autre ?

Pour Pablo Buznic (2018, à paraître) le concept de rencontre adossé à la théorie du sujet telle que nous la mobilisons ici semble se caractériser ainsi :

*« 1. Le symbolique : Le sujet s'identifie par « l'assujettissement à la fonction symbolique qui le situe » et il en est de même dans son rapport symbolique à un autre sujet ; ici la rencontre avec l'autre est filtrée par les rapports symboliques qui relient deux sujets, par exemple un sujet symboliquement défini comme enseignant et un autre symboliquement défini comme animateur, les deux se rapportant l'un à l'autre dans un système de rapports de place dans le champ éducatif. 2. L'imaginaire : Le sujet se construit face « au leurre de l'image qui l'identifie » et il en est de même dans sa relation imaginaire à un autre sujet ; ici la rencontre avec l'autre est filtrée par la relation imaginaire, duale ou duelle, qui relie deux sujets, c'est-à-dire deux semblables, inscrits dans la réciprocité, un jeu de miroirs et d'identifications, ne laissant pas de place à la rencontre de l'altérité. 3. Le réel : De ces deux filtres qui compromettent la rencontre, le sujet se définit d'une certaine incomplétude, d'un certain « manque à être » ; ainsi la rencontre est toujours construction de soi, comme autre de l'autre, au-delà des places attribuées et des images reflétées. »*

En référant au travail de Nathalie Baeza (2009) qui explique que la rencontre est *« un moment privilégié de construction mutuelle »* et que *« les faces identifiées montrent qu'il existe une construction identitaire: une association entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre. Cette dialectique interactionnelle provoque des moments de remise en question, incitée par la rencontre avec l'élève »* (p. 63), nous pouvons considérer que la rencontre avec l'Autre, dans cette dialectique interactionnelle, participe de la construction identitaire en ce sens où il y a certes des moments de remise en question mais aussi la reconnaissance évoquée par Thérèse Pérez-Roux. Or cette reconnaissance est mise à mal par les jeux de domination que représente le partage de l'école pour ces deux groupes professionnels que sont les enseignants et les animateurs. Comme nous l'expliquions précédemment, les enseignants apparaissent comme les professionnels dominants du champ éducatif. Roger

Sue et Marie France Caccia (2005) ont montré qu'il existe « *une hiérarchie des statuts et des rôles professionnels. Avec d'un côté les enseignants considérés comme les dépositaires légitimes de la pédagogie (voire de l'éducation), et de l'autre des professionnels dont les compétences sont souvent jugées douteuses* » (R. Sue & M-F. Caccia, 2005, p.101). Quelle rencontre est possible au milieu de ces jeux de tensions ? Quelle reconnaissance les uns peuvent-ils attendre des autres ? Existe-t-il une finalité commune ? Quelle distinction peut-on faire entre les pratiques ludiques des uns et des autres ? C'est à travers l'analyse des discours collectifs et individuels que nous tenterons d'identifier le poids de la concurrence professionnelle ou de la rencontre sur les pratiques singulières de jeu nous permettant ainsi d'identifier les jeux de tension auxquels est soumis le sujet. Nous chercherons à montrer que par une approche du sujet, nous pouvons appréhender l'ensemble des enjeux de territoire. Nous considérons en effet, que c'est le sujet en dernier ressort qui exprime à son insu le poids des processus d'identification professionnelle collective décrits précédemment d'un point de vue sociologique à travers ses pratiques effectives.

Nous avons ainsi montré, à travers ces deux premières sous-parties, comment nous mobiliserons le champ de la didactique clinique et celui de la sociologie des professions (et ses concepts de professionnalité et de construction identitaire) pour comprendre à travers les pratiques effectives de jeu, le poids du déjà-là décisionnel dans les mises en œuvre singulières de chacun des sujets. C'est au filtre de la didactique clinique que nous observons les enjeux de professionnalité de deux groupes professionnels. Nous considérons que c'est au cœur d'une activité qui apparaît relativement semblable, telle que le jeu, que nous pouvons mesurer le poids de cet enjeu à travers les pratiques effectives de sujets issus de ces deux groupes.

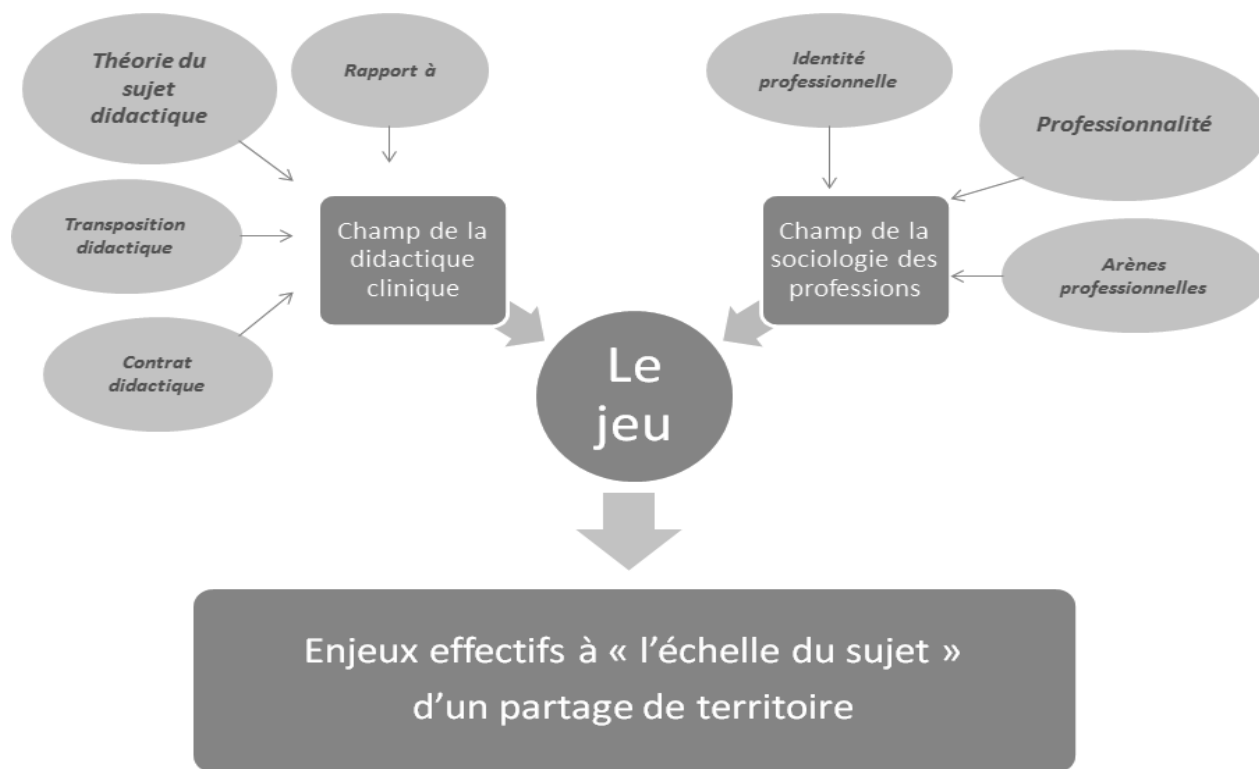


Figure 6 : le jeu, un objet d'étude au filtre d'un cadre théorique.

Le jeu apparaît ainsi clairement comme notre objet d'étude. En ce sens, il nous faut nécessairement l'identifier, circonscrire ses limites, déterminer ses caractéristiques afin de caractériser au mieux les pratiques ludiques qui seront mises en œuvre par les quatre sujets.

## 2.2 Le jeu comme pratique didactique ludique : une notion clé de la recherche

Afin de comparer des pratiques semblables entre enseignants et animateurs, nous allons centrer nos observations sur les pratiques de jeu de chacun et leurs enjeux.

Plus précisément, nous analyserons la dialectique complexe jeu/apprentissage. Selon Gilles Brougère, cette démarche semble presque impossible tant « *les difficultés qui attendent ceux qui veulent réfléchir sur le jeu semblent innombrables. D'autant plus que la diversité et les ambiguïtés que l'on relève dans l'usage même du terme et dans l'activité se retrouvent dans les théories proposées pour penser et comprendre le jeu.* » (G. Brougère, 2005, p. 16). Alors si réfléchir sur une définition du jeu paraît ardu, faire le lien entre jeu et apprentissage l'est d'autant plus :

*« Ici s'inscrit un débat sans fin entre ceux qui veulent préserver la liberté du jeu sans laquelle la pratique s'éloigne des justifications théoriques et ceux qui ne conçoivent une logique d'enseignement qu'à travers la direction impulsée au jeu par l'enseignante. Les premiers vont dénoncer le détournement du jeu qui conduit à revenir à une initiative adulte, à des activités structurées. Les seconds plus pragmatiques et parfois adhérents aux valeurs*



*reconnues au jeu ne voient pas d'autre solution pour associer jeu et enseignement» (G. Brougère, 2005, p. 78)*

Pour autant, il n'est pas possible d'en faire l'impasse puisque c'est bien dans un lieu clairement identifié comme lieu d'apprentissage que nous cherchons à observer le jeu, c'est-à-dire l'école. Pour ce faire, nous essaierons de comprendre l'évolution de la pensée du jeu dans nos sociétés à travers l'histoire pour mieux identifier les tensions autour du jeu et les caractéristiques propres au jeu.

Dans un deuxième temps, la relation du jeu et de l'apprentissage sera au cœur de la réflexion. Comme le montre Nicolas Pelay (2011) en citant Gilles Brougère (2005), « *La dialectique jeu/apprentissage étant complexe, « Il ne s'agit pas de choisir mais de penser »* (Ibid., p. 2). Le point de départ est le suivant : « *Il n'y a pas similitude entre jeu et situation d'apprentissage, mais la présence potentielle de critères communs, une zone de recouvrement, permet de comprendre les assimilations possibles. Peut-être y a-t-il là un air de famille ?* » (Ibid., p. 63). Aussi, « *Le projet est bien d'explorer cette articulation entre jouer et apprendre, en refusant l'idée naïve d'une conjonction miraculeuse, sans pour autant nier que le jeu offre, comme sans doute bien d'autres activités, des occasions d'apprentissage.* » (Ibid., p. 2). Comme lui, nous identifierons les dénominateurs communs au jeu et aux situations d'apprentissage afin d'observer les pratiques des enseignants et des animateurs.

### 2.2.1. Jeu : histoire du jeu et reconnaissance sociale

Afin d'identifier les usages du jeu faits par les enseignants et les animateurs et de tenter d'en comprendre les raisons mais surtout pour identifier et comprendre les tensions qui entourent les pratiques ludiques ; nous nous appuyerons sur les travaux développés sur le jeu dans sa dimension historique et sociologique.

#### a. *Histoire de l'idée du jeu : un objet en tension*

Ainsi, si les jeux sont aussi vieux que l'humanité comme l'explique Duflo (2006, p.31) le jeu n'a pas toujours eu la même reconnaissance. « *Une civilisation est inachevée si elle n'ajoute pas à l'art de bien travailler, celui de bien jouer* » (Santayana, 1920 in Sautot et Al, 2006) Les pratiques du jeu ont bien souvent donné lieu à des prises de position morale. Parfois valorisé, le jeu a été bien souvent critiqué comme « *un penchant dangereux générateur de plaisir et d'excitation, une passion dévorante pouvant être génératrice de conduites addictives voire paroxystiques ou violentes* » (C. Duflo, 2006, p.33) Ainsi, Colas Duflo s'est attaché à comprendre comment la notion de jeu s'est construite. Il cherche à comprendre « *quelle est l'histoire de notre idée de jeu ?* » (C. Duflo, 1997, p.7). Son travail

est un élément de compréhension du rapport au jeu construit par les enseignants et les animateurs. En comprenant comment est née notre idée du jeu, nous comprenons mieux les tensions qui animent le rapport au jeu aujourd'hui.

#### *L'idée du jeu jusqu'au XVIIIe siècle*

Ainsi, il montre dans un premier temps que le jeu n'avait pas véritablement d'importance dans les textes avant Pascal. Ne s'attardant pas sur l'Antiquité, il cite cependant un extrait de l'*Ethique à Nicomaque*, X, 6, révélateur des nombreux thèmes qui seront abordés dans les discours ultérieurs sur le jeu dans l'histoire de la pensée. « *Ce n'est donc pas dans le jeu que consiste le bonheur. Il serait en effet étrange que la fin de l'homme fut le jeu, et qu'on dut se donner du tracas et du mal pendant toute sa vie afin de pouvoir s'amuser !* »<sup>25</sup>

Ce qu'Aristote entend par bonheur c'est un acte auquel il ne manque rien. Selon Duflo, « *le bonheur doit donc être final et se suffire à lui-même : il doit être choisi pour lui-même.* » (Ibid., p.8) Il explique ainsi que deux types d'activités répondent à ce critère : l'action vertueuse et le jeu. Pour Aristote, la première ne fait aucun doute. Mais comme l'explique Colas Duflo, il pourrait paraître surprenant de voir l'activité du jeu figurer ici. « *Que cherche en effet celui qui joue sinon le plaisir du jeu lui-même ? Voici donc un acte qui est souhaitable en soi : la cause finale du jeu est le jeu lui-même.* » (Ibid., p.9) Les thèses avancées par Aristote ne semblent pas particulièrement valorisantes pour autant.

L'objectif du philosophe est en fait de disqualifier le jeu dans la suite de son ouvrage. Selon lui, le jeu ne sait pas s'élever au plaisir pur de l'âme. Et ce sera donc une activité conforme à la vertu et non un divertissement qui définira le bonheur, la fin suprême.

En cela, Colas Duflo rappelle une pensée courante : « *chacun reconnaît que les activités sérieuses valent mieux et émanent d'une meilleure partie de l'âme que les activités ludiques. C'est du côté de l'enfance que doit se situer le jeu.* » (Ibid., p.10)

Ainsi, très tôt on retrouve déjà l'opposition entre le jeu et le sérieux, la facilité et l'effort,... L'histoire du jeu révèle un tiraillement régulier entre le sérieux et le jeu, une tension palpable encore de nos jours et ce, d'autant plus, à l'école, lieu de l'enfance sérieuse.

---

<sup>25</sup> Aristote, *Ethique à Nicomaque*, X, 6, 1176b, trad. J. Tricot, Vrin, 1979, p.507. in C. Duflo, *Le jeu: de Pascal à Schiller*, P.U.F., 1997, Paris, p.7.

Comme Colas Duflo le souligne par la suite, Aristote va encore plus loin, car il va montrer que le jeu n'est ni une fin, ni même une activité au sens plein du terme. « *Le jeu est, en effet, une sorte de délassement, du fait que nous sommes incapables de travailler d'une façon ininterrompue et que nous avons besoin de relâche. Le délassement n'est donc pas une fin car il n'a lieu qu'en vue de l'activité.* »<sup>26</sup> Colas Duflo conclut : « *paradoxal concept que le jeu : activité recherchée pour elle-même en apparence, il s'avère qu'il n'est ni fin ni acte, mais repos de l'activité.* » (Ibid., p.10)

En fait, jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, Colas Duflo explique qu'il y a deux grands types d'interrogation sur le jeu au cœur des réflexions. Il y a d'une part les questions concernant sa valeur éthique et d'autre part les enjeux épistémologiques.

L'aspect éthique du jeu est intimement lié à des questions socio-politiques. À travers l'histoire, on alterne entre des phases d'interdiction et des phases d'encouragement du jeu. Bien souvent les jeux sont au service du pouvoir pour être autorisés. On pense alors à la Rome antique et ses loteries ou jeux du cirque. (Duflo, 1997).

Bien souvent aussi, les jeux sont associés à la religion. On le constate dans la Rome antique là encore, où les combats de gladiateurs sont un héritage de pratiques funéraires, à la Renaissance où les sacrements sont parodiés lors de la « fête des fous. »

Ceux qui désapprouvent le jeu reprochent aux joueurs des comportements puérils voire dangereux pour eux-mêmes et leur entourage. Colas Duflo cite un extrait du *Diable boiteux* (1726) qui est intéressant pour ce qu'il montre un concentré des griefs contre le jeu à l'époque :

*« Deux jeunes cavaliers jouaient ensemble aux cartes, dans ce tripot où vous voyez tant de lampes et de chandelles allumées. Ils se sont échauffés sur un coup, ont mis l'épée à la main, et se sont blessés tous deux mortellement. Le plus âgé est marié, et le plus jeune fils unique. Ils vont rendre l'âme. La femme de l'un et le père de l'autre, avertis de ce funeste accident, viennent d'arriver. Ils remplissent de cris tout le voisinage. Malheureux enfant, dit le père en apostrophant son fils qui ne saurait l'entendre, combien de fois t'ai-je exhorté à renoncer au jeu ? Combien de fois t'ai-je prédit qu'il te coûterait la vie ? [...] De son côté, la femme se désespère. Quoique son époux ait perdu au jeu tout ce qu'elle lui a apporté en mariage ; quoiqu'il ait perdu toutes les pierreries qu'elle avait, et jusqu'à ses habits, elle est inconsolable de sa perte. Elle maudit les cartes, qui en sont la cause ; elle maudit celui qui les a inventés ; elle maudit le tripot et tous ceux qui l'habitent. Je plains fort les gens que la fureur du jeu possède, dit don Cléophas. Ils ont souvent l'esprit dans une horrible situation. Grâce au ciel, je ne suis point entiché de ce vice-là. »*<sup>27</sup> (Ibid., 1997, p.16)

---

<sup>26</sup> Ibid., p. 507.

<sup>27</sup> A.-R. *Le Sage, le diable boiteux*, Gallimard, « folio », 1984, p. 49.

Diderot lui aussi met en garde les maris dont les femmes jouent : quand elles ont trop perdu, elles finissent par miser leur vertu.

*« Tous ces maris imbéciles qui laissent risquer à leurs femmes l'honneur et la fortune de leur maison sur une carte, sur un dé. » : « Mais d'où leur vient cette fureur, comment peuvent-elles se résoudre à passer les nuits autour d'une table de pharaon, à trembler dans l'attente d'un as ou d'un sept ? Cette frénésie altère leur santé et leur beauté [...] Sans compter les désordres où je suis sûr qu'elle les précipite. »<sup>28</sup> (Ibid., 1997, p.16)*

Ainsi le jeu est source de déshonneur, de ruine,... Le plus condamnable est le jeu de hasard où l'on mise de l'argent. En effet, comme l'explique Colas Duflo, *« le jeu d'argent organise une répartition des biens fondamentalement a-morale et étrangère à toute idée de justice, qui nuit, en l'ignorant, la répartition sociale autolégitimée »*.(id ;p.18) Ainsi, *« le jeu fait sortir l'argent du système social des signes, de l'organisation qui lui donnent sens. »* Selon lui, deux thèmes importants émergent de ces diverses analyses.

*« Si, en effet, le jeu est assez puissant pour désinvestir l'argent de sa signification « réelle », alors ce qui doit être compris, d'une part, dans son rapport à la société, dans sa curieuse façon de se situer de l'intérieur à l'extérieur (il est hors société mais ce dehors se joue toujours dedans -en société justement, avec des acteurs sociaux, dans le temps libre qui s'y octroie) et, d'autre part, dans son rapport au réel, qui n'est pas sans rappeler, à certains égards, celui de la littérature qui comme lui a été qualifiée de « déréalisante » ».*

Comme nous le verrons dans notre tentative de définition, le lien entre le jeu et la réalité apparaît comme une caractéristique épistémologique du jeu.

Longtemps, on s'inquiète aussi de la valeur des autres jeux qui certes moins néfastes à la société, apparaissent dans le meilleur des cas d'aucune utilité, si le jeu se peut être utile. Disons plutôt que si le jeu (hors jeu d'argent) n'est pas dangereux, il n'apparaît pas pour autant comme porteur de valeurs, de qualités. On le réserve au monde de l'enfance.

Pour Thomas d'Aquin, s'inspirant d'Aristote et de Saint-Augustin, le jeu pourrait être source de quelques intérêts à condition toutefois d'être limité. Il trouve en effet à l'activité ludique deux avantages. D'une part, le jeu permet à l'esprit de se reposer. *« Comme la fatigue du corps est détruite par le repos matériel, de même il faut que l'on dissipe la fatigue de l'esprit par un repos spirituel »*<sup>29</sup>. D'autre part, il favoriserait la bonne humeur, vertu nécessaire en société. Cependant ces avantages sont conditionnés par une pratique mesurée. Comme l'explique Colas Duflo,

---

<sup>28</sup> Diderot, *Bijoux indiscrets*, 1748 in Duflo, 1997.

<sup>29</sup> Thomas d'Aquin, *Somme théologique*, IIa-IIae, art.2 à 4, p.233.

« s'il est nécessaire comme délassement, cela signifie aussi, a contrario, qu'il n'est véritablement justifié que comme délassement. [...] Il doit demeurer une activité mineure dont la véritable signification est toute négative : c'est le moment indispensable de non-travail. Il n'a de l'activité que l'apparence puisqu'il ne saurait se concevoir seulement que comme repos de l'activité. » (pp.20-21).

Pour Thomas d'Aquin et ses contemporains, le jeu ne peut avoir de valeur pour lui-même, il ne peut en aucun cas être une finalité, source de plaisir en soi hormis inspiré par le démon.<sup>30</sup> On retrouve là, le poids du jugement religieux. En effet, le jeu a longtemps été l'objet d'interdictions de l'Eglise. Pour elle, il était la source de tous les dangers : «-*violence dans les jeux d'armes ; -ruinant les jeux d'argent ; -perdition dans tous ces paradis artificiels que sont finalement, à ses yeux, les jeux.* » (Duflo, 2006, p.34). Tout au long du XVIIIe siècle, le jeu sera questionné mais rarement valorisé. Leibniz et Pascal ont eux aussi écrit sur le sujet. Pour Leibniz, le jeu vaut pour ce qu'il est l'occasion de l'expression de l'inventivité de l'homme. Il vaut pour ce qu'il peut être un objet d'études mathématiques. En effet, Leibniz désirait vivement qu'on fit la théorie mathématique de tous les jeux, « *ce qui, disait-il, serait un grand usage pour perfectionner l'art d'inventer, l'esprit humain paraissant mieux dans les jeux que dans les matières plus sérieuses.* »<sup>31</sup> Il traçait même le plan d'un tel ouvrage en répondant à Rémond de Montmort, qui lui avait envoyé son essai d'analyse sur les jeux de hasard : « *les hommes ne sont jamais plus ingénieux que dans l'invention des jeux.* »<sup>32</sup>. Mais le jeu ne peut être source de bonheur. Tout comme pour Pascal qui considère pour sa part que le jeu n'est qu'un divertissement dans lequel s'engouffre l'homme pour s'éviter de penser.

« *La seule chose qui nous console de nos misères est le divertissement, et cependant c'est la plus grande de nos misères. Car c'est cela qui nous empêche principalement de songer à nous et qui nous fait perdre insensiblement. Sans cela nous serions dans l'ennui, et cet ennui nous pousserait à chercher un moyen plus solide d'en sortir, mais le divertissement nous amuse et nous fait arriver insensiblement à la mort* ».<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Thomas d'Aquin, Ibid., art. II, p.231.

<sup>31</sup> G.W. Leibniz, lettre à Jean Bernoulli, 29 janvier 1697, in Louis Couturat, la logique de Leibniz, Félix Alcan, Paris, 1901.

<sup>32</sup> G.W. Leibniz, lettre à Rémond de Montmort, 1715 in Sautot et al, 2006, p.34

<sup>33</sup> B. Pascal, Pensées, texte établi et annoté par Jacques Chevalier, note 217. pp.114-115, le livre de poche, 1962.

Ainsi, jouer au XVIIIe siècle « se dit de toutes les occupations frivoles auxquelles on s'amuse ou se déplace mais qui entraînent quelquefois la perte de la fortune et de l'honneur. »<sup>34</sup>

#### *Un tournant pour le jeu, XVIIIe et XIXe siècle*

Il apparaît que le XVIIIe siècle n'est pas simplement le Siècle des Lumières mais aussi celui du jeu, comme en témoigne son évolution à travers le témoignage de Casanova jusqu'au propos de Schiller sur le concept de jeu.

Ainsi à la lecture de *L'Histoire de ma vie* de Casanova, on constate que la vie de cet homme, au-delà des aventures et des séductions dans l'Europe du XVIIIe, est une vie de jeu. Il témoigne ainsi de l'engouement toujours plus grand de la société pour le jeu. Si cette période correspond à l'essor du jeu d'échecs avec Philidor et Giochino Greco, c'est surtout les jeux d'argent et de hasard qui prennent une grande place dans les salons et les tavernes.

« Casanova joue partout, dans toute l'Europe, et son autobiographie témoigne bien de la généralisation du jeu dans tous les pays. Elle témoigne aussi du fait qu'on joue dans toutes les classes sociales, que ce soit dans son milieu d'origine, plutôt modeste, chez les écoliers, à la cour de Catherine II de Russie et même aux arrêts. Les descriptions de Casanova révèlent une véritable société du jeu, où jouer est nécessaire pour s'introduire et pour se maintenir, parce que tout le monde, ou presque, joue. » (C. Duflo, 1997, p. 63).

Pourtant, si on joue beaucoup, ce n'est pas en toute légalité puisqu'à de nombreux endroits, le jeu est interdit.

#### *Kant, Schiller et les premières réflexions sur l'Education*

Comme l'explique Colas Duflo, c'est cette omniprésence du jeu qui va inciter les penseurs à s'intéresser à ce phénomène. Selon lui, cependant, il est nécessaire que le jeu soit porteur de valeurs pour mériter qu'on s'y intéresse aussi. Ce fut le cas, dans un premier temps, lorsque le jeu fut observé d'un point de vue mathématique. Mais ce n'était pas suffisant.

En effet, « le jeu était conçu comme une activité puérile. Pour qu'il mérite de devenir remarquable, deux voies étaient possibles, qui furent toutes deux empruntées. Il fallait que l'enfant devienne intéressant et, avec lui, ses activités, ou que le jeu acquière un autre statut qui ne le cantonne plus au rang d'activité mineure mais lui donne une place au cœur de l'humain. »

---

<sup>34</sup> Article « jouer », D. Diderot et J. Le Rond d'Alembert, dir., Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, Paris, 1751-1772. in Sautot et al, 2006, p.34

On trouve dans l'Emile de Jean-Jacques Rousseau les prémices d'une valorisation du jeu pour ce qu'il permet d'atteindre un but. Il rejette fermement le jeu de l'adulte, mais il y voit un grand intérêt s'il permet au précepteur d'obtenir ce qu'il veut de l'enfant.

*« Il met à tout ce qu'il fait un intérêt qui fait rire et une liberté qui plait, en montrant à la fois le tour de son esprit et la sphère de ses connaissances. N'est-ce pas le spectacle de cet âge, un spectacle charmant et doux, de voir un joli enfant, l'œil vif et gai, l'air content et serein, la physionomie ouverte et riante, faire, en se jouant, les choses les plus sérieuses, au profondément occupé des plus frivoles amusements ? »* (J.J. Rousseau, 1762, éd. 2009, p. 232).

Ainsi, en s'intéressant à l'enfance, Jean-Jacques Rousseau montre l'intérêt du jeu.

Surtout, *« en affirmant, sa valeur éducative, en tant qu'il allie le plaisir à la contrainte et la liberté à la loi, car, dans le jeu, l'heureuse spontanéité ne s'exprime que sous la condition d'une libre approbation et d'une soumission autonome aux règles, Rousseau montrait que la valeur du jeu allait bien au-delà de la simple distraction mais avait des implications politiques et morales. »* (Duflo, 1997, p.74-75).

Ainsi, le jeu n'est plus simplement utile pour permettre à l'esprit de se reposer, il n'est plus seulement nécessaire en ce sens où l'homme ne peut être toujours en train de travailler. Il devient constitutif de l'éducation de l'homme. *« Ce n'est pas parce qu'il manque de quelque chose que l'homme doit jouer mais parce qu'il doit devenir humain et apprendre, en quelque sorte sa liberté. »* (Ibid., p.75). C'est un réel renversement de posture. L'homme se caractérisant en partie par sa liberté, le jeu devient une composante nécessaire à la construction et l'expression de son humanité.

Emmanuel Kant n'accorde pas initialement au jeu le crédit que lui accorde Rousseau du point de vue de son caractère éducatif. Pourtant, sa façon d'appréhender le jeu et sa fonction pour l'homme, selon Colas Duflo, va influencer considérablement Schiller dans la formulation de la notion de jeu qu'il fera. *« En un sens, comme nous allons le voir, on peut sans doute clairement dire que c'est Kant qui a inventé le thème du jeu en philosophie, même si la véritable formulation de cette invention se trouve en effet chez Schiller. »* (Duflo, 1997, p.76).

Jean-Jacques Rousseau veut faire passer le travail pour du jeu. Emmanuel Kant, pour sa part, considère qu'on ne peut éduquer l'homme que dans un cadre de pur plaisir ludique, car le travail n'est pas du jeu, bien au contraire. Le premier, selon lui, est agréable, libre, sans finalité autre que le plaisir. Le second est pénible et contraignant et n'a d'intérêt que pour ce qu'il offre une fois fini, le salaire par exemple. *« Il est de la plus haute*

*importance que les enfants apprennent à travailler. L'homme est le seul animal qui doit travailler. »*

En s'exprimant ainsi, Emmanuel Kant ne rejette pas le jeu mais semble lui reconnaître des caractéristiques propres.

*Comme l'explique ainsi Colas Duflo, le jeu « offre aussi, à sa façon, un apprentissage de la vie, il favorise aussi le développement de l'humain en tant que tout formé d'un corps et d'une âme, de façon indissociable. Les jeux de l'enfance sont, sous cet angle, l'irremplaçable lieu d'un apprentissage de soi par soi, en quoi l'on voit qu'il s'agit, au sens propre du terme, d'une culture libre ».* (Duflo, 1997, p.79)

En effet, par le jeu, l'enfant accepte de lui-même d'être contraint par des règles. Il accepte librement la contrainte. *« Par le jeu l'enfant apprend à se contraindre lui-même, à s'investir dans une activité durable... »* (Duflo, 1997, p.80). Ainsi, selon Kant, *« en général, les meilleurs jeux sont ceux dans lesquels à nos exercices d'habileté s'ajoutent des exercices des sens. »* (Kant, *Réflexions sur l'éducation*, p. 106.) Après avoir identifié alors des critères qui font un bon jeu, il fait remarquer comme le souligne Colas Duflo *« qu'on retrouve les mêmes jeux dans différents pays »* (Ibid., p.80) : *« En général, les jeux sont très universels. »* (Kant, *Réflexions sur l'éducation*, p. 107.) Le jeu apparaît ainsi comme nécessaire à l'acquisition de son humanité.

Si Emmanuel Kant distingue jeu et jeu des facultés, selon Colas Duflo, l'usage du mot jeu n'est pas anodin et la distinction pas si grande. Le philosophe entend par « jeu », des jeux qui permettent de faire passer le temps, il envisage le jeu comme les arts d'agrément. Le plaisir vient des sensations, de l'excitation, de la succession d'émotions. Ce mouvement des émotions crée un *« sentiment de santé »* (Duflo, 1997, p.85), un sentiment de vie. Qu'est-ce que le jeu des facultés alors ? Les facultés désignent selon Colas Duflo *« l'imagination et l'entendement dans l'expérience du beau et de l'imagination et de la raison dans le sublime. »* On oppose ici les arts d'agrément aux Beaux-Arts, le but étant *« le plaisir de la réflexion universellement communicable »* (Duflo, 1997, p.86). Ainsi, le plaisir du beau apparaît comme *« le sentiment de la liberté du jeu des facultés et de leur accord qui témoigne d'une finalité purement formelle - et le plaisir n'est pas autre chose que cette conscience même ».* (Ibid., p.86) De fait par l'expérience esthétique, deux facultés qui semblent s'opposer s'accordent. *« Le plaisir, c'est la réconciliation du soi tout entier, c'est la satisfaction d'être un. »* Là où par le jeu, le corps et l'esprit s'accordent pour créer le plaisir du *« sentiment de santé »* ; le jeu des facultés voit s'accorder l'imagination et l'entendement ou la raison et l'affirmation de sa liberté pour créer le plaisir de l'unité en soi. Le jeu comme



l'explique Colas Duflo apparaît comme médiation. Et ce n'est pas là les seuls liens qui s'opèrent puisqu'on retrouve dans le jeu des facultés le lien entre la liberté et la légalité qui est comme le rappelle Colas Duflo aussi « *une caractéristique du jeu au sens commun* ». (Ibid., p.87). Autre lien, qu'on retrouve entre les jeux ordinaires et le jeu des facultés, le caractère sociable. En effet, le sentiment du beau doit être partagé, universel. « *Le gout est ainsi la faculté de juger a priori de la communicabilité des sentiments, qui sont liés avec une représentation donnée.* » (Kant, Critique de la faculté de juger, trad. A. Philonenko, 1965, p. 129.) Or Emmanuel Kant avait décrit, selon Colas Duflo, les jeux ordinaires comme « *ayant un lien essentiel avec la sociabilité.* »

Ainsi au regard des effets du jeu des facultés, Colas Duflo montre ici à quel point les jeux et le jeu des facultés de Kant sont intimement liés. Ce que Emmanuel Kant appelle « *jeu* », c'est « *cette circulation, cette harmonie présupposée, cet accord, en l'homme et entre les hommes voilà ce qui est dit dans ce terme* ». (C. Duflo, 1997, p.89).

Pour Colas Duflo, le philosophe allemand est à l'origine de la pensée de Schiller sur le jeu, considérant que Schiller fait naître dans ses Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme la notion de jeu que nous mobilisons aujourd'hui.

La pensée de Schiller dans l'histoire de la pensée du jeu est essentielle en ce sens où elle va la rendre possible et légitime. Schiller s'appuiera sur les travaux de Kant et assumer le caractère unificateur du jeu entre les deux parts de l'homme, le rationnel et le sensible. Il cherche à résoudre ce problème anthropologique qu'est la division de l'homme. Ce n'est comme l'explique Colas Duflo (1997), selon Schiller, ni la politique, ni la philosophie, mais l'art qui peut faire le lien entre le physique et la raison, entre sa particularité et « *la loi morale qui le lie à l'exigence d'universalité.* » (Ibid., p.99) Afin de lier les deux parts de l'homme, ces deux « *tendances* » anthropologiques, il faut créer une réciprocité entre-elles, c'est-à-dire passer d'une domination unilatérale de l'une sur l'autre à une domination réciproque, faisant appel nécessairement à une troisième tendance, celle du jeu.

Comment faire ressentir à l'homme son humanité dans ce qu'elle est totale et non scindée ? Au regard de Kant, « *l'expérience d'humanité* » se fait dans l'expérience du beau. Pour Schiller, le jeu est l'expérience du beau donc d'humanité du fait qu'il apparaît comme un élément d'accord entre les opposés.

« *Ce qui se joue ici c'est la pensée d'un rapport possible qui ne soit pas simplement d'exclusion entre la sensibilité et la raison, entre la passivité et la liberté, la forme et la matière, qui crée un humain total, libre dans sa sensibilité et sensible dans sa liberté, un humain qui veuille la forme et son contenu sensible, sans rapport d'assujettissement de l'un l'autre, mais dans un rapport d'harmonie.* » (C. Duflo, 1997, p.109)

Ce n'est pas la tendance au beau mais bien la tendance au jeu qui intéresse Schiller pour ce qu'il permet l'harmonie, tant physiquement que spirituellement. « *Les exercices gymnastiques forment sans doute des corps d'athlète, mais seul le jeu libre harmonieux des membres développe la beauté.* » (Schiller, Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme, p.133) C'est l'équilibre des forces les unes avec les autres qui permet l'expérience de l'harmonie, du beau et ce, parce que l'homme est un, total. L'homme n'est pas pris ici comme l'assemblage de différents éléments mis en mouvement par une discipline propre. « *L'exercice, le travail est disciplinaire et analytique (on « fait des abdominaux »). Le jeu est synthèse libre.* » (C. Duflo, 1997, p.110)

Autre attrait du jeu pour Schiller, c'est qu'il permet de faire passer quelque chose de peu agréable plus facilement. « *L'austérité de tes principes les fera fuir loin de toi ; mais ils les supporteront sous forme de jeu.* » (Schiller, 1794, p.157)

Le jeu, en plus d'être créateur d'unité, crée, nous dit Colas Duflo (1997), une « légalité » qui n'apparaît pas comme une contrainte mais comme un libre choix. Il permet ainsi de se rencontrer le sensible et la raison, la légalité et la liberté.

Cependant, il reste un certain paradoxe dans le propos de Schiller qui affirme que le jeu est un signe d'humanité mais qui, parallèlement, évoque le jeu des animaux. Il va même jusqu'à parler des jeux de l'inanimé, faisant référence aux « *plantes [qui] se perdent en multiples rameaux inutiles pour leur simple conservation. Il y a jeu dès lors que la dépense que la vie fait d'elle-même est fin en soi.* » (C. Duflo, 1997, p.112) Il y a là une progression de l'inanimé vers l'homme en passant par le jeu de l'animal, semblable à celui des petits enfants pour tendre ensuite vers les jeux de l'imagination, sans considération formelle, et enfin atteindre l'idéal, le jeu esthétique. « *Ces cas ont un trait en commun : ils sont tous le fruit d'une libération par rapport à la contrainte extérieure, et c'est là une caractéristique importante de tout jeu.* » (Ibid., p.113)

Il y a cependant une distinction entre le jeu esthétique et ce qui le précède. Là où « *la tendance au jeu esthétique c'est la capacité législative de l'esprit qui intervient, pour en faire ce que l'on sait* » (Ibid., p.113), le reste n'est qu'instinct.

Ainsi, la caractéristique qui apparaît première dans le discours de Schiller est bien celle de la libération de toute contrainte « *dans l'ordre de la nature comme dans celui de la*

*morale* ». (Schiller, p. 367.) C'est bien dans son sens le plus restreint que le jeu apparaît donc comme le signe de l'humanité.

Avec Schiller, le jeu s'installe de manière légitime dans la pensée philosophique. Autrefois, ignoré ou méprisé, voire abhorré, le jeu apparaît dès lors comme un élément constitutif de l'homme et non plus seulement de l'enfant. Ainsi, « *l'homme ne joue que là où dans la pleine acceptation de ce mot il est homme, il n'est tout à fait homme que là où il joue.* » (Schiller, p.221)

*b. Vers un changement de statut culturel et social*

Comme on l'a vu, jouer a longtemps été dévalorisé et dévalorisant. Aujourd'hui, on ne peut que constater que le jeu est partout, dans tous les discours.

Comme l'explique Colas Duflo, dans un autre de ses ouvrages, *Jouer et Philosopher* (1997), « *on joue partout, entre amis, dans les familles, dans les clubs et les associations, dans les cafés, sur les plateaux de télévision. On joue aussi à tout âge, et pas seulement dans l'enfance.* » (Duflo, 1997, p.1) Le jeu est partout et même le terme « jeu » est partout renvoyant à des domaines qui n'ont parfois pas grand-chose en commun : entre la « théorie des jeux » décrite par Von Neumann et Morgenstern qui « *permet de décrire et d'analyser de nombreuses relations économiques et sociales sous la forme de jeux stratégiques.* » (T. Pénard, 2004)<sup>35</sup>, et les « *jeux du langage* » (J. Gondonneau, 2006, p.34) dans le domaine de la communication, on constate que la société s'est emparée du terme pour l'appliquer à des champs divers et variés.

Le jeu est devenu quelque chose de normal, ancré dans notre quotidien. Pour autant, les travaux de recherche développent un regard sur les fonctions du jeu dans le développement de l'enfant, son apport dans les apprentissages (et nous renforçons certainement cet aspect avec ce travail), laissant bien souvent de côté le jeu de l'adulte. Comme l'explique Gilles Brougère, « *Les théories [du jeu] concernant les adultes peuvent faire disparaître le jeu sous d'autres notions considérées comme centrales : la fête, le sport, le loisir. Le jeu est une sous-catégorie purement empirique.* » (G. Brougère, 2005, p.19).

---

<sup>35</sup> Pénard, T. (2004) La théorie des jeux et les outils d'analyse des comportements stratégiques, Université de Rennes 1, Crem ; <https://perso.univ-rennes1.fr/thierry.penard/biblio/manueljeux.pdf> (consulté le 18 novembre 2016).

Mais alors à quoi sert-il ? Selon Johan Huizinga, avant toute chose, jouer sert à jouer. Le jeu est une activité « *pourvue d'une fin en soi, accompagnée de tension et de joie, et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante* » (J. Huizinga, 1938) Le jeu est un accès direct pour l'imaginaire, déconnecté du quotidien. « *Jouer sert à rêver.* » (J. Gondonneau, 2006, p.35). On peut cependant lui attribuer au moins deux autres fonctions. La première, mise en avant par Kant et reprise par Caillois, tient de son « *lien essentiel avec la sociabilité.* » (Kant in C. Duflo, 1997, p.88). Chez Roger Caillois, le jeu est « *un principe permanent de la vie sociale.* » (R. Caillois, 1958) On joue ensemble, on joue le monde, on joue à comprendre le monde. « *En quelque sorte, le jeu est le principe fondateur de toute culture, présent dans les pratiques et rituels des sociétés primitives, dans les arts et dans toutes les formes de création jusque dans le commerce et la spéculation foncière* » (J. Gondonneau, 2006, p.35) Dit autrement, « *jouer conduit à se socialiser en construisant son identité culturelle au travers d'une activité partagée.* » (Ibid.)

Autre que la fonction sociale, on identifie dans le jeu une dimension psychologique. Si le jeu participe au développement de l'enfant, il participe aussi à la structuration de tout joueur, les adultes donc aussi, permettant l'expression et la maîtrise de ses pulsions, l'expression de son libre arbitre sans aucune conséquence dans le réel. En effet, le jeu se déroule dans un temps et un lieu imaginaire. Il est hors du temps. Il est hors du lieu. Il est hors du réel.

Antérieurement à l'observation du jeu du point de vue psychologique, les théoriciens du jeu, en particulier Karl Groos<sup>36</sup>, ont justifié les pratiques de jeu de l'enfant par un besoin biologique au même titre que s'alimenter par exemple. Il apparaît comme un besoin naturel et fondamental au même titre que les animaux pour lesquels le jeu est l'expression de l'instinct, assure la survie de l'espèce en l'entraînant à développer ses instincts et ainsi le prépare à sa vie d'adulte.

Cependant, dans le jeu des enfants apparaît la transmission d'une culture et d'une tradition qu'on ne retrouve pas chez les animaux.

*« Les « traditions » animales concernent les activités vitales, les territoires, les migrations, les modalités de vie de l'espèce. Mais ce que les enfants se transmettent de génération en génération, sous les préaux des cours d'école, est d'une tout autre nature : les conduites ludiques héritées se modifient, se transforment et témoignent d'évolutions techniques en lien*

---

<sup>36</sup> Groos, Karl, (1902), les jeux des animaux, tr.fr. Paris, Alcan.

*avec l'histoire. Activité naturelle et spontanée, le jeu permet, à chaque âge de l'humanité, de récapituler des expériences héritées, acquises et à chaque fois de se les réapproprier. » (J. Gondonneau, 2006, p.36).*

Il suffit de voir pour cela les conflits entre un jeune garçon de huit ans et son grand-père, un après-midi où ils décident de jouer aux billes parce que « *c'est pas comme ça qu'on fait maintenant, papy !* » Il fut un temps où on ne pouvait tiquer une bille que par des pichenettes dans d'autres billes. Mais c'était avant ! Aujourd'hui, le joueur de billes peut lancer tout simplement sa bille, bille qui au demeurant peut désormais être plate ! On pourrait être perplexe comme ce grand-père pour moins que cela. La partie de billes apparaît alors comme un vrai conflit générationnel, relativement pacifique où l'on débat plus de comment jouer qu'on ne joue. Conflit de génération révélateur de la pratique héritée mais évoluée du jeu où le jeu est une réinvention permanente. Le jeu n'est donc pas simplement l'expression de la nature mais un phénomène social et culturel.

Cependant, comme l'explique Gilles Brougère (2005), les justifications des pratiques ludiques ont été fortement marquées par la dimension biologique à tel point qu'il fallait impérativement justifier l'usage du jeu. Il se devait d'être nécessaire. « *Le jeu est ainsi devenu un comportement essentiel, qui ne pouvait exister que parce qu'il est nécessaire à l'équilibre au développement de l'enfant.* » (G. Brougère, 2005, p.21) De multiples explications vont transparaître alors à travers différentes théories plus ou moins divergentes. Nous reviendrons ultérieurement sur ces théories. Ce qui apparaît surtout, c'est que le jeu se doit d'être légitimé. On doit lui trouver une explication. Et si chez l'enfant, la dimension biologique puis psychologique y parvient assez aisément, la chose ne semble pas si simple dans le monde des adultes. Gilles Brougère (2005) montre que le jeu est secondaire dans les théories, bien souvent caché derrière des thèmes plus centraux comme le sport, le loisir. « *Le jeu est une sous-catégorie purement empirique, la tentative d'explication portant sur l'objet considéré comme significatif et capable de subsumer une diversité.* » (G. Brougère, 2005, p.20)

Il est surprenant que le jeu des adultes trouve une place si peu importante dans les écrits au regard de la place importante qu'il tient dans les sociétés. « *L'ethnologie a montré que le jeu est fondamentalement un acte collectif, une activité du groupe auquel il appartient et dans le respect strict des traditions culturelles imposées par son groupe d'appartenance.* » (J. Gondonneau, 2006, p.36).

Cependant, on voit avec le développement de la société de consommation, le développement de la marchandisation du jeu. Alors que le jeu doit être partagé comme exprimé précédemment, il apparaît un jeu de joueurs solitaires. « *Qu'en est-il de l'attention portée à son voisin, si chacun joue seul avec son billard électrique ou son jeu vidéo ? Des jeux télévisés font un maximum d'audience mais même vus en famille, peut-on dire qu'ils créent du lien social ?* » (J. Gondonneau, 2006, p.37). Pour Jean Gondonneau, il est essentiel que le jeu ne crée pas un isolement social mais bien au contraire du lien social. « *Dans cette perspective, la réactivation d'espace de jeu favorisant une authentique pratique socioculturelle n'est peut-être pas inutile.* » (Ibid., p.37) Les temps scolaire et périscolaire peuvent être ces espaces de jeux permettant aux enfants de jouer ensemble. Ils peuvent être le lieu d'un enrichissement culturel par la pratique de jeux méconnus des enfants et surtout ils peuvent être aussi facteur de cohésion familiale autour du jeu en permettant aux familles de découvrir de nouvelles pratiques de jeux.

Parallèlement à ces pratiques, se développe aujourd'hui une autre dimension du jeu : le jeu pratiqué comme un loisir voire même une passion. « *Cette fonction récréative du jeu nécessite une réflexion spécifique, le jeu marquant alors la rupture avec le monde de la production, ses contraintes, ses exigences.* » (J. Gondonneau, 2006, p.37). Les associations de jeux, ludothèques se multiplient en France.

La carte<sup>37</sup> qui suit témoigne de ce développement.

---

<sup>37</sup> <http://www.gestasso.com/association/associationdesludothequesfrancaises/> (consulté le 24 novembre 2016)

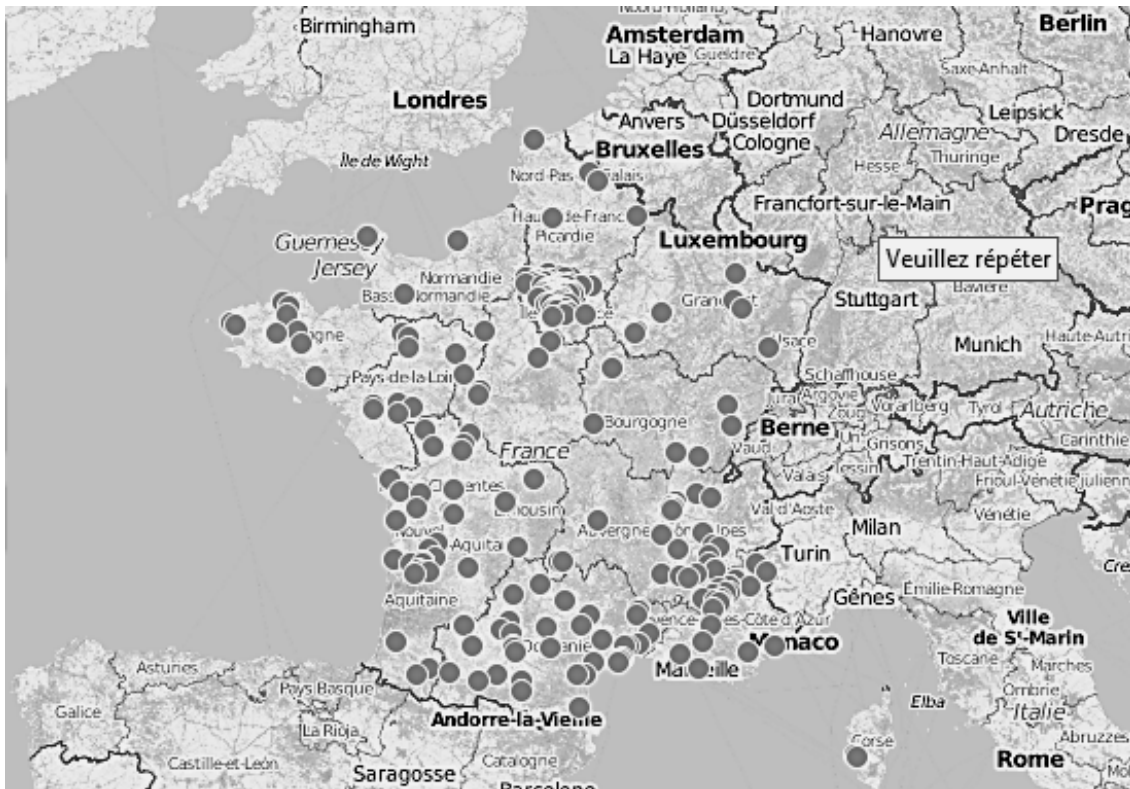


Figure 7: Carte localisant des lieux publics de jeux (association, ludothèques...) en 2015.

L'association *Les rencontres Ludiques* a réalisé cette carte. Elle permet de référencer les lieux où jouer (ludothèques, maisons des jeux, cafés jeux, associations de joueurs et de joueuses...), les formations autour du jeu et les lieux ressources sur le jeu à travers la France. Cette carte, publiée sur le site de l'ALF en octobre 2015, est alimentée par les acteurs.

On constate ainsi ces dernières années l'essor de lieux de jeux, de festivals avec son lots de prix des meilleurs jeux ( Festival International des Jeux de Cannes, Spiel Essen, Festival Ludique International de Parthenay...) visant à faire découvrir à un public le plus élargi possible tous types de jeux : jeux traditionnels, jeux de société modernes, jeux vidéo, jeux de simulation (jeux de rôle, grandeur nature, wargames historiques et fantastiques...) jeux de cartes à collectionner, Jeux de construction et jouets...<sup>38</sup>

D'une pratique controversée voire honteuse, à une pratique riche, assumée, il est évident ainsi que la place du jeu dans sa pratique, dans ces théories a profondément évolué dans l'histoire. Comprendre la place de l'activité ludique dans la société c'est comprendre

<sup>38</sup> Programme du Festival international des Jeux de Cannes, février 2017 ; <http://www.festivaldesjeux-cannes.com/2.aspx> (consulté le 24 novembre 2016.)

avant tout les rapports historiques entretenus par le jeu et la culture. En effet, c'est cette évolution dans les pratiques et dans la pensée qui permet de mieux saisir ce qui constitue le jeu et permet de construire son rapport au jeu.

### 2.2.2. Dialectique jeu/apprentissage

On l'a vu, l'histoire du jeu est complexe. Le rapport au jeu construit dans nos sociétés évolue et bascule tant dans le rejet que dans l'addiction. Opposé au sérieux, au travail, valorisé comme loisir, le jeu est partout désormais mais de qualité fluctuante.

Un paradoxe cependant apparaît à la lecture de cette histoire. Le jeu a trouvé ses lettres de noblesse dans l'éducation de l'enfant. Pourtant on constate qu'il a fallu réaffirmer l'importance du jeu dans les programmes de l'école maternelle de 2015. Ainsi, si le jeu apparaît essentiel au développement de l'enfant, il semble parfois encore difficile de l'associer au sérieux de l'apprentissage.

Nous montrerons dans un premier temps comment différents champs se sont intéressés à l'usage du jeu, ses impacts sur les apprentissages, tentant par la même occasion d'en définir des caractéristiques. Dans un second temps, nous appuyant sur les réflexions précédentes, nous tenterons de montrer comment forme ludique et forme éducative peuvent s'entendre en caractérisant l'activité ludique qui nous permettra de construire le cadre d'analyse ludique et didactique des pratiques menées dans le cadre scolaire et périscolaire et observées pour les études de cas.

#### a. *De l'intérêt des chercheurs pour le jeu : une légitimité toujours plus grande*

Le jeu n'est pas le propre de notre société encore moins de l'être humain. Toutes les civilisations sont accompagnées par le jeu, car comme le souligne Emmanuel Kant, « *En général, les jeux sont très universels.* » Et il semble que tous les mammifères jouent. On citait Karl Groos précédemment pour ces travaux sur le jeu des animaux. Stéphane Jacob et Thomas Power (2006) ont rappelé que le jeu a une fonction biologique à part entière qui se traduit par un développement sensori-moteur et cognitif ainsi que par l'établissement de relations sociales au sein du groupe. Il permet aux animaux d'apprendre à échapper à leurs prédateurs ou à chasser et donc, à augmenter leurs chances de survie. Ils rappellent d'ailleurs que chez les jeunes enfants, les jeux d'imitation les amènent à se confronter au monde adulte et à grandir. C'est d'ailleurs le propos de Julie Delalande qui souligne que les enfants apprennent par imitation. Elle montre qu'ils doivent apprendre pour faire partie d'un groupe et être reconnus. « *L'apprentissage des règles sociales se fait par l'intermédiaire du*



*groupe dont l'utilité est appréhendée quotidiennement, puisqu'il permet à chacun d'exister dans le groupe et d'être représenté à l'extérieur de celui-ci* » (J. Delalande, 2003, p.12). Le jeu favorise l'apprentissage des règles de vie et a une fonction socialisante essentielle. Cette fonction apparaissait déjà essentielle à Johan Huizinga (1938) qui envisage l'apparition de l'*Homo ludens* constatant la place tenue par le jeu dans les activités collectives de l'homme. Pour lui, le jeu est une « tâche sérieuse » (J. Huizinga, 1938).

Les chercheurs ne l'ont pas démenti s'intéressant sérieusement à l'objet jeu comme objet de recherche. Nous nous arrêterons tout d'abord sur les travaux de recension des articles portant sur l'impact des pratiques ludiques sur l'apprentissage afin de montrer à quel point d'une part le jeu est un objet de recherche prisé et d'autre part que la dialectique jeu/apprentissage aussi complexe soit elle montre l'importance de réfléchir la place du jeu dans les espaces éducatifs.

L'observation du traitement du jeu par les différents champs que sont la psychologie, la sociologie ou la pédagogie permettra ensuite de voir émerger les caractéristiques de l'activité ludique.

### *Impacts du jeu sur l'apprentissage*

Un article de Louise Sauvé, Lise Renaud et Mathieu Gauvin, intitulé *Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage* a tout particulièrement attiré notre attention. L'objet de cet article est de présenter une synthèse des publications scientifiques parues entre 1998 et 2005 traitant des impacts du jeu sur l'apprentissage. Il présente pour nous deux intérêts majeurs parmi d'autres. D'une part, à travers son protocole quantitatif, il est révélateur de l'intérêt porté par les chercheurs à l'objet jeu. D'autre part, il montre un lien entre les pratiques ludiques et l'apprentissage.

Paru en 2007, il fait donc état des travaux de recension réalisés jusqu'en 2005. Il vise à synthétiser les articles qui traitent des impacts du jeu sur l'apprentissage. En ce sens, l'équipe « *s'est attardée aux écrits qui permettaient d'établir les attributs essentiels du jeu et de cerner les impacts du jeu sur l'apprentissage.* » (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007, p. 91)

Ainsi, à partir de mots clés tels que « jeu », « jeu de simulation », « game », « simulation and game », « gaming », « éducation », « apprentissage », etc., les chercheurs ont effectué une collecte dans les bases de données bibliographiques sur des articles publiés entre 1998 et 2005. Ils ont élaboré un cadre conceptuel afin d'évaluer la pertinence des 1784 articles recensés dans un premier temps.

*« Ainsi, l'identification des attributs essentiels du jeu, de la simulation et du jeu de simulation a permis de retenir 1063 articles à la lecture des résumés. De ce nombre, 449 ont été jugés pertinents et ont été analysés. De ce nombre, 193 écrits traitaient des impacts du jeu sur l'apprentissage. » (Ibid., p. 93)*

On constate ainsi la quantité non négligeable d'articles traitant du jeu et tout particulièrement du jeu et de ses impacts sur les apprentissages.

Ce travail de recherche visait à établir un lien entre le jeu et les apprentissages. L'objectif des chercheurs était de démontrer l'impact positif du jeu sur les apprentissages. Pour ce faire, ils ont procédé à une *« analyse systématique des écrits [...] afin d'identifier, dans les articles et les rapports de recherche des huit dernières années (1998-2005), les impacts du jeu sur l'apprentissage en tenant compte des attributs essentiels du jeu. » (Ibid., p. 89.)*

Les auteurs ont identifié des attributs essentiels du jeu afin de s'assurer que les impacts sur les apprentissages étaient bien ceux du jeu. Ces attributs se résument ainsi comme suit : *« le ou les joueurs, le conflit, les règles, le but prédéterminé du jeu et le caractère artificiel » (Ibid., p. 93)* Pour être plus clair, ils définissent une situation de jeu

*« comme une situation artificielle (fictive, fantaisiste) dans laquelle des joueurs (un ou plusieurs), mis en position de conflit (lutte, confrontation) les uns par rapport aux autres ou tous ensemble (coopération) contre d'autres forces, sont régis par des règles (procédure, contrôle et clôture) qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé, soit de gagner (gagnant vs perdant), d'être victorieux (contre le hasard, l'ordinateur, un ou plusieurs joueurs) ou de prendre sa revanche contre un adversaire.» (Ibid. p.95)*

L'hypothèse développée par les auteurs tendait à considérer que les jeux ont des impacts significatifs sur l'apprentissage et en particulier sur certains aspects : *« le développement d'habiletés de coopération, de communication et de relations humaines, la motivation, la structuration des connaissances, l'intégration des connaissances et le développement d'habiletés en résolution de problème. » (Ibid. p.95)* S'appuyant sur les résultats de leur recherche, ils montrent que :

*« Le jeu favorise le développement d'habiletés de coopération, de communication et de relations humaines. Il peut favoriser le développement de ces habiletés de diverses manières : capacité d'entrer en relation avec les autres, de négocier, de discuter, de collaborer, de partager des émotions et des idées, de développer des liens et des amitiés ou encore de développer l'esprit d'équipe. Le jeu numérique pourrait avoir des impacts positifs sur des individus aux prises avec des problèmes liés à la sociabilité. Quelques recherches soulèvent toutefois la possibilité du contraire. Le jeu favorise la motivation à l'apprentissage sur différents plans. Il soutient positivement l'estime et la confiance en soi, l'engagement, le désir de persévérer et d'accomplir une tâche. Le plaisir de jouer, le défi, l'aspect compétitif, l'interaction entre les joueurs, l'effet d'entraînement et la possibilité de gagner des points, l'excitation et l'enthousiasme suscités par la participation au jeu sont d'autres facteurs de motivation. De plus en plus de recherches portent aussi sur la motivation suscitée par l'utilisation de jeux numériques.*

- *Le jeu favorise le développement d'habiletés en résolution de problèmes. Il permet le développement chez l'apprenant de stratégies et l'amélioration de ses capacités à prendre des décisions, à comprendre un problème, à poser des hypothèses de solutions et à solutionner un problème étudié. Il permet donc aux apprenants de développer la logique requise pour résoudre un problème.*
- *Le jeu favorise la structuration des connaissances, encourage le renforcement de connaissances spécifiques à une matière donnée et favorise la construction et l'organisation de schémas et de représentations chez les apprenants.*
- *Le jeu favorise l'intégration de l'information en développant la capacité à établir des liens, à transposer des connaissances acquises dans d'autres contextes, et ce, de manière intuitive ou non. » ((Ibid. p.100)*

S'ils apportent quelques nuances dans certains cas, en ce sens où certaines recherches développeraient des avis contraires soulignant que « *dans certaines de ses manifestations trop ludiques, [le jeu] est parfois vu comme un obstacle à l'apprentissage.* » (Ibid. p.89), on peut considérer néanmoins comme eux que leur hypothèse de départ semble se vérifier.

Si le jeu apparaît un objet intéressant tant dans sa fonction que dans l'objet de recherche qu'il représente, s'il semble être légitime (non dans le sens juridique mais bien au sens de la raison), de l'envisager du point de vue de l'apprentissage, on constate qu'une des difficultés méthodologiques portait sur la définition de l'objet. En effet, les auteurs de l'article présenté montrent bien que

*« les jugements portés sur les impacts du jeu sur l'apprentissage sont dépendants de trois facteurs : la définition que nous avons du jeu, les études réalisées sur les impacts éducatifs de ce qui est désigné par le terme « jeu » et la définition ou la conception que nous avons des impacts étudiés. » (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007, p. 89).*

Il est ainsi nécessaire d'observer les différents travaux menés autour d'une définition, caractérisation de l'objet jeu afin d'identifier par la suite ce qui sera observé sur le temps scolaire et périscolaire.

#### *Des essais de définition ou de classification sous l'angle de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie*

Parmi les nombreuses recherches sur le jeu, on peut identifier plus particulièrement les trois champs de recherche que sont la psychologie, la sociologie et la pédagogie. De leurs questionnements, nous allons ici extraire les démarches de caractérisation du jeu. En effet, chacun a tenté de définir ce qu'est le jeu ou de comprendre ce qui le constitue de son point de vue. Pour la suite de ce travail, pour comprendre la place que peut prendre le jeu

dans les temps éducatifs que sont les temps scolaire et périscolaire, il est essentiel d'identifier ce qui peut être du jeu.

Ainsi nous allons nous appuyer sur les travaux psychologiques de l'équipe du système ESAR<sup>39</sup> rapportés par Clément Glangeaud dans l'ouvrage *Jouer à L'école, Socialisation, culture et apprentissages*, sur les travaux de Caillois, travaux qui ont une orientation plutôt sociologique. Du côté des pédagogues, nous nous intéresserons aux travaux de Nicole De Grandmont qui, dans son ouvrage *Pédagogie du Jeu*, prend un large temps pour essayer de définir ce qu'est le jeu.

Une approche psychologique

Une approche psychologique a été mise en œuvre pour analyser le jeu, avec le système ESAR inventé par Denise Garon, qu'elle a ensuite enrichi avec l'aide de Rolande Fillion, Marion Doucet et Robert Chiasson en 2002. Clément Glangeaud en rend compte dans l'ouvrage *Jouer à l'école*. Ce système s'appuie sur les travaux de recherche en psychologie cognitive de Jean Piaget.

Rappelons tout d'abord les différents stades définis par Jean Piaget. Comme l'explique Olivier Houdé (2004), « *Piaget a montré que devenir intelligent, c'est tout d'abord concevoir la permanence de l'objet comme unité de base du réel* »<sup>40</sup> c'est-à-dire comprendre qu'un objet continu d'exister bien qu'on ne puisse plus le percevoir. Cela correspond au stade sensori-moteur, le premier stade qui s'étend de la naissance à environ 18 mois/2ans. Ensuite, c'est « *dénombrer et catégoriser* ou classer les objets. » Cela correspond au stade des opérations concrètes chez l'enfant.

« *L'enfant de deux ans se sert des chaînes d'action qu'il a apprises au stade sensori-moteur, mais cette fois avec une distance par rapport au réel. Il se met à les intérioriser et les combiner mentalement. Par ce processus cognitif fondamental (intériorisation-combinaison), les actions (réelles) deviennent des opérations mentales. C'est le stade de la préparation (2-7 ans) et de la mise en place (7-12 ans) des opérations concrètes.* » (O. Houdé, 2011, p.12).

Le dernier stade correspond au fait de « *raisonner sur des idées, des hypothèses, des propositions logiques, etc.* » (p.5) ; c'est le stade des opérations formelles chez l'adolescent.

---

<sup>39</sup> ESAR : le système E.S.A.R. tient son nom des 4 catégories de jeu de Piaget sur lesquelles s'appuie leur classification : jeux d'Exercice ; jeux Symboliques ; jeux d'Assemblage (Piaget parlait de construction), jeux de Règles.

<sup>40</sup> Olivier Houdé, 2004, La psychologie de l'enfant, 5e édition mise à jour : 2011, Presses Universitaires de France.

De ces stades de développement cognitif, Jean Piaget associe trois types de jeux. Ainsi, durant la période sensori-motrice, l'enfant exerce ses capacités sensorielles et motrices. C'est une période où l'activité est essentiellement physique et où l'enfant accroît son expérience. C'est la période dite des « jeux simples. ».

*« Dans cette catégorie d'activité, tout objet est un support de jeu avec lequel l'enfant va essayer diverses actions qui est en train de reproduire, le plaisir naissant de la répétition de l'action. Il n'y a pas de règles préalables à l'action, et la fonction symbolique du jeu n'est pas construite. [...] À cette période, la répétition est un plaisir, un enfant s'amusera à faire tomber un objet que l'adulte lui tend un nombre incalculable de fois. Ces jeux évoluent vers des actions de plus en plus complexes sur le plan moteur, au fur et à mesure que l'enfant grandit. [...] Vers deux ans, ces jeux vont progressivement laisser place aux jeux symboliques. » (C. Glangeaud, 2006, p.90).*

Durant la période suivante, l'enfant a accès au symbolisme, il peut faire semblant. C'est donc la période des jeux symboliques, dits jeux d'imitation dans le langage courant.

*« Contrairement au statut des objets dans le jeu d'exercice, la fonction des objets est reconnue (une cuillère sert à manger), un chien fait : « ouah ! » Et plus tard un objet neutre (un carton...) peut prendre diverses significations (une maison, une voiture...). L'enfant lui-même pourra jouer des rôles : jouer à la maman, au docteur... » (C. Glangeaud, 2006, p.90).*

Là encore, le jeu se complexifiera au fur et à mesure que l'enfant grandira. Ce type de jeu est essentiel au développement affectif de l'enfant. Il permet, selon Clément Glangeaud, « à l'enfant de maîtriser ses émotions et d'évacuer ces difficultés psychologiques du moment. Il développe sa capacité de raisonner, se construire ses propres images mentales et développe sa créativité. Il apprend également à tenir compte des autres dans le jeu. »

Glangeaud distingue quatre types de jeux au sein des jeux symboliques : les jeux de rôles, les jeux de mise en scène, les jeux de production graphique, les jeux de production en trois dimensions. De manière quasi concomitante, on voit apparaître les jeux d'assemblage ou jeu de construction. Comme il l'explique, « ce sont tous les jeux où l'on empile, assemble, construit... » Contrairement aux jeux d'imitation, l'enfant doit intégrer des contraintes qui lui sont extérieures.

*« Dans un jeu de dinette, s'il n'y arrive pas, il change l'histoire [...] si le jeu continue, le plaisir persiste malgré ses fréquentes ruptures de scénario. Dans un jeu d'assemblage, [...] L'enfant va devoir respecter des lois physiques, un ordre de montage, une fiche de construction sous peine de courir à l'échec. »*

Enfin, la période des opérations concrètes permet avec l'apparition de jeux à règles d'introduire un peu plus l'aspect social du jeu. Si Jean Piaget décrivait l'apparition de ces jeux vers l'âge de six ans, aujourd'hui, au regard de l'évolution de l'offre, il apparaît possible de faire pratiquer des jeux de règles à des enfants plus jeunes. Selon lui, le jeu permet alors à l'enfant d'assimiler la réalité avec un cadre commun à tous.

La typologie E.S.A.R (exercice-symboliques-assemblages-règles), permet selon Clément Glangeaud de comprendre comment les jeux de l'enfant évoluent au fur et à mesure qu'il grandit et de comprendre en quoi ils soutiennent son développement. L'objectif essentiel est de décrire des jeux en fonction des compétences qu'ils requièrent. Il y a tout d'abord une typologie des jeux correspondant au classement des jeux proposés par Jean Piaget que nous venons de décrire. Puis chaque jeu est étudié selon les compétences requises : habilités cognitives, motrices, langagières, développement social ou affectif... Les auteurs mettent en garde contre le fait qu'on ne peut forcer des enfants à jouer à tel jeu pour espérer développer telle compétence. De plus, il apparaît très vite que ce système quoique révisé en 2002 est plus pertinent pour le jouet que pour le jeu. Les classements des jeux de règles, de réflexion et de stratégie ou des jeux d'adresse et de sport restent trop généralistes.

Un autre auteur apporte des distinctions intéressantes dans sa tentative de repérer différentes catégories d'activités ludiques. Ainsi, comme l'explique Gilles Brougère (2005), Corinne Hutt (1979) met en évidence trois sous catégories internes à l'usage du mot jeu - *play* - qui renvoient à trois types d'activités : les comportements relatifs à la connaissance *epistemic behaviour*, les comportements ludiques *ludic behaviour* et les jeux avec règles *games with rules*.

« La première catégorie comprend les jeux de résolution de problème : *puzzle, casse-tête,...* d'exploration et de production (tant matérielle que relative à l'acquisition de compétences) : *construire un château de sable ou diriger une planche à roulette [...]* Les comportements ludiques sont quant à eux tournés vers leurs propres développements et marqués par les sentiments ressentis ou partagés par les enfants [...] Enfin, de façon plus classique, les jeux avec règles comprennent des jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition. » (G. Brougère, 2005, p.10)

De ces différentes dénominations, on comprend que les rapports supposés à l'apprentissage ne seront *a priori* pas les mêmes s'il s'agit de comportement épistémiques ou ludiques.

Une approche sociologique

L'analyse du jeu certainement la plus répandue est celle apportée par Caillois. Il s'appuie dans un premier temps sur la définition de Johan Huizinga pour ensuite la défaire et reconstruire sa définition. Celui-ci étudie l'influence du jeu dans la culture européenne qu'il explique dans son essai *Homo Ludens* (1938). Selon lui, le jeu est facteur de développement culturel. Aussi étudie-t-il le jeu non pas avec le regard d'un biologiste ou d'un psychologue mais avec celui d'un historien de la culture. Pour Huizinga, « *le jeu est une tâche sérieuse.* ». La définition que Johan Huizinga donne du jeu apparaît à Roger Caillois discutable. Mais elle a, selon lui le mérite d'avoir ouvert un champ de réflexion sur l'apport du jeu dans la civilisation. Pour Johan Huizinga (*Homo Ludens*, 1951, pp 34-35),

*« le jeu est une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations de groupe s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel ».*

Cette définition ainsi formulée est, pour Roger Caillois une définition « *trop large et trop étroite* » (Caillois, 1967, p 33). Partons par exemple de l'extrait qui énonce comme critère de définition le fait que le jeu soit une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité. Décrire le jeu ainsi exclut alors très simplement les jeux de pari, de hasard, les loteries, les jeux d'argent qui occupent pourtant une part importante dans l'économie et la vie quotidienne des hommes depuis bien longtemps. Pour autant, s'il regrette le parti pris de Huizinga, Roger Caillois le comprend et l'explique : « *Il est plus difficile d'établir la fécondité culturelle des jeux de hasard que celles des jeux de compétition.* »

Dans la classification que construit Roger Caillois et qu'il veut exhaustive, les types de jeu n'auront pas le même intérêt selon qu'on les observe d'un point de vue sociologique, psychologique ou pédagogique. Dans la réflexion de Johan Huizinga, il n'y a pas de place pour les jeux d'argent et de hasard. Si Roger Caillois le regrette, pour notre part, il semble évident que c'est pourtant un type de jeu qui ne trouvera pas sa place dans une réflexion pédagogique, sauf à mener un travail dans le cadre de la typologie des jeux ou encore dans une réflexion autour de l'étude des probabilités. Et cependant, le jeu ne serait alors que l'objet de l'observation et d'expérimentation, comme la souris du laboratoire et non pas un apport de savoir en tant que tel.

Roger Caillois a défini, dans un cadre sociologique, l'activité du jeu comme telle :

« - libre, à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussi sa nature de divertissement attirant et joyeux. » Nous reviendrons sur les différents aspects de cette définition, mais d'ores et déjà, il semble difficile d'associer le jeu à l'idée de contrainte et donc d'activité scolaire, ou du moins, il y a là un certain paradoxe.

« - séparée, circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;

- incertaine, dont le déroulement ne saurait être déterminé d'avance, ni le résultat acquis préalablement. » Là encore, on s'y attardera plus longuement, mais on voit bien que pour avoir du sens, le jeu ne doit pas être fait d'avance. Un enfant qui sait qu'il n'aura aucune chance, puisque la réussite dépend d'une connaissance encyclopédique qu'il maîtrise moins que tel ou tel camarade n'entrera pas dans le jeu ou fera semblant d'entrer dans le jeu pour faire plaisir à l'enseignant ou à ses camarades et non pour son plaisir. On sera alors dans un tout autre jeu défini par Caillois, le simulacre. On n'entre pas dans le jeu pour le plaisir des autres, comme on n'entre pas dans le savoir pour le plaisir des autres. Le jeu, comme le savoir, doit être porteur d'enrichissement, de transformations personnelles pour prendre du sens. Et donc *a fortiori* le savoir du jeu.

« - improductive, ne créant ni bien, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte... ;

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

- fictive, accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante. » (R. Caillois, 1967, p 42.)

Pourtant, derrière le mot jeu et les critères retenus par Roger Caillois pour en donner une définition, on trouve encore une grande diversité de jeux. Gilles Brougère le suggère ainsi : « *Que peut-il y avoir de commun entre les Jeux Olympiques, les jeux de casino, les jeux des enfants, les jeux vidéo et quelques autres ?* » (G. Brougère, 2005). Ainsi, il s'appuie sur Wittgenstein<sup>41</sup> pour expliquer la difficulté d'identifier ce qu'est le jeu.

« *Ne supposons pas que parce qu'il y a un nom identique, il y a nécessairement quelque chose de commun entre tout ce qui porte le même nom. [...] Il n'est pas besoin de supposer quelque chose de commun à toutes les choses qui répondent au nom de « jeu ». Il suffit que l'un ait quelque chose de commun avec un autre et cet autre avec un troisième, sans qu'il y ait nécessairement quelque chose de commun entre le premier et le troisième. Il suffit que s'entremêlent les ressemblances sur le modèle de l'air de famille. L'oncle Léon ressemble au*

---

<sup>41</sup> Wittgenstein, L. (1961) Investigations philosophiques, tr.fr à la suite du Tractatus Logico-philosophicus, Paris, Gallimard.



*cousin Fernand qui ressemble lui-même à ma sœur Olive, mais il n'y a pas de trait communs entre Léon et Olive. Restent qu'ils sont enserrés dans un ensemble de ressemblances familiales* ». (G. Brougère, 2005, p.6)

En partant du même principe, il est difficile d'imaginer un concept sous-jacent au mot jeu. D'ailleurs, nous n'avons en France que le simple et unique mot « jeu » pour désigner l'activité et ce, quel que soit le type d'activité, l'objet ... Dans d'autres pays, des distinctions existent néanmoins. En anglais, nous trouverons le terme *game* par exemple pour désigner les jeux de règles et on emploiera le terme *play* plus pour le jeu libre. Il en va de même dans de nombreux pays comme l'Allemagne, le Portugal... Selon Gilles Brougère (2005), l'usage du mot renvoie plutôt à une logique sociale, logique qui varie selon les langues et les époques.

Ainsi il tente d'identifier ce qu'est le jeu.

*« Le jeu peut tout d'abord être un objet qui n'est justement pas un jouet en ce qu'il est directement lié à une activité ludique qu'il rend possible de façon parfois stricte et unidimensionnelle, comme le jeu vidéo, le jeu de société, le jeu de cartes, le jeu de construction ou le jeu d'adresse. Le jeu peut également être un ensemble de règles et de principes, un objet immatériel en quelque sorte, comme le jeu d'Echecs (distinct de l'ensemble des objets nécessaires pour jouer). Le jeu est enfin (et sans doute le plus souvent) une activité liée au fait de jouer »* (G. Brougère, 2005, p.7)

A travers la typologie que propose Roger Caillois, s'appuyant sur la fonction sociologique du jeu, nous distinguons de fait quatre grandes familles de jeux :

- les jeux de compétition ou *Agon* (lutte) ; Echecs, Dames, jeux sportifs... Il s'agit d'une opposition entre des individus ou groupes d'individus reposant sur une qualité (la force, la rapidité, l'adresse, l'ingéniosité...) Comme il l'explique, le ressort du jeu est alors pour chaque concurrent le désir de se voir reconnu comme excellent dans un domaine donné et suppose une attention soutenue, un entraînement approprié, des efforts assidus et la volonté de vaincre. (Caillois, 1958)

- les jeux de chance, de hasard ou *Alea* (jeu de dés) : loterie, jeu de l'oie.... C'est ici l'exact opposé de l'Agon où le ressort du jeu repose sur une décision qui ne dépend pas du joueur, sur laquelle il ne saurait avoir la moindre prise. Quand il y a rivalité, la victoire signifie exclusivement que le vainqueur a été plus favorisé par le sort.

- les jeux de simulacre ou *Mimicry* (mimétisme) : jeux de faire semblant, de théâtre...  
Le jeu consiste à devenir un personnage illusoire et se conduire en conséquence. Le sujet joue à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'il est un autre.

- les jeux de vertiges ou *Ilinx* : balançoire, jeux de voltige, attractions foraines. Il s'agit dans ce cas d'accéder à une sorte de transe qui anéantit la réalité.

Dans chacune de ses familles, Roger Caillois classe les jeux selon le degré de règles, d'organisation...

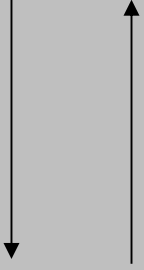
	Compétition	Chance	Simulacre	Vertige
<b>PAIDIA</b>  <b>LUDUS</b>	Courses/luttes... (non réglées)	Pile ou face	Imitations enfantines Jeux d'illusion	« tournis » enfantin, manège,...
	Athlétisme  Boxe, escrime, football, dames,  Echecs....	Pari, roulette  Loteries simples composées ou à report	Poupées, masques....  Théâtre Arts du spectacle en général	Ski Alpinisme Voltige

Tableau 3: Classification des jeux, de la *Paidia* au *Ludus* (R. Caillois, 1958)

Là où la règle est peu présente, il parle de *Paidia* (manifestation spontanée de l'instinct de jeu, amusement). Lorsque le jeu est plus réglé, Roger Caillois parle de *Ludus* (manifestation du plaisir de résoudre un problème). Il pose ainsi une limite entre ce qui est du simple amusement et du vrai jeu.



**Figure 8: Paidia versus Ludus**

Cette distinction sera particulièrement intéressante à réfléchir dans les choix faits par l'enseignant et l'animateur dans leur pratique de jeux. Cherchent-ils à faire jouer les enfants avant tout ou souhaite-t-on donner un aspect « amusant » à une activité qui semble de prime abord quelque peu rébarbative comme un exercice de conjugaison ? Le jeu est-il l'objet de l'activité ou un outil ? Ce choix induit le statut du jeu dans la pratique mise en œuvre et plus encore la place du problème à résoudre, des savoirs en jeu : sont-ils des savoirs ludiques ou purement disciplinaire ? Cette distinction sera prise en compte dans la construction de notre cadre d'observation des pratiques ludiques.

Pour en revenir à la classification de Roger Caillois, notons qu'elle ne permet pas d'analyser tous les jeux. Comment placer le jeu de rôle ? Comme nous l'expliquions dans notre recherche précédente (2012), ce jeu a un statut complexe.

*« Il repose sur le Mimicry, jouant un personnage, se conduisant comme il le ferait mais plus encore qu'au théâtre où le texte, fil conducteur, fait agir le joueur. Là, le joueur est le personnage, il doit analyser une situation comme si, bien souvent, sa vie en dépendait... En stratège, il doit faire les bons choix. Il affronte un personnage fictif et sa réussite est tant due à la qualité de ses réflexions, sa perspicacité (on serait alors dans l'Agon) que sa réussite aux dés (on est alors dans l'Alea). » (V. Desvages-Vasselin, 2012, p.19)*

On retrouve dans ce cadre, certains jeux vidéo qui mobilisent en un seul et unique jeu les différentes composantes de la classification de Caillois. On voit à travers cet exemple la limite de cette taxinomie ludique. Ajoutons que, si cette classification apparaît comme une référence du point de vue sociologique, elle est peu utilisable dans le domaine pédagogique. Il est en tout cas bien insuffisant pour un enseignant de savoir si le ressort du jeu tient plus de l'Agon, de l'Alea, du Mimicry ou de l'Illinx. Par contre, comme nous l'avons souligné précédemment sa distinction entre *Paidia* et *Ludus* est particulièrement intéressante de ce

qu'elle place le jeu comme objet ou outils d'apprentissage. On peut l'envisager dans l'habillage ludique que donne l'enseignant à certaines activités.

Une approche pédagogique

D'autres chercheurs se sont essayés à la taxinomie ludique. En ce sens, Nicole De Grandmont a cherché à identifier ce qu'est le jeu. Néanmoins, elle ne l'a pas fait avec les lunettes de la psychologie ou de la sociologie mais du point de vue du pédagogue.

Sur son blog, *Pédagogie et Philosophie du jeu*<sup>42</sup>, elle cherche à identifier les caractéristiques du jeu. Elle affirme que la condition nécessaire au jeu est sa finalité propre. Pour qu'il y ait jeu, il faut une activité dont la fin poursuivie est le jeu lui-même. Elle réfère là au caractère improductif du jeu retenu par Roger Caillois, à sa gratuité.

Prenons l'exemple d'un jeu mathématique tel que « le jeu de l'oie de la Citrouille » proposé par une enseignante en partage sur son blog<sup>43</sup>. C'est un jeu de piste où l'on avance son pion selon son lancer de dés comme dans le jeu de l'oie traditionnel. Le joueur va gagner ou perdre des citrouilles selon la case sur laquelle il va être (ex : prendre une centaine, deux dizaines et trois unités de citrouilles, donner cent-quarante-quatre citrouilles à son voisin de gauche...). Le but du jeu est d'être à la fin du jeu celui qui a le plus de citrouilles. Il y a une première complexité dans la construction du jeu puisque c'est un jeu de piste avec une case « départ » et une case « arrivée ». Le but du jeu de l'oie est d'être le premier à arriver sur la case « Arrivée ». Le gagnant, cependant, ne sera pas ici le premier arrivé. C'est un jeu mathématique d'échange avec le banquier où les joueurs vont manipuler des unités, des dizaines et des centaines de citrouilles. Le but de l'enseignant dans la mise en œuvre de ce jeu est la manipulation des unités, dizaines et centaines et la compréhension du système numérique. Au regard du critère de gratuité, peut-on parler de jeu lorsque l'enseignant utilise ce jeu à d'autres fins que lui-même, c'est-à-dire en vue de l'acquisition ou du réinvestissement d'un apprentissage ?


---









<sup>42</sup> Site internet de Nicole de Grandmont : <http://ndegrandmont.webatu.com/> , dernière visite le 23 février 2018

<sup>43</sup> Blog de Bout de gomme, <http://boutdegomme.fr/jeu-de-l-oie-des-citrouilles-maths-a14738678> ; , dernière visite le 23 février 2018

2

## Le jeu de l'oie des citrouilles.



 <b>D é p a r t</b>	Prends 3 centaines et 2 unités.	Donne 271	Prends ton tour.	Prends 159.
				Donne 303 à ton voisin.
	Donne 144 à ton voisin.	 Saute une case.	Prends 2 dizaines et 5 unités.	Retourne à la case départ.
	Ton voisin te donne 1 dizaine et 2 centaines.			
	Prends 151.	Prends 98.	 Saute une case.	Reculé de 2 cases.
				Cherche la chanson 'ff café' et gagne 6 centaines.
Ton voisin te donne 5 unités et 3 dizaines et 4 centaines	Donne 370 à ton voisin.	Prends ton tour.	+259	Prends 7 dizaines et 2 unités
Retourne à la case départ.				
-104	Prends 182.	 Saute une case.	Prends 350.	Donne 100 à tous les joueurs
				<b>A r r i v é e</b>

**Règle du jeu :**  
 Il te faut 1 ou 2 dés. Vous pouvez jouer à 3 joueurs et 1 banquier. Au départ, chaque joueur reçoit 500 citrouilles.  
 Lance le (ou les dés) et avance d'autant de cases que de points sur le dé.  
 Le but du jeu est de gagner le plus de citrouilles

BoutdeGomme-extras105.com

Figure 9 : Plateau du jeu de l'oie des citrouilles par Bout de Gomme (2013)

Nicole De Grandmont cite Bruno Bettelheim en ce sens. Il considère en effet qu'un jeu trop défini perd de sa saveur et que l'apprentissage s'en ressent. Ainsi quand on fait semblant de jouer, on ne joue pas. Elle met en avant le paradoxe de vouloir jouer en classe :

« C'est du plaisir intrinsèque venant de l'apaisement d'une tension. Le joueur joue par plaisir intrinsèque à son rythme et selon ses tensions et non pas parce qu'on le lui commande... peut-on obliger quelqu'un au plaisir ? C'est la prétention de ceux qui maquillent un test ou un apprentissage précis et pointu en soi-disant jeu pédagogique ! »

Pour avoir utilisé ce jeu dans le cadre de notre classe pourtant, l'annonce de l'utilisation du jeu de l'oie des citrouilles soulève un réel enthousiasme. Le matériel suffit-il aux enfants pour oublier le caractère disciplinaire ?

Dans son ouvrage *Pédagogie du jeu* (2005), Nicole De Grandmont distingue ce que devrait être le jeu selon elle et deux types d'application du point de vue du pédagogue : jeu ludique, jeu éducatif et jeu pédagogique.

Le jeu ludique est le jeu où règnent plaisir, gratuité et créativité. Elle montre que la règle évolue selon les caprices du joueur. Par le jeu, tout sujet peut comprendre et apprivoiser le monde dans lequel il vit selon ses propres perceptions. Aussi le jeu apparaît-il différent du travail parce qu'il est l'expression du moment et du plaisir.

Dans le cadre de la classe, il peut sembler alors difficile d'envisager ce type de jeu. Comme le souligne Lise Tourtet (1972) l'enseignant a hâte de rentabiliser ses actes de jouer d'applications pratiques. Si en classe le jeu est associé à son premier sens, *jocus* (divertissement) qu'on rapprochera de la *Paidia* de Roger Caillois, il faut alors qu'il permette d'observer, mesurer et quantifier un comportement pour être légitime. Pourtant, en orientant le jeu, on limite d'une part l'expérimentation. Comme le souligne Nicole De Grandmont, c'est dans la diversité qu'on développe la divergence, l'ouverture d'idées et le développement des facultés physiques, intellectuelles et morales. D'autre part, si l'on souhaite que l'expérience porte ses fruits –et on expérimente rarement de manière gratuite- elle doit être appropriée à l'âge mental et chronologique du joueur. Cela entraîne dès lors des ambiguïtés difficilement mesurables et ce qui n'est pas codifiable et évaluable ne peut pas prétendre pour la société à être scolaire. (De Grandmont, 1995).

En s'appuyant sur la définition qu'elle donne du jeu, Nicole De Grandmont présente alors deux applications du jeu dans le cadre scolaire, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Elle explique que peu d'auteurs dans le cadre de la recherche en éducation se sont penchés sur les approches pédagogiques utilisant le jeu, de peur selon elle de paraître futile ou peu sérieux. Là encore, le vocabulaire utilisé pour désigner ce type de jeu est divers et varié, plus ou moins cohérent : jeu d'instruction, jeu d'apprentissage, jeu pédagogique, jeu scolaire... Concernant le jeu éducatif, elle s'appuie sur différentes définitions trouvées dans les écrits pour tenter de définir le jeu éducatif. Elle s'intéresse en particulier aux propos de Jean Vial (1981) qui distingue deux choses :

- le jeu didactique, qu'il définit comme un jeu univoque (alors que le jeu doit être le sujet d'une métacommunication entre les différents joueurs, un élément partagé orienté essentiellement vers une fonction pédagogique précise, visant à instruire tout

en amusant et qu'il définit comme de l'anti-jeu (et que De Grandmont désigne comme jeu pédagogique).

- le jeu éducatif qu'il perçoit comme « un jeu sans libre choix et axé sur l'instruction de l'élève » et qui doit contribuer à son éducation.

Si le jeu ludique permet de développer du plaisir intrinsèque, le jeu éducatif permettrait selon Nicole De Grandmont de développer un plaisir qui serait extrinsèque, « *plaisir qui est associé à la motivation d'apprendre de nouvelles choses, de les contrôler de telles sortes qu'elles puissent se généraliser dans de multiples autres circonstances. C'est le plaisir de se soumettre à des règles et aux limites de cet objet.* » (N. De Grandmont, 1995, p127) Elle affirme que le jeu éducatif est le premier pas vers le jeu structuré que l'adulte impose à l'enfant. C'est là que l'adulte en vient à analyser et classer les jeux afin d'identifier et contrôler les « appris ». Nicole De Grandmont pointe ici le nœud du problème : l'écart entre le besoin de mettre de l'évaluable, du quantifiable dans le jeu et ce qu'est le jeu. En effet, le jeu perd sa finalité propre dans cette démarche. De Grandmont et Vial insistent sur le fait que dans le jeu tout éducatif qu'il soit (mais quel jeu ne l'est pas ?), la valeur éducative doit rester une valeur « de surcroît ». L'aspect éducatif du jeu, « *qui n'est pas répréhensible en soit, s'associe au jeu comme étant un objet imperceptible pour le sujet même s'il est très présent dans l'esprit de l'éducateur.* »

La pédagogie du jeu nécessite selon Nicole De Grandmont une posture adaptée, spécifique de l'éducateur.

*« Le pédagogue a tendance à utiliser le jeu éducatif comme une fin en soi avec un but bien défini, c'est-à-dire : motiver certains sujets, faire des synthèses de certains apprentissages, vérifier les appris ou les acquis... C'est ainsi que le jeu perd son pouvoir ludique au profit d'un matériel didactique ; il n'y a pas plus de plaisir à jouer au loto des additions [...] qu'à additionner des colonnes de chiffres. »*

Il serait donc nécessaire de capter les élèves dans leur environnement et s'y adapter afin de faire évoluer dans un deuxième temps l'environnement de telle sorte qu'il favorise l'évolution du jeune joueur.

En ce sens, on peut citer les propos tenus lors d'un atelier intitulé « Educatif, vous avez dit Educatif ? » qui s'est tenu lors des Rencontres Ludiques en 2004<sup>44</sup> sur le thème « Le Jeu : entre objet culturel, outil éducatif et produit de consommation... quelles rencontres

---

44

[http://www.rencontresludiques.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183&Itemid=853](http://www.rencontresludiques.org/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=853), dernière consultation le 23 février 2018.

possibles ? », à Monestier de Clermont (38) auxquelles été présents entre autres Gilles Brougère et Jean Pierre Sautot.

*« Il est bon de le rappeler, le jeu est libre, gratuit, hédoniste, non productif et détaché de la réalité. Il est donc dans la nature même du jeu de ne pas être forcément utile, [...] De même, la recherche par des éducateurs (parents, enseignants ...) « du bon jeu pour apprendre ça » doit conduire le professionnel du jeu à rappeler le principe fort simple : tous les jeux sont éducatifs ou aucun ne l'est, au même titre que tout livre est un support de lecture acceptable et qu'il n'y a pas de bons et de mauvais livres. »*

Le jeu éducatif comme outil pédagogique perd son pouvoir de subversion. Il apparaît comme un élément de bonne conscience pour l'enseignant qui éprouvera moins de difficulté à en justifier l'usage que le jeu ludique. En effet le contenu de l'atelier met en avant une caractéristique essentielle du jeu : sa gratuité. Le jeu n'a qu'une seule fin : la sienne. Comme le dit Jean Epstein, on ne joue pas pour apprendre mais on apprend en jouant.

Abordons maintenant le dernier type de jeu identifié par Nicole De Grandmont : le jeu pédagogique. Elle considère le jeu pédagogique comme un jeu qui vient après le savoir et non pour construire le savoir. Dans le cadre de la classe, l'enseignant souhaite que l'élève intègre les apprentissages de sorte qu'il puisse les réinvestir autrement, les transférer à d'autres situations. Afin de s'assurer de l'apprentissage de l'élève et de sa capacité à réinvestir son nouveau savoir de diverses manières, l'enseignant mettra en place des situations de réinvestissement, d'évaluation. Il peut en ce sens mettre en œuvre un jeu qui permettra de tester ces apprentissages. Nicole De Grandmont cite Jean Vial (1981) qui considère qu'on peut appeler ce jeu aussi jeu didactique, et de manière claire pour lui, anti-jeu. *« Il y a tant de sérieux, d'attention et d'effort que certains ont rapproché le jeu du travail : c'est méconnaître une fois de plus les traits de liberté et de gratuité, les chances d'une affectivité qui valorise et mobilise »* (De Grandmont, 1995, p.141) *« Le créateur du jeu didactique est sommé de choisir entre le didactique qui tue le plaisir et le jeu qui interdit l'appropriation systématique et rentabilisée »*. Comme l'explique la pédagogue, pour Jean Vial le jeu pédagogique est une *« réplique de la pédagogie scolaire habituelle. Une pédagogie axée sur la reproduction univoque d'un cheminement intellectuel agencé de telle sorte que les conséquences, les réponses et les données sont toutes orientées vers une seule réponse triomphante. »*

Comme nous le montrions dans notre recherche précédente,

*« ce type de jeu ainsi défini nous renvoie à la définition du jeu de Caillois et pose un nouveau paradoxe. Le jeu est une activité incertaine et le doute doit demeurer jusqu'à la fin de la partie. Un jeu qui a pour but d'instruire est à ce point reconstruit en vue de cet apprentissage qu'il perd son caractère incertain. »* (V. Desvages-Vasselín, 2012, p.27)



Il y a pédagogie quand on peut, selon Nicole De Grandmont, « *définir l'acte d'enseignement et l'inscrire dans un art, celui d'instruire ou d'apprendre.* » (Nicole De Grandmont, 1995, p.144). Elle estime que le jeu pédagogique serait l'art d'instruire au moyen d'actions libres et fictives. Mais alors, on voit disparaître tout plaisir intrinsèque. Elle ne remet pas en doute que le jeu puisse être plaisant car il est agréable de relever des défis, se dépasser mais c'est un plaisir différent car orienté, imposé,... Elle affirme alors que dans le jeu pédagogique, le « travail = plaisir ». Ainsi, le jeu pédagogique apparaît comme un moyen d'évaluer les connaissances acquises par le sujet. Il est nécessaire que l'enseignant ne confonde pas dans ses pratiques ludiques les types de jeux au risque de les présenter au mauvais moment.

Pour certains, il ne peut y avoir apprentissage sans effort. Nicole De Grandmont explique que les efforts demandés diffèrent entre la pédagogie du jeu et une pédagogie traditionnelle car ils n'ont pas la même origine. Dans le cas d'une pédagogie traditionnelle, bien souvent les efforts sont demandés extrinsèquement alors que dans le cas du jeu, l'effort vient directement de l'élève. Cela explique alors sa motivation et sa « sur-implication » dans la tâche. Nicole De Grandmont invite ainsi l'éducateur à faire un usage raisonné et équilibré des différents types de jeux qu'elle identifie. Cela permettrait alors à l'élève de faire des apprentissages efficaces sans pour autant avoir nécessité des « *efforts nécessaires et indispensables, comprendre un effort nécessaire obligatoirement DOULOUREUX* » (N. De Grandmont, 1995, p. 152).

Cependant, dans cette définition intéressante portée par Nicole De Grandmont, le jeu est toujours un outil au service de l'apprentissage. D'ailleurs, si on sort de la classe sans s'en écarter trop pour observer les pratiques de jeux dans le cadre des activités périscolaires, on peut se demander de quelles natures sont les jeux au regard de la typologie de Nicole De Grandmont. Si le temps périscolaire s'approche d'un temps de loisir plus que d'un temps d'apprentissage, on devrait s'attendre à trouver du jeu dit ludique, lieu de plaisir intrinsèque. Nous pourrions dans le cadre de nos observations tenter d'identifier de quelles natures sont les jeux pratiqués par les enseignants et les animateurs et même nous questionner dans le cadre d'un jeu identique : a-t-il la même nature selon qu'il est mis en œuvre par un enseignant ou un animateur ?

b. *Forme ludique et forme éducative, quelle fonction pour le jeu ?*

Si, *a priori*, l'idée de jeu sur le temps périscolaire pourrait ne pas heurter, on peut se demander comment une activité libre, fixée dans un temps et un espace, incertaine, improductive, réglée et fictive trouve sa place dans la classe.

Si certains aspects, peuvent s'envisager sans grande difficulté (une activité réglée, une activité fixée dans un temps et un espace), comment permettre une activité libre, fictive, incertaine et improductive alors que l'activité scolaire est une activité faite de contraintes et d'obligations et qu'elle doit avoir une issue certaine : l'acquisition de compétences visibles et évaluables. De ce fait et surtout du point de vue de la société, l'activité scolaire doit être productive, engendrer des effets visibles, mesurables, quantifiables, au risque d'en oublier la construction de l'élève, du futur citoyen qui s'y joue. Un enseignant dont le fruit de ses enseignements n'apparaît pas explicitement dans le cadre d'un livret de compétences peut-il être un bon enseignant ?

De même, on assiste depuis plusieurs années à une « scolarisation » du temps de loisirs de l'enfant. Comme l'explique Baptiste Besse-Patin (2012), la domination de la forme scolaire a modelé l'animation. On attend alors que le temps de loisir soit éducatif ou ne soit pas considéré comme tel mais comme une simple « garderie ». Ainsi,

*« cette forme éducative de l'animation se raccroche, en définitive, à des conceptions de l'enfance et de son loisir qui restreignent la participation des enfants. Ces conceptions sont à l'origine du « détournement éducatif » du jeu et donc du (semi-)loisir des enfants. Par conséquent, pour ne pas être considérés (péjorativement) comme de simples surveillants dans une "garderie", les animateurs doivent proposer des "activités" à visée éducative. »* (Ibid., p.112)

Il apparaît donc nécessaire d'envisager plus précisément comment forme ludique et forme éducative trouvent ainsi leur équilibre.

#### *Petit détour par les formes éducatives*

Avant d'aller plus loin sur l'identification de la forme ludique, nous nous arrêterons un instant sur ce que nous avons appelé les formes éducatives. Nous nommons par forme éducative toute mise en forme spécifique d'activités à visée éducative. Nous entendons ici les activités d'apprentissages formels mises en œuvre sur le temps classe, forme éducative qui a sa spécificité scolaire dans la spécificité éducative et les activités à visée éducative développées par les animateurs sur le temps de loisir ou « (semi-) loisir », pour reprendre l'expression de Baptiste Besse-Patin (2012), des enfants.

De la forme scolaire

Le concept de forme scolaire est un concept fortement développé par Guy Vincent (1980,1994, 2008, 2012) dans le cadre de la sociologie de l'éducation. La forme scolaire est une configuration spécifique de la relation pédagogique entre un enseignant et des élèves. C'est une forme sociale qui cadre l'activité pédagogique de manière formelle en se distinguant nettement des autres formes sociales. « *Cela signifie donc que cette forme de relation pédagogique s'autonomise des autres relations sociales (familiales, amicales, professionnelles...), rompant aussi bien avec l'éducation familiale qu'avec l'entrée précoce dans le monde du travail.* » (Reuter et al, 2013, p.108).

Cette formalisation s'appuie sur un certain nombre de caractéristiques. Ainsi, « *elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc une relation sociale nouvelle.* » (Vincent, 2008, p.49) Elle s'appuie de plus sur un espace et une temporalité qui lui sont propres :

« *À l'école, on découpe le temps, on le mesure, on l'organise afin qu'il soit occupé au mieux, et l'emploi du temps est un des principaux fondements de l'ordre scolaire. L'espace scolaire est tout aussi délimité et organisé : la place de chacun (lieux autorisés ou interdits) et l'occupation des lieux (choses à faire ou à ne pas faire) y est régie par des règles parfois très strictes. L'organisation spatiale de la classe et les contraintes qui y sont liées (places définies, déplacements autorisés, limités ou interdits) contribuent également à la définition de l'ordre scolaire et à l'instauration des conditions de l'enseignement.* » (A. Marchive, 2007 p. 597).

La forme scolaire est constituée aussi par le choix et l'organisation des contenus, « *contenus considérés socialement comme importants (en terme d'objectifs et de finalités scolaires et extrascolaire), durable (non liés à des effets de mode et guettés pas une obsolescence trop rapide), nécessitant une transmission formelle, acceptables éthiquement, organisables selon les modalités scolaires et relativement solidariables entre eux.* » (Reuter et al, 2013, p.108). Il y a donc une transposition de savoirs en savoirs enseignables, transposition qui leur permet d'être adaptés à l'école.

Gilles Brougère explique ainsi que les formes « *se donnent à voir. [...] elles laissent des traces visibles telles des objets, des institutions, des routines, des signes de diverses natures.* » (G. Brougère, 2010, p.45) La forme scolaire se retrouve aussi plus ou moins à travers des gestes, des objets, des rituels propres à la relation pédagogique d'un maître et de ses élèves comme un doigt levé pour demander la parole, un tableau noir (ou vert, ou blanc ou numérique selon les époques), la rentrée des classes ou l'appel du matin.

Il est nécessaire de prendre en compte l'idée que, quoique le concept de forme scolaire permette de rendre compte d'une « *configuration globale [déterminant] les formes*

*pédagogiques et disciplinaires* », celle-ci est « susceptible d'actualisations institutionnelles » en lien avec des « *modes de travail pédagogique et des configurations disciplinaires.* » (Ibid.)

L'intérêt du détour par ce concept est de voir d'une part si le temps périscolaire, temps identifié comme un temps éducatif, est empreint de cette forme et si cette formalisation spécifique peut côtoyer la forme ludique.

...A la forme animative.

Le temps périscolaire est par définition un temps « autour » de l'école, un temps qui entoure l'école mais qui n'est pas l'école, quoique cette définition puisse laisser à débattre comme l'affirme Jean Houssaye (1998) puisque « *cet autour peut aussi bien entourer, envelopper, protéger que protéger de. Les activités périscolaires protègent-elles l'école ou protègent-elles de l'école ?* » (Houssaye, 1998, p.95)

Ce temps pourrait apparaître pour l'enfant comme un temps de relâchement avant ou après la contrainte scolaire c'est-à-dire un temps de loisirs. Mais le loisir de l'enfant n'est pas le loisir de l'adulte. En effet, l'enfant est un « en devenir » : un adulte en devenir, un citoyen en devenir et donc un être à éduquer. Ainsi, en 1998, Jean Houssaye affirmait qu'il était « *devenu évident que l'enfant relève d'une catégorie particulière d'êtres sociaux séparés, distincts et justiciables d'un traitement particulier, à savoir l'éducation.* » En ce sens, les activités de l'enfant sont des pratiques « *pensées et voulues comme éducatives ou qui n'ont d'autre fonction sociale que d'éduquer.* »

Comme nous avons pu le rappeler précédemment en citant les travaux de Baptiste Besse-Patin, le temps de loisir se doit d'être éducatif, *a fortiori* ce temps périscolaire développé suite à la réforme des rythmes scolaires. En effet, les T.A.P.S. (Temps d'activités périscolaires) se sont déployés dans toutes les écoles publiques sur un temps laissé libre par l'école et bien souvent dans les locaux même de l'école. Pour les collectivités territoriales volontaires, une subvention de l'Etat est accordée sous condition de la mise en œuvre d'un P.E.D.T, un projet éducatif de territoire, la subvention apparaissant comme une démarche incitative à entrer dans le P.E.D.T. Un site est créé pour accompagner les élus dans cette réalisation<sup>45</sup>. Comme l'indique la circulaire du ministre de l'Education nationale du 20 mars 2013,

« *Le projet éducatif territorial (P.E.D.T.) [...] formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un **parcours éducatif** cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, **la complémentarité des temps éducatifs.** [...] cette démarche doit*

---

<sup>45</sup> <http://pedt.education.gouv.fr>, Dernière consultation, le 31 juillet 2017

*favoriser l'élaboration d'une offre nouvelle d'activités périscolaires, voire extrascolaires, ou permettre une meilleure mise en cohérence de l'offre existante, dans l'intérêt de l'enfant. [...]L'objectif du projet éducatif territorial est de mobiliser toutes les ressources d'un territoire afin de **garantir la continuité éducative** entre, d'une part les projets des écoles et, [...], d'autre part, les activités proposées aux enfants **en dehors du temps scolaire.**»*

Au-delà d'une représentation sociale de l'enfant, cet être en devenir, c'est l'institution même qui affirme que le temps hors de l'école doit être éducatif.

Si en 1998, Jean Houssaye, citant Guy Vincent, affirmait que le périscolaire n'était « *qu'une forme de la forme scolaire* », en 2013 le constat devient une injonction institutionnelle. En effet, Jean Houssaye démontre à partir des propos de Daniel Thin (1994) que « *les préoccupations « éducatives » ne sont qu'une expression de la forme scolaire.* » (Houssaye, 1998, p.96)

L'Etat va plus loin dans l'encadrement de ce temps périscolaire, stipulant dans sa circulaire sur le P.E.D.T.<sup>46</sup> quels doivent être les objectifs de ce temps.

*« [Les activités proposées] doivent favoriser le développement personnel de l'enfant, de sa sensibilité et de ses aptitudes intellectuelles et physiques, son épanouissement et son implication dans la vie en collectivité. Elles ne doivent pas se limiter à des activités dites d'éveil, mais prendre en compte l'enfant dans toutes ses dimensions et dans son environnement. Elles doivent rechercher la cohérence et la complémentarité entre elles et avec le projet d'école. »* L'institution estime qu'on ne peut sur ces temps non scolaire « *se limiter à des activités d'éveil* » pour rechercher « *la cohérence et la complémentarité* » avec « *le projet d'école* ».

Qu'est-ce qu'une activité d'éveil et en quoi est-elle de qualité insuffisante? L'institution ne le précise pas. Peut-être fait-elle référence aux activités d'éveil de la fin des années 60-70 ? Ce terme fait à l'époque référence, plus qu'à des activités, à un véritable renversement pédagogique. Suite à la critique des disciplines considérées comme inaccessibles pour les jeunes enfants et s'appuyant sur les méthodes actives, on envisage l'apprentissage comme observation et expérimentation du réel. « *L'apprentissage devrait tenir compte de l'activité personnelle du sujet, des tâtonnements successifs qui lui sont nécessaires, des réorganisations de ses représentations au fur et à mesure d'acquisitions nouvelles.* » (Arénilla & Al., 2000, p.128) Le principe d'activités d'éveil met quelque peu à mal la forme scolaire telle qu'on l'a identifiée, puisqu'il oblige de passer d'un apprentissage passif de l'élève où le maître sait à un apprentissage actif, suscitant la curiosité de l'enfant pour regarder, s'interroger et construire avec le maître ce qu'il y a à retenir. Si ces activités d'éveil furent remplacées dans les années 80 par un retour aux disciplines traditionnelles, elles ont alimenté la réflexion pédagogique pointant entre autres « *le rôle irremplaçable du*

---

<sup>46</sup> Pour la rentrée 2015-2016, « *près de 92 % des communes disposant d'une école sont couvertes par un PEDT.* <http://pedt.education.gouv.fr/les-aides-financieres>, consulté le 31 juillet 2017.

*sujet dans sa propre formation* » et « *le rôle de l'étonnement, de la curiosité, de l'expérimentation comme moteur des apprentissages* » (*Ibid.* , p.129) L'emploi par l'institution du terme « *activité d'éveil* » questionne, la suite des exigences portant sur les nécessaires « *cohérence et complémentarité entre elles et avec le projet d'école.* » laisse entendre qu'il faut des activités au plus près de ce qui se ferait à l'école. Est-ce à dire des apprentissages formalisés ?

Que les temps périscolaires soient de forme scolaire ou de forme scolaire amoindrie en ce sens où ces activités peuvent être « *décrites et perçues comme plus libres que les activités scolaires* » (Houssaye, 1998, p.96), on peut affirmer que le temps de loisir de l'enfant laisse peu de place à l'activité libre ou frivole. Comment dès lors envisager la place du jeu sur ces temps éducatifs ? Comment formes ludiques et formes éducatives peuvent-elles se côtoyer ?

#### *Caractérisation de la forme ludique*

Le jeu, la forme ludique <sup>47</sup> (G. Brougère, 2010) semblent aux yeux de beaucoup comme des éléments inimaginables au sein de la classe, de l'institution scolaire. Il semble aussi délicat de l'envisager sur les temps périscolaires où la forme éducative est forte, cadrante et exigeante. Notre objectif ici n'est pas pour autant de démontrer que tout doit devenir jeu en classe, ce serait une démarche hypocrite qui dénaturerait ce qu'est le jeu. Comme l'explique Yann Barrère « *il est possible de développer dans le cadre scolaire une pratique ludique, saine et équilibrée qui suppose quelques précautions.* » Pour apporter sa richesse, le jeu « *ne doit pas [...] devenir seulement l'instrument des apprentissages académiques* » (Y. Barrère, 2006, p 57-58). L'intention est de construire un cadre d'observation et d'analyse aux pratiques ludiques mises en œuvre par les enseignants et les animateurs.

Quel que soit l'auteur, on constate qu'il reste peu aisé de donner une définition de ce qu'est le jeu. Peut-être vaut-il mieux même s'abstenir d'une définition qui comme l'explique Baptiste Besse-Patin<sup>48</sup> « *prodiguerait « ce qui est jeu» et ce qui n'en relèverait pas pour*

---

<sup>47</sup> Gilles Brougère, 2010, Formes ludique et formes éducative , in *Jeu et apprentissage : quelles relations ?*, Johanne Bédard, Gilles Brougère, 2010, Sherbrooke, Editions du CRP.

<sup>48</sup> Besse-Patin B. (2013), « Histoire(s) des définitions du jeu dans l'animation », Journée d'étude « Le jeu dans l'Histoire de l'Antiquité à nos jours », Université de Poitiers, 8 mars., [https://www.academia.edu/6913572/Histoire\\_s\\_des\\_d%C3%A9finitions\\_du\\_jeu\\_dans\\_lanimation](https://www.academia.edu/6913572/Histoire_s_des_d%C3%A9finitions_du_jeu_dans_lanimation); dernière consultation le 26/07/2017.

lui préférer une approche compréhensive de la complexité des situations réelles observées » ? (B. Besse-Patin, 2013, p.3) En ce sens, nous nous appuyerons comme lui sur les caractéristiques de l'activité pour pouvoir parler de jeu. « *Peu importe le contenu, c'est la présence de ces critères qui nous permet de parler de jeu.* » (G. Brougère, 2005, p.145). Gilles Brougère (2005) a identifié cinq critères considérant que la combinaison de ces cinq critères caractérise la forme ludique d'une activité et leur présence permet de jauger de la *ludicité* de l'activité observée. Baptiste Besse-Patin (2013, p.3) les reformule comme suit, présentant tout d'abord les deux éléments constitutifs de l'activité ludique puis trois critères qui en découlent mais qui ne semblent pas exclusifs à l'activité ludique:

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

**La décision.** *La première est d'entrer dans l'illusion du jeu (il-ludere en latin signifiant littéralement « action de jouer dans »), mais aussi celles qui le feront continuer, recommencer ou s'arrêter. « Jouer c'est décider » car « la réalité produite par le jeu ne résulte que des décisions prises » (G. Brougère, 2005, p. 52).*

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

**La frivolité.** *Elle s'exprime dans la « minimisation des conséquences » (G. Brougère, 2005, p. 56) de l'activité permise par sa modalisation. Cela renvoie au caractère autotélique du jeu. [...]*

**L'incertitude.** *Prendrait-on le risque de jouer si l'issue en était déjà déterminée? «jouer, c'est toujours décider dans l'incertain» (G. Brougère, 2005, p. 239), dans le présent de la situation où « l'illusion du possible » nous permet de tenter « l'aventure du jeu » (G. Brougère, 2005, p. 242). » (B. Besse-Patin, 2013, p.3)*

En fait, le jeu ne semble pas se définir par son contenu mais bien par sa forme, une « *mise en forme, spécifique d'un comportement, d'une situation.* » (G. Brougère, 2010, p.44). Ces cinq critères nous permettront ainsi d'analyser l'activité mise en œuvre sur les temps scolaires et périscolaire. Comme le suggère Gilles Brougère (2010), les situations observées peuvent être plus ou moins ludiques en ce sens où les caractéristiques énoncées sont plus ou moins marquées. Cependant, s'appuyer sur ces caractéristiques évite « *de renvoyer le jeu à une pure dimension subjective* » (Ibid., p.45) puisque reposant sur une « *construction sociale de significations* ». Il apparaît essentiel de comprendre ainsi que ce sont les sujets qui donnent le sens à la situation. De même, il ne faut pas confondre activité ludique et utilisation d'objet ludique, forme ludique et ressources mobilisées. Pour faire référence à un certain slogan publicitaire, cela peut avoir la couleur du jeu, le goût du jeu mais ne pas être

du jeu. C'est bien l'observation des critères présentés précédemment qui permettent de mesurer la présence de la forme ludique.

Existe-t-il alors une forme ludique compatible avec les formes éducatives quelles qu'elles soient ?

### *Du ludique dans l'éducation*

« *La forme éducative apparaît quand l'activité est partiellement ou totalement construite en fonction de l'apprentissage* » (G. Brougère, 2010, p.48) Les caractères du jeu peuvent-ils trouver à s'exprimer sans être dénaturé dans un cadre éducatif ou dit autrement, l'intention éducative dénature-t-elle le jeu ? Si certaines caractéristiques peuvent s'envisager sans grande difficulté puisqu'un exercice est bien souvent une « *reprise d'un contenu du quotidien transformé et isolé du contexte où il prend sens habituellement* » (G. Brougère, 2010, p.44) c'est-à-dire une activité de second degré réglée par la consigne donnée par l'enseignant, les critères de décision, frivolité et incertitude apparaissent plus complexes. L'activité scolaire ainsi est bien souvent faite de contraintes et d'obligations et doit avoir une issue certaine : l'acquisition de compétences visibles et évaluables. De même l'organisation spatiale et temporelle des activités des temps périscolaires telle qu'on l'a observé laisse dans certains cas peu de place à la décision de l'enfant à l'instant T. Activités scolaires ou périscolaires, toutes deux doivent être productives et engendrer des effets visibles parce qu'elles sont éducatives. Pour autant, il semble qu'on puisse y trouver du jeu. Comme l'explique Gilles Brougère (2010) « *tout n'est pas jeu* » pour autant « *on peut montrer comment la présence de quelques-uns des critères évoqués, mais pas tous permet de parler de jeu. L'activité a alors certaines caractéristiques communes avec la forme ludique.* » (Ibid., p.47). Mais alors quel jeu et pourquoi ?

Le jeu trouve ainsi sa place sur ces temps éducatifs sous divers aspects ou plutôt pour diverses intentions (ou non intention). On peut le trouver en l'absence d'intention éducative, ce qui peut être le cas dans les jeux des enfants en cours de récréation. On peut aussi avoir l'idée affirme Gilles Brougère que « *l'enfant apprend à travers tout ce qu'il fait sans que l'on ait à formater pour autant son activité* » (Ibid., p.51), ce qui peut être le cas dans les espaces de jeu libre mis à disposition des élèves après un travail par exemple. Enfin, on peut considérer que « *le jeu aura une valeur éducative forte dans le cadre d'une des rhétoriques du jeu analysées par Sutton-Smith (1997)<sup>49</sup>.* » (Ibid.) En ce sens, Gilles Brougère (2010) évoque « *le potentiel éducatif de la forme ludique* » considérant chacun des

---

<sup>49</sup> SUTTON-SMITH, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MS: Harvard University Press.



cinq critères porteurs d'intérêts éducatifs. Par exemple le second degré permet par sa distance au réel la réflexivité, la « *manipulation symbolique* » pour une meilleure maîtrise du réel, la frivolité permettant quant à elle de « *limiter la pression* » et « *d'offrir un espace d'expérimentation* ». Dès lors le jeu peut apparaître comme un vecteur d'apprentissage, comme un contexte d'apprentissage où l'on s'attache alors plus à son contenu ou encore simplement comme une condition favorisant l'apprentissage (G. Brougère, 2010).

S'il pourrait apparaître aisé de comprendre les deux dernières propositions au regard de l'offre de jeux éducatifs ou d'exercices à caractère ludique, c'est bien la première proposition sur laquelle nous souhaiterions nous arrêter un instant. Si le jeu peut trouver sa place dans les activités éducatives c'est bien parce qu'il permet d'exercer une expérience spécifique au jeu, une expérience frivole et incertaine mais riche, l'expression de sa liberté de joueur, de son libre arbitre.

En entrant dans l'espace de jeu, le joueur va se soumettre à des règles, mais c'est bien ces règles qui vont lui permettre d'exercer toute sa liberté.

La partie de croquet d'Alice, dans le roman de Lewis Carroll, *Alice aux Pays des Merveilles* (1987, p 117) est un exemple frappant de la nécessité de règles à l'existence du jeu et à l'expression de la liberté du joueur.

« - Comment vas-tu ? dit le Chat (...) Alice attendit l'apparition de ses yeux pour le saluer d'un signe de tête.

- Je trouve qu'ils ne jouent pas du tout honnêtement, commença-t-elle d'un ton assez mécontent ; et ils se disputent d'une façon si épouvantable qu'on ne peut pas s'entendre parler ; et on dirait qu'il n'y a aucune règle du jeu (en tout cas, s'il y en a, personne ne les suit... »

Dans cette partie de croquet, les joueurs sont contraints et forcés de participer à un jeu imposé par la Reine sous peine d'avoir la tête coupée. La Reine joue quand elle le souhaite, fait couper des têtes, les joueurs se bagarrent et les accessoires même du jeu vivent leur vie sans se soucier du jeu. Les joueurs n'ont pas choisi de participer au jeu, encore moins d'adhérer à des règles qui semblent inexistantes. Comme l'explique Yann Barrère (2006, p 61), « *les éléments du croquet sont là, les « joueurs » aussi, mais nullement le jeu. Car sans la présence de règles, respectées par tour, le jeu n'existe pas.* »

En ce sens, « *La spécificité des règles du jeu, ce n'est pas tant d'être arbitraires, ce qui est le cas de bien d'autres règles, c'est d'être créatrices et, plus précisément, créatrices de liberté.* » (Scheines Graciela, *Entre l'ordre et le chaos*, courrier de l'Unesco mai 1991). Colas Duflo (1997) parle de liberté ludique et amène à imaginer le jeu comme une forme du « Contrat Social » de Rousseau où le jeu comme la société est une création humaine et volontaire dont le seul produit est la liberté. « *Ainsi, pour accéder au jeu, le joueur passe un*

« *Contrat Ludique* ». Les règles sont un cadre au jeu mais aussi le terrain de l'expression de la liberté du joueur. Le joueur est libre de construire sa stratégie, d'avancer les pions, de passer la balle, il fait des choix qui le déterminent en tant que joueur. Les règles du jeu favorisent l'expression de l'identité et de la liberté du joueur. Dans ce cadre, outre la caractéristique du libre agir, le joueur se confronte à deux autres aspects : la structure des règles et l'incertitude liée au déroulement du jeu et à son issue que François Pingaud (2002) nomme contingence.

Le jeu permet au joueur de s'entraîner à exercer son libre arbitre et ce sans conséquence autre que sur le déroulement du jeu puisqu'il est frivole, qu'il n'est qu'un jeu. Comme le souligne Yann Barrère,

*« face à une société faisant chaque jour la part belle au déterminisme (lois, rationalité) et faible à la contingence (sécurité, assurance), entraînant, par-là, la réduction de la liberté véritable, il serait important [...] que les écoles permettent aux enfants de se confronter à des situations [...] au sein desquelles [ils] pourraient développer librement, c'est-à-dire dans des conditions pures d'exercice de l'ingéniosité, leur sens de l'autonomie et donc de leur liberté. »*

Le jeu apparaît comme vecteur d'apprentissage, un apprentissage non négligeable que celui de se préparer à exercer sa citoyenneté par exemple.

Toute frivole qu'est l'activité ludique, elle n'en demeure donc pas moins constructive. Comme l'expriment Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud en citant Renan Samurçay et Pierre Rabardel, l'activité est constructive dès lors que le sujet se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources. (P. Pastré, P. Mayen & G. Vergnaud, 2006, p.154). Ainsi, Jean Gondonneau explique que

*« les sciences humaines s'intéressent aux pratiques ludiques comme support d'une analyse du social. Elles considèrent ainsi le jeu comme :*

- *Un facteur d'apprentissage et de réalisation de soi ;*
- *Un facteur de sociabilité spécifique ;*
- *Un facteur de formes culturelles nouvelles partagées à tous les âges, entre amis, en famille, dans les associations, sur les plateaux de télévision ou les stades. »* (2006, p33)

Le caractère frivole mais cependant constructif du jeu en fait une activité qui a tout son sens dans l'espace classe. Selon Colas Duflo, le jeu doit être étudié *« parce qu'il offre un lieu privilégié d'exercice de l'ingéniosité, où l'esprit, libéré de la contrainte du besoin, travaille librement et pour le seul plaisir. »*

Il semble donc que le jeu puisse être objet d'apprentissage dans le cadre d'activités éducatives. Aussi envisage-t-on raisonnablement que certains concepts mobilisés dans le champ de la didactique puissent servir de cadre de compréhension du ludique.

### *Des concepts de didactique aux concepts du ludique*

Nous avons précisé dans la précédente partie qu'un certain nombre de concepts de didactique seraient mobilisés dans l'analyse des situations observées. Nous précisons ici l'usage de ces concepts de didactique dans le champ du ludique après avoir identifié en quoi le jeu peut être porteur de savoir.

Le jeu, objet de savoirs ?

Comme nous l'évoquons dans notre précédent travail de recherche, le jeu participe à la construction de soi et du monde et en tant que tel apparaît comme un élément de culture essentiel. Mais il apparaît aussi comme un élément porteur de savoirs et nous tenterons de le montrer dans la suite de notre propos.

*« L'éducation a pour objet non seulement le développement intellectuel (- Instruction), mais encore la formation physique et morale, l'adaptation sociale... »* (Dictionnaire Le Robert)

Si nous affirmons que le jeu a une potentialité éducative, nous devons être capables de montrer que le jeu est susceptible d'intervenir positivement dans l'un des quatre domaines au moins que donne la définition :

- le développement intellectuel du joueur
- la formation physique du joueur
- la formation morale du joueur
- l'adaptation sociale du joueur.

Pourtant, jouer n'est pas sérieux, cela ne pourrait être éducatif. Comme le souligne Jean Epstein dans sa préface de l'ouvrage *Le jeu vous va si bien* de Pascal Deru,

*« le jeu, c'est surtout l'affaire des petits, ce n'est pas vraiment sérieux ! Lorsque l'enfant grandit, il doit avant tout travailler (en classe, à la maison, et même pendant les vacances scolaires.) Quand à l'adulte qui aimerait jouer [...], il est à la limite de la fainéantise et de l'immaturité. [...] On joue quand on n'a plus rien d'important à faire ».*

Paradoxalement, des formations ont lieu (le groupe Ludus, « Apprendre l'histoire géographie par le jeu », Master Education, Loisirs, Jeux,...), des décisions institutionnelles peuvent surprendre : choix ministériel de financer le jeu numérique, accord de l'Education Nationale avec la Fédération Française des Echecs, réaffirmation de la place du jeu à l'école maternelle dans les programmes de 2015...

Le jeu, pour être légitime sur le temps éducatif, doit permettre d'apprendre quelque chose. Nous avons en ce sens rappelé les propos de Gilles Brougère (2010) considérant que le jeu peut-être vecteur, contexte ou condition d'apprentissage. Le jeu permet d'apprendre. En y regardant de plus près, il semble que le jeu soit porteur de savoirs de diverses natures, des savoirs transversaux, des savoirs disciplinaires et voire même peut-être des savoirs propres.

« *Jouer nécessite d'utiliser de manière intelligente des connaissances déjà acquises, de prendre en compte l'autre ou les autres dans son choix d'action et permet aussi de se connaître, d'appréhender ce qu'on est, ce qu'on pense et comment on peut réagir à telle ou telle situation.* » (V. Desvages-Vasselin, 2012, p.43) Le joueur doit faire face à une prise de risque affective et cognitive, c'est « *une révélation à soi, des autres à soi et de soi aux autres* » selon Jean Château (1954). Frédérique Krings explique dans une interview pour l'article Les jeux à l'école : chimère culturelle ou réalité (2009)<sup>50</sup>, que si les jeux sont utilisés dans le cadre scolaire, c'est parce qu'ils contribuent au développement de compétences transversales instrumentales (résolution de problème, perception de l'espace, mémorisation....) et de compétences transversales relationnelles (se mettre en projet, coopérer, s'affirmer). Le jeu a cette capacité à développer chez le joueur des savoirs transversaux utiles au quotidien.

Nous avons montré en 2012 dans l'exemple de l'analyse du jeu *Gagne ton papa*<sup>51</sup>, un certain nombre de savoirs transversaux sous-jacents à sa pratique : dépassement de soi, dextérité, résolution de problème (puzzle, casse-tête,...) exploration et production (construire une figure, un assemblage...) construction de repères dans l'espace, assimilation des encastresments possibles, intégration des diverses visions d'une même figure, assimilation des principes de la répartition des masses afin de permettre la mise en équilibre des pièces. « *Ce jeu n'est pas explicitement un jeu pour apprendre tel qu'on en voit dans le commerce ou tel qu'on peut en concevoir en classe. Il n'en demeure pas moins qu'en jouant on apprend.* » (V. Desvages-Vasselin, 2012, p.44)

---

<sup>50</sup> Les jeux à l'école : chimère culturelle ou réalité, dernière consultation le 02 août 2017. <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/5%20Analyse%20Les%20jeux.pdf>

<sup>51</sup> *Gagne ton Papa* est une des versions du jeu *Katamino* développée par DJ Games qui sera présenté dans les analyses pratiques. Il est basé sur l'affrontement d'un adversaire (Papa ou tout autre personne qui accepte de jouer).



Image 1 : visuel général du jeu *Gagne ton papa !*<sup>52</sup>

De la même façon, nous avons comparé deux jeux vus lors d'observation de classe : *la marelle des nombres* et *Il était une fois* afin de montrer deux types d'utilisation du jeu à des fins didactiques et les savoirs disciplinaires intégrés. Le premier était un jeu didactisé par l'enseignant, jeu qui était un outil pédagogique au service du savoir. Le second servait la didactique disciplinaire sans qu'elle en soit la finalité. On y jouait pour jouer et l'air de rien on a mis en œuvre du savoir, des processus de réinvestissement du savoir pour pouvoir jouer. Contrairement au jeu de *la marelle des nombres*, la mise en œuvre du dernier jeu emmenait le joueur dans une frivolité certaine et dans un second degré où le réel laissait place à la fantaisie et au conte. Les élèves étaient actifs. Les plus discrets en classe se révélaient être de vrais conteurs. Le plaisir de ce jeu n'était d'ailleurs pas tant dans la victoire que dans l'histoire inventée ensemble. « *Pour autant, ce jeu permet de travailler un certain nombre de compétences disciplinaires : prendre la parole en respectant un registre adapté, écouter autrui, ... (BOEN, 2008).* » (Ibid., p. 47)

---

<sup>52</sup> PERRIOLAT, A. (2006), *Gagne ton papa*, ill. Marjorie Noël, éd. DJ Games, France



Image 2: Matériel du jeu *Il était une fois*<sup>53</sup>.

On peut aussi estimer que le jeu est porteur de savoirs propres le considérant source de transformation personnelle, de développement de l'individu. « *La distanciation opérée par la fiction permet le travail sur soi et sur son rapport au monde, tissant un lien entre le dedans et le dehors du jeu.* » (Sautot & Al., 2006, p.82). Ainsi, il faut, explique Jean Pierre Sautot,

« *considérer chaque jeu comme un projet à deux niveaux :*

- **Projet éducatif** inscrit par le créateur du jeu dans l'explication que le jeu donne du monde, qui permet techniquement son utilisation dans la pédagogie des disciplines scolaires, le jeu a ici valeur de modèle ;
- **Projet projectif** (si l'on ose une telle tautologie) inscrit dans la distanciation du joueur impliqué dans une activité futile qui permet son utilisation dans la perspective du développement de l'individu. » (Ibid.)

Considérant l'enfant comme un « en devenir », les éducateurs peuvent recourir au jeu sans hésitation car il permet au joueur de se construire en tant qu'individu. « *L'homme doit jouer pour apprendre en quelque sorte sa liberté* » (Duflo, 1997). Il est porteur de savoirs qui préparent le sujet en construction à mieux vivre et mieux s'adapter au monde qu'il continue de construire par sa pratique ludique permettant aussi d'exercer sa citoyenneté en reconstruisant un certain patrimoine culturel, facteur de développement.

Considérant ainsi que formes ludiques et formes éducatives ne sont pas antinomiques, il est nécessaire de voir comment ces formes ludiques prennent place au

<sup>53</sup> LAMBERT, R., RILSTONE, A., WALLIS, J. (1995), *Il était une fois*, ill. F. Magnin, Sophie Mounier, éd. Halloween Concept, Atlas Games, Etats Unis

cœur des formes éducatives. En ce sens, il nous est nécessaire de mobiliser un certain nombre de concepts didactiques.

D'une pratique sociale de référence à la transposition didactique

Il y a fort à parier que le jeu des joueurs d'une association de jeux, celui d'une famille un dimanche après-midi ou celui d'une groupe d'enfants dans le jardin soient bien différents puisque, nous le disions précédemment, le jeu est une réinvention permanente. Il y a tout autant fort à parier que ce jeu du loisir est bien différent du jeu qui trouvera sa place dans l'espace éducatif. En effet, pour entrer dans ce cadre bien sérieux de l'éducation, le jeu doit subir certaines transformations, adaptations.

Envisager l'analyse d'activités ludiques scolaires (et dans le cas présent, périscolaires) passe par l'identification des activités de joueurs hors du cadre éducatif. Cela permet d'observer les ressemblances et les différences entre les pratiques. Pour ce faire, nous utiliserons le concept de *pratique sociale de référence* tel qu'il a été définie par Jean-Louis Martinand dans les années 1980 présenté dans notre précédente partie car il semble approprié pour analyser et comparer, identifier les transformations nécessaires à une mise en œuvre éducative. Les savoirs issus de ces pratiques ne sont pas des savoirs savants, reconnus socialement comme tels et dont on envisage une transposition didactique au sens défini par Yves Chevallard (1985/1991). Pour autant, le jeu, dont nous avons évoqué précédemment les savoirs qui le constituent, apparaît porteur de savoirs, des savoirs experts (Joshua, 1996). Ces savoirs experts vont nécessiter ainsi transformation, adaptation pour trouver leur place dans l'espace éducatif. Utiliser comme cadre d'analyse la notion de pratique sociale de référence pour analyser la pratique des joueurs revient à interroger leur pratique en questionnant l'objet jeu (« *à quoi jouent-ils ?* »), le problème lié à cet objet (« *comment bien jouer ?* »), les compétences nécessaires pour bien jouer et les savoirs à maîtriser pour résoudre le problème (« *que faut-il mobiliser pour résoudre le problème ?* »), les attitudes et rôles sociaux des acteurs (« *quelle image véhicule-t-on ?* »), les instruments matériels et intellectuels (« *De quoi a-t-on besoin pour jouer ? Sur quoi s'appuie-t-on pour jouer ?* ») (Martinand, 1986). Lors de notre précédent travail de recherche, nous nous étions attachés à formaliser ces différentes caractéristiques. Ainsi, en plus d'identifier les raisons du jeu, nous avons cherché les espaces et les temps de jeu, montrant que tout espace peut devenir espace de jeu, tant les espaces formels d'une ludothèque que les espaces informels comme un salon, un jardin, une rue mais surtout que le moment de jeu est un moment spécifique de disponibilité intellectuelle, physique et émotionnelle permettant l'aventure

ludique. Il nous avait été nécessaire aussi de considérer les différents instruments matériels et intellectuels mobilisés dans la pratique des jeux, matériel divers et variés tels que des dés, des plateaux de jeu, des cartes standard ou spécifiques, etc.

Nous avons alors tenté de modéliser les pratiques sociales de référence du jeu.

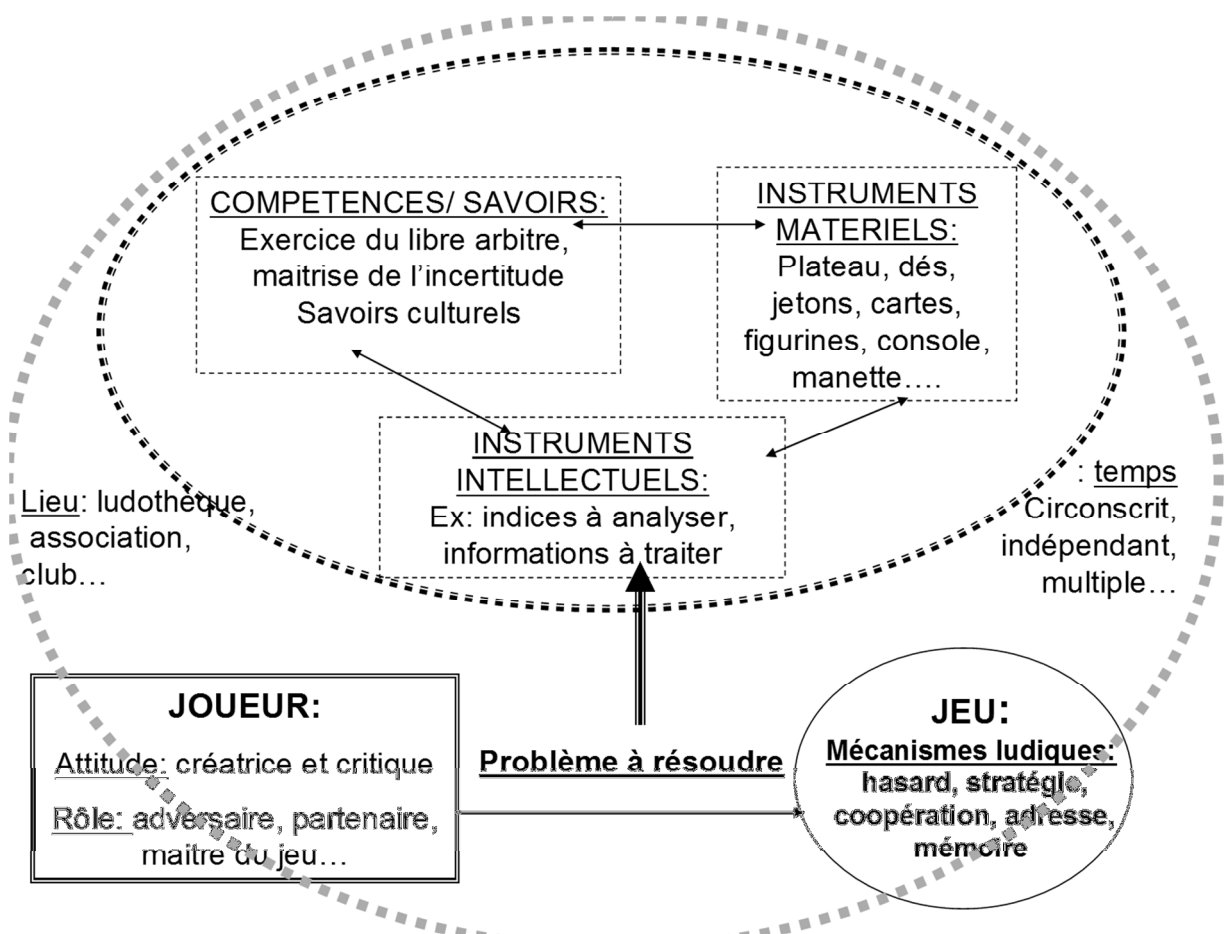


Figure 10 : Le jeu, des pratiques sociales de références. (V. Desvages-Vasselín, 2012, p. 41)

Identifier les pratiques sociales de référence permet d'envisager les transformations subies par le jeu pour trouver sa place dans le cadre spécifique de l'école ou des T.A.P.S.. Ainsi, s'appuyant sur les mots d'Yves Chevillard rappelé dans notre partie sur les concepts de la didactique, cela permettra de constater comment on passe d'un savoir de jeu à enseigner à un savoir enseigné.

L'usage de ce concept permet comme nous l'expliquions précédemment d'envisager l'usage du concept de conversion didactique (P. Buznic, 2005, 2015) afin de prendre en compte comment *l'enseignant* va mobiliser inconsciemment son déjà-là expérientiel ludique pour élaborer un contenu d'enseignement et le transmettre. Dans le cas précis de cette



recherche, nous nous intéresserons tout particulièrement à l'idée d'une « conversion ludique », pendant de cette conversion didactique, qui nous permettra l'identifier la part de l'expérience du sujet dans la conception de la forme ludique transmise. Formes ludiques et formes éducatives s'imbriquant, il semble intéressant de voir comment la part du didactique et du ludique cohabitent chez le sujet à travers ses intentions didactiques et ludiques.

Le jeu des contrats : pour un contrat didactique et ludique (Nicolas Pelay, 2012)

Lors de notre développement sur les concepts mobilisés, nous avons évoqué l'utilisation du concept de contrat didactique qui permet de modéliser les comportements explicites et implicites entre *l'enseignant* et ses élèves. Nous évoquons que, dans la mesure où le contexte est différent dans le cadre scolaire et périscolaire, il nous faut observer la nature du contrat didactique au sein de ces différents contextes et en décrire les spécificités. Comme l'explique Nicolas Pelay,

*«l'animateur est face à des choix et des décisions qui sont très éloignés des préoccupations qu'aurait un maître dans une situation de classe. Il a certes des éventuels objectifs de diffusions ou d'enseignement, mais il est avant tout pris par la nécessité de faire vivre le jeu. [...]Cela suggère une modélisation par un contrat de type ludique. »* (N. Pelay, 2012, p.260)

Le contrat didactique qui s'instaure est d'une autre nature que le contrat maître/élève, car il ne repose pas sur une injonction d'enseigner portée par l'institution comme l'explique Nicolas Pelay (2012) mais d'éduquer. Par contre, le temps périscolaire doit répondre à d'autres injonctions comme celle d'éduquer de « *façon plaisante* », de « *permettre la prise de responsabilité de l'enfant dans ses apprentissages* ».

*Ainsi « l'animateur construit la relation didactique sur la responsabilité d'apprendre que prennent les enfants. Les phases adidactiques se trouvent au premier plan, tandis que les phases d'institutionnalisation sont réduites ou mises sous des formes plus attractives. Parfois, ils peuvent ne pas disparaître. C'est le cas lorsque l'animateur s'impose une certaine obligation d'enseigner que ne porte pas l'institution de loisirs. Il peut par exemple vouloir faire avancer son atelier conformément à ce qu'il a prévu, ou estime devoir enseigner un savoir particulier. L'animateur semble reproduire, à son insu, des schémas didactiques traditionnels. »* (Ibid., p.263).

Ce sont des pratiques que l'on a observée lorsque l'animateur, animé par l'envie d'aller au bout de la partie, va prendre en charge la réflexion stratégique, la mise en œuvre de technique etc. L'enjeu didactique dépasse l'enjeu ludique.

Avec les travaux de Colas Duflo et certaines observations de pratiques, la nécessité d'appréhender certaines interactions au regard d'un contrat non plus didactique mais ludique

a fait sens. D'un point de vue théorique, Nicolas Pelay rappelle ainsi les propos de Colas Duflo (1997) que nous avons précédemment évoqués : « *le contrat ludique est l'acte par lequel le joueur abandonne sa liberté individuelle pour se soumettre à une légalité arbitraire qui produit sa légaliberté ou liberté ludique que le joueur obtient en échange* » (p.223). Il complète cette définition de celle de Pierre Parlebas (1981) où le contrat ludique est « *accord explicite ou tacite qui lie les participants à un jeu en fixant ou reconduisant le système des règles du jeu* ». A l'image du contrat didactique, il y aurait donc des relations implicites et explicites entre les participants d'une activité ludique.

Il existe pour Colas Duflo (1997) une liberté spécifique du jeu, brièvement présentée en amont, de nature profondément différente de celle d'autres types de liberté : il s'agit de la liberté de choix, de mouvement, ou de décision que possède tout joueur lorsqu'il joue. Il ne faut pas confondre cette liberté avec la liberté d'entrer dans le jeu :

« *C'est dans la légalité ludique qu'il y a place pour une liberté, qui se réalise dans les prises de décisions, qui sont des choix parmi plusieurs décisions possibles [...]. C'est pourquoi il faut marquer fortement la différence absolue de statut et de nature entre la décision que prend quelqu'un de jouer à tel ou tel jeu, et les décisions qui sont prises par le joueur au cours du jeu* » (Ibid., p. 59).

Ainsi, en entrant dans le jeu, le joueur renonce à sa liberté d'individu et la troque provisoirement contre la liberté ludique. (Ibid., p. 75)

Le jeu se déroule autour d'un contrat ludique qui détermine les règles du jeu, implicites ou explicites : « *Les joueurs s'accordent, tacitement ou explicitement sur un certain nombre de règles, avant de jouer* » (Ibid., p. 205). Comme le précise Nicolas Pelay, « Ce sont ces règles, implicites ou explicites, qui vont déterminer le contrat ludique : *Il y a dans tout jeu un contrat tacite, sur les règles, que l'on se sent tenu de respecter* » (p. 222). » (Pelay, 2012, p.277), permettant à Colas Duflo de définir le concept de contrat ludique :

« *Le contrat ludique, ainsi, est cet accord sur la légalité ludique fondatrice, qui instaure son règne. Il est la décision d'insérer ce temps et cet espace ludique dont on a parlé plus haut dans le temps et l'espace réel. Il décide de la clôture ludique* » (Duflo, 1997, p. 222).

« *Le contrat ludique est l'acte par lequel le joueur abandonne sa liberté individuelle pour se soumettre à une légalité arbitraire qui produit sa légaliberté ou liberté ludique que le joueur obtient en échange* » (Ibid., p. 223).

Colas Duflo montre comment cette liberté ludique est permise par l'incertitude, laissant comme le montre Nicolas Pelay « *la place à un plaisir ludique et des apprentissages possibles. Le joueur agit pour réduire son incertitude, acquiert une compétence ludique et des savoirs ludiques sur le jeu. S'il n'y a plus aucune incertitude, il n'y a plus de jeu.* » Pelay, 2012, p.278) Ainsi, et les analyses de situations ludiques de cette recherche le montreront,

*« si les enfants ont le savoir mathématique et la stratégie gagnante d'emblée, il n'y aura pas de jeu. En revanche, s'ils ne l'ont pas, le plaisir ludique et l'apprentissage deviennent possibles et compatibles pendant un certain temps : au fur et à mesure que les enfants jouent, ils développent des stratégies, apprennent, réduisent l'incertitude, si bien que le jeu se termine nécessairement. »*

Un autre élément essentiel du contrat ludique défini par Colas Duflo apparaît être la règle ludique qu'il envisage sous deux types : les règles constitutives et les règles régulatrices.

*« Les règles constitutives sont celles qui, formant système, rendent possible un certain type d'activité. En le constituant, elles le produisent. Ainsi pour le jeu d'échecs. L'ensemble de ses règles définit le jeu, et le crée tout en réglant son usage. Plus encore, c'est une seule et même chose de régler son usage et de le créer. Les échecs n'existent pas avant les règles qui le constituent. Les règles régulatrices règlent par contre l'usage de quelque chose qui existe déjà » (C. Duflo, 1997, p. 130).*

Elle s'avère être un élément important du concept développé par Nicolas Pelay (2012) de contrat didactique et ludique qui s'intéresse à *« la possibilité de décrire les interactions entre les participants de la situation, et d'identifier à quels éléments du contrat didactique et ludique elles renvoient. »* (N. Pelay, 2012, p.279)

*« Dans certains cas, il n'y a pas d'ambiguïté possible et il est possible d'identifier distinctement un pôle, ce qui renvoie à une relation localement didactique ou localement ludique. Dans d'autres cas, les deux pôles sont articulés, et les interactions sont plus complexes. La modélisation par le contrat didactique et ludique doit nous permettre d'identifier et décrire ces différents moments, afin de donner des moyens d'interpréter l'animation dans son ensemble et de comprendre l'articulation entre les enjeux didactiques et ludiques. » (Ibid.)*

Il a ainsi élaboré le concept *contrat didactique et ludique* en mettant *« chaque pôle au même niveau pour permettre l'étude objective d'une situation dans un contexte donné. »* L'auteur définit ainsi son concept :

*« Le contrat didactique et ludique est l'ensemble des règles et comportements, implicites et explicites, entre un "éducateur" et un ou plusieurs "participants" dans un projet, qui lie de façon explicite ou implicite, jeu et apprentissage dans un contexte donné. Il ne s'agit pas de mettre une hiérarchie a priori entre les deux, mais d'étudier à quel(s) pôle(s) vont renvoyer les règles ou comportements, implicites ou explicites, qui sont observés. Jouer et apprendre sont deux processus qui peuvent interférer se renvoyer l'un l'autre ; les pôles ne s'articuleront pas de la même façon selon le contexte et l'institution. De la même façon qu'il y a des éléments de contrat didactique dans le contrat ludique en contexte d'animation et de loisir, il y a des éléments de contrat ludique au sein du contrat didactique. Le but de ce concept est de permettre l'étude des interactions entre ces deux pôles dans leur coexistence, articulation ou opposition. »*

De notre point de vue, ce concept ne peut être plus à propos prenant en charge les deux dimensions qui nous intéressent, le didactique et le ludique, dans le cadre de deux

institutions différentes le scolaire et le périscolaire, en vue de comparer ces deux dimensions dans les situations observées. Ce concept s'appuie sur la prise en compte d'éléments observables (paroles, gestes, attitudes) et d'éléments que Nicolas Pelay appelle cachés, ces derniers tels que les « *pensées des participants, intentions cachées, contraintes institutionnelles cachées, etc.* » (Ibid., p.315) renvoyant à la dimension inconsciente des sujets dans le cadre de notre démarche d'analyse clinique. Etudier la gestion de *l'enseignant* d'une pratique ludique, « *c'est comprendre comment ce dernier gère simultanément des enjeux didactiques et ludiques* ». (Ibid., p. 289)

c. *Conclusion : quel cadre d'analyse des pratiques ludiques ?*

Au regard de l'étude de la dialectique jeu/apprentissage présentée dans cette partie, il semble possible dès lors de spécifier le cadre mobilisé lors des analyses de pratiques ludiques.

Ce cadre d'analyse repose sur quatre éléments qui apparaissent essentiels à la compréhension de la situation, plus précisément, deux éléments majeurs qui induisent l'observation de deux éléments complémentaires mais tout autant essentiels.

- Le premier élément sera la caractérisation de la forme ludique construite par Gilles Brougère (2005) qui permet d'appréhender la pratique ludique de manière objective en la considérant comme « *une construction sociale de significations* » (G. Brougère, 2010, p.45).

Cet élément induit la prise en compte de l'attitude ludique qui n'a été jusqu'alors qu'évoquée et qui apparaît à ce stade un élément essentiel de la compréhension de la situation. Il est essentiel de considérer le sens que donne le joueur à la situation car comme le précise Jacques Henriot : « *pas de jeu sans jouer, pas de jouer sans joueur* » (J. Henriot, 1989, p.108). Pour ce faire, il faut observer les attitudes de l'enseignant et des joueurs.

Cependant, pour qu'il y ait un joueur, encore faut-il qu'il y ait un jeu et c'est là toute la difficulté du jeu dans le cadre scolaire. En effet, Gilles Brougère plaide pour un jeu au service de la pédagogie mais comme le démontrent Marie Musset et Rémi Thibert (2009) « *Le risque est grand qu'on transforme alors le jeu en exercice (les cinq critères susnommés ne seraient pas tous présents).* » (M. Musset, R. Thibert, 2009, p. 2) Il faut selon eux apporter une distinction entre l'attitude ludique et la situation ludique et il faut les deux pour parler de jeu. « *On ne peut qualifier de jeu une attitude ludique sans*

*situation ludique. L'inverse est vrai aussi. En d'autres termes, il faut qu'il y ait un joueur et un jeu. » (Ibid., 2009, p.3) Cela nous amène ainsi à notre second élément.*

- Le second élément est centré sur l'analyse du fond ludique, un contenu qui s'appuie sur les concepts de *Paidia* et de *Ludus* de Roger Caillois et qui se situe entre l'amusement et le problème ludique à résoudre. Cet élément permet de questionner l'engagement du joueur. Parce qu'il y a un aspect ludique, parce qu'on court dans tous les sens dans la classe ou parce qu'on lance des dés, y a-t-il obligatoirement un jeu ou du moins à quel jeu joue le joueur ? En ce sens, cet élément induit la nécessité de s'intéresser au potentiel éducatif de la forme ludique. Observer la nature des savoirs pour identifier la transposition didactique et le poids du sujet dans la mise en œuvre de la situation est essentiel. Le concept de *contrat didactique et ludique* permet d'analyser comment *l'enseignant* parvient à gérer simultanément les enjeux didactiques et ludiques. En effet, le contexte de cette recherche, le cadre éducatif qu'il soit scolaire ou périscolaire incite clairement à cette démarche.

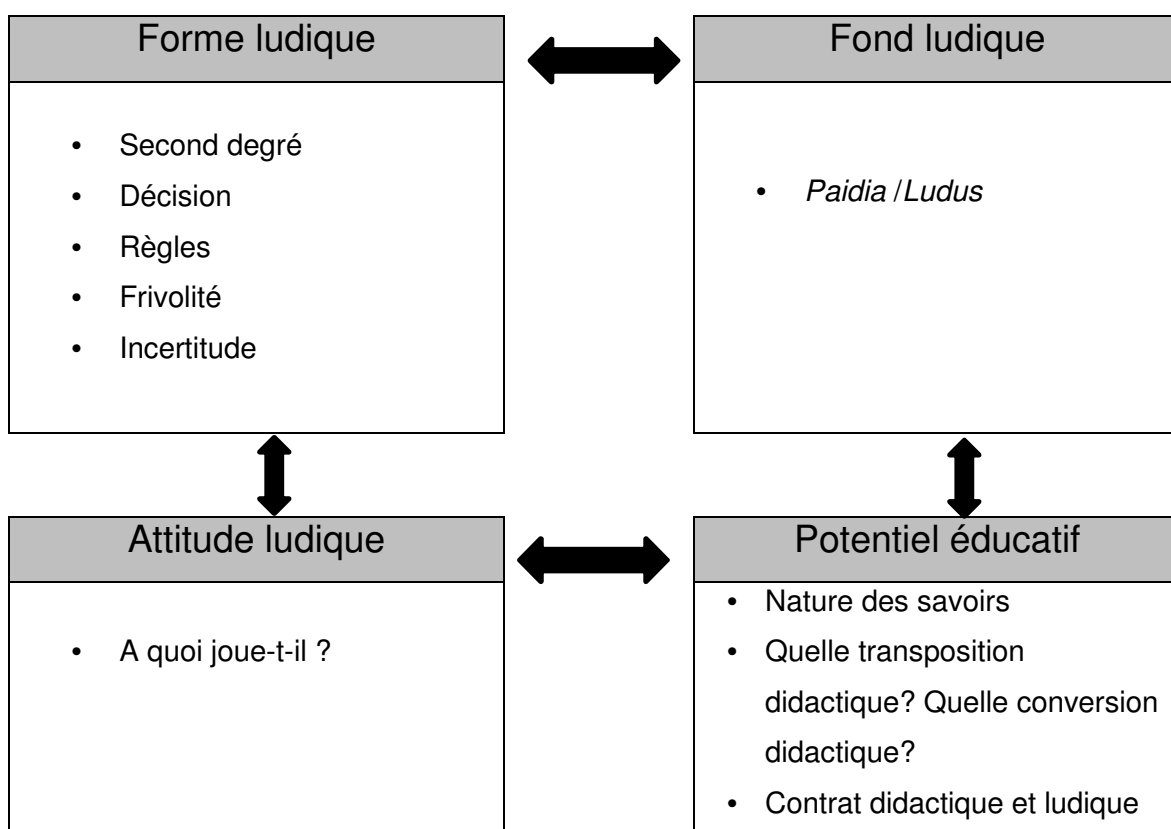


Figure 11: Cadre d'analyse aux situations ludiques

### **3. Problématisation de la recherche**

Les éléments théoriques que nous venons de présenter nous offrent un cadre d'analyse des contenus afin de répondre aux questions qui animent notre réflexion. Nous présentons dans la partie qui suit la problématique au cœur de notre travail de recherche.

#### **3.1 La dialectique jeu / professionnalité au cœur de l'analyse didactique clinique.**

La mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaire a nécessité le partage d'un territoire entre deux groupes professionnels. Pour légitimer sa présence sur le territoire, pour définir son « territoire propre », chacun tend à spécifier son travail, à se distinguer de l'Autre. Or nous nous intéressons à une pratique, la pratique du jeu, qui semble être mobilisée par chacun des deux groupes.

Dans un premier temps on peut s'interroger sur la nature et les caractéristiques de ce jeu. Enseignants et animateurs usent-ils des mêmes jeux, de la même manière ? Les enfants, joueurs, jouent-ils de manière semblable au jeu de l'un et de l'autre ? Ces interrogations portent alors notre réflexion sur la spécificité des pratiques de chacun. Comment enseignants et animateurs font-ils valoir leur expertise par rapport à l'Autre ? Existe-t-il un usage spécifique du jeu selon le professionnel qui le met en œuvre ? A travers ces questionnements transparaissent les enjeux de la construction identitaire professionnelle

Thérèse Pérez-Roux (2004) explique, quant à l'identité professionnelle des professeurs d'EPS, que « *la socialisation professionnelle s'inscrit dans un double processus d'unification et de distinction.* » Nous émettons l'hypothèse que la construction identitaire professionnelle de chacun et dans le cadre de notre étude des enseignants comme des animateurs repose sur ce double processus. Il y a un Soi professionnel qui se distingue de l'Autre. Nous pouvons nous interroger sur la forme que prend cette distinction.

Dans ce mouvement de construction identitaire, il ne faut surtout pas oublier non plus « *l'importance de la reconnaissance d'autrui dans l'élaboration du soi professionnel* » démontrée par Thérèse Pérez-Roux dans son article *Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ?* publié en 2012. Tout l'enjeu est de mesurer comment les sujets observés parviennent à tenir au cœur de cette tension impossible qu'offre la dialectique

jeu/professionnalité. En effet, nous observons des sujets qui pour être reconnus dans les différentes arènes définies par Andrew Abbott (1988, 2003) et tout particulièrement par l'Autre doivent affirmer leur compétence, leur sérieux tout en menant une pratique socialement dévalorisée car futile, frivole, le jeu. Comment les uns considèrent-ils le travail de l'Autre ? Connaissent-ils seulement le travail de l'Autre ? En ce sens, nous nous interrogeons sur la possibilité de rencontres entre des sujets enseignants et animateurs dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires.

Si dans le collectif, l'identité professionnelle passe par la distinction, en est-il de même à « l'échelle du sujet ». Il semble assez peu évident parfois de distinguer dans une même pratique de jeu, les activités des uns par rapport aux autres. Quelle véritable différence entre la pratique du jeu par un enseignant et par un animateur ?

En nous appuyant sur les cadres théoriques présentés précédemment, nous interrogeons donc la professionnalité de deux groupes apparemment bien distincts. C'est au filtre de la didactique clinique complétée de concepts sociologiques qu'on analyse les pratiques ludiques effectives de sujets enseignants et animateurs considérant que l'analyse de la pratique ludique ne peut se faire d'une manière désincarnée.

### **3.2 De la problématique aux pistes de recherche**

Au regard des éléments décrits ci-dessus, notre intention est d'identifier comment l'histoire personnelle de chacun, à travers ses expériences, ses rencontres, pèse sur les organisations ludiques et didactiques des pratiques effectives. Nous pensons que la construction identitaire professionnelle singulière du sujet impacte ses pratiques. Nous supposons que cette construction identitaire professionnelle singulière est marquée par la construction identitaire professionnelle collective et que le rapport à l'Autre construit collectivement et singulièrement pèse dans cette construction identitaire. Aussi nous cherchons à identifier comment histoire personnelle et professionnelle impactent les pratiques ludiques et didactiques.

Nous essaierons de comprendre la reconfiguration professionnelle mise en œuvre par les nouveaux rythmes scolaires à partir d'observations de pratiques ludiques effectives et l'analyses d'entretiens individuels et collectifs.

Nous articulerons notre démarche méthodologique à nos hypothèses de recherche. Ainsi, la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires apparaît comme une reconfiguration professionnelle où deux professionnalités doivent se partager un territoire, négocier leur territoire propre voire se rencontrer. A partir d'analyses de discours et pratiques effectives ludique, nous chercherons donc à identifier quelle forme prennent ces enjeux de territoire.

Nous supposons que le déjà-là décisionnel du sujet, construit sur son histoire singulière personnelle et professionnelle, son expérience, ses conceptions épistémologiques et didactiques, impacte ses pratiques didactico-ludiques. De même, nous pensons que le rapport au jeu et le rapport à l'Autre dans son impact sur la construction identitaire professionnelle pèsent sur l'organisation singulière du sujet. Aussi montrerons- nous à partir de constructions de cas et de comparaisons des discours en lien avec l'analyse des pratiques effectives dans quelle mesure le poids du sujet impacte la situation de pratique scolaire ou périscolaire.

Dans notre démarche « à l'échelle des sujets », nous supposons qu'au-delà du discours professionnel de la distinction, il est peut être possible d'entrevoir des similitudes liées à l'expression du singulier. Nous supposons en effet que l'identité collective s'exprime dans le singulier, que le singulier s'approprie son histoire collective pour en extraire sa singularité. Les spécificités de chacun pourraient alors sembler moins nettes et tendre vers une certaine complémentarité. Il faut alors envisager la question du temps et de la reconnaissance des uns et des autres pour travailler ensemble. Là encore, les analyses de la situation de pratique ludique et des discours de chacun, le croisement de ces données, étayés des discours de groupes ou au nom du groupe permettront d'identifier comment les spécificités de chacun s'expriment et si elles tendent vers cette complémentarité.

Afin de répondre à nos hypothèses, nous appuyons donc notre réflexion sur des cadres théorique et méthodologique. En ce sens, il nous est nécessaire de construire un cadre d'analyse qui nous permettra d'identifier ensuite de manière empirique les éléments de discours et de pratiques nous permettant de valider ou non nos hypothèses.

L'objectif de notre étude est d'identifier par une analyse comparative le poids du déjà-là décisionnel constitué des expériences personnelles, entre autres ludiques, de deux professionnels. Nous ne présenterons pas ici notre démarche méthodologique mais rappellerons la démarche qui découle de notre cadre d'analyse spécifique. Pour identifier ce



poids, ces poids, nous analysons la situation de pratique ludique et les discours expérientiels, épistémologiques et didactiques de quatre sujets que nous complétons de discours de groupes professionnels et de coordinateurs du temps périscolaire au filtre de la didactique clinique. En ce sens, nous mobiliserons ainsi comme évoqués dans notre cadrage théorique sur le jeu, la forme ludique, l'attitude ludique et le fond ludique dans leurs relations avec le potentiel éducatif. C'est à travers le potentiel éducatif que nous référerons aux concepts évoqués dans notre cadrage théorique sur la didactique et la didactique clinique. Nous chercherons en effet à travers la transposition et la conversion didactiques des savoirs mis en œuvre à identifier le poids de la singularité du sujet. A travers les discours de groupes professionnels, nous tenterons de comprendre où se situent les enjeux de pouvoir afin d'identifier ensuite à travers les discours individuels si la rencontre de ces groupes est possible et comment elle impacte ou non la pratique professionnelle, en l'occurrence la pratique ludique professionnelle.

## Points clés

1. Du gout pour le jeu à un quotidien d'enseignante, une première recherche est menée sur les usages du jeu à l'école à partir d'une analyse didactique clinique des pratiques de trois enseignantes. Cette première recherche a interrogé la nature des jeux mobilisés et le poids du sujet dans la mise en œuvre d'une pratique ludique.

2. La mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires, partageant dès lors l'espace scolaire entre divers professionnels de l'éducation, invite à une réflexion sur la place et le rôle de chacun dans cet espace et les relations possibles entre ces professionnels.

3. Comparer deux groupes professionnels nécessite de mobiliser le champ de la sociologie des professions et en particulier les travaux d'Andrew Abbott (2003) sur l'écologie des professions et ceux de Thérèse Pérez-Roux (2012) sur la reconnaissance dans la construction identitaire professionnelle.

4. L'analyse didactique clinique de situations de pratique permet de construire des études de cas à « l'échelle du sujet » c'est-à-dire en prenant en compte le sujet comme un sujet assujéti, divisé et singulier. Cette démarche d'analyse s'appuie sur la théorie du sujet didactique (P. Buznic-Bourgeacq, A. Terrisse, 2013 ; P. Buznic-Bourgeacq, 2015) et le concept de déjà-là décisionnel (M-F. Carnus, 2009, 2011, 2015) et vise à mesurer le poids du sujet dans ses pratiques.

5. C'est à travers l'observation des pratiques ludiques de différents professionnels que l'analyse didactique clinique est menée afin d'identifier le poids du rapport au jeu, du rapport à l'Autre, de l'histoire professionnelle et personnelle dans la pratique ludique effective. L'observation de jeu oblige à identifier les caractéristiques du ludique en œuvre. En s'appuyant sur les travaux de Roger Caillois (1958), Gilles Brougère (2005), Colas Duflo (1997), Nicole de Grandmont (2005), forme et fond ludiques sont définis pour mieux appréhender les pratiques mises en œuvre.

6. Cette recherche interroge la nature des jeux mis en œuvre sur les temps éducatifs afin d'identifier le poids du sujet sur les organisations ludiques et didactiques dans les pratiques effectives considérant que la construction identitaire professionnelle singulière du sujet impacte ses pratiques effectives.

## Intermède II

### Jouer aux boutons

*« Le meilleur jeu de foot, on ne peut pas l'acheter tout à fait dans un magasin. Le vrai jeu de foot, c'est les boutons. Oui, les boutons qu'on trouve dans la boîte « crêpe dentelle », au fond de la mallette à couture. Il faut en trouver cinq de la même sorte, des gros ronds à fond plat : ça fait une équipe. Un très gros bouton de manteau sera le gardien de but. Et le ballon, c'est un petit bouton de chemise blanc. [...] En fait on prend toujours les mêmes : les rouges et les blancs. On pourrait presque faire une équipe de noir, mais il faudrait en rajouter un bleu pour compléter, et ça serait moins bien. Après, on fait les buts : un crayon à papier pour la barre transversale, et des petites colonnes de pâte à modeler pour les poteaux. On prépare le terrain. Le plus souvent, on joue par terre dans la chambre, en utilisant les carreaux du Dalami. Mais parfois, maman permet qu'on prenne la table de la salle à manger, et c'est plus agréable de jouer debout, même si ça fait un peu drôle quand un joueur tombe dans le vide. Aux boutons, c'est vraiment du football. On peut shooter sur le côté en donnant de l'effet. Parfois même on marque sur corner direct en faisant rebondir le bouton de chemise sur un autre joueur. On fait les commentaires à voix haute, comme à la télé :*

*- Reprise formidable de Zidane !*

*-Tout à fait, Thierry !*

*On organise des championnats entiers avec les copains, quand ils viennent tout un mercredi après-midi. Comme c'est un jeu qu'on a créé, on ne s'en lasse jamais. Les boutons, ça vaut toutes les consoles d'ordinateur du monde ! »*

Delerm, P. (1994), *Jouer aux boutons*, in *C'est toujours bien*, éditions Milan, p. 18-20.

# **Partie 2 : Méthodologie au service d'une enquête empirique.**



## 1. D'une problématique à une mise en œuvre méthodologique

Le travail de conceptualisation que nous venons de présenter nous amène à envisager notre problématique de recherche de la manière qui suit : **comment la construction identitaire professionnelle singulière du sujet impactée par la construction identitaire professionnelle collective inévitablement liée à l'histoire professionnelle du groupe pèse sur les situations ludiques et didactiques effectives du sujet ?**

Pour répondre à cette problématique, nous avons mis en œuvre une démarche empirique. L'objectif de cette démarche est de constater les divers usages ludiques et d'interpréter ces diverses pratiques en mettant à jour les causes de celles-ci. Notre recherche vise la compréhension du fonctionnement du jeu sur le temps scolaire et périscolaire afin d'alimenter d'une part notre réflexion sur le pourquoi de cette pratique et surtout la mesure de l'impact de l'Autre dans la construction et la conception de la séance de jeu, tout particulièrement chez l'animateur, conception d'une animation scolaire à une animation en négatif du scolaire.

Notre démarche se situe dans l'analyse de pratiques effectives d'enseignant ou d'animateur : aucune situation imposée par le chercheur, mais un usage de jeu des animateurs et des enseignants à l'image de leurs habitudes, de leur ordinaire. (Venturini, Amade-Escot, Terrisse, 2002). Ainsi, la démarche méthodologique s'appuie notamment sur la comparaison de pratiques ludiques contrastées menées par quatre sujets et appuyées par des expériences personnelles et professionnelles singulières. Cependant, comparer des pratiques trouve sa limite dans le fait d'observer un sujet dans toute sa singularité. Nous nous inscrivons dans une démarche de construction de cas (A. Terrisse, P. Buznic, 2011), d'analyse didactique clinique, (A. Terrisse, M-F. Carnus, 2009). Ainsi, nous nous intéressons aussi au discours de l'enseignant et de l'animateur sur leur pratique, leurs conceptions, leur rapport au jeu, et leur vécu, leur rapport à l'Autre et ses pratiques. Nous complétons ces données par des entretiens collectifs d'enseignants d'une part et d'animateurs d'autre part ainsi que des entretiens avec des coordinateurs du temps périscolaires permettant de croiser les regards d'un même groupe sur l'Autre.

## **2. Contexte de la recherche et analyse préalable**

Afin de « répondre » à notre problématique de recherche, il est nécessaire de sélectionner des sujets. Une des premières conditions était de trouver des sujets intéressés par la démarche de réflexion qui est la nôtre et qui acceptaient de donner du temps pour s'inscrire dans notre protocole.

Pour ce faire, nous avons utilisé de deux moyens pour rencontrer de possibles sujets, d'une part la mise en œuvre d'un travail au sein d'un groupe de recherche et développement (« Evaluation de la réforme des rythmes scolaires dans le premier degré dans l'académie de Caen ») dont la démarche et la visée se veulent coopératives, entre chercheurs, cadres des ministères impliqués, enseignants et animateurs (P. Buznic-Bourgeacq, A-L. Le Guern, J-F. Thémines, 2015 ; I. Harlé, M. Jeannin, S. Levrard, 2015) et d'autre part notre réseau personnel, c'est-à-dire des amis ou connaissances d'amis.

### **2.1 Choix du terrain**

#### **2.1.1 Le Groupe de recherche « Evaluation de la réforme des rythmes scolaires dans le premier degré dans l'académie de Caen »**

Le travail mis en œuvre dans le cadre du groupe de recherche était conduit dans les trois départements de l'académie de Caen, sur 17 sites à partir de quatre entrées thématiques : 1. La rencontre entre des professionnalités éducatives que la réforme encourage à œuvrer de concert et de la reconnaissance ou non-reconnaissance mutuelle de ces professionnalités ; 2. La prise en charge par ces acteurs de l'objectif d'ouverture culturelle, leurs ressources, leurs stratégies, les conceptions qu'ils mobilisent et les inégalités intra- ou interterritoriales qui paraissent en résulter ; 3. Les modifications dans la définition de contenus éducatifs en contexte scolaire et périscolaire ainsi que les rapports entre ces contenus (distinctions, hiérarchies, redondances, concurrences, rapprochements, innovations avec la co-intervention animateur-professeur, etc.) ; 4. L'inégale construction des territoires éducatifs à partir des pratiques d'acteurs dans les lieux de l'école et, plus largement, les lieux de l'éducation (équipements sportifs et culturels, réunions locales et académiques de coordination et de décision, projets éducatifs territoriaux). Notre participation se situait dans la première entrée.

Le site sur lequel nous avons travaillé avec l'aide du groupe de recherche est géré par la communauté de commune qui a la compétence scolaire. Cette communauté de commune affiche une politique volontariste dans le domaine de l'enfance et la jeunesse (charte du territoire 2011;...). En partenariat avec la Ligue de l'Enseignement, elle a fait le choix d'entrer dès 2013 dans le dispositif en s'appuyant en partie sur l'existant autour de 5 domaines: le sport, la culture, l'expression, l'environnement et les sciences et les jeux. La ville où est située l'école bénéficie d'un centre de loisirs avec des locaux qui lui sont propres, de plusieurs salles sportives. L'école a ainsi accès à un dojo situé juste à côté, ainsi qu'à une salle polyvalente. Un coordinateur des rythmes scolaires est nommé pour l'ensemble de la communauté de commune en 2013, puis en 2015, deux coordinateurs : l'un pour la coordination administrative, l'autre pour la coordination pédagogique. Une référente rythmes scolaires est rattachée à l'école élémentaire sur laquelle nous travaillons. Les T.A.P.S. se tiennent sur le temps du midi de 13h30 à 14h15. Nous avons mené des entretiens collectifs avec les différents partenaires et avons été sollicités pour participer à une réunion du conseil éducatif regroupant élus, coordinateurs, représentants de la Ligue de l'Enseignement, enseignants, référents animateur, Inspecteur de l'Education nationale... Dans ce cadre, nous avons aussi été sollicités pour participer à la construction et l'analyse d'une démarche d'évaluation de la mise en œuvre de la réforme auprès des différents acteurs, adultes et enfants. Nous avons aussi travaillé plus spécifiquement avec deux enseignants de l'école, les coordinateurs et un animateur. Pour tous, nous avons pris un temps d'entretien. Des phases d'observations des pratiques ont été mises en œuvre avec les enseignants et l'animateur.<sup>54</sup>

### 2.1.2 Le réseau

Dans le second cas, nous avons fait jouer notre réseau. Enseignante, l'animation est aussi une partie essentielle de notre vécu. De ce fait, nous avons gardé des liens étroits, familiaux, amicaux, avec le monde de l'animation et l'éducation populaire. Ces relations se sont particulièrement centrées sur le développement d'une association locale, l'association Jouons ensemble créée en 2008. En 2010, ils ont créé une ludothèque, formant un membre de l'association, Alain, animateur de métier, au métier de ludothécaire.

---

<sup>54</sup> Enseignante dans la même communauté de commune, employée par celle-ci comme intervenante sur les temps d'activité périscolaire, ancienne remplaçante dans cette école, nos différents interlocuteurs nous identifient autant comme chercheur que comme enseignante, d'où l'emploi régulier du « *vous, les enseignants* » à notre intention.



Au regard des objectifs de l'association, il n'est pas surprenant de la voir s'investir dans des interventions scolaires et périscolaires. Nous nous sommes intéressés tout particulièrement au travail du ludothécaire. L'école où il intervient est une école primaire importante. Elle représente 280 élèves allant de la classe passerelle (pour les deux ans) au CM2. Elle bénéficie d'une politique favorable à la jeunesse et l'éducation. Les activités de temps périscolaire ont lieu sur le temps méridien chaque jour de la semaine. Dans cette école, la volonté d'un temps périscolaire de qualité n'est pas née de la réforme des rythmes scolaire. Le service jeunesse gérait, avant la réforme, les temps périscolaires avec une volonté de qualité éducative : garderie, aide aux devoirs et activités sur le temps du midi pour prendre en charge les élèves des différents services de cantine.

La volonté conjointe des élus, du directeur d'école arrivé un peu avant la réforme, la présence d'un service jeunesse très développé ont permis un travail en commun important tout en révélant des tensions fortes entre enseignants et service jeunesse.

La présence d'Alain, ludothécaire, intervenant sur les deux temps scolaire et périscolaire apparaissait intéressante pour réfléchir sur la spécificité de ces deux temps et des pratiques des uns et des autres.

Nous n'avons pas eu l'opportunité d'observer des séances de jeux animées par Alain dans le cadre scolaire, aucun projet n'ayant cours durant notre période d'intervention. Aussi, c'est dans le cadre des T.A.P.S, mis à disposition du service jeunesse, qu'Alain intervient lors de nos venues.

### 2.1.3 Des comparaisons

Afin de mesurer le poids spécifique de l'expérience personnelle du jeu et du rapport à l'Autre dans les pratiques, il est nécessaire de mettre en parallèle ces différentes histoires et ces différents usages. Cette démarche vise à comparer des rapports au jeu et à l'Autre différents et dans la mesure du possible des pratiques effectives au regard de ces rapports distincts. Etant intéressée par le rapport du sujet au jeu et à l'Autre, nous ne nous inscrivons pas ici dans une comparaison de sites, d'autant que l'organisation apparaît semblable sur un très grand nombre de points (choix d'entrer dans le dispositif dès 2013, politique jeunesse active, placement des T.A.P.S. sur le temps du midi...), mais bien de sujets.

Nous avons donc travaillé plus spécifiquement avec quatre sujets et avons choisi de comparer :

- Le rapport au jeu des différents sujets afin de voir en quoi il impacte le point de vue épistémologique et didactique du sujet sur le jeu.
- Le rapport à l'Autre afin de voir là encore s'il impacte la conception et la mise en œuvre d'une pratique semblable, le jeu.
- La mise en œuvre de séances de jeu chez ces différents sujets à travers les caractéristiques ludiques et didactiques des séances, les savoirs du jeu et les attitudes du sujet et des élèves face au jeu et au savoir en jeu.

Ces comparaisons doivent nous permettre d'identifier le poids de l'expérience personnelle et du rapport à l'Autre dans les choix de mise en œuvre de jeu et dans la menée de l'activité, par le sujet. Identifier les tenants et aboutissants de la construction de l'activité permet de faire le lien avec la construction professionnelle en jeu et d'identifier les enjeux de ce partage du temps de l'école.

#### 2.1.4 Des observations de séances

Nous avons demandé aux personnes volontaires de présenter une séance où ils jouent. Cela permet ainsi au sujet de montrer une situation qui correspond à ses conceptions épistémologiques du jeu et laisse entrevoir dans son choix de jeu son rapport au jeu. Une situation imposée par le chercheur n'aurait ainsi pas la même portée. Ils étaient donc libres de choisir la situation ludique : situation outil au service d'une discipline, utilisation d'un jeu éducatif, mise en œuvre d'un jeu didactisé ou authentique, jeux sportifs, jeux libres. Ne souhaitant pas influencer la mise en œuvre, nous n'avons rien imposé : pas de contrainte de temps, ni de matériel, ...

Deux enseignants, un ludothécaire et un animateur en cours de formation BAFA ont accepté d'entrer dans cette démarche proposant des situations très diverses allant du jeu didactisé au jeu sportif en passant par le jeu de construction. Ces observations de séance ont permis d'identifier ce qui fait jeu pour le sujet, de mesurer les écarts entre leur définition du jeu et la mise en œuvre, d'identifier leurs conceptions épistémologiques et didactiques sur le jeu, leurs mises en œuvre du jeu. Elles permettent d'observer comment cette mise en œuvre est influencée par le rapport au jeu et à l'Autre du sujet.

#### 2.1.5 Des entretiens collectifs

Deux entretiens collectifs ont été menés. Le premier, avec l'équipe enseignante, s'est tenu lors de la présentation du groupe de recherche au premier site. Cette présentation, sur

le temps du midi, a été faite par trois chercheurs du GRD auprès de l'ensemble de l'équipe enseignante et la directrice dans la salle des maitres, lieu de repas et de photocopies. De ce fait, quelques enseignants sont passés et repartis, exprimant très rapidement leur refus de participer faute de temps spécifique. Si moins d'une dizaine d'enseignants participe réellement à cet entretien, cinq en particulier participent activement, émettant des avis sur l'organisation des nouveaux rythmes, s'interrogeant sur nos questions de recherche.

Le second entretien a été sollicité par le chercheur auprès du coordinateur jeunesse du même site en vue de rencontrer des animateurs, de présenter la démarche de travail et de recruter quelques volontaires. Cet entretien s'est fait de manière plus ou moins formelle, en l'absence de la coordinatrice jeunesse, laissant ainsi les animateurs très libres dans leurs propos.

## **2.2 Sujets, école, activité, groupe**

L'objectif des sous-parties suivantes sera de présenter chacun des sujets ou groupe de sujet de manière plus précise afin de poser le contexte de recherche.

### **2.2.1. Emy, professeur des écoles en Ce2.**

Emy est une jeune professeure des écoles. Elle a entre vingt et trente ans. Elle a été remplaçante durant deux ans, sur deux écoles distinctes les deux années suivantes puis s'est installée sur le premier site que nous observons. Elle enseigne dans une classe de Ce2 lors de notre travail ensemble.

Elle aime jouer aux jeux de société avec ses amis, avec son conjoint et aimerait jouer plus en classe. Elle s'est portée volontaire suite à l'entretien de présentation du projet de recherche effectué par le groupe de recherche sur les rythmes scolaires.

Nous observons une séance d'ateliers mathématiques, où trois groupes d'élèves permutent sur trois ateliers. Deux ateliers sont des ateliers de réinvestissement en géométrie. Le troisième atelier, avec l'enseignante, est un atelier proposant deux types d'activités : un jeu mathématique de questions-réponses avec l'enseignante pour quatre élèves et quatre élèves en autonomie sur des jeux de logiques.

### 2.2.2. Jean, professeur des écoles en C.L.I.S.

Jean est un jeune professeur des écoles. Il a entre vingt et trente ans et enseigne sur notre premier site. Comme Emy, il s'est porté volontaire lors de notre entretien de présentation, montrant un intérêt tout particulier aux pratiques de jeux en classe et sur le temps périscolaire.

Il enseigne depuis ses débuts dans cette école et, depuis le début, en C.L.I.S. Il est titulaire du CAPA-SH<sup>55</sup>. Enseignant spécialisé, il exerce auprès d'élèves à besoins spécifiques en C.L.I.S. Les C.L.I.S., classes pour l'inclusion scolaire (devenues des Ulis-école à la rentrée 2016), sont des unités d'intégration pour des enfants handicapés au sein d'une école. Dans cette structure, les effectifs sont limités, les projets d'enseignements adaptés aux enfants. Ponctuellement, les élèves participent à des enseignements en classe normale. Ils ont aussi des prises en charge à l'extérieur de l'école. Ce qui amène l'effectif de la classe a varié selon les moments de la journée. Lors de notre observation, Jean a 4 élèves et une A.V.S.<sup>56</sup>

Nous observons une séance de jeu de société, *La Guerre Des Moutons*<sup>57</sup>. Jean est un passionné de jeux : jeux de figurine, jeux de société... et est bénévole dans une association de jeux caennaise. C'est pour lui, tout naturellement, que le jeu trouve sa place dans sa classe.

### 2.2.3. Alain, ludothécaire

Alain est ludothécaire sur notre deuxième site depuis 2010. Il a entre trente et quarante ans. Animateur BAFA<sup>58</sup> - BAFD<sup>59</sup> depuis l'âge de dix-sept ans, il est parti suivre une formation de ludothécaire de niveau III<sup>60</sup> au RNCP suite à son embauche par l'association Jouons Ensemble. Il participe régulièrement à des rencontres avec d'autres professionnels. Il contribue parallèlement à la formation des animateurs dans le cadre des stages BAFA et a donc une très bonne connaissance du métier d'animateur.

---

<sup>55</sup> CAPA-SH. : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap.

<sup>56</sup> A.V.S. :L'Auxiliaire de Vie Scolaire intervient pour aider, accompagner des élèves en situation de handicap et aide l'enseignant spécialisé.

<sup>57</sup> Des Pallières, P. (2002) *La Guerre Des Moutons*, ill. F. Bruel, éd. Asmodée, France.

<sup>58</sup> BAFA : brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur

<sup>59</sup> BAFA : brevet d'aptitude aux fonctions de directeur

<sup>60</sup> niveau de formation équivalent à un DUT, à un BTS ou à une fin de premier Cycle de l'enseignement supérieur (Bac + 2)

Il intervient dans les écoles et collèges environnants pour accompagner et conseiller les enseignants dans des projets liés au jeu (découverte de jeux, réalisation de jeux de société....) Il intervient sur le second site dans le cadre des activités périscolaires en tant que responsable d'une association locale. Cependant, ses interventions prennent fin en juin 2016, suite à l'arrêt des subventions municipales, la ludothèque fermant ses portes en décembre 2016.

Nous observons un atelier Kapla, un jeu de construction à partir de petites planches de bois. Lors de sa formation de ludothécaire, Alain a participé à un atelier autour du Kapla et, fort de cette expérience, il a incité l'association à investir dans du matériel. Il vient donc dans l'école avec une dizaine de boîtes de jeux et accueille dix à douze enfants durant l'atelier.

Nous reviendrons dans nos conclusions sur le cas d'Alain. En effet, avec Alain, nous nous connaissons depuis près d'une vingtaine d'années. Animateurs ensemble, étudiants se retrouvant lors de longues soirées de jeux de société, nous avons entretenus des liens presque familiaux. Or, nous ne pouvons nier que cette histoire commune impacte la relation qui s'établit entre le sujet et le chercheur. C'est au cours des analyses de ces discours que nous avons commencé à saisir la présence d'un « quelque chose » que nous ne parvenions clairement à identifier. Nous profiterons de la distance réflexive qu'offre l'écriture de la conclusion pour identifier ce quelque chose, le concept de contretransfert.

#### 2.2.4. Jules, animateur du temps périscolaire.

Jules est un jeune animateur en cours de formation qui intervient sur le temps périscolaire sur le premier site. Il intervient aussi dans le cadre du centre de loisirs de la commune. Il arrive à l'animation un peu par hasard et cherche encore sa voie. Issu d'une formation technique dans la menuiserie et après trois années de réflexion, il trouve un emploi d'animateur au centre de loisirs et au local Jeunes. C'est cette expérience auprès des jeunes qui lui donne envie de poursuivre dans cette voie.

Polyvalent, il propose des ateliers de différentes natures dans le cadre du temps périscolaire : menuiserie et confection de nichoirs avec des Grandes sections de maternelle, grands jeux, jeux sportifs, informatique... Il intervient sur différentes écoles de la communauté de commune.

Il est joueur de jeux vidéo et tout particulièrement de jeux en réseau. Il a accepté de participer à ce travail en voyant qu'aucun des animateurs ne semblait intéressé, cherchant dans ses différents ateliers ce qui pouvait correspondre le mieux à une activité de jeux.

Il présente lors de notre observation une séance de thèque, un jeu collectif, version simplifiée du baseball. Il a avec lui quinze enfants.

#### 2.2.5. Seb, coordinateur du temps périscolaire

Nous avons rencontré Seb lors de notre présentation sur le premier site, invité par la directrice de l'école. Animateur sportif, il est chargé de coordonner le temps périscolaire sur l'ensemble de la communauté de commune. Il rencontre les directeurs d'école, les équipes enseignantes si besoin, travaille avec les élus, dirige les référents<sup>61</sup> de site et les animateurs. Il a une mission autant administrative que pédagogique. Nous avons eu l'occasion d'échanger avec lui lors de cette rencontre. En tant que représentant d'un collectif, son discours est un discours au nom du groupe. Tout comme avec les deux autres coordinatrices, l'analyse de son discours montre en effet un propos englobant, l'emploi régulier de la première personne du pluriel, révélateur d'un sentiment d'appartenance à un groupe. De fait, nous analysons son propos comme élément de discours collectif. Ses propos analysés nous permettent de mieux comprendre les enjeux de la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires. Il quitte son poste en avril 2015 et est remplacé par une coordinatrice administrative des temps périscolaires et une coordinatrice pédagogique des temps périscolaires.

#### 2.2.6. Cora, coordinatrice pédagogique du temps périscolaire

Cora a remplacé Seb de mai 2015 à juin 2016 sur une partie de ses missions. En effet, elle assure depuis 2009 la coordination du centre d'animation de la communauté de commune et devient à partir de mai 2015 coordinatrice du temps périscolaire sur le pan pédagogique. Détentrice d'un D.U.T. carrière sociale, elle est embauchée par la Ligue de l'Enseignement.

Nous avons mené avec Cora un entretien afin d'une part d'obtenir son aide pour recruter des animateurs volontaires et d'autre part connaître son positionnement en tant

---

<sup>61</sup> Chaque école de la communauté de commune a un référent, personne chargée de faire le lien avec l'équipe enseignante et l'équipe d'animation, gérer l'organisation matérielle du temps périscolaire. Le référent vérifie les présences des enfants, pallie l'absence d'animateur. Il fait souvent figure d'autorité pour l'équipe d'animateurs et les enfants.

qu'animatrice professionnelle de l'Education populaire. Comme Seb, elle porte un discours au nom du groupe et son propos alimente ainsi notre analyse des rapports collectifs à l'Autre du groupe professionnel des animateurs.

Suite à cet entretien, elle nous a conviés à un conseil éducatif réunissant des élus, des enseignants, des référents, des animateurs, les coordinatrices du temps périscolaire, l'inspecteur de l'éducation nationale de circonscription. Nous avons alors été sollicités avec les chercheurs du GRD pour accompagner l'équipe dans leur démarche d'évaluation.

#### 2.2.7. Sylvie, coordinatrice jeunesse

Sylvie, titulaire d'un BAFA, est responsable du service jeunesse du deuxième site depuis plusieurs années. Chargée de coordonner les actions en direction des enfants et des adolescents, elle a pour mission d'organiser le temps extra-scolaire et le temps périscolaire bien avant la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires.

Son entretien permet d'éclairer l'organisation des nouveaux rythmes sur ce site, d'explicitier les changements, mais aussi comme dans le cas de Cora et de Seb de compléter notre analyse des rapports collectifs à l'Autre du groupe professionnel des animateurs.

Nous connaissons très bien Sylvie puisqu'elle est la conjointe d'Alain. Pour autant, notre entretien ne fait pas l'objet des mêmes enjeux que ceux avec Alain, point sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

Nous avons présenté ici le contexte dans lequel nous avons mené notre recherche. Dans la partie suivante, nous présenterons précisément la méthodologie mise en œuvre pour recueillir nos données. Ainsi nous identifierons empiriquement dans un premier temps les données à recueillir pour présenter dans un second temps le protocole mis en place.

### **3. Méthodologie de recueil de données : la didactique clinique, une méthodologie spécifique**

Dans le cadre de notre étude à orientation clinique, nous nous appuyons sur la méthodologie décrite par André Terrisse (2009) d'un recueil de données en trois temps : le « déjà-là », « l'épreuve » et « l'après-coup ». Nous croisons ainsi le discours du sujet et ses

prises en œuvre pour identifier comme l'exprime Jean-Pierre Astolfi (1993) « *le sens de l'acte* ». Ainsi,

« *Le travail consiste à dépasser le récit chronique et notionnel d'une séance pour approcher sa cohérence interne et s'efforcer de comprendre ce qui s'y joue, tant pour le maître que pour les élèves. En progressant dans l'interprétation, on voit souvent apparaître l'écart qui sépare les intentions et objectifs initiaux de l'enseignant de ses modalités réelles d'intervention, et de la perception qu'ont pu en avoir les élèves.* » (Astolfi, 1993).

Le temps du « déjà-là » vise à identifier ce qui orientera l'enseignement pour l'enseignant ou l'activité pour l'animateur. Ce que nous appelons ici bien souvent observation, André Terrisse l'appelle « épreuve » car selon lui « *l'observation des séances de classe constitue, pour l'enseignant et quelques fois pour le chercheur une épreuve, au sens sportif du terme puisqu'il ne sait jamais comment la leçon [d'EPS] va se passer.* » (Terrisse Carnus, 2009). Enfin, nous collectons le discours de l'enseignant *a posteriori* de la séance lors de l'entretien d'« après-coup ». Cet entretien n'a pas été fait immédiatement mais souvent quelques mois voire un an après la séance.

A ces données, s'ajoutent des données de complément qui visent à éclairer notre analyse des cas construits. Ainsi, les entretiens collectifs d'enseignants et d'animateurs, complétés des entretiens des coordinateurs des temps périscolaires permettent d'identifier les enjeux de la construction identitaire professionnelle, s'appuyant sur un rapport collectif à l'Autre que les sujets intériorisent. Histoire personnelle et professionnelle cheminent côte-à-côte, s'entrelacent alors, constituant en partie le « déjà-là décisionnel » (M.F. Carnus, 2009) qui impacte singulièrement les pratiques éducatives de chacun.

L'objectif de ce qui suit est de présenter les éléments empiriques indicateurs des données à recueillir pour notre recherche. Partant de notre cadre théorique, nous présenterons les éléments « concrets » observés, relevés qui nous permettent de construire nos données à analyser. Ensuite, nous décrirons plus précisément le protocole mis en œuvre pour collecter ces indicateurs empiriques.

### **3.1 Identification empirique des données à recueillir**

Afin d'identifier le poids de l'expérience personnelle du sujet dans sa pratique de jeu, celui de son rapport au jeu, à l'Autre sur la mise en œuvre effective de l'activité, nous nous appuyons sur des données issues des discours des sujets et de leur pratique effective.



Il s'agit, d'une part, de collecter des données qui permettent d'identifier l'activité effectivement partagée, transmise et d'autre part, du fait de notre orientation en didactique clinique, d'identifier ce qui mobilise singulièrement chacun des sujets dans le didactique.

Nous présentons donc ici les différents indicateurs empiriques qui nous permettront d'identifier les données nécessaires à notre recherche. Ces indicateurs permettent de mesurer la part expérientielle transmise effectivement dans les activités mises en œuvre.

### 3.1.1 De l'expérientiel dans le discours du sujet

Afin de collecter des données propres à chacun des sujets, nous croisons, pour chacun, discours et pratique. Nous recueillons les discours dans le cadre d'entretien semi-directif d'ordre clinique.

L'entretien de recherche<sup>62</sup> qu'il soit clinique ou non est une technique scientifiquement fondée visant à recueillir des matériaux dans un cadre théorique spécifique. C'est un recueil effectué à l'initiative d'un interviewer pour collecter la parole d'un interviewé d'une manière relativement flexible à l'inverse d'un questionnaire. L'enquêté (ou l'interviewé) offre à l'interviewer sa parole, une parole issue de son histoire. Afin d'obtenir un discours des plus authentiques, il est nécessaire que s'installe entre les deux acteurs une certaine confiance car les interactions sont essentielles pour développer le processus de discussion. L'interviewer ajuste ses interventions tout au long de l'entretien, au fur et à mesure que se déroule l'échange. En ce sens, une place importante est faite à l'écoute de l'enquêté. Comme l'expliquent Alain Blanchet et Anne Gotman (1992), l'interviewer recherche le point de vue de l'acteur qu'incarne l'enquêté. Il cherche à accéder à son expérience et à sa logique qui lui sont singulières.

Dans notre cas, la parole de l'enquêté permet d'éclairer son activité au-delà d'une simple observation. Le discours porte autant sur ses représentations (pensées construites) que sur les pratiques sociales (faits expérimentés). Il vise à identifier un système de pratiques. Alain Blanchet et Anne Gotman montrent en ce sens la nécessité d'une production de discours modaux (qui décrivent les conceptions et représentations des acteurs) et de discours référentiels (qui décrivent l'état des choses).

L'enquête qui sert de guide à l'entretien est le fruit d'hypothèses issues d'une problématique, elle-même résultat de questions de recherche.

---

<sup>62</sup>Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan (collection 128).

L'entretien se déroule dans des conditions favorisant la disponibilité de l'enquêté, tant matérielle que cognitive. Il est aussi le lieu d'une bienveillance et d'une neutralité de la part de l'enquêteur. L'enquêté sait pourquoi il participe à cette recherche. Pour l'interviewer, l'entretien est une activité complexe durant laquelle il doit être à l'écoute tout en intervenant dans l'échange. Il lui faut en effet, non pas seulement entendre le discours de l'enquêté, mais traiter l'information en temps réel pour comprendre ce que dit et voudrait dire l'interviewé et ce, sans perdre le lien avec son étude et ses hypothèses. Il doit aussi identifier dans le discours ce qui n'est pas dit car volontairement ou non omis. Ce traitement du discours lui permet d'adapter ses interventions qui peuvent être de trois natures comme l'évoquent Alain Blanchet et Anne Gotman. Le chercheur peut en effet émettre une contradiction à ce que vient d'énoncer l'enquêté, donner une consigne pour ouvrir la conversation ou aborder un autre champ de réflexion ou encore relancer le propos afin d'inciter l'enquêté à affiner sa parole. Il est essentiel de favoriser des interventions productrices de données attendues par la recherche pour ne pas se perdre en digression.

Considérant le sujet divisé, ses pratiques révélant des choix singuliers faits à son insu, nous postulons la nécessité de prendre en compte la part inconsciente du sujet dans notre recherche. C'est pour cette raison que nous mobilisons le champ de la didactique clinique et en ce sens que notre entretien de recherche prend une dimension clinique, dimension au sens d'approche en sciences humaines. Il n'y a bien sûr aucune intention de soin dans nos travaux. Par l'approche clinique, nous cherchons à appréhender en profondeur le sens que prennent les situations pour des sujets singuliers. Notre recherche porte en effet sur « *un « vécu », des points de vue subjectifs, des ressentis, un « rapport à » quelque chose.* » (C. Yelnik, 2005, p. 134). Comme pour tout entretien, l'objectif est de permettre à une personne de s'exprimer librement sur un thème donné, que l'interviewer soumet sous la forme d'une question ou d'une phrase appelée « consigne ». L'entretien étant le fait d'une rencontre, comme dans toute rencontre, de nombreux processus inconscients sont à l'œuvre entre le chercheur et son sujet/objet. On parlerait habituellement de « transfert » chez le sujet et de « contre-transfert » chez le professionnel ou le chercheur. Pour autant, à la différence d'une thérapie, l'interviewé n'est pas à l'origine de l'entretien. Aussi les jeux de transferts et de contre-transferts peuvent s'inverser. « *Transfert et contre-transfert sont aussi bien des deux côtés* » (Benslama, 1989). Ainsi, Catherine Yelnik nous explique

« [qu'] au cours d'un entretien, chacun des interlocuteurs reçoit des impressions de l'autre, son apparence physique, ses regards, sa voix, ses gestes, ses mimiques, ainsi que de la

*situation d'entretien elle-même. Chacun des deux associe des idées, éprouve nécessairement des sentiments, positifs ou négatifs, attribue à l'autre des caractéristiques, des intentions, réelles ou imaginaires, et pas uniquement en réaction à ses comportements.* » (C. Yelnik, 2005, p. 135)

Le chercheur est lui-même un sujet divisé. Aussi, le rapport qu'entretien le chercheur avec sa propre recherche impacte à son insu la démarche de l'entretien. Il peut alors être « *«encombré » par ses attentes, sa propre expérience, sa connaissance ou les représentations qu'il se fait de l'objet ou des situations évoquées, ses hypothèses, ce qu'il cherche à montrer, etc.* » (Ibid., p. 136). Il est essentiel de prendre conscience de cet assujettissement afin de limiter l'obstacle qu'il peut être à l'écoute de l'interviewé.

La menée d'un entretien clinique présuppose un certain nombre de conditions, de règles pour permettre à la parole d'être la plus authentique possible. Ainsi, le chercheur doit garder une distance avec les sujets. Nous le verrons avec le cas d'Alain, mais l'histoire partagée, les affects, les enjeux réels ou imaginaires, « *ce que chacun sait ou croit savoir de l'autre, [...] ne manqueraient pas de peser sur la situation d'entretien* » (Ibid., p. 136). La nécessité de trouver des sujets correspondants aux profils recherchés (des enseignants, des animateurs pratiquant le jeu sur des temps scolaires ou périscolaires) et volontaires dans cette démarche nous a obligé à enfreindre une règle évoquée par Catherine Yelnik. « *Il est également nécessaire que le chercheur ne connaisse pas les interviewés et même qu'il n'appartienne ni à la même sphère privée (famille, cercle d'amis...), ni à l'univers professionnel direct de l'interviewé* ». En effet, dans le cas des enseignants interviewés comme de certains coordinateurs jeunesse, une proximité s'installe du fait d'un parcours professionnel semblable, de relation commune, le chercheur pouvant dès lors être reconnu comme un pair. Dans le cas d'Alain, même si les routes se sont séparées, l'histoire commune amicale presque familiale impacte sans nul doute l'entretien. Si la nécessité de notre recherche nous a incités à outrepasser cette règle, il est d'autant plus nécessaire d'avoir conscience des processus plus ou moins conscients qu'implique une telle démarche. Pour autant, nous avons anonymé nos entretiens et avons assuré aux interviewés que la teneur de leur propos ne servirait qu'à alimenter nos travaux de recherche que nous leur avons présentés. Comme l'évoque Catherine Yelnik, « *Les interviewés doivent être assurés que rien de ce qu'ils disent dans le cadre de l'entretien de recherche ne sera rapporté à des personnes avec lesquelles ils sont en relation, notamment celles qui ont servi d'intermédiaire.* » C'est en ce sens que les prénoms donnés ne sont jamais les véritables

prénoms et que les noms de lieu sont supprimé. Ce n'est qu'à cette condition que le chercheur peut espérer une parole libre de l'interviewé.

Nous avons aussi fait le choix de nous décaler de la méthode clinique en organisant des entretiens semi-directif. Dans le principe d'un entretien clinique, le chercheur ne dirige pas l'entretien, n'a pas préparé ses questions par avance, laissant libre cours à la pensée du sujet. Par la démarche semi directive, nous avons orienté les sujets sur les thématiques nous permettant de collecter des données expérientielles, épistémologique et didactique sur le jeu, sur le rapport à l'Autre construit par le sujet, etc. C'est là, la seule empreinte consciente que le chercheur s'autorise à laisser dans cette démarche d'entretien. En effet, il est essentiel par ailleurs qu'il reste à distance du propos tenu par l'interviewé en faisant preuve de réserve, d'une certaine neutralité évoqué par Anne Gotman (1985). Le chercheur se doit de se donner « *les moyens de neutraliser les réactions qui, dans une conversation ordinaire, nous dicteraient une réponse* ».

C'est orienté par une analyse qualitative du discours afin d'identifier le « *sens de l'acte* » (Astolfi, 1993), que nous faisons le choix de ce type d'entretien semi directif car il permet de mener un échange autour de thématiques préétablies par le chercheur sans enfermer le sujet dans un carcan. Un entretien directif suit un questionnaire cadré et un ordre établi offrant des réponses partielles où le discours effectif du sujet se trouve réduit. Par la mise en œuvre de l'entretien semi-directif, le sujet peut se laisser aller aux digressions, développés son propos, faire des liens entre les questions, ... L'entretien semi-directif suit malgré tout un but, celui du chercheur d'accéder à des données pertinentes. Geneviève Imbert<sup>63</sup> (2010), présente comme suit les trois types d'entretiens définis par De Ketele et Roegiers (1996, p.172).

---

<sup>63</sup> Imbert Geneviève, « L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie », *Recherche en soins infirmiers*, n° 102, pp. 23-34.  
URL : [www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm](http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm).

<b>Entretien directif</b>	<b>Entretien semi-directif</b>	<b>Entretien non directif</b>
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées.	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé.	Discours continue
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis.	Quelques points de repère (passages obligés) pour l'interviewer.	Aucune question préparée à l'avance.
Information partielle et réduite.	Information de bonne qualité orientée vers le but poursuivi	Information de très bonne qualité mais pas forcément pertinente.
Information recueillie rapidement ou très rapidement.	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable.	Durée de recueil d'information non prévisible.
Inférence assez faible.	Inférence modérée.	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil.

**Tableau 4: Les trois types d'entretiens selon De Ketele et Roegiers (1996)**

Il s'agissait pour nous, en lien avec l'orientation didactique clinique de notre travail d'identifier les marques de subjectivité : ressenti, sentiments, réflexions, jugements dans les questionnements épistémologique et didactique du sujet quant à l'usage du jeu en classe et en T.A.P.S.. En ce sens, quatre grands thèmes étaient mis en avant dans notre questionnaire qui servait de repère et non d'un cadre exclusif.

	<b>Questionnement expérientiel sur le jeu</b>	<b>Questionnement épistémologique sur le jeu</b>
<i>Exemples de questions posées</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouez-vous chez vous ? Jouiez-vous enfant ? Avec qui ?</li> <li>- A quoi jouez-vous ?</li> <li>- Comment choisissez-vous un jeu ?</li> <li>- Que vous apporte de jouer ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que jouer ? Comment le définiriez-vous ?</li> <li>- Que fait-on quand on joue ?</li> <li>- Existe-t-il une différence entre le jeu de l'enfant et celui de l'adulte ? Si oui, laquelle ?</li> </ul>
	<b>Questionnement didactique</b>	<b>Questionnement professionnel</b>
<i>Exemples de questions posées</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le jeu a-t-il sa place en classe ? Sous quelle forme ?</li> <li>- Existe-t-il des savoirs spécifiques à l'acte de jouer ?</li> <li>- Le jeu peut-il être au service des savoirs disciplinaires ?</li> <li>- Le jeu peut-il être un objet à enseigner ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qui fait de vous un professionnel ?</li> <li>- Quelle différence entre une Balle au prisonnier menée par un animateur ou par un enseignant ?</li> <li>- Un même jeu implique-t-il une même pratique ? les mêmes objectifs ?</li> </ul>

**Tableau 5 : Un questionnaire et quatre thématiques**

Ces quatre thématiques nous servant de guide aux interactions avec le sujet, nous identifions à partir de là les indicateurs empiriques permettant de recueillir nos données.

<p align="center"><b>Questionnement expérientiel sur le jeu</b></p>	<p align="center"><b>Indicateurs empiriques</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lexique appréciatif, dépréciatif, attitudes, posture d'intérêt</i></li> <li>- <i>Quantité de jeux évoqués, jeux grand public/ spécialisés</i></li> <li>- <i>Lexique du jeu : langage courant/ spécialisé</i></li> </ul>
<p align="center"><b>Questionnement épistémologique sur le jeu</b></p>	<p align="center"><b>Indicateurs empiriques</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lexique ludique et sa récurrence : langage courant/ spécialisé</i></li> <li>- <i>Lexique du plaisir</i></li> <li>- <i>Lexique de la règle</i></li> <li>- <i>Lexique du « sérieux » en opposition à ce qui n'est qu'amusement</i></li> </ul>
<p align="center"><b>Questionnement didactique sur le jeu</b></p>	<p align="center"><b>Indicateurs empiriques</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lexique du savoir et sa récurrence : apprentissage, compétence, connaissance...</i></li> <li>- <i>Identification de compétences générale qu'on trouve dans une pratique ludique, identification de compétences propres au jeu</i></li> </ul>
<p align="center"><b>Questionnement professionnel</b></p>	<p align="center"><b>Indicateurs empiriques</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lexique institutionnel et sa récurrence</i></li> <li>- <i>Références à l'expérience professionnelle, aux rencontres professionnelles, ...</i></li> <li>- <i>Hypothèses, remarques sur l'Autre...</i></li> <li>- <i>Pronoms personnels indiquant ou non l'appartenance à un groupe (on, nous, vous, ils, eux...)</i></li> </ul>

**Tableau 6 : Indicateurs empiriques permettant le recueil de données.**

Il s'agit, à travers les entretiens tout particulièrement, d'identifier la marque de la subjectivité : le vécu, les sentiments (le ton employé, l'emphase ou au contraire les

hésitations apparaissant comme des marqueurs de sentiments) et de mesurer en quoi les conceptions épistémologiques et les pratiques sont profondément orientées. Nous visons ainsi à extraire de nos données la marque de la subjectivité dans la pratique didactico-ludique. Nous présentons dans le tableau suivant les thématiques que nous pouvons identifier à partir des thèmes soulevés à partir d'un exemple d'entretiens avec Jean et Alain.

	<b>Thème 1 : le jeu</b>	<b>Thème 2 : le didactique</b>	<b>Thème 3 : L'expression du soi</b>	<b>Thème 4 : L'expression de l'Autre</b>
<b>Jean</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Jeu</i></li> <li>- <i>Jouer</i></li> <li>- <i>Stratégie</i></li> <li>- <i>Compétence(s)</i></li> <li>- <i>Plaisir</i></li> <li>- <i>Travailler</i></li> <li>- <i>défi</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>compétence(s)</i></li> <li>- <i>progressions</i></li> <li>- <i>difficultés scolaires</i></li> <li>- <i>objectifs</i></li> <li>- <i>travailler</i></li> <li>- <i>apprendre</i></li> <li>- <i>métacognition</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>temps</i></li> <li>- <i>plaisir</i></li> <li>- <i>liberté</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>spécialisation</i></li> <li>- <i>culturel</i></li> <li>- <i>objectif</i></li> <li>- <i>intention</i></li> </ul>
<b>Alain</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>jeu</i></li> <li>- <i>jouer</i></li> <li>- <i>techniques</i></li> <li>- <i>plaisir</i></li> <li>- <i>mécanisme</i></li> <li>- <i>autotélique</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>techniques</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>plaisir</i></li> <li>- <i>temps</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Educateurs</i></li> <li>- <i>Objectifs</i></li> <li>- <i>apprentissages</i></li> </ul>

**Tableau 7: Synthèse thématique : exemples à partir des entretiens d'après-coup de Jean et de Déjà là d'Alain.**

### 3.1.2 Des pratiques effectives :

Lors de la situation de pratique ludique, qu'elle soit scolaire ou périscolaire, il est nécessaire d'identifier dans les interventions de l'animateur, du ludothécaire ou de l'enseignant la nature de ces interventions, le lexique spécifique renvoyant à sa conception épistémologique et didactique (ou non didactique) du jeu. Ainsi, l'emploi à répétition du mot règle peut renvoyer par exemple à l'idée qu'il y a jeu parce qu'il y a règle ; ce qui au demeurant ne serait certainement pas suffisant au regard de notre cadre théorique pour parler de situation ludique mais révélateur des conceptions du sujet.

#### a. *Le didactique dans la situation de pratique ludique*

Nous considérons les situations ludiques observées comme des situations didactiques et ludiques. En effet, quel que soit l'intervenant, il y a une intention d'enseignement de savoir qu'il soit mathématique, logique, culturel ou technique. Même chez

Alain, chez qui les propos peuvent sembler contradictoires, il y a une intention, affichée et niée, de transmettre les gestes techniques pour construire des structures stables.

Nous analysons donc la situation sous ces deux angles. D'une part, nous identifions les caractéristiques de la situation didactique en appuyant notre analyse sur les cadres conceptuels élaborés par Alain Le Bas concernant la situation de pratique scolaire. La conception de la situation est :

*« celle d'un système de contraintes, qui représente en fait un véritable milieu ou espace problématique, pensé par l'enseignant et avec lequel l'élève va entretenir une relation directe et adaptée. C'est un système antagoniste entre l'élève et la tâche définie par ses caractéristiques structurelles et culturelles et qui permet au sujet d'exprimer les savoirs dont il est déjà porteur et de se confronter aux problèmes qu'il aura à résoudre pour progresser, ces problèmes ayant toujours un caractère complexe et contradictoire et leur résolution supposant la mobilisation ou la construction de savoir-faire pluriels. » (A. Le Bas, 2008)<sup>64</sup>*

Nous considérons les situations de pratiques ludiques observées comme des espaces de contraintes, pensées par l'intervenant avec lesquels les enfants vont entretenir une relation directe, plus ou moins adaptée. Ces situations permettent aux enfants d'exprimer des savoirs acquis pour se confronter à des problèmes disciplinaires ou ludiques qu'ils auront à résoudre pour progresser.

A partir de l'analyse du système didactique, Alain Le Bas (2008) propose un modèle d'analyse du projet d'enseignement qui nous servira de cadre à l'observation des situations didactiques. Ce cadre nous permet d'identifier les savoirs en jeu, les moyens mis en œuvre pour donner du sens à la situation. Nous pouvons dès lors essayer d'identifier les problèmes qui se posent à l'enfant dans la situation. Ce cadre permet d'identifier alors le statut du jeu : outil d'évaluation d'un savoir disciplinaire, élément motivant, problème propre à résoudre si le savoir en jeu est un savoir ludique....

La situation de pratique ludique est construite au regard d'un problème à résoudre, passant par la transposition didactique d'un savoir et de sa confrontation aux représentations des élèves pour faire émerger un problème à résoudre. Le savoir n'est en effet pas accessible à l'enfant, certaines représentations lui font obstacle. Il va donc falloir mettre en œuvre une situation de pratique ludique qui vise à transformer les représentations de l'élève en vue d'accéder au savoir visé.

---

<sup>64</sup> Alain Le Bas (2008), la situation de pratique scolaire in *Eps et société*, mai 2008.  
Url :<http://epsetsociete.fr/La-situation-de-pratique-scolaire>; dernière consultation, décembre 2017.



Il est donc nécessaire pour l'intervenant d'identifier lors de la construction de sa situation le problème à résoudre par les enfants, d'émettre des hypothèses sur les stratégies des élèves pour dévoluer le savoir dans une activité de problématisation (C. Orange, 2005), c'est-à-dire de construction explicite du problème.

Est à noter qu'une situation peut être adidactique, c'est-à-dire que la logique de la situation permet à l'élève d'accéder aux connaissances sans que le maître ait à intervenir si ce n'est par l'intermédiaire du milieu qu'il met en place. L'intervenant va avoir conçu et mis en œuvre les conditions nécessaires au jeu et aux apprentissages liés de l'enfant. Dans une situation adidactique, l'intervenant va avoir choisi les jeux qu'il va proposer en vue de faire apprendre : faire apprendre un savoir transversal, disciplinaire ou de jeu. Il va mettre en place la situation de sorte que l'élève devienne joueur et puisse apprendre sans que l'enseignant n'intervienne en tant qu'enseignant, afin de respecter les caractéristiques du jeu et sa finalité propre.

Dans le cas d'Alain, certains de ces propos peuvent laisser croire à une situation non didactique, sans intention d'apprentissage. Cependant, d'autres propos et ses interventions durant l'activité nous permettent de considérer la situation tout autrement. Ainsi, il s'assure de la participation active de chacun en observant et en relançant ceux qui semblent moins actifs, il offre des ressources aux enfants à travers l'utilisation de classeurs de modèles, il invite les élèves à observer les planches, leurs dispositions etc. Il montre les techniques, employant parfois des termes très spécifiques (« *diagonale* », « *centre de gravité* » (Alain, *annexe 3.3, pp.181-187*)) et les fait refaire par les enfants. C'est l'ensemble de ces gestes qui invite à envisager la situation comme adidactique voire même didactique.

#### *b. Les caractéristiques du ludique dans la situation de pratique ludique*

Dans un deuxième temps, nous analysons les caractéristiques ludiques de la situation. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le cadre conceptuel que nous avons présenté précédemment et les caractéristiques du jeu.

Pour ce faire, il nous faut identifier :

- le but du jeu,
- le matériel mis en œuvre,
- les mécanismes ludiques,
- les problèmes ludiques à résoudre
- les savoirs propres au jeu ou non mis en œuvre dans cette situation ludique.

Ainsi, pour identifier le but du jeu et le matériel mis en œuvre, nous nous appuyons sur la description du jeu faite par l'enseignant et la règle du jeu donnée qui explicite généralement le pourquoi du jeu.

Nous nous intéressons aussi :

- aux rôles joués par chacun des participants (intervenant ou enfant) et leur attitude
- à la présence des caractéristiques mises en avant par Gilles Brougère dans la forme ludique : Second degré, Décision, Règles, Frivolité, Incertitude
- au fond ludique : le jeu tient-il plus de la Paidia ou du Ludus ? Où présente-t-il un certain équilibre ?
- à la nature du jeu et la nature du plaisir : le jeu est-il vecteur d'apprentissage ou contexte ? Le plaisir est-il intrinsèque à la situation, né du problème à résoudre ou extrinsèque ?

En effet, dans le cadre des observations de pratiques ludiques, il est aussi nécessaire d'identifier les attitudes et le rôle de *l'enseignant* lors de la situation. Est-il joueur ou *enseignant* ? Est-il accompagnant, observateur, interventionniste ? Quelle liberté laisse-t-il au joueur ? Le rôle qu'il tient, les attitudes qu'il prend sont révélateurs de son rapport au jeu, de ses conceptions épistémologiques parfois bien différentes de ce que peut laisser penser son discours. On peut en effet bien souvent constater des écarts entre « ce que je dis faire », « ce que je fais », « ce que je dis avoir fait » et « ce que je pense avoir fait ». *L'enseignant* peut avoir le sentiment d'avoir mis en place une situation de jeu, d'être resté dans un rôle d'observateur et dans les faits être intervenu à maintes reprises. Dans le discours, il peut chercher à dire ce qu'il pense que le chercheur veut entendre ou au contraire ne veut pas que ce qu'il dit soit ce que comprend le chercheur. En situation de jeu, il peut oublier très vite le chercheur et agir de manière plus spontanée, plus habituelle.

Il est nécessaire aussi d'observer les attitudes des élèves dans leur rôle de joueurs. Sont-ils d'ailleurs joueurs ? Cherchent-ils à gagner à tout prix, à tricher, à prendre du plaisir ? Sont-ils en train de jouer et/ou d'apprendre ?

Pour jouer, il faut avoir envie de jouer, il faut avoir compris qu'on joue et partager cette métacommunication du jeu entre joueurs, (G. Brougère, 2005)

### **3.2 Le protocole du recueil de données**

Nous décrivons ici le protocole méthodologique de la recherche mis en œuvre afin de nous permettre d'accéder à l'ensemble de ces données. Tout d'abord, nous nous appuyerons

sur la méthodologie de la didactique clinique pour expliciter les démarches des entretiens et observations. Ensuite, nous pourrions exposer précisément la mise en œuvre du recueil, son déroulement effectif et la construction du document de recherche. Nous synthétiserons cette mise en œuvre dans une dernière partie afin d'avoir une vue plus générale de l'ensemble.

### 3.2.1 Des choix méthodologiques orientés par la didactique clinique

Précisons avant de commencer que le protocole mis en œuvre auprès des quatre sujets a été mis en œuvre d'une manière identique. En effet, l'objectif étant de pouvoir mener des comparaisons, la démarche de recueil de données est similaire organisée autour de trois étapes : l'entretien de déjà-là, l'observation et l'entretien d'après-coup. Des différences peuvent exister sur la durée des entretiens car ceux-ci dépendent du sujet, de sa disponibilité, mais le cadre reste le même. Nous travaillons donc avec quatre sujets, deux enseignants, un animateur et un ludothécaire qui présentent chacun une séance de jeu avec leur public. Comme nous le précisons précédemment, nous nous appuyons sur la méthodologie de la didactique clinique décrite par André Terrisse (2009) en trois temps : le « déjà-là », « l'épreuve » et « l'après-coup ».

#### a. Le « déjà-là »

Le temps du « déjà-là » vise à identifier ce qui orientera l'enseignement pour l'enseignant ou l'activité pour l'animateur. « *Nous nous centrons alors sur deux points, qui renvoient eux-mêmes à l'histoire du sujet enseignant : la conception qu'il se fait de l'activité qu'il va enseigner et celle qu'il se fait (qu'il s'est faite) de sa transmission.* » (A. Terrisse, M-F. Carnus, 2009) Dans notre cas, nous utilisons ce cadre pour l'enseignant et l'adaptions à l'animateur ou au ludothécaire en nous intéressant à sa conception du jeu qu'il va partager, et celle qu'il s'est faite (ou se fait) de l'activité qu'il met en place pour partager ce jeu. Cette étape est une étape importante de notre recueil de données. Nous souhaitons en effet avoir accès à l'expérience personnelle de chaque sujet avec le jeu ainsi que ses expériences professionnelles avec l'Autre depuis la mise en œuvre des rythmes scolaires. Nous tentons d'identifier la singularité du sujet à travers son histoire. En ce sens, nous avons donc mené en amont des observations de séances, des entretiens avec chacun des sujets afin de l'interroger sur son histoire personnelle avec le jeu, sur son histoire professionnelle avec l'Autre. C'est ainsi de manière empirique que nous pouvons identifier les rapports expérientiels et épistémologique de chacun qui impactent le contenu et la forme des pratiques ludiques.

b. *L'« épreuve »*

Ce que nous appelons ici bien souvent observation, André Terrisse l'appelle « épreuve » car selon lui « *l'observation des séances de classe constitue, pour l'enseignant et quelques fois pour le chercheur une épreuve, au sens sportif du terme puisqu'il ne sait jamais comment la leçon [d'EPS] va se passer.* » (A. Terrisse, M-F. Carnus, 2009). Notre objectif est d'analyser le contenu des pratiques ludiques effectives des enseignants et des animateurs. Nous ne pouvons donc nous passer d'observations *in situ*. En ce sens, le recueil consiste alors à enregistrer la totalité de ce qui se passe pendant l'activité. Dans notre cas, nous avons utilisé une caméra et un enregistreur audio. Suite à des difficultés de prise de son lors de la première séance observée, celle d'Alain, nous avons équipé les autres sujets d'un micro-cravate pour enregistrer l'ensemble d'une séance. Cela nous permet de collecter les propos du sujet, ses interactions avec les élèves, qu'elles soient verbales ou non verbales... Il est en effet impossible pour le chercheur au regard des indicateurs empiriques identifiés, d'analyser au long cours. L'enregistrement audio et vidéo permet ainsi au chercheur d'observer la situation dans son ensemble lors de l'analyse et de pouvoir à l'aide des enregistrements affiner l'identification des données ultérieurement, les classer, les trier. Cette analyse didactique et ludique du contenu de la séance est complétée par les explicitations des sujets sur leur intentions ou non intentions didactiques lors de ces séances en amont de la séance.

c. *L'« après-coup »*

Enfin, nous collectons le discours de *l'enseignant a posteriori* de la séance lors de l'entretien d'« après-coup ». Cet entretien est la troisième étape de l'analyse didactique clinique. C'est un entretien mené bien après les observations. « *Il [l'après-coup] est pour nous le moyen par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position* ». (Terrisse Carnus, 2009) C'est aussi pour l'animateur, quand bien même nous ne parlons pas d'enseignement dans le sens scolaire du terme, l'occasion pour lui de reconstruire son activité. Dans notre cas, cet entretien a été effectué souvent quelques mois voire un an après la séance. L'objectif du chercheur est d'interroger le sujet sur ce qu'il a vécu lors de la séance afin d'en obtenir une description et une interprétation, d'accéder à la dimension subjective de l'enseignant ou de l'animateur.

L'entretien d'après-coup permet au chercheur, comme l'explique Pablo Buznic (2009) s'appuyant sur les travaux de Jean- Marie Van Der Maren (1995), « *de croiser son point de*

*vue externe d'observateur avec le point de vue interne de celui qu'il observe ; ceci afin d'assurer une meilleure fiabilité des résultats » (P. Buznic, 2009, p.137) Ainsi le principal intérêt de cette troisième étape dans l'analyse didactique clinique « est alors interprétatif : il permet de questionner les interprétations externes du chercheur et d'identifier plus encore la logique singulière qui anime le sujet didactique. » (Ibid., p.139)*

Nous avons présenté ici la spécificité de l'analyse didactique clinique à travers un recueil de données en trois temps. Nous allons maintenant présenter le déroulement effectif du recueil et la constitution du document qui nous permettront par la suite de mener notre analyse.

### 3.2.2 Déroulement du recueil de données et constitution des documents.

#### a. *Les entretiens*

Nous avons donc menés deux types d'entretiens majeurs et un entretien complémentaire avec chaque sujet : un entretien de déjà-là et un entretien d'après-coup et en début de séance d'observation un court entretien d'explicitation. Nous avons organisé ces entretiens de manière semblable dans le déroulement. En effet, chaque entretien est oral, individuel et réalisé en tête-à-tête dans une pièce au calme. Les entretiens sont semi-directifs c'est-à-dire que les entretiens sont orientés par quelques points de repère du chercheur mais laissent une certaine liberté à l'interviewé pour réagir, rebondir ou relancer la discussion. Nous avons construit un document d'entretien listant les questions qui serviraient de guide à la discussion. Pour autant, si les questions sont particulièrement précises, elles ne sont que bien rarement posées telles qu'elles ont été conçues. Les mots essentiels des questions (en gras dans notre tableau) servent essentiellement de guide au chercheur.

Nous présentons dès lors le déroulement de chaque type d'entretien.

Les entretiens de déjà-là sont donc réalisés quelques semaines avant les observations. Ils permettent dans un premier temps de prendre contact, d'exposer le déroulement de la recherche, d'organiser la suite des rencontres. Surtout, ils nous permettent d'accéder à la singularité du sujet en abordant son histoire, ses représentations etc. Les entretiens avec Emy et Jean ont été réalisés en plusieurs fois du fait de leurs impératifs. D'une durée d'une heure et quarante minutes en moyenne, l'entretien durera près de deux heures et demie avec Alain, ce qu'on peut expliquer par le caractère familier de la relation avec le chercheur. Les digressions sont en effet plus nombreuses. Tous ces

entretiens visent à identifier le rapport au jeu des sujets et en particulier dans sa dimension expérientielle. En ce sens, ils débutent par l'autobiographie ludique de l'interviewé.

Questions guides...	...pour identifier
<p>Une fois accomplies les tâches du quotidien, trouvez-vous du <b>temps</b> pour des <b>loisirs</b>, des hobbies... Lesquels ? <b>Jouez-vous</b> chez vous ? <b>Pourquoi</b> choisissez-vous de jouer ? Qu'est-ce que cela vous <b>apporte</b> ? Sur <b>quel critère</b> choisissez-vous un jeu à acheter, à jouer ? <b>Quels types</b> de jeu pratiquez-vous ? Vous arrive-t-il de vous <b>forcer</b> à jouer ? <b>Pourquoi ? Pour qui ?</b> Qu'est-ce qui <b>freine</b> à ce moment votre envie de jouer ?</p>	<p>Rapport expérientiel au jeu</p>
<p>Comment <b>définiriez-vous</b> le jeu ? <b>Que fait-on selon vous quand on joue</b> ? Que pensez-vous de <b>l'opposition du jeu au travail</b> ? Le jeu peut-il et doit-il être <b>rentable</b> ? Y a-t-il quelque chose qui <b>diffère</b> entre le jeu de <b>l'adulte</b> et le jeu de <b>l'enfant</b> ? Quel est la <b>finalité</b> du jeu, selon vous ?</p>	<p>Rapport épistémologique au jeu dans sa dimension épistémologique</p>
<p>Qu'est jouer, quels sont les compétences du joueurs, <b>qu'est-ce qu'un bon joueur</b> ? faut-il maîtriser des compétences particulières pour jouer ? <b>De quelle nature</b> sont les <b>apprentissages</b> dans un jeu ? Comment transposer la pratique du jeu <b>en classe</b> ? Quelle mise en œuvre ? La pratique du jeu de l'enfant peut-elle/doit-elle être améliorée ? L'enfant peut-il <b>progresser</b> ? Comment ? Y a-t-il formulation de moyens pour <b>s'améliorer</b>, pour <b>progresser</b>, <b>réussir, gagner</b> ?</p>	<p>Rapport épistémologique au jeu dans sa dimension didactique</p>
<p>Quelles <b>compétences</b> sont requises pour exercer de façon pertinente et efficace votre métier ? Etes-vous un animateur/ludothécaire/enseignant <b>professionnel</b> ? Qu'est-ce qui fait le professionnel ? <b>comment</b> selon vous avez-vous <b>construit les compétences</b> nécessaires à l'exercice de votre métier ?</p>	<p>Construction identitaire professionnelle</p>
<p>Qu'est-ce que « la balle au prisonnier » ; « les gendarmes et les voleurs » ? Quand un animateur fait jouer à ce jeu fait-il <b>la même chose</b> qu'un enseignant ? <b>Quelle différence</b> entre la balle au prisonnier pratiqué avec un animateur lors des TAP et une balle au</p>	<p>Rapport épistémologique à l'Autre</p>

<p>prisonnier pratiquée en classe ? Y a-t-il une <b>mise en concurrence</b> entre les animateurs et les enseignants au niveau de pratiques semblables ? Un même jeu implique-t-il une même pratique ? les <b>mêmes objectifs</b> ? Y a-t-il <b>complémentarité éducative</b> entre animateur et enseignant dans une pratique de balle au prisonnier ou plutôt une <b>concurrence</b> ? Une <b>redondance</b> ?</p>	
<p>Est-ce que l'enseignant/l'animateur que vous rencontrez dans le cadre des T.A.P.S. est <b>professionnel</b>? Est-ce que vous travaillez <b>ensemble</b> ?</p>	Rapport expérientiel à l'Autre

**Tableau 8: Exemples de questions guide des entretiens de Déjà-là.**

Les entretiens d'après-coups durent entre quarante minutes à une heure et vingt minutes. Là encore, c'est l'entretien avec Alain le plus long et pour les mêmes raisons que précédemment : les digressions sont plus nombreuses. Ces entretiens ont été effectués de six mois à un an après la séance d'observation. Le chercheur demande au sujet ce dont il se rappelle de la séance, ce qu'il a vécu, comment il l'a vécu. Le sujet est aussi sollicité sur les causes de ce qu'il évoque. Très ponctuellement, le chercheur évoque un événement qui lui a semblé marquant si le sujet ne l'évoque pas afin d'avoir son avis sur la chose (la blessure d'un enfant en fin de séance, l'excitation d'un groupe avec les Kaplas de couleur...).

La grille de questions est plus succincte dans le cadre de cet entretien car le chercheur s'attache à être au plus près du discours du sujet afin de l'inciter à affiner ses réponses dans la mesure du possible.

Questions guides...	...pour identifier
<p>Peux-tu me <b>décrire</b> la séance que tu m'as montrée ? <b>Comment</b> s'est-elle déroulée ? Est-ce que cela s'est déroulé <b>comme tu l'avais prévu</b> ? Qu'est-ce qui était <b>différent</b> ? As-tu fait d'autres séances de la sorte ? En referas-tu ?</p>	Le point de vue de l'enseignant

**Tableau 9: Exemples de questions guide des entretiens d'après-coup.**

A ces entretiens, viennent s'ajouter de courts entretiens au début de la séance observée sur les intentions du sujet, une description rapide de ce qui va être présenté. Aucun des sujets n'a de fiche de préparation de séance. Cet entretien dure de dix à quinze minutes pendant l'installation de la salle ou en attendant l'arrivée des enfants.

Suite à ces différents entretiens, nous nous retrouvons avec neuf enregistrements allant de dix minutes à deux heures et vingt minutes selon les entretiens. Tous ces entretiens sont retranscrits *in extenso*. Les éléments de langage oral sont conservés (absence de négation, silence, niveau de langue...) La ponctuation est réalisée au plus près de la cohérence des propos. Nous identifions d'un (C) les discours du chercheur pour les distinguer des discours de l'interviewé. C'est à travers le texte issu de ces entretiens que nous identifions ensuite les indicateurs empiriques évoqués précédemment.

*b. Les observations*

Les observations apparaissent comme une étape importante de notre recueil puisque notre étude porte sur l'analyse des pratiques didactiques et ludiques des sujets. Nous avons choisi de filmer et d'enregistrer les séances car, comme nous l'évoquions précédemment, il est impossible au regard des données empiriques à recueillir d'identifier celles-ci en temps réel. Nous enregistrons dès le début de la séance et jusqu' à la fin de celle-ci, c'est-à-dire dès la première intervention du sujet jusqu'à la dernière ayant trait avec la séance. Ainsi par exemple, la séance se termine avec Emy et Alain par le retentissement de la sonnerie et le départ des enfants alors qu'avec Jean, la fin de la séance est marquée par le changement du thème des interactions (l'organisation de la suite de l'après-midi). Les séances sont limitées dans le temps par l'organisation temporelle du contexte (heure de la cantine, du bus, changement de service de la cantine etc.) Elles varient entre trente-cinq minutes pour Jules à une heure et vingt minutes pour Jean. Parfois, le sujet précise à son public les raisons de la présence du chercheur et surtout de la caméra mais la plupart du temps, le chercheur est en retrait de la situation.

Le recueil de données lors des observations souffre des conditions de la mise en œuvre des séances. Dans un premier temps, nous étions équipés d'un dictaphone pour recueillir le discours du sujet et ses interactions avec les enfants et d'une caméra pour pouvoir garder une trace des interactions physiques notables, des attitudes des uns et des autres durant les séances. Nous n'avons pas suffisamment anticipé les conditions d'enregistrement. Les observations faites avec Alain sont les premières réalisées avec son atelier Kapla, atelier se déroulant dans une salle assez vaste. Ainsi, le dictaphone et la vidéo ne permettent pas de retranscrire *in extenso* les propos de l'animateur. Pour pallier cette difficulté, nous avons équipé les sujets lors des entretiens suivants d'un micro facilitant



l'enregistrement de la bande sonore et permettant une retranscription cette fois entière du propos.

Concernant les données recueillies avec Alain lors de l'atelier Kapla, nous avons donc dû croiser plus finement l'enregistrement sonore au dictaphone et celui fait avec la caméra, complétés de l'observation de l'image pour comprendre les discours et les attitudes. Pour autant, la retranscription du texte de l'atelier Kapla souffre de nombreux blancs. Au regard de la retranscription réalisée, il apparaît cependant que les interactions étaient nombreuses mais répétitives et de trois natures : soit un rappel des règles et en particulier de l'usage des Kaplas de couleurs (« *C'est quoi les règles ? Rappelez-moi...* », « *Les Kaplas de couleur tu vas t'en servir si tu veux pour faire.... Tu vois par exemple.... Si tu veux me faire un arbre, t'as pas besoin de Kaplas bleus pour faire un arbre* », (Alain, annexe 3.3, pp. 179-186) ...)), soit un accompagnement vers le jeu (« *tu fais quoi ?* » ; « *Qu'est-ce t'as envie de faire ?* », (Ibid.)), soit l'apport de techniques où la parole accompagne bien souvent le geste (« *J'te montre ? Tu prends ton Kapla, le coin qu'est là et le coin qu'est là on est d'accord ?* » ; « *Alors..., tu peux les mettre comme ça.... Mais plus simple tu peux les poser comme ça...* » (Ibid.)).

Hormis pour la séance de thèque où l'animateur est mobile sur un espace assez grand, nécessitant ainsi que la caméra soit mobile, tenue par le chercheur, les trois autres séances montrent des sujets relativement peu mobiles ou dans un espace restreint. Ainsi, la caméra est posée de sorte à être focalisée sur le sujet afin de suivre son activité.

Nous obtenons ainsi quatre enregistrements audio et quatre enregistrements vidéo qui sont croisés pour permettre la retranscription du texte avec les interactions verbales, le discours des sujets et celui des enfants avec lesquels il interagit. Le visionnage du film permet d'identifier les interactions non verbales marquantes comme lorsqu'Alain s'assoit à côté de l'enfant et l'aide à construire sa tour sans rien dire. Ces éléments sont intégrés au texte entre parenthèse. Comme précédemment, les entretiens sont retranscrits *in extenso* (hormis dans le cas d'Alain). Les éléments de langage oral sont là encore conservés (absence de négation, silence, niveau de langue...) et la ponctuation est effectuée en cohérence avec les propos. Nous identifions de l'initiale du sujet ses discours et d'un (e) chiffré (e1, e2...) pour distinguer les interventions des différents enfants. Nous retranscrivons les propos des enfants lorsqu'ils sont avec l'enseignant ou l'animateur, sur le même jeu. Dans le cas de la séance Kapla et la séance thèque, les enfants sont éloignés, ont des

interactions diverses portant ou non sur le jeu et parfois très nombreuses. Nous essayons de retranscrire les propos tenus avec l'adulte, à proximité de l'adulte ou portant sur une remarque de l'adulte.

Nous obtenons pour chacune des séances un texte nous permettant d'identifier les indicateurs empiriques.

### 3.2.3 Les données complémentaires

Afin de mesurer l'impact du groupe professionnel sur les pratiques ludiques des quatre sujets, nous avons décidé de compléter notre recueil de données d'entretiens de deux natures. Nous avons effectué des entretiens collectifs avec deux groupes professionnels : un ensemble d'enseignants et un ensemble d'animateurs intervenant sur les temps d'activités périscolaires. De plus, nous avons organisé des entretiens individuels avec les coordinateurs du temps périscolaire.

#### a. *Les entretiens collectifs*

Nous faisons le choix d'utiliser les entretiens collectifs pour identifier le fonctionnement d'un groupe, les représentations construites collectivement sur l'identité professionnelle du dit groupe ou de l'Autre afin d'identifier les tensions en jeu dans la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires du point de vue des enjeux identitaires.

Un entretien collectif est un type d'entretien de recherche, un fait de paroles destiné à l'analyse. Le discours est « *provoqué et recueilli par un chercheur sur des thèmes qu'il a déterminé* » (S. Duchesne, F. Haegel, 2009, p.42) et qui concernent les interviewés. Ces entretiens sont collectifs, c'est-à-dire qu'ils mettent en scène plus de deux personnes. Dans notre cas, les entretiens rassemblaient plus ou moins une dizaine de personnes.

Ces entretiens collectifs avaient deux objectifs. D'une part le recrutement de volontaires pour participer à notre protocole de recherche en didactique clinique. D'autre part, ils visaient à identifier les rapports collectifs à l'Autre. Nous considérons que comme l'expliquent Sophie Duchesne et Florence Haegel (2009, p 35) « *la pensée n'est pas déjà donnée, qu'elle résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social, c'est-à-dire dans un cadre collectif et contradictoire* ». Nous ne cherchons pas à identifier des faits de paroles isolées mais bien la construction d'une pensée à travers les interactions des participants. Nous avons choisi de nous entretenir avec des groupes homogènes partageant « *une identité commune* » (Ibid.,) afin de privilégier l'analyse de ce qui est partagé. Nous faisons l'hypothèse en l'occurrence d'une identité professionnelle

partagée, de valeurs communes etc. En effet, « *les rares travaux permettant de comparer systématiquement les résultats obtenus par la méthode d'entretiens individuels et par celle des entretiens collectifs confirment que ces derniers, par une sorte d'effet mécanique, tendent à renforcer les éléments communs au groupe.* » (Ibid., p.36) Ainsi, l'entretien collectif nous est apparu comme une méthode intéressante pour identifier des éléments d'une construction identitaire collective professionnelle. Il n'est pas antinomique de recourir dans une recherche à des entretiens collectifs et des entretiens individuels du fait de « *la complémentarité des deux types d'entretiens.* » (Ibid., p.36)

L'entretien avec les enseignants est animé par trois chercheurs collaborant sur une même enquête. De fait, chacun présente son objet de recherche et interagit avec les interviewés selon ses questionnements.

L'entretien avec les animateurs est préparé comme les entretiens individuels. Nous choisissons des entretiens semi directifs guidés par une grille de questions qui ne sont jamais réellement posées telles qu'elles ont été conçues mais qui offrent des repères au chercheur pour apporter des données, des informations aux questions qu'il se pose. Le chercheur guide les thématiques mais laisse les interviewés répondre, digresser, s'interrompre, se confronter.

Questions guides...	...pour identifier
<p>est-ce que les animateurs sont professionnels ?            Est-ce que vous êtes professionnels ? Qu'est-ce qui donne l'image d'un métier non sérieux ? c'est quoi être professionnel de l'animation ? Que faut-il pour que les animateurs soient reconnus ?</p>	<p>Construction identitaire professionnelle</p>
<p>Le jeu de société chez un enseignant ou le jeu de société avec un animateur, est-ce qu'il y a complémentarité concurrence ? Est-ce qu'il peut y avoir coéducation ?            Par exemple un enseignant qui joue aux gendarmes et aux voleurs et un animateur qui joue aux gendarmes et aux voleurs, est-ce qu'il y a une différence ?</p>	<p>Rapport épistémologique à l'Autre</p>
<p>Est-ce que vous vous connaissez avec les enseignants ? Est-ce qu'ils savent ce que vous faites ?</p>	<p>Rapport expérientiel à l'Autre</p>

**Tableau 10: Exemples de questions guide de l'entretien collectif avec les animateurs.**

Ces deux entretiens apportent une autre dimension à notre recherche de par l'intérêt des interactions entre les participants. Ils respectent la règle d'or soulevée par Sophie Duchesne et Florence Haegel (2009)<sup>65</sup>, l'homogénéité sociale des groupes :

*« On sait bien que le rapport à la parole, c'est-à-dire tout à la fois le sentiment de légitimité, la propension à prendre la parole en public et la manière de le faire (les mots et le ton employés, la capacité à argumenter, etc.) sont socialement déterminés. Pour que la discussion ne manifeste pas seulement l'inégalité de ces rapports, il est nécessaire qu'existe un minimum d'homogénéité sociale entre les participants. Cette homogénéité, nécessairement relative, doit permettre d'éviter des situations où l'aisance et la maîtrise des uns inhibent les autres et les empêchent de prendre la parole. »*

En effet, il aurait pu être intéressant de confronter les discours des enseignants et des animateurs. En pratique, les forces en présence auraient été déséquilibrées, les animateurs ayant des difficultés à se sentir légitimes. Une anecdote rapportée par les animateurs comme par les enseignants va en ce sens, l'organisation du « moment café ». La directrice se félicite d'avoir pu organiser ponctuellement un « moment café », où enseignants et animateurs du site se retrouvent pour partager un café. De l'aveu de tous cependant, il n'y a de partagé que le café et le lieu car animateurs et enseignants restent chacun avec leurs pairs.

Chacun des entretiens se déroule dans un lieu propice aux échanges. Nous rencontrons les enseignants dans leur salle des maîtres, autour de la grande table de réunion. Quant aux animateurs, nous les rencontrons au centre de loisirs, dans le local Jeunes, installés dans des canapés autour du café. Dans les deux cas, nous profitons d'une pause entre deux temps de travail. Nous n'avons ainsi pas la maîtrise du temps accordé à cet entretien. L'entretien avec l'équipe enseignante dure environ une heure pour quarante-cinq minutes avec l'équipe d'animateurs. C'est une difficulté majeure de la gestion de ces entretiens car il faut du temps pour qu'une conversation se mette en route, que les interactions se dynamisent. Autre difficulté apparue : la gestion des interactions. Principalement dans le cadre de l'entretien avec les animateurs, certains n'ont pas pleinement compris l'enjeu de notre rencontre, d'autant que nous prenions sur leur temps de pause particulièrement court. Aussi sont-ils là pour prendre le café et échanger avec un autre sans se soucier de notre entretien et parasitant à de multiples reprises un échange intéressant. La retranscription de l'enregistrement audio s'en trouve d'autant plus délicate qu'il est parfois difficile de suivre le fil des échanges interrompus. Enfin, la proximité du bâtiment avec la voie ferrée rend à plusieurs occasions la bande son inaudible.

---

<sup>65</sup> Duchesne, S., Haegel, F. (2009) « L'enquête et ses méthodes – L'entretien collectif », Armand Colin.

Nous n'avons malheureusement pas pu faire durer ces entretiens ni les réitérer faute d'envie des interviewés. L'entretien avec les enseignants avait lieu durant une réunion dans le cadre d'une recherche collaborative présentée précédemment. L'entretien avec les animateurs a eu lieu à la demande du chercheur auprès du coordinateur jeunesse qui a demandé à son équipe de nous accorder un peu de temps.

Nous avons enregistré les deux entretiens à l'aide d'un dictaphone. L'entretien avec les enseignants dure une heure et l'entretien avec les animateurs dure quarante-cinq minutes. Dans chaque cas, les entretiens précèdent le protocole d'analyse en didactique clinique puisqu'ils visaient aussi à trouver des volontaires pour ce dit protocole. Chaque entretien fait l'objet d'une retranscription *in extenso* dans la mesure où il est possible d'identifier un discours. En effet, les entretiens collectifs engendrent parfois des prises de paroles concomitantes. Là encore, les éléments de langage oral sont conservés (absence de négation, silence, niveau de langue...) La ponctuation est réalisée au plus près de la cohérence des propos. Nous identifions d'un (C) les discours du chercheur pour les distinguer des discours des interviewés. Dans le cas des enseignants, nous distinguons les enseignants dans la retranscription par un (E) suivi d'un chiffre (E1, E2...). De la même manière, nous distinguons les animateurs dans la retranscription par un (A) suivi d'un chiffre (A1, A2...) C'est à travers le texte issu de ces entretiens que nous identifions ensuite les indicateurs empiriques évoqués précédemment.

*b. Les entretiens de coordinateurs*

Nous avons rencontré dans le cadre de cette recherche, trois coordinateurs du temps périscolaire ou du service jeunesse. Ils ont un statut de supérieur hiérarchique des animateurs rencontrés. Leur discours se fait au nom du groupe, ces coordinateurs représentent les animateurs.

Nous avons procédé à des entretiens semi directifs comme avec les quatre sujets de la démarche d'analyse de didactique clinique. Les entretiens visaient à une compréhension du dispositif des temps d'activités scolaires, de sa mise en œuvre et de son fonctionnement. A travers ses entretiens, nous tentions d'identifier les missions attribuées au temps d'activités périscolaires mais aussi les enjeux de territoire entre deux professionnalités distinctes.

L'entretien avec Seb a eu lieu lors de la présentation du dispositif du GRD, peu après la rencontre avec le collectif enseignant. Il a été effectué par deux chercheurs dans la salle des maîtres où avaient lieu la rencontre avec les enseignants dans la première partie de journée. Là encore, l'entretien est enregistré au dictaphone et dure un peu plus d'une heure. La directrice de l'école et la référence du temps périscolaire de cette école intègrent l'entretien en cours de conversation.

L'entretien avec Sylvie a lieu dans son bureau. Cette fois aussi, nous venons dans un premier temps présenter la recherche puis l'entretien s'oriente vers la mise en œuvre du temps périscolaire. Cet entretien semi directif toujours dure une heure et quarante-cinq minutes.

Enfin, nous rencontrons Cora. Cet entretien s'inscrit dans le processus de recrutement d'animateurs volontaires débuté avec Seb. Suite au départ de Seb, c'est avec Cora que nous continuons les échanges. Là encore, l'entretien se déroule au calme dans un bureau. Il dure une heure et vingt minutes et est enregistré comme les précédents entretiens au dictaphone.

Nous nous retrouvons avec trois enregistrements variant d'une heure à une heure et quarante-cinq minutes. Tous ces entretiens sont retranscrits comme les précédents, c'est-à-dire *in extenso* en conservant les éléments de langage oral (absence de négation, silence, niveau de langue...) La ponctuation est réalisée au plus près de la cohérence des propos. Nous identifions d'un (C) les discours du chercheur pour les distinguer des discours de l'interviewé. Les textes issus de ces entretiens nous permettront les indicateurs empiriques évoqués précédemment dans les thématiques de la construction identitaire professionnelle et les rapports expérientiels et épistémologique à l'Autre.

#### 3.2.4 Synthèse du protocole de recueil de données

Nous synthétisons sous la forme d'un tableau l'ensemble du protocole de recueil des données. Ce tableau permet d'identifier les données auxquelles nous avons eu accès pour chacun sujet et des groupes rencontrés, quelle que soit l'étape de la démarche. Nous avons cochés les cases représentant les données recueillies au regard des contraintes de notre protocole.

		Thème 1 : le jeu			Thème 2 : le didactique			Thème 3 : L'expression du soi professionnel			Thème 4 : L'expression de l'Autre		
		DjL	Obs	ApC	DjL	Obs	ApC	DjL	Obs	ApC	DjL	Obs	ApC
Quatre constructions de cas	Jean	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x		x
	Emy	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x		x
	Jules	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x		x
	Alain	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x		x
Éléments de contenu complémentaire	Seb				X			x			X		
	Sybel	X			X			x			X		
	Cora				X			x			X		
	Collectif E	X			X			x			X		
	Collectif A	X			X			x			X		

Tableau 11: Synthèse du protocole de recherche (DjL: entretien de déjà-là; Obs: séance d'observation; ApC: entretien d'après-coup)

Nous avons ainsi constitué un document de recherche qui nous permettra d'identifier les indicateurs empiriques référant aux rapports au jeu et à l'Autre et au contenu des pratiques ludiques effectives. Nous obtenons ainsi 21 textes répartis comme suit :

						Total
<b>Entretiens</b>	Entretien de Déjà-là	Entretien d'Après- coup	Entretien d'explicitation	Entretien collectif	Entretien des coordinateurs	
	4	4	4	2	3	17
<b>Observations</b>	4					4
<b>Total</b>						21

Tableau 12 : Répartition des textes au sein du protocole.

Nous allons dans la partie suivante présenter la démarche mise en œuvre dans l'analyse des données qui nous permettront dès lors de faire émerger un certain nombre de résultats marquants.

#### 4. Méthodologie d'exploitation des données.

Cette partie se présente en trois temps suivant la chronologie des étapes de notre analyse des données. Dans un premier temps, nous montrerons comment d'une analyse des contenus effectifs de la situation de pratique ludique et des discours d'un sujet, nous parvenons à présenter la construction de cas singulière de chacun des sujets, produisant ainsi des premiers résultats. Dans un second temps, nous présenterons la démarche de constitution des modélisations de tensions internes au sujet afin de mener des comparaisons entre les quatre sujets. Ces comparaisons envisagent les similarités et les divergences entre chacun permettent d'identifier dans la singularité de ces cas certaines permanences.

Enfin dans un troisième temps, nous montrerons comment nous analysons les données issues des entretiens collectifs ou au nom du collectif pour étayer les premiers résultats et apporter de nouveaux éléments de réponse.

#### **4.1 Organisation du traitement des données pour des constructions de cas.**

Nous nous attacherons dans cette partie à expliquer notre démarche d'analyse et ses différentes étapes pour construire nos études de cas. Cette partie se présentera en quatre sous-parties là encore présentées en suivant la chronologie de notre démarche. Nous présenterons tout d'abord la démarche d'analyse des contenus effectifs des pratiques ludiques construite sur les observations et entretiens d'explicitation des sujets. Dans un deuxième temps, nous expliquerons comment nous mobilisons la parole du sujet sur sa pratique effective pour en extraire des premières interprétations. Ensuite, nous montrerons comment nous avons identifié les rapports au jeu et à l'Autre dans les discours du sujet. Enfin, nous montrerons comment ces premiers éléments permettent de construire nos premiers résultats à travers la construction de quatre cas.

##### **4.1.1 Présentation des contenus effectifs des pratiques didactiques ludiques**

Nous débutons notre démarche de « construction de cas » (A. Terrisse, P. Buznic, 2011) par la présentation et l'analyse de la situation de pratique ludique. En effet, afin de répondre à notre questionnement, il nous semble important d'identifier en premier lieu à quoi l'on joue durant cette séance. Nous présentons pour chacun des cas le déroulement didactique et ludique de la séance et décrivons l'organisation du contenu de chaque pratique. Nous analysons d'une manière descriptive la situation observée.

En nous appuyant sur le cadre de la pratique scolaire (A. Le Bas, 2008) nous construisons un premier tableau synthétisant les caractéristiques didactiques de la situation que nous complétons d'une identification des interventions didactique et d'une synthèse des



attitudes des élèves/enfants. Ces premiers éléments permettent de mesurer la part du didactique dans la situation ludique. Dans un second temps, nous décrivons la situation présentée sous son angle ludique à partir des indicateurs empiriques identifiés précédemment. Nous observons les éléments dévolus par le sujet à son public et identifions s'il y a ou non des ruptures dans les contrats didactico-ludiques.

Mesurer la part du didactique et celle du ludique dans la situation, nous permet d'identifier la nature du jeu et la nature du plaisir éprouvé par les joueurs à travers une synthèse des caractéristiques ludiques de la situation nous appuyant sur la forme ludique, le fond ludique, les attitudes et le potentiel ludique. A quel jeu fait jouer le sujet ? A quel jeu jouent les joueurs ? Nous nous appuyons également sur des extraits de texte pour décrire le plus finement la situation que nous observons.

#### 4.1.2 Analyse par le sujet de la pratique observée.

Dans une seconde partie de notre démarche de construction de cas, nous laissons la parole à notre sujet pour analyser lui-même sa situation de pratique. Notre objectif est de connaître le point de vue de l'acteur sur la situation, son vécu de la situation et son interprétation. Nous cherchons à identifier dans ce qu'il dit s'il constate, relève la même chose que ce que nous avons décrit dans notre analyse de sa pratique.

Pour ce faire, nous trions de manière thématique les propos tenus par le sujet afin d'identifier les éléments qui apparaissent essentiels dans ce vécu. Entre ce qu'il a fait, ce qu'il a dit vouloir faire, ce qu'il dit avoir fait et ce qu'il suppose avoir fait, les éléments de discours permettent de mettre en relief les écarts entre les intentions et la mise en œuvre. Ces écarts sont des éléments révélateurs d'un sujet singulier, assujetti et divisé permettant de voir émerger l'impact du déjà-là décisionnel sur la mise en œuvre de la situation.

Ces premiers éléments mis en parallèle avec les discours de déjà-là et d'après-coup vont nous permettre de mesurer plus précisément l'influence de l'histoire du sujet, de ce qu'il est et suppose être sur ces choix didactiques ludiques et sa relation à l'Autre.

#### 4.1.3 Rapport au jeu, rapport à l'Autre à travers l'analyse des entretiens

Dans un troisième temps, nous présentons notre méthodologie d'analyse du discours des sujets. L'analyse porte sur l'ensemble du corpus retranscrit. Notre analyse du contenu s'articule aux hypothèses soulevées dans notre cadre théorique et amène le chercheur à avoir une lecture relativement sélective du contenu. En identifiant les récurrences du

discours et en le simplifiant, nous tendons vers son interprétation. Comme l'explique Catherine Yelnik, « *Ce travail nécessite de nombreuses écoutes et lectures, alimentées par les souvenirs de ce qui s'est passé pendant les entretiens, gestes, expressions du visage, mouvements de la voix, silences...* » (C. Yelnik, 2005, p.139) En ce sens, lors de la retranscription, nous avons pris soin de noter les silences comme les variations de ton significatives par exemple d'hésitations ou d'agacements. En effet, le langage n'est pas un « *instrument neutre* » (Ibid). Au-delà de l'information énoncée, le langage tend à produire des effets : « *informer, influencer, modifier sa manière de voir, convaincre, quand ce n'est pas obtenir un comportement ; il est « affecté d'une certaine "force illocutoire" »*. Catherine Yelnik (2005) montre ainsi que le locuteur prend position par rapport à ce qu'il dit, par rapport au chercheur et par rapport à la situation de communication.

« *Le vocabulaire qu'il utilise, les registres de langue plus ou moins soutenus ou familiers, le tutoiement/vouvoiement... les informations qu'il donne ou passe sous silence, ses commentaires, et bien d'autres éléments, verbaux ou non, intonations, regards, postures physiques, gestes, soupirs, rires..., sont autant de « marques » ou de « traces de la présence du locuteur au sein de son énoncé »*. (Ibid., p. 140)

Tout notre travail d'analyse dans sa dimension clinique consiste à identifier dans ce discours, dans ces attitudes, l'expression de la singularité du sujet. Certaines expressions révèlent de manière inconsciente le poids de l'histoire personnelle du sujet, les tensions internes en jeu. L'analyse de la subjectivité du discours doit nous permettre d'identifier ces tensions, de mesurer le poids de l'histoire personnelle sur les pratiques didactiques ludiques.

En mobilisant les cadres de la didactique clinique, nous tentons d'identifier comment chacun des sujets occupe ou suppose devoir occuper un rôle spécifique dans le didactique et le ludique. Nous tentons d'identifier comment ce positionnement impacte son activité didactique ludique. En ce sens, nous essayerons de formaliser les « *pires du sujet, qui rend compte de sa position subjective* » (A. Terrisse, 2000) en articulant les registres du symbolique et du réel voire de l'imaginaire quand nous y parvenons, nous appuyant ainsi sur une « *théorie du sujet didactique* ». (P. Buznic-Bourgeacq, 2009) Cette étape nous permet d'identifier le rapport au jeu et à l'Autre construit par le sujet. A travers ses éléments de discours, nous identifions comment il construit son identité professionnelle, dans quelle mesure elle renvoie à une logique de groupe professionnel. A partir des données analysées alors nous pouvons proposer une modélisation du rapport au jeu et une modélisation du rapport à l'Autre du sujet considérant ces rapports « *sous influence* » (J.L. Martinand, 2000) c'est-à-dire sous l'influence de son histoire, de ses expériences mais aussi des contraintes

déterminants sa pratique. Dans le cas du rapport au jeu, nous considérons que ce rapport est, de plus, influencé par la pratique sociale de référence identifiée par le sujet.

Ces derniers éléments nous permettent alors de proposer une construction de cas pour chacun des sujets.

#### 4.1.4 Vers des constructions de cas.

La posture clinique que nous avons choisi d'adopter dans notre démarche de recherche tend à considérer que chaque situation de pratique ludique doit être analysée au « cas par cas » (A. Terrisse, 2000). Par un aller-retour entre l'analyse de la situation effective et les analyses de discours, nous tentons ainsi de montrer la logique singulière de chaque sujet dans la situation didactique ludique en vue de construire le cas de chacun. A partir des différents éléments identifiés, nous cherchons à montrer la cohérence interne du cas en articulant les éléments problématiques significatifs de sa logique singulière.

Nous pouvons dès lors finir la construction des cas en proposant pour conclure une modélisation du poids du déjà-là décisionnel du sujet sur sa transposition didactico-ludique. Cette modélisation permet d'envisager une vision systématisée de ce poids chez les sujets observés.

Afin de synthétiser le protocole d'analyse de données, nous modélisons ci-dessous les différentes étapes d'analyse en vue d'une production de connaissances. Les doubles flèches montrent le mouvement d'aller-retour nécessaire entre les différentes analyses pour construire le cas.

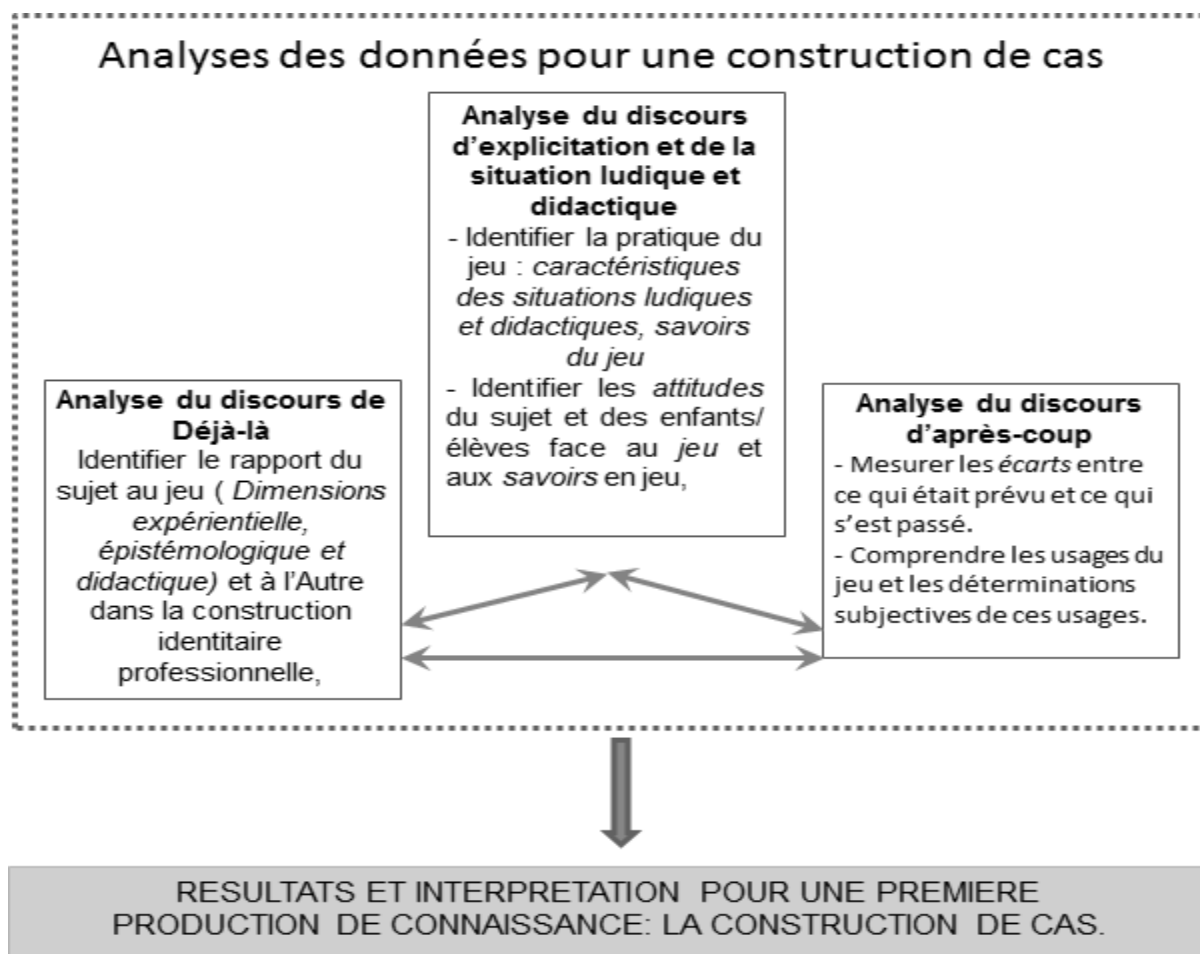


Tableau 13: Modélisation du protocole d'analyse clinique des données en vue d'une construction de cas.

De ces quatre constructions cas, nous pouvons alors envisager dans la suite de notre travail des comparaisons afin d'identifier comment l'histoire du groupe professionnel peut impacter les pratiques didactiques ludiques des sujets.

#### 4.2 Des comparaisons entre les sujets.

Après avoir construit les quatre cas de notre étude, nous envisagerons des comparaisons entre les quatre sujets afin d'identifier s'il existe dans les pratiques ludiques singulières de chacun des sujets des permanences identitaires professionnelles. Cette étape se déroulera en deux temps. Tout d'abord, nous affinerons nos études de cas à partir d'une modélisation des tensions internes du sujet que nous expliquerons. Puis, de ces modélisations systématisées, nous pourrons comparer le positionnements réel et le positionnement symbolique des quatre sujets dans un croisement avec les tensions internes liées au jeu et à l'Autre.

#### 4.2.1 De modélisations des tensions internes...

Nous allons dans un premier temps construire une synthèse pour chaque cas à partir des constructions de cas précédentes. Nous souhaitons présenter les logiques singulières des sujets, le poids spécifique de son rapport au jeu et de son rapport à l'Autre. Pour cela, nous identifions tensions internes du poids de vue du positionnement symbolique/réel du sujet. Nous montrons alors que les intentions didactiques, ludiques ou didactiques-ludiques sont traversées par ce jeu de tensions entre les positionnements et par les rapports au jeu et à l'Autre qu'il construit.

Le sujet apparaît au centre de notre modélisation. Des flèches horizontales modéliseront les tensions liées au positionnement symbolique/réel quand deux flèches verticales traverseront le sujet, s'emparant de ses tiraillements internes, pour traverser les intentions didactiques et amener à la situation mise en œuvre.

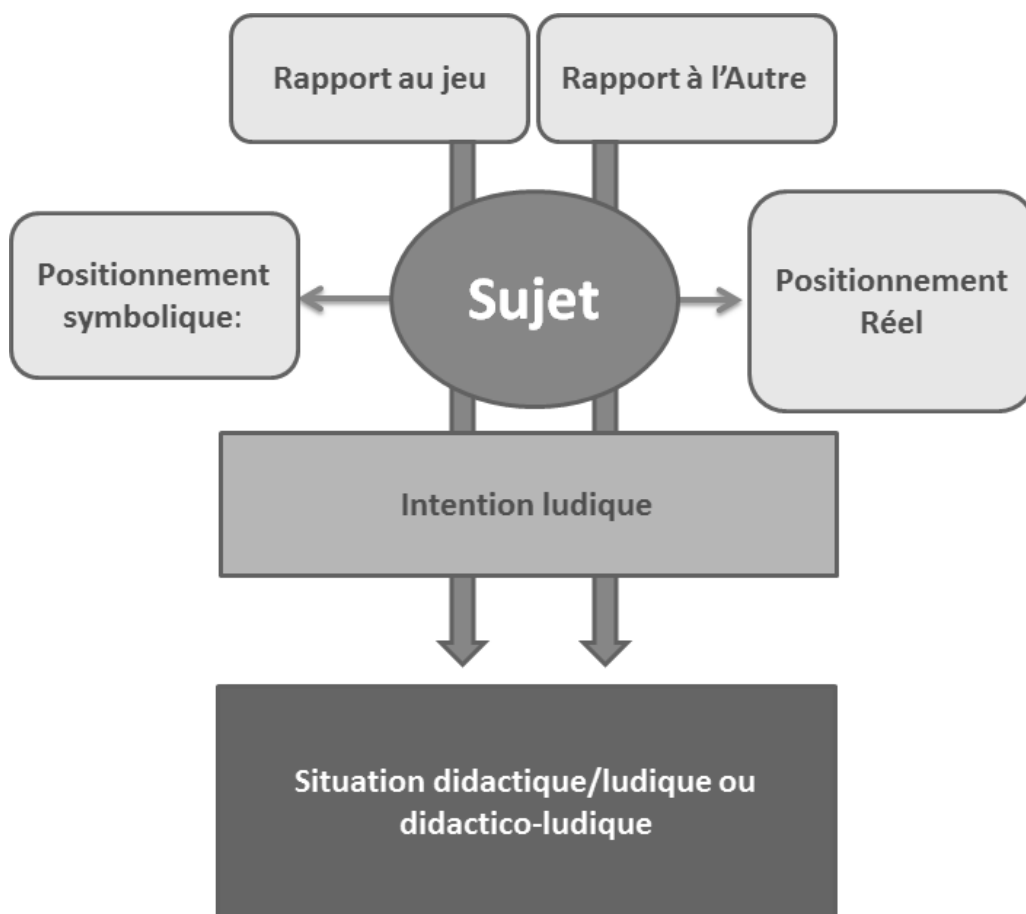


Figure 12 : Jeux de tensions internes et impacts dans la situation de pratique.

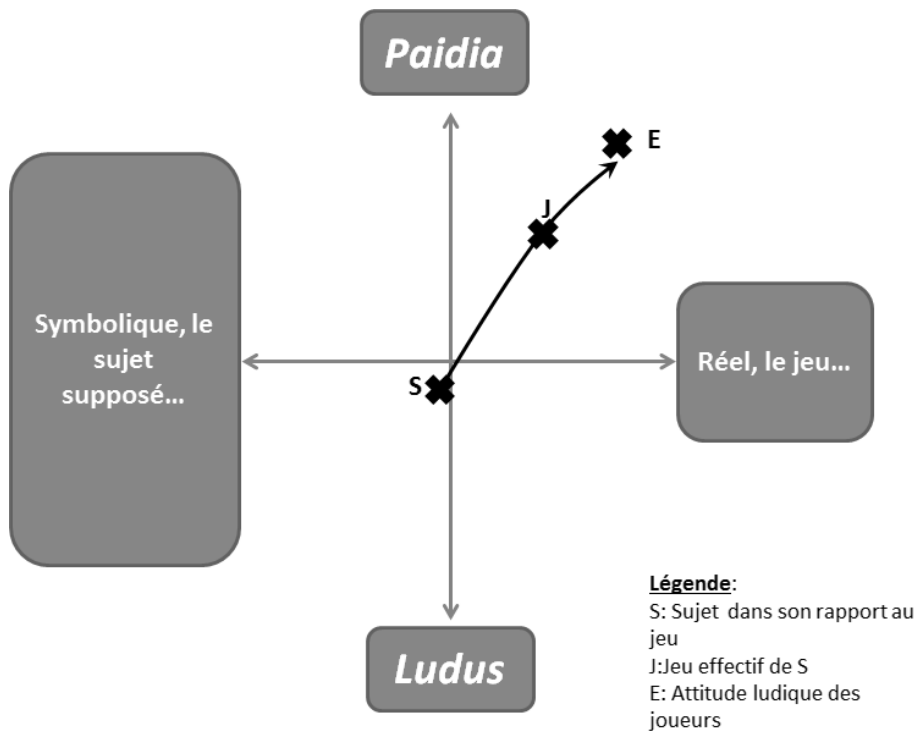
Cette modélisation nous permet de pointer la conversion didactique (P. Buznic & Al., 2008 ; M.F. Carnus, A. Terrisse, 2013 ; P. Buznic-Bourgeacq, 2015) effectuée par le sujet. En effet, comme nous l'expliquions dans notre cadre théorique, le concept de conversion didactique permet de voir comment le sujet mobilise inconsciemment son déjà-là expérientiel pour élaborer un contenu didactico-ludique. Nous tentons de voir comment les intentions didactico-ludiques sont modifiées, transposées, transformées afin d'être transmises. Suite à cette modélisation, nous décrivons précisément ces jeux de tensions et leurs conséquences à travers une courte synthèse explicative qui montrera comment les rapports au jeu et à l'Autre, impactés de son déjà-là décisionnel, traversent les intentions du sujet didactique pour les transformer et offrir une situation distincte de ce qu'il pense faire.

Cette étape nous permet dès lors de mener des comparaisons entre les quatre sujets. Nous présenterons dans la sous-partie suivante comment nous procédons à ces comparaisons.

#### 4.2.2 .... Aux comparaisons entre cas.

Dans cette partie, nous montrerons comment nous nous emparons des constructions de cas et des modélisations précédemment présentées pour mener des comparaisons entre les sujets. Nous cherchons à identifier s'il y a ou non des convergences identitaires professionnelles dans les mises en œuvre ludiques. Nous appuyant dans un premier temps sur un tableau résumant les positionnements de chaque sujet, nous observerons alors s'il existe des similitudes dans les positionnements réel et symbolique. A partir des constats effectués, nous mènerons alors une comparaison des sujets en analysant au regard de leur rapport au jeu et à l'Autre, le jeu et l'attitude ludique des joueurs durant la séance observée.

Nous présenterons une modélisation comme suit :

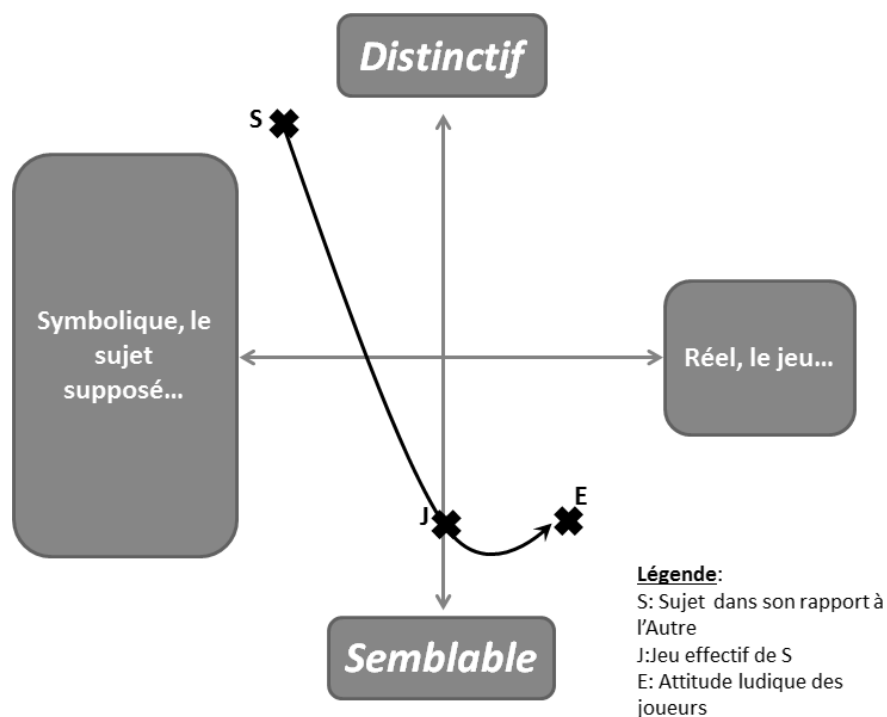


**Figure 13 : Modélisation des positionnements du sujet dans son rapport au jeu et son influence sur la pratique effective.**

Le schéma présenté ici positionnera les quatre sujets dans la dialectique positionnement symbolique/réel au regard de son rapport au jeu (un axe horizontal représente la tension symbolique/réel et un axe vertical représente la tension *Paidia /Ludus*). De son rapport au jeu et de son positionnement ressort une pratique effective qui lui est singulière plus ou moins conforme à son discours épistémologique et didactique. Ainsi, dans notre exemple, le sujet S est tiraillé entre son positionnement symbolique (qui sera défini clairement au regard de chaque cas lors de la modélisation) et son positionnement réel. Le jeu J proposé tient plus de l’habillage ludique que du problème ludique à résoudre. Les joueurs E montrent une attitude ludique d’amusement, prenant plaisir pour le contexte de la situation et non pour le défi ludique que le jeu représente. La flèche présente ainsi le processus de conversion du jeu partant des intentions d’un sujet singulier, assujéti et divisé (S) vers la situation de pratique ludique (L) pour arriver à la situation vécue par les joueurs identifiée par leur attitude (E).

De la même façon, nous construisons ensuite une modélisation qui positionnera les quatre sujets dans la dialectique positionnement symbolique/réel au regard de son rapport à

l'Autre (un axe horizontal représente la tension symbolique/réel et un axe vertical représente la tension distinctif/semblable).



**Figure 14 : Modélisation des positionnements du sujet dans son rapport à l'Autre et son influence sur la pratique effective.**

Nous identifierons la pratique singulière de chacun issue de son rapport à l'Autre et de son positionnement. Ainsi, dans notre exemple, le sujet S tend vers son positionnement symbolique (qui sera défini clairement au regard de chaque cas lors de la modélisation), un positionnement particulièrement distinctif de ce que le sujet suppose du positionnement de l'Autre. Le jeu J proposé semble être relativement similaire aux pratiques de l'Autre que suppose le sujet. Les joueurs E montrent une attitude ludique distincte de celle que le sujet suppose être chez les joueurs de l'Autre. La flèche présente comme précédemment le processus de conversion du jeu partant des intentions d'un sujet singulier, assujéti et divisé (S) vers la situation de pratique ludique (L) pour arriver à la situation vécue par les joueurs identifiée par leur attitude (E).

Nos deux modélisations nous permettront de visualiser les quatre cas dans ces jeux de tensions. Nous pourrons alors constater s'il y a ou non des similarités dans les pratiques mises en œuvre et dans l'attitude des joueurs.



Suite à ces modélisations, nous mobiliserons une dernière analyse de discours, celle des entretiens collectifs ou au nom du collectif afin d'étayer nos résultats sur le poids de l'histoire professionnelle dans les pratiques singulières des sujets.

### **4.3 Analyse des données complémentaires pour étayer les constructions de cas**

Dans notre dernière étape, nous tentons de mesurer comment l'histoire professionnelle impacte les pratiques singulières des sujets. Pour ce faire, il nous faut dans un premier temps, identifier le rapport collectif à l'Autre de chacun des groupes professionnels, identifier comment chacun de ces groupes construit son identité professionnel afin de mener ensuite une comparaison entre le singulier et le collectif.

#### **4.3.1 D'une analyse des entretiens de groupes**

Après avoir modélisé un certain nombre de nos données pour extraire des résultats, nous allons dans cette dernière étape de notre analyse faire un petit retour dans notre démarche pour extraire de nouvelles données qui viendront éclairer ou étayer nos précédents résultats.

Comme nous l'avons fait lors de l'analyse des entretiens cliniques, nous allons articuler à nos hypothèses, une analyse de contenu complémentaire. En essayant de classer les propos collectifs pour faire ressortir des thématiques majeures, nous pourrions interpréter les données afin de voir comment chacun des groupes construit collectivement une identité professionnelle en lien avec le rapport collectif à l'Autre. Là encore, l'analyse du vocabulaire partagé, de représentations communes, nous permet d'identifier ce qui lie le groupe dans le professionnel.

Ce petit pas de côté dans nos constructions de cas permet de faire émerger de nouvelles données qui vont pouvoir dans une dernière partie nous permettre de mesurer enfin le poids du rapport à l'Autre dans la construction identitaire professionnelle, construction identitaire que nous supposons impacter les pratiques du sujet.

#### **4.3.2 Vers une analyse du collectif dans le sujet**

Pour clore l'exploitation de nos données, il sera temps dans cette toute dernière étape de notre recherche de mettre en parallèle rapport collectif à l'Autre et rapport singulier à l'Autre, identité professionnelle collective et identité professionnelle singulière. Notre idée est de voir comment le sujet intériorise l'histoire de son groupe professionnel pour exprimer sa singularité dans les pratiques mises en œuvre.

Pour cela, nous construisons un tableau synthétisant de manière comparative les caractéristiques des rapports à l'Autre du collectif et du singulier.

Ce tableau nous permettra dès lors de voir dans quelle mesure chacun des sujets observés construit son identité professionnelle au regard de son histoire professionnelle.

Nous avons ainsi présenté en trois temps, notre démarche d'analyse de données, analyse faite au filtre de la didactique clinique. Nous construisons quatre études de cas à partir des données recueillies dans le cadre d'une démarche d'analyse didactique clinique. Ces quatre cas nous permettent d'extraire des premiers résultats. Une comparaison entre ces quatre cas puis dans un dernier temps la comparaison entre ces cas et les analyses issues des discours collectifs nous permettent de finaliser nos résultats.

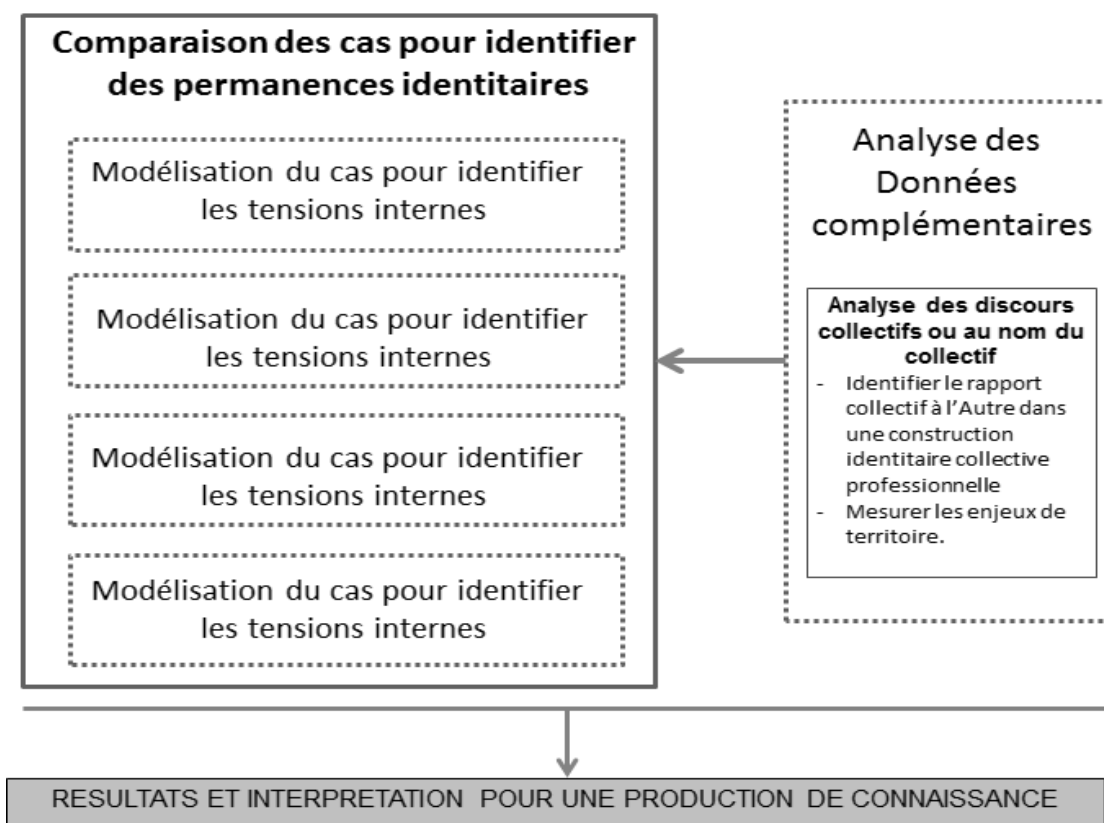


Figure 15: Une exploitation de données en plusieurs étapes pour construire des connaissances.

Suite à cette étape d'analyse et une mise en discussion d'un certain nombre d'éléments, nous pourrions conclure cette recherche à partir de l'ensemble des conclusions de chaque étape. Nous pourrions dès lors apporter notre réponse sur le poids du déjà-là décisionnel à travers l'histoire personnelle et professionnelle dans les pratiques ludiques du

sujet et envisager la mise en relation de deux groupes professionnels sur un territoire partagé.

## Points clés

1. La démarche d'analyse comparée de pratiques effectives, qui s'inscrit dans une démarche de construction de cas (A. Terrisse, P. Buznic, 2011) d'analyse didactique clinique (A. Terrisse, M-F. Carnus, 2009), est mise en œuvre afin d'identifier comment histoires personnelle et professionnelle impactent les pratiques ludiques et didactiques de professionnels de l'éducation.
2. Le terrain de recherche, ancré dans une recherche collaborative académique et dans le réseau propre du chercheur, permet de travailler avec deux enseignants et un animateur et un ludothécaire intervenant sur les temps d'activités périscolaires. Les études de ces quatre sujets sont construites à partir d'entretiens et d'observation de séance pour comparer rapport au jeu, rapport à l'Autre, caractéristiques ludiques des jeux mis en œuvre et identifier les organisateurs de l'activité ludique et les enjeux du partage de ce temps éducatif. Ces études de cas sont complétées de discours collectifs et de trois entretiens individuels de coordinateurs (considérés comme inscrit dans le collectif).
3. La méthodologie construite en trois temps (A. Terrisse, 2009) est constituée d'un entretien de « déjà-là », d'une observation de séance dite « épreuve » et d'un entretien « d'après-coup ». A travers la thématique du jeu (dans ses dimensions expérientielle, épistémologique et didactique), de l'expression du soi et de l'Autre, l'objectif est de reconnaître les marques de la subjectivité (vécu, ressenti, sentiments) pour montrer comment les conceptions du sujet et ses pratiques sont orientées.
4. Des entretiens collectifs ou au nom du collectif (auprès des coordinateurs du temps périscolaire) complètent le recueil de données afin d'identifier les rapports collectifs à l'Autre et le poids de l'histoire collective sur l'histoire individuelle du sujet dans la construction identitaire professionnelle.
5. Les données recueillies permettent de présenter le contenu effectif des pratiques ludiques didactiques des sujets. Elles sont analysées par le sujet lui-même, permettant ainsi les premières interprétations. Le contenu des discours est analysé puis croisé aux pratiques effectives en vue d'identifier les rapports au jeu et à l'Autre de sujet et leur poids dans ses pratiques effectives. Cette démarche permet la construction des cas.
6. Des comparaisons entre les sujets pour identifier les tensions internes qui les animent permettent d'identifier similarité ou distinction dans leur construction identitaire professionnelle. Ces comparaisons sont complétées des analyses des contenus des entretiens collectifs ou au nom du collectif afin de voir d'une part comment chacun de ces groupes construit l'identité collective professionnelle et d'autre part comment celle-ci impacte la construction identitaire professionnelle individuelle.

## Intermède III

### La partie d'échecs

*« Ron apprit également à Harry le jeu d'échecs, version sorcier. Les règles étaient les mêmes que chez les Moldus, sauf que les pièces étaient vivantes, ce qui leur donnait l'air d'une armée partant à la bataille. L'échiquier de Ron était vieux et tout abîmé. Comme toutes ces affaires, il avait appartenu à un autre membre de sa famille-son grand-père en l'occurrence. L'âge des pièces, cependant, constituait plutôt un avantage, car depuis le temps qu'il les fréquentait, Ron les connaissait si bien qu'il n'avait aucun mal à leur faire faire ce qu'il voulait.*

*Harry, en revanche, jouer avec des pièces que Seamus Finnigan lui avait prêtées et qui ne lui faisaient aucune confiance. Il ne savait pas très bien jouer et les pièces contestaient sans cesse ses décisions, ce qui jetait la confusion dans le jeu.*

*-Allons, ne m'envoie pas là-bas, disait le fou ou la tour. Tu n'as donc pas vu son cavalier ? Tiens, envoie plutôt celui-là. Lui, on peut se permettre de le perdre. »*

Rowling, J-K. (1997), *Harry Potter à l'école des sorciers*, Gallimard Jeunesse, 1999, pp. 153-154.

# **Partie 3 : Analyse des pratiques, des discours pour une construction de cas**



Nous allons aborder maintenant l'analyse des sujets dans leur singularité à travers l'étude de leurs discours et des contenus ludiques et didactiques de leur situation de jeu. Chaque cas sera analysé en quatre temps. Dans un premier temps, nous présenterons le contenu ludique de la situation présentée par l'enseignant. Cette étape nous permettra d'identifier les caractéristiques du jeu, en quoi le jeu sert ou non une situation d'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous analyserons le discours du sujet sur la situation puis amorcerons un début d'interprétation dans un troisième temps. Enfin, nous analyserons le discours du sujet au regard des indicateurs empiriques identifiés afin d'identifier le rapport au jeu et le rapport à l'Autre du sujet. C'est à cette étape que nous pourrions aborder à travers le discours du sujet la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires de 2013 de son point de vue. Ces quatre étapes nous permettront dans un cinquième temps d'identifier les tensions subjectives en jeu.

## **1. Emy, enseignante en CE2**

### **1.1 Situation didactico-ludique**

Dans cette partie, nous allons présenter la situation didactico-ludique mise en œuvre par Emy, enseignante en CE2. Sa participation volontaire et enthousiaste à ce travail de recherche est grandement liée à son goût personnel prononcé pour le jeu.

Lors de la séance présentée, Emy met en place 3 ateliers qui vont tourner durant la séance

- Atelier 1, autonome, en géométrie : exercices d'application de tracés avec la règle et l'équerre.
- Atelier 2, autonome, en géométrie sur le repérage sur quadrillage permettant de réaliser des personnages à colorier.
- Atelier 3, l'atelier-jeu, lui-même séparé en deux sous-ateliers :
  - L'atelier Casse-têtes en autonomie.
  - L'atelier Problème avec l'enseignante.

Les ateliers durent environ 25 minutes. Suite à la dernière rotation, le dernier atelier durera quant à lui à peine 10 minutes. L'enseignante demande alors aux enfants de ne pas ranger pour terminer la partie après le repas.

Centrant notre analyse sur les pratiques de jeu, nous allons nous intéresser tout spécialement au troisième atelier présenté par l'enseignante comme un atelier de jeux. Nous



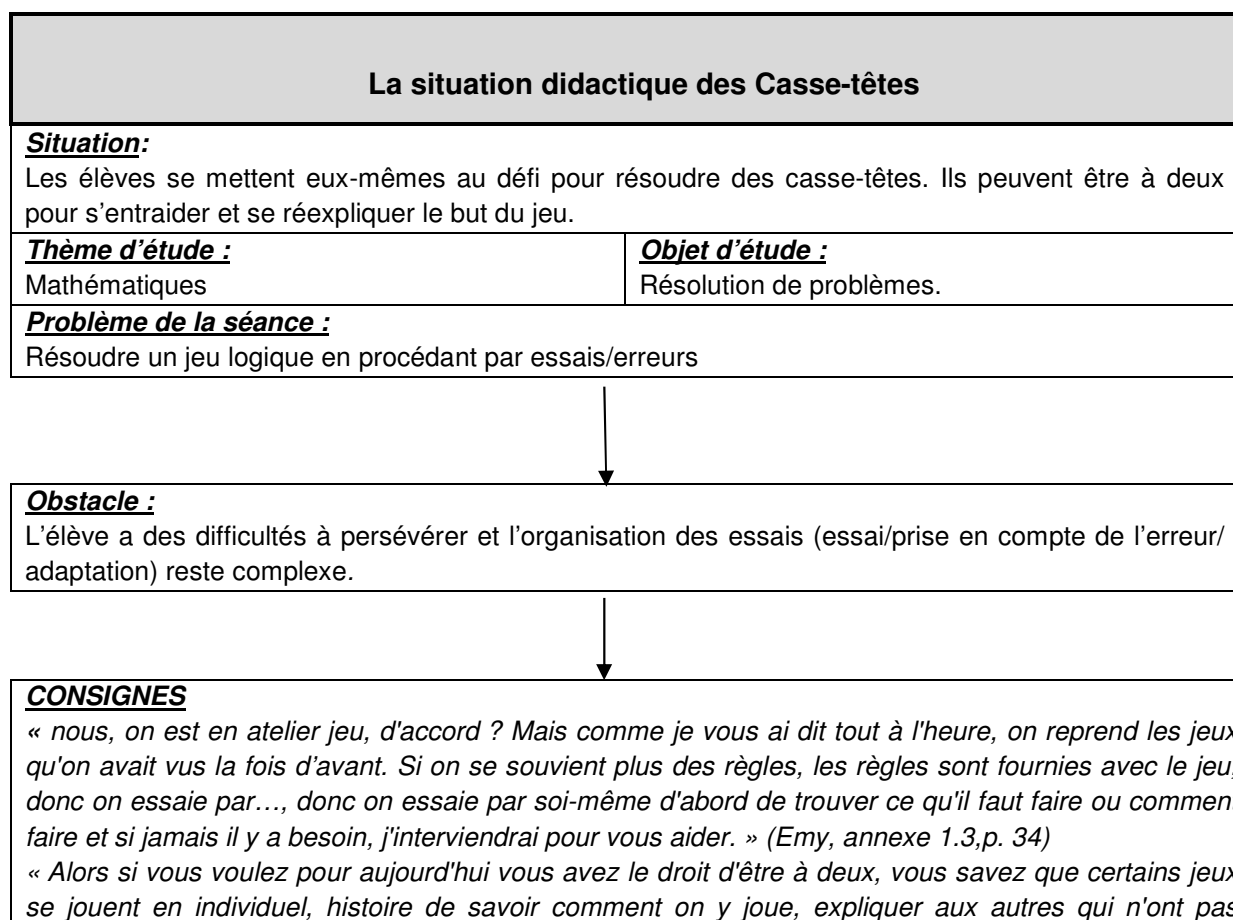
allons chercher à identifier les rôles de chacun dans la situation, par rapport au jeu, au savoir, les interactions enseignant/élève et élèves/élèves.

La passation des consignes se fait de manière rapide. En effet, les enfants ont déjà eu l'occasion de travailler en atelier et connaissent les jeux qui vont être utilisés en autonomie. Surtout, l'enseignante souhaite entrer très rapidement dans l'activité afin de pouvoir faire tourner les ateliers durant la séance.

Nous allons présenter tout d'abord l'atelier des casse-têtes qui se déroule en autonomie.

### 1.1.1 1<sup>ère</sup> situation proposée par Emy : les casse-têtes

Nous formalisons dans un premier temps la séance de jeux du point de vue didactique, c'est-à-dire en nous intéressant au savoir à enseigner et sa problématisation dans la mise en œuvre de la séance. Nous présentons notre séance de notre point de vue à partir du croisement des discours de l'enseignante et de nos observations car la séance ne fait pas l'objet d'une fiche de préparation spécifique.



*compris comment on fait, d'accord ? On avait tout expliqué ensemble mais ça fait un petit moment donc au cas où si vous vous en souvenez plus ça aide. » (Ibid.)*

**Tache productive de l'élève :**

- Lire la règle du jeu

**Rush Hour : (Asmodée)**

- Sortir le camion du glacier d'un gros embouteillage en faisant glisser sur le plateau les véhicules qui le bloquent.

**Chat et souris : (Smart Game)**

- Utiliser 9 pièces de puzzles pour créer des chemins permettant de relier correctement les icônes.

**Katamino : (DJ Games/Gigamic):**

- Reproduire à plat ou en volume des figures à l'aide des pièces.
- Réaliser un « puzzle » en juxtaposant des pièces sur le plateau.

**Play Mind :**

- Déduire en le moins de coups possible, la combinaison de couleurs réalisée par l'adversaire / réaliser une combinaison de couleurs difficilement déductible.

**Safari Cache-Cache: (Smart Game)**

- Poser 4 pièces de jeu pour ne laisser apparaître que les illustrations demandées

**Tache constructive de l'élève :**

- Apprendre à résoudre un problème par essais/erreurs en : prenant en compte les informations données par le jeu, anticipant les actions nécessaires et en visualisant, mémorisant les essais et les erreurs.

- Persévérer.

**Contrainte :**

- Contrainte matérielle donnée par les dispositions des voitures et des déplacements possibles (une voiture ne peut que reculer ou avancer) dans Rush Hour
- par des icônes à relier ou par les tracés des chemins sur les pièces des puzzles dans Chats et Souris,
- par les modèles à réaliser sur les fiches ou sur la forme et la quantité de pièces à poser sur le plateau du katamino,
- par la combinaison de couleurs choisie par

**Critère de réussite énoncé :**

**Rush Hour : (Asmodée)**

Le glacier sort de l'embouteillage.

**Chat et souris : (Smart Game)**

Les icônes sont correctement reliées.

**Katamino (DJ Games/Gigamic) :**

La figure à plat ou en volume est identique au modèle

Toutes les pièces sont impeccablement encastrées sur le plateau.

**Play Mind :**

La combinaison de couleurs est trouvée en 12

l'adversaire et cachée par le plateau dans Play Mind - Par les animaux à cacher et leur nombre, par la forme des pièces du jeu Safari Cache-Cache.	essais ou moins// L'adversaire ne parvient pas à trouver la combinaison de couleurs en 12 essais ou moins. <b>Safari Cache-Cache: (Smart Game) :</b> Seuls les animaux de la fiche sont visibles sur le plateau de jeu.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tableau 14: la situation didactique des Casse-têtes.**

Afin de comprendre la gestion par l'enseignant de la situation, nous nous intéressons ensuite aux interventions didactiques qui permettent d'identifier quelques éléments du contrat didactique qui se joue ici.

<b>Les interventions didactiques</b>
<b>Présentation de la séance</b> <b>Durée : 5 minutes</b>
Rappel du fonctionnement de l'atelier jeux autonomes : « <i>nous on est en atelier jeu, d'accord ? Mais comme je vous ai dit tout à l'heure, on reprend les jeux qu'on avait vus la fois d'avant. Si on se souvient plus des règles, les règles sont fournies avec le jeu, donc on essaie par,... donc on essaie par soi-même d'abord de trouver ce qu'il faut faire ou comment faire et si jamais y'a besoin, j'interviendrai pour vous aider.</i> » (Emy, annexe 1.3, p.34)
<b>Situation ludique</b> <b>Durée : 25 minutes x2 et 10 minutes pour le dernier atelier</b>
Emy n'intervient que sur le premier groupe afin de vérifier la compréhension des règles : « <i>Alors ça va ? Là, tu dois l'aider un petit peu à trouver la bonne réponse, il ne peut pas trouver tout seul. Tu vas vérifier ses pions ? (Emy observe) Par contre quand ils sont bien placés, tu dois aussi utiliser ces pions ? Est-ce qu'il a des pions qui sont bien placés ?</i> » « (E) Vous avez compris le but du jeu ? », « (E) <i>Donc quel est le but du jeu... ?</i> » (Emy, annexe 1.3, p.38)
<b>Situation de métacognition</b>
Pas de métacognition considérant qu'il n'y a pas d'échange, de réflexion par les enfants sur les façons de réussir. Les jeux sont rangés en fin de séance pour passer à l'autre groupe hormis à la fin du 3 <sup>e</sup> atelier car celui-ci a duré moins de 10 minutes. Il n'y a pas à proprement parler d'évaluation de la réussite ou non des élèves dans les défis.

**Tableau 15: Les interventions didactiques durant les Casse-têtes.**

Afin de bien comprendre les rôles de chacun, nous présentons ensuite l'activité de l'élève durant la situation observée.

<b>L'activité des élèves</b>
<b>Présentation de la séance</b>
Ecoute de la présentation de l'atelier par l'enseignante puis organisation de l'espace : déplacement des tables et des chaises, sortie des jeux en autonomie et mise en jeu.
<b>Situation Ludique</b>
<p><b>Participer au jeu :</b></p> <p>Les élèves sont actifs immédiatement. Ils ne sollicitent pas l'enseignante quand elle n'est pas avec eux mais cherchent par eux-mêmes ou en sollicitant un camarade. Chacun observe le plateau et fait des propositions pour faire évoluer la situation. Les élèves s'écoutent, essayent, manipulent, bloquent, échouent et recommencent. Ils jouent.</p>

**Tableau 16: L'activité de l'élève durant les casse-têtes.**

Les élèves du groupe Casse-têtes sont très investis, le niveau sonore est peu élevé à leur table. Durant toute la durée de l'activité, les élèves sont impliqués. Ils ont aussi envie de tester plusieurs jeux et ne voient pas toujours l'intérêt de persévérer. Ainsi, pour un groupe, le premier sur Rush Hour, le jeu a de l'intérêt tant que les fiches sont réalisables relativement rapidement. Ils essaient, se trompent et recommencent mais lorsque la mise en échec persiste, que le défi est un peu plus résistant, alors ils passent sur un autre jeu.

Les élèves jouant à Safari Cache-Cache et Gogetter Chats et Souris semblent passer plus de temps que les élèves qui jouent à Rush Hour ou Play Mind. Plusieurs raisons sont envisageables : Play Mind est un jeu redondant, son matériel est sommaire ; Rush Hour est un jeu qui nécessite beaucoup de réflexion très rapidement et peut décourager peut-être plus vite. Les deux jeux de Smart Game ont un matériel très attrayant et la difficulté est très progressive. Ces différents éléments peuvent en partie expliquer le temps passé sur certains jeux plus que d'autres.

Pour comprendre quel statut est accordé au jeu dans cette situation, nous allons maintenant analyser la situation ludique à proprement parler.



Image 16: Matériel du jeu Rush Hour Jr. édité par Asmodée

<b>La situation ludique de Rush Hour Jr.</b>		
<b><u>But du jeu:</u></b> Faire sortir le glacier de l'embouteillage. <sup>66</sup>		
<b><u>Matériel :</u></b> - un plateau de jeu, - 40 cartes de défis avec solutions au verso, - 15 véhicules différents, - 1 camion de glacier, - un sac pour emporter son jeu partout, - une règle de jeu	<b><u>Mécanisme ludique en œuvre:</u></b> Dédution, anticipation, réflexion	<b><u>Lieu, temps :</u></b> - salle de classe - La séance mise en œuvre dure une heure impliquant la présentation des ateliers et deux rotations. La durée de jeu pour les enfants sur ce jeu varie jusqu'à 25 minutes, les élèves ayant la possibilité de changer de jeu quand ils le souhaitent. Certains défis prennent quelques minutes quand d'autres nécessitent plus d'une dizaine de minutes de réflexion par les élèves.
<b><u>Problème :</u></b> - Comment déplacer les voitures pour permettre au glacier de passer ?		
<b><u>Type de compétences à mobiliser pour résoudre le problème</u></b> <b><u>Compétences, connaissances, attitudes liées à une discipline « scolaire » :</u></b> <sup>67</sup>		
<b>En Mathématiques :</b> - S'engager dans une démarche de résolution de problèmes en observant, en posant des questions, en manipulant, en expérimentant, en émettant des hypothèses (Cycle 2) /S'engager dans une démarche, observer, questionner, manipuler, expérimenter, émettre des hypothèses, en mobilisant des outils (Cycle 3) ; - Tester, essayer plusieurs pistes proposées par soi-même ou par un camarade (Cycle 2)/ Tester, essayer plusieurs pistes de résolution (Cycle 3) ; - Anticiper le résultat d'une manipulation (Cycle 2); - Tenir compte d'éléments divers (arguments d'autrui, résultats des précédentes manipulations etc.) pour modifier son jugement (Cycle 2)		
<b>Découverte du monde/géographie :</b> Construire des repères spatiaux : se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. (Cycle 2)		
<b>E.P.S :</b> Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action : Apprendre à planifier son action avant de la réaliser ; s'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu (Cycle 2)		
<b><u>Compétences, connaissances, attitudes liées au jeu :</u></b> Identifier les voitures à déplacer et dans quel ordre afin de permettre au glacier de sortir ; Apprendre par essai-erreur, anticiper, utiliser sa mémoire de travail, persévérer, prendre du plaisir à se mettre au défi.		

**Tableau 17: La situation ludique de Rush hour.**

<sup>66</sup> Description du jeu Rush Hour Jr. Par Asmodée, <https://fr.asmodee.com/fr/games/rush-hour/products/rush-hour-junior/>, dernière consultation le 11/09/2017.

<sup>67</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, Programmes pour les Cycle s 2/3/4, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_Cycle\\_s234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_Cycle_s234_4_12_ok_508673.pdf); dernière consultation le 30 juin 2016.

### La situation ludique de GoGetter Chats et souris.

**But du jeu:**

Relier les icônes du plateau en respectant les contraintes du livret.<sup>68</sup>

**Matériel :**

1 plateau de jeu illustré,  
9 pièces de jeu/puzzle,  
1 livret de 48 défis (chaque défi ayant plusieurs solutions)

**Mécanisme ludique en**

**œuvre:**  
Dédution, anticipation et logique

**Lieu, temps :**

salle de classe  
Comme pour le jeu précédent, les élèves peuvent jouer près de 25 minutes à ce jeu. Un défi prend généralement quelques minutes à être réalisé. Les élèves peuvent enchaîner autant de défis qu'ils le souhaitent.

**Problème :**

Le problème diffère à chacune des fiches : exemple sur notre image 2 :  
Comment relier le chien foncé et la niche bleue ; le chat blanc et la souris blanche sans que le chien et le chat ne puissent se rencontrer sachant qu'aucun chemin ne peut rester interrompu ?

**Type de compétences à mobiliser pour résoudre le problème**

*Compétences, connaissances, attitudes liées à une discipline « scolaire »:*

**En Mathématiques :**

- S'engager dans une démarche de résolution de problèmes en observant, en posant des questions, en manipulant, en expérimentant, en émettant des hypothèses (cycle 2) /S'engager dans une démarche, observer, questionner, manipuler, expérimenter, émettre des hypothèses, en mobilisant des outils (Cycle 3) ;
- Tester, essayer plusieurs pistes proposées par soi-même ou par un camarade (Cycle 2)/ Tester, essayer plusieurs pistes de résolution (Cycle 3) ;
- Anticiper le résultat d'une manipulation (Cycle 2);
- Tenir compte d'éléments divers (arguments d'autrui, résultats des précédentes manipulations etc.) pour modifier son jugement (Cycle 2)

**Découverte du monde/géographie :**

Construire des repères spatiaux : se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. (Cycle 2)

**E.P.S :**

Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action : Apprendre à planifier son action avant de la réaliser ; s'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu (Cycle 2)

*Compétences, connaissances, attitudes liées au jeu :* Identifier les pièces-chemin permettant de relier deux icônes, tourner une pièce afin d'envisager les diverses façons de l'utiliser; Apprendre par essai-erreur, anticiper, utiliser sa mémoire de travail, persévérer, prendre du plaisir à se mettre au défi.

**Tableau 18: la situation ludique de Gogetter Chats et souris.**

<sup>68</sup> Description du jeu GoGetter Chats et souris par Smartgames, <http://www.smartgames.eu/fr/smartgames/gogetter-cat-mouse>, dernière consultation le 11/09/2017.



Image 17: Matériel du jeu Gogetter Chats et souris, édité par SmartGames

### La situation ludique de Katamino

**But du jeu:**

Réaliser en plan ou en volume la figure d'un modèle.  
 Encastrent correctement les pentaminos afin de réaliser un penta. (Un pentamino est une figure formée de 5 carrés juxtaposés ayant au moins un côté commun. Chacun des 12 pentaminos couvre 5 cases du plateau. Un penta est un ensemble de plusieurs pentaminos qui remplit parfaitement le rectangle délimité par le placement de la règle.<sup>69</sup>)

**Matériel :**

1 plateau quadrillé  
 12 pièces de bois colorées (des pentaminos)  
 1 règle de jeu, des fiches modèles et défis.

**Mécanisme ludique en œuvre:**

Déduction, anticipation, réflexion.

**Lieu, temps :**

salle de classe  
 La séance mise en œuvre dure une heure impliquant la présentation des ateliers et deux rotations. La durée de jeu pour les élèves sur ce jeu varie jusqu'à 25 minutes, les élèves ayant la possibilité de changer de jeu quand ils le souhaitent.

**Problème :**

- Trouver comment positionner les pentaminos (ils n'ont ni recto, ni verso, ils peuvent donc être tournés dans tous les sens) pour réaliser une figure ; pour s'encastrent parfaitement et réaliser un penta,
- Trouver comment faire tenir en volume les pièces pour réaliser une figure, les pièces devant être posées souvent en équilibre.

**Type de compétences à mobiliser pour résoudre le problème**

*Compétences, connaissances, attitudes liées à une discipline « scolaire »:*

<sup>69</sup> Règle du jeu Katamino de DJ Games, <http://www.katamino.com/pdf/katamino/katamino-livret1.pdf>; dernière consultation le 30 mars 2017.



**En Mathématiques :**

- S'engager dans une démarche de résolution de problèmes en observant, en posant des questions, en manipulant, en expérimentant, en émettant des hypothèses (cycle 2) /S'engager dans une démarche, observer, questionner, manipuler, expérimenter, émettre des hypothèses, en mobilisant des outils (Cycle 3) ;
- Tester, essayer plusieurs pistes proposées par soi-même ou par un camarade (Cycle 2)/ Tester, essayer plusieurs pistes de résolution (Cycle 3) ;
- Anticiper le résultat d'une manipulation (Cycle 2);
- Tenir compte d'éléments divers (arguments d'autrui, résultats des précédentes manipulations etc.) pour modifier son jugement (Cycle 2)

**Découverte du monde/géographie :**

Construire des repères spatiaux : se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. (Cycle 2)

**E.P.S :**

Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action : Apprendre à planifier son action avant de la réaliser ; s'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu (Cycle 2)

Compétences, connaissances, attitudes liées au jeu : Construire des repères dans l'espace, assimiler les encastrements possibles, intégrer les diverses vision d'une même pièce, assimiler le principe de répartition des masses pour permettre aux pièces de tenir en équilibre, Apprendre par essai-erreur, anticiper, utiliser sa mémoire de travail, persévérer, prendre du plaisir à se mettre au défi.

**Tableau 19: la situation ludique de Katamino**



**Image 18: Matériel du jeu Katamino de Gigamic**

### La situation ludique de Play Mind

**But du jeu:**

Le but est, pour l'un des joueurs d'élaborer une combinaison difficilement déchiffrable et pour son adversaire, de deviner en un minimum de coup cette combinaison.<sup>70</sup>

<p><b>Matériel :</b> 1 plateau troué et ligné avec un cache Des pions de 8 couleurs Des petits pions de score blancs et noirs</p>	<p><b>Mécanisme ludique en œuvre:</b> Dédution, anticipation, réflexion. Ce jeu nécessite aussi la mise en œuvre d'une stratégie pour organiser ses propositions, éliminer les couleurs non nécessaires, identifier les couleurs à utiliser, identifier leur emplacement etc.</p>	<p><b>Lieu, temps :</b> salle de classe La séance mise en œuvre dure une heure impliquant la présentation des ateliers et deux rotations. La durée de jeu pour les enfants sur ce jeu varie jusqu'à 25 minutes, les élèves ayant la possibilité de changer de jeu quand ils le souhaitent.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Problème :**

- Déduire à partir de différentes propositions le placement et la couleur des 5 pions cachés par mon adversaire en 12 essais maximum. A chaque essai, l'adversaire utilise des pions de scores noirs et blancs pour indiquer si un ou plusieurs pions de couleurs sont bien dans la combinaison mais pas à la bonne place, ou si dans la proposition, un ou plusieurs pions de couleurs sont bien dans la combinaison et à la bonne place. Le joueur s'appuie alors sur ces informations pour faire une nouvelle proposition.

**Type de compétences à mobiliser pour résoudre le problème**

*Compétences, connaissances, attitudes liées à une discipline « scolaire »:*

**En Mathématiques :**

- S'engager dans une démarche de résolution de problèmes en observant, en posant des questions, en manipulant, en expérimentant, en émettant des hypothèses (cycle 2) /S'engager dans une démarche, observer, questionner, manipuler, expérimenter, émettre des hypothèses, en mobilisant des outils (Cycle 3) ;
- Tester, essayer plusieurs pistes proposées par soi-même ou par un camarade (Cycle 2)/ Tester, essayer plusieurs pistes de résolution (Cycle 3) ;
- Anticiper le résultat d'une manipulation (Cycle 2);
- Tenir compte d'éléments divers (arguments d'autrui, résultats des précédentes manipulations etc.) pour modifier son jugement (Cycle 2)

**E.P.S :**

Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action : Apprendre à planifier son action avant de la réaliser ; s'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu (Cycle 2)

*Compétences, connaissances, attitudes liées au jeu:* Comprendre le code de score (pion de la bonne couleur mal placé, pion de la bonne couleur, bien placé...) ; comparer les lignes les mieux réussies pour identifier les réussites, apprendre par essai-erreur, organiser ses propositions pour trouver la solution en le moins d'essais possibles, persévérer, prendre du plaisir à affronter l'autre.

**Tableau 20: la situation ludique de Play Mind.**

<sup>70</sup> Description du jeu Play Mind par le revendeur Celda, <http://www.celda.fr/jeux-d-apprentissage/jeux-de-logique/play-mind-couleurs.html>, dernière consultation le 11/09/2017.



Image 19: Matériel du jeu Play Mind

La situation ludique de Safari Cache-Cache		
<p><b>But du jeu:</b> Poser les 4 pièces de jeu afin de ne faire apparaître QUE les illustrations demandées.<sup>71</sup></p>		
<p><b>Matériel :</b> 1 plateau de jeu illustré 4 pièces de jeu de forme différente 1 livret de règles, 48 défis et leurs solutions</p>	<p><b>Mécanisme ludique en œuvre:</b> Déduction, réflexion</p>	<p><b>Lieu, temps :</b> salle de classe Comme pour le jeu précédent, les élèves peuvent jouer près de 25 minutes à ce jeu. Un défi prend généralement quelques minutes à être réalisé. Les élèves peuvent enchaîner autant de défis qu'ils le souhaitent.</p>
<p><b>Problème :</b> Quelle pièce posée et dans quel sens pour réussir à cacher certains animaux tout en gardant visibles certains ?</p>		
<p><b>Type de compétences à mobiliser pour résoudre le problème</b> <i>Compétences, connaissances, attitudes liées à une discipline « scolaire »:</i></p> <p><b>En Mathématiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'engager dans une démarche de résolution de problèmes en observant, en posant des questions, en manipulant, en expérimentant, en émettant des hypothèses (cycle 2) /S'engager dans une démarche, observer, questionner, manipuler, expérimenter, émettre des hypothèses, en mobilisant des outils (Cycle 3) ;</li> <li>- Tester, essayer plusieurs pistes proposées par soi-même ou par un camarade (Cycle 2)/ Tester, essayer plusieurs pistes de résolution (Cycle 3) ;</li> <li>- Anticiper le résultat d'une manipulation (Cycle 2);</li> <li>- Tenir compte d'éléments divers (arguments d'autrui, résultats des précédentes manipulations etc.) pour modifier son jugement (Cycle 2)</li> </ul> <p><b>Découverte du monde/géographie :</b> Construire des repères spatiaux : se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. (Cycle 2)</p>		

<sup>71</sup> Règles du jeu Safari Cache-cache chez SmartGames, <http://www.smartgames.eu/fr/smartgames/hidden-animals-safari>, dernière consultation le 11/09/2017.

**E.P.S :**

Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action : Apprendre à planifier son action avant de la réaliser ; s'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu (Cycle 2)

Compétences, connaissances, attitudes liées au jeu : Identifier les différentes orientations d'une pièce, Apprendre par essai-erreur, anticiper, utiliser sa mémoire de travail, persévérer, prendre du plaisir à se mettre au défi.

**Tableau 21: la situation ludique de Safari Cache-Cache.**



**Image 20: Matériel du jeu Safari Cache-Cache**

Les différents jeux utilisés dans le cadre de cet atelier sont donc tous des jeux qui mobilisent des compétences de résolution de problème comme s'engager dans une démarche, émettre des hypothèses, anticiper un résultat etc. On trouve là des compétences transversales qu'on trouve aussi en EPS sous la forme d'essais-erreurs et la planification des actions, et qui sont aussi des compétences ludiques nécessaires.

Nous pouvons, après ces descriptions, nous intéresser tout particulièrement aux interactions observables durant l'activité.

<b>Les interactions lors des jeux en autonomie</b>	
<b>L'ENSEIGNANT</b>	
<p><b><u>Rôle :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne à jouer en proposant des jeux de qualité aux enfants.</li> <li>- Vient vérifier la compréhension du but du jeu et des règles.</li> </ul>	<p><b><u>Attitudes</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en retrait car investie sur un autre jeu mais vient en cours de séance s'assurer que les enfants jouent, félicite avec enthousiasme les réussites.</li> </ul>
<b>LES ELEVES</b>	
<p><b><u>Rôle :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- joueurs, adversaires, arbitres</li> </ul>	<p><b><u>Attitudes :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Actifs, enthousiastes</li> </ul>

**Tableau 22: les interactions lors des jeux en autonomie.**

Afin d'être disponible sur le jeu « Problémo » qu'elle souhaite faire découvrir aux élèves, l'enseignante met en place un atelier de jeux autonomes. Les jeux qu'elle propose ont tous en commun d'être des jeux de réflexion et de manipulation. Dans cet atelier, les élèves jouent librement au jeu qu'ils souhaitent, s'arrêtent quand ils le souhaitent. Ils peuvent être joueur ou observateur mais un observateur actif, garant du respect des règles par son camarade. Ces jeux où l'autonomie est fortement incitée permettent aux élèves de raisonner, de mémoriser,... Pour réussir, les élèves doivent mobiliser des compétences, des connaissances transversales, déjà acquises certainement, qu'ils doivent transférer à une nouvelle situation.

En mettant en œuvre ce type de jeu, l'enseignante vise à mobiliser une compétence transversale fortement mise en avant dans les programmes, la résolution de problème. Cependant elle fait mobiliser aussi des compétences de perception de l'espace, de mémorisation, d'anticipation, d'organisation, de stratégie. Les jeux proposent ici d'enraciner des compétences et connaissances transversales essentielles. Ils ne permettent pas ici un nouvel apprentissage mais le réinvestissement et la transposition de ces compétences et connaissances dans un autre contexte.

Au regard de ces observations, nous pouvons identifier la nature des jeux proposés aux élèves ici. Au regard de la catégorisation de Caillois, les jeux proposés ici se positionnent clairement comme des jeux de compétition : compétition avec soi, où le joueur s'impose un défi à réaliser, compétition avec l'autre afin d'être le plus rapide ou le plus habile, des jeux où la part du *Ludus* est importante. Ces jeux sont décrits sur leur boîte comme des casse-têtes. Sans en être à se casser la tête littéralement, cette image renvoie à l'idée d'un cerveau en ébullition. Du point de vue de l'activité pratiquée par les joueurs mise en évidence dans les catégories de Hutt, ces jeux s'inscrivent dans la catégorie de *l'epistemic behaviour play*. Ce sont des jeux de résolution de problème (puzzle, casse – tête,...) d'exploration et de production (construire une figure, un assemblage...) Si l'activité est productive, elle n'en est pas moins constructive. Afin de réaliser sa figure ou son assemblage, un chemin ou faire sortir le glacier, l'élève doit se construire des repères dans l'espace, assimiler les encastremements possibles, intégrer les diverses visions d'une même figure etc. Ces jeux ne sont pas des jeux pédagogiques ou éducatifs, des jeux pour apprendre tel qu'on en voit dans le commerce ou tel qu'on peut en concevoir en classe. Il n'en demeure pas moins que parce que les élèves jouent, ils apprennent. Pour autant, sur cet atelier, les élèves disent jouer. Si l'enseignante a des intentions didactiques certaines

dans le choix spécifiques de casse-têtes, la qualité du matériel, les thèmes des jeux ont offert aux élèves un réel plaisir de jouer semble-t-il, non pas pour le plaisir d'apprendre mais bien le plaisir de jouer, de se mettre au défi.

Il est possible de comparer ces jeux proposés aux caractéristiques de la forme ludique mises en avant par Gilles Brougère (2005). Les élèves sont bien dans une activité de « second-degré », ils sont en classe, mais dans un temps et dans un espace de jeu qui n'est pas la réalité. De fait, cela renvoie aussi au caractère frivole de la situation. Réussir ou échouer n'a ici aucune conséquence. Il n'y a pas d'évaluation, il y a une compétition dans le jeu mais sans une réelle comparaison avec les camarades : ils gagnent ou perdent et passent au jeu suivant. Si on considère comme l'exprime Gilles Brougère (2005) que « *jouer c'est décider* », on ne peut douter ici de la forme ludique de l'activité en ce sens où les enfants ont toute liberté de jouer, de continuer, d'arrêter, d'observer. Pour autant, si l'élève est libre de devenir joueur, de le rester, de cesser, il n'est pas moins contraint dans son activité par ce qui fait le jeu : ses règles. Le joueur accepte de s'y soumettre pour relever les défis, elles sont arbitraires, contraignantes mais sont l'essence des jeux proposés. Enfin, si les élèves étaient sûrs de réussir joueraient-ils ? Où à l'inverse s'arrêteraient-ils ? On l'a vu pour un groupe, si l'envie de se mettre au défi, le matériel et l'univers du jeu, les ont fait débiter Rush Hour, c'est le fait de ne pas réussir qui les a fait cesser. En jouant, ils n'avaient aucune certitude quant à l'issue du jeu. En jouant, en choisissant de poser telle ou telle pièce, de la tourner de telle ou telle façon, ils espèrent faire le bon choix mais sans aucune certitude. C'est « *l'illusion du possible* » qui leur permet de tenter « *l'aventure du jeu* ». (G. Brougère, 2005, p.242). Au regard des éléments relevés ici, on peut considérer que cet atelier de jeux en autonomie était un réel moment de jeu pour les élèves, un moment de plaisir auquel la sonnerie de la cantine a mis fin, provoquant une certaine déception sur le dernier groupe en atelier car le temps de jeu a été assez limité.

Synthèse des caractéristiques ludiques de l'atelier autonome					
	Rush Hour	Gogetter Chat et souris	Katamino	Play mind	Safari Cache-cache
Forme ludique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Second degré</li> <li>• Décision</li> <li>• Règles</li> <li>• Frivolité</li> <li>• Incertitude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Second degré</li> <li>• Décision</li> <li>• Règles</li> <li>• Frivolité</li> <li>• Incertitude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Second degré</li> <li>• Décision</li> <li>• Règles</li> <li>• Frivolité</li> <li>• Incertitude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Second degré</li> <li>• Décision</li> <li>• Règles</li> <li>• Frivolité</li> <li>• Incertitude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Second degré</li> <li>• Décision</li> <li>• Règles</li> <li>• Frivolité</li> <li>• Incertitude</li> </ul>
Fond ludique	Paidia //Ludus	Paidia //Ludus	Paidia //Ludus	Paidia //Ludus	Paidia //Ludus
Attitude ludique	Les joueurs tentent de se dépasser, se mettent au défi pour résoudre le plus grand nombre de problème d'embouteillage.	Les joueurs tentent de se dépasser, se mettent au défi pour résoudre le plus grand nombre de situations proposées par les cartes.	Les joueurs s'affrontent pour résoudre avant leur adversaire le casse-tête offert par leur carte de jeu.	Les joueurs s'affrontent pour deviner/ empêcher de deviner la combinaison de couleurs réalisées.	Les joueurs tentent de se dépasser, se mettent au défi pour résoudre le plus grand nombre de situations proposées par les cartes.
Potentiel éducatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature des savoirs</b> <i>Savoirs ludiques :</i> Ex : appréhender un jeu, avoir une attitude joueur, respecter les règles, prendre en compte les indices du jeu pour élaborer une stratégie...</li> <li>• <i>Savoir transversaux :</i> Ex : Adopter une posture réflexive pour résoudre un problème, analyser, anticiper, émettre des hypothèses</li> <li>• <b>Quelle transposition didactique? Quelle conversion didactique?</b> Empreinte de l'enseignant minime. L'expression de la transposition du savoir passe par le choix des jeux fait par l'enseignant</li> <li>• <b>Contrat didactique et ludique</b> Situation adidactique ludique mais absence d'institutionnalisation, de phase de métacognition.</li> </ul>				
Nature du jeu	Jeu comme contexte d'apprentissage				

Tableau 23 : Synthèse des caractéristiques ludiques de l'atelier de jeux autonomes.

Deux jeux se distinguent quelque peu des autres sur le plan de la forme ludique. Il s'agit de Katamino et Play Mind. En effet, le degré de frivolité peut être considéré comme un peu moins important que les autres puisque ce jeu met en place une compétition entre deux joueurs entraînant ainsi un sentiment plus fort lors du gain ou de la perte de la partie qui peut affecter un temps le joueur, impactant ainsi la réalité. On constate cependant dans

l'observation des joueurs, qu'ils passent très vite au jeu suivant. Pour le reste, nous avons là des jeux qui présentent la même forme ludique avec la présence certaine des critères définis par Gilles Brougère (2005).

Concernant ce que nous avons nommé le fond ludique d'après les concepts développés par Roger Caillois (1958), nous avons des jeux orientés vers la résolution d'un problème ludique. On peut cependant considérer que le matériel rend l'amusement plus grand avec les deux jeux SmartGames, Safari Cache-Cache et GoGetter Chats et souris car les joueurs se laissent moins rapidement décourager par le problème et tendent à prendre en premier ses deux jeux au visuel attractif.

Concernant les attitudes ludiques, nous avons des joueurs qui répondent au but du jeu, qui se défient, s'affrontent dans la résolution du problème ludique. Bref, les joueurs jouent et jouent aux jeux de l'enseignant c'est-à-dire expriment leur plaisir ludique dans le jeu qui leur est présenté, ils partagent un langage commun. Les jeux ne subissent pas de transformation de la part des joueurs pour devenir leurs jeux.

Nous avons ici une situation où le jeu est contexte d'apprentissage (G. Brougère, 2010) c'est-à-dire que c'est le contenu du jeu qui permet à l'élève d'apprendre. Du point de vue de la potentialité ludique, l'ensemble des jeux donné sur cet atelier présente le même fonctionnement. Tant du point de vue des savoirs en jeu, de la transposition didactique et de l'expression du sujet dans la mise en œuvre de la situation que du point de vue du contrat didactique et ludique (Pelay, 2012) établi entre l'enseignant et les joueurs, les jeux offrent une potentialité semblable. Ainsi ces jeux n'ont pas été l'objet de transformation, de didactisation de la part d'Emy pour trouver leur place dans la situation. En effet, l'empreinte de l'enseignante est particulièrement minime dans la situation mise en œuvre puisqu'elle donne à jouer, c'est-à-dire qu'elle choisit les jeux répondant à son objectif : résoudre des problèmes, savoir assez transversal rangé dans les programmes généralement dans les disciplines dites scientifiques mais qui dans la vie quotidienne peut être mobilisé dans bien des domaines différents. Les joueurs s'approprient les jeux en toute autonomie. C'est l'expression du rapport au jeu d'Emy qui transparait ici, puisqu'elle considère que jouer permet naturellement d'apprendre. La part du didactique s'exprime dans le choix des jeux faits par l'enseignante. La part du ludique s'exprime dans la liberté définie par Colas Duflo et trouve son expression ici dans l'autonomie des joueurs. La nature du contrat didactique et ludique est assez simple. L'enseignant donne à jouer pour résoudre des problèmes ludiques sans intervenir. Le joueur considère que parce qu'il est à l'école, il va apprendre dans la situation offerte par l'enseignant mais il sait qu'il est responsable de cet



apprentissage. Cependant, la consigne première est de jouer, d'essayer pour trouver. La situation ici s'apparente à une situation adidactique telle qu'elle est définie par Guy Brousseau (1998) puisque l'enseignant n'est pas le possesseur du savoir mais qu'il met en place une situation, ici des jeux, qui peuvent permettre à l'élève d'acquérir un savoir, une connaissance nécessaire à la résolution de la situation. Cependant, l'absence de phase métacognitive, d'institutionnalisation entaille le contrat car ne permet pas la prise en compte officielle du savoir attendu.

Au regard des éléments relevés ici, on peut considérer que cet atelier de jeux en autonomie était un réel moment de jeu pour les élèves, un moment de plaisir auquel la sonnerie de la cantine a mis fin, provoquant une certaine déception sur le dernier groupe en atelier car le temps de jeu a été assez limité.

#### 1.1.2 Le Problémo

Le jeu Problémo est un jeu mis à disposition par Orphys, enseignant, sur son blog.<sup>72</sup>

La description de l'auteur est la suivante :

« **PROBLEMO** est un nouveau jeu, sur le même principe que Top-Gram [jeu de grammaire réalisé par l'auteur]. Il s'agit d'un jeu de plateau qui permet cette fois de travailler la résolution de problème de façon ludique. »

Comme précédemment, nous formalisons dans un premier temps la séance de jeux du point de vue didactique.

<b>Problémo</b>	
<b>Situation didactique :</b> Les élèves doivent répondre à des questions de diverses natures pour avancer sur un plateau de jeu.	
<b>Thème d'étude :</b> Les mathématiques	<b>Objet d'étude :</b> La résolution de problèmes
<b>Problème de la séance :</b> Les problèmes varient selon la nature de la carte de jeu : <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Quelle question</b> : Inventer la question au problème qui vous est posé.</li> <li>– <b>Info manquante</b> : Retrouver l'information qui manque pour pouvoir répondre au problème.</li> <li>– <b>Info importante</b> : Sélectionner les informations qui sont utiles pour répondre à la question posée.</li> <li>– <b>Problémo</b> : Trouver la solution du problème. Vous avez le droit à la calculatrice.</li> <li>– <b>Quelle opération</b> : Identifier l'opération qui permet de résoudre le problème.</li> </ul>	

<sup>72</sup> Problémo, créé par Orphys, disponible sur <http://monecole.fr/jeux-pour-la-classe/jeux-pour-la-classe-resolution-de-probleme> ; consulté le 31 mars 2017.

↓

**Obstacle :**

Les obstacles varient selon la nature de la carte de jeu.

- **Quelle question** : Identifier ce que l'on cherche à connaître.
- **Info manquante** : Identifier les informations essentielles pour répondre.
- **Info importante** : Identifier les informations essentielles pour répondre
- **Problémo** : Comprendre l'énoncé, identifier les informations essentielles, identifier la structure du problème (structure additive, multiplicative), maîtriser les techniques opératoires mentales ou posées pour trouver la solution.
- **Quelle opération** : Identifier la structure du problème (problème additif, soustractif, multiplicatif ou de partage).

↓

**CONSIGNES**

**Groupe 1** : « Alors le but du jeu, il est où le départ ? Oui et la p'tite flèche qui vous indique, d'accord le départ. Hop on est **sur la piste de jeu** ...et l'arrivée...**Là, si le départ est ici, on peut supposer que l'arrivée arrive ici.** Alors pour pouvoir avancer d'accord on a besoin de répondre à des questions ....y'a différents types de questions qui nous sont indiquées ici ! (explication de chaque type de cartes) Alors vous allez prendre un bouchon bleu de stylo bleu, rouge, vert et noir. Je vais chercher mon dé. » (Emy, annexe 1.3, p.35)

**Groupe 2** : « Vous prenez euh... bouchons de stylo, bleu,, rouge, vert et noir.(...) De quoi ça parle...**De problèmes, de problèmes de mathématiques.** Alors, il y a différentes **cases**, on a vu avec des p'tits symboles. Chaque symbole est représenté ici et chaque symbole correspond à une question, à un type de question.(explication de chaque symbole) » (Emy, annexe 1.3, p.40)

**Groupe 3** : « Alors ! Nous on va **jouer ensemble à ce jeu**, comment s'appelle-t-il ? (...) Problémo ! D'après vous ; avec le titre du **jeu**, est-ce que vous avez une idée de quoi il va parler ? (...) Ben de **problème** ! De **problèmes** de ? (...) Ouais de **mathématiques**, des **problèmes de mathématiques.** Alors, où est le **départ** ? D'accord, ici vous avez la p'tite flèche qui vous indique par où on va, d'accord ? On part dans ce sens-là. Où est l'**arrivée** ? Si on connaît le **départ**, où est l'**arrivée** ? (...) Je sais pas ! (...) Regardez la **piste** (...) C'est ça ! **On a terminé la piste donc on est le gagnant.** D'accord ? Alors, pour pouvoir aller... (...) Pour pouvoir aller de la case **départ** à la case **arrivée**, on y va pas comme ça, **on répond** à des.... ? (explication sur les types de cartes) (...) Je réponds à une carte quelle question, ça veut dire que j'ai un problème où il me manque la question du problème. Donc c'est à moi de la trouver. Si je la trouve je lance le dé, j'avance. Si je ne la trouve pas, je ne bouge pas. (...) C'est compris ? Alors, tu prends un bouchon de stylo bleu, stylo rouge, stylo vert, stylo noir. Et on se met sur la case départ. Euh bleu, rouge, vert, noir. » (Emy, annexe 1.3, p.47)

**Tache productive de l'élève :**

- Lire l'énoncé d'un problème à un camarade
- Répondre à la question posée par un camarade pour avancer son pion (bouchon de couleur)
- Pour le groupe 3 : terminer la piste, pour gagner.

**Tache constructive de l'élève :**

Comprendre quels sont les éléments essentiels d'un problème (la question, les données, la structure) et les identifier afin de le résoudre.

<p><b>Contrainte :</b> La contrainte tient à la nature des cartes de jeu.</p>	<p><b>Critère de réussite énoncé :</b> . La réponse est sur la carte. Si la réponse donnée est bonne, l'élève avance son pion.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 24: La situation didactique de Problémo.

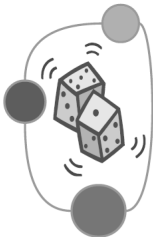

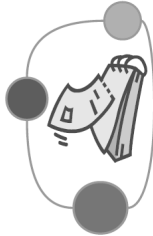
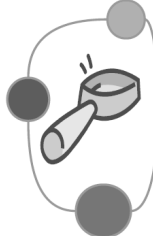
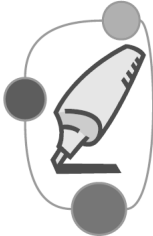

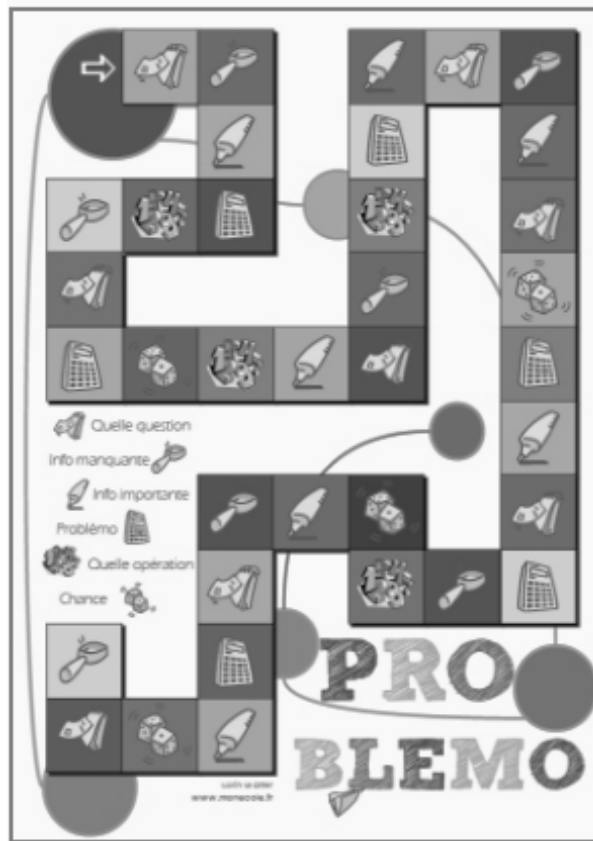
 <p><b>CHANCE</b></p> <p>Tu connais par coeur ta table des doubles. Avance de 2 cases</p>	 <p><b>QUELLE OPERATION</b></p> <p>Tu veux trouver la différence d'âge entre 2 personnes.</p> <p>Réponse : Soustraction</p>
 <p><b>QUELLE QUESTION</b></p> <p>J'ai acheté 5 roses à 3€ l'une et 8 tulipes à 1€ l'une.</p> <p>Réponse : Quel est le prix de ces fleurs ?</p>	 <p><b>Info manquante</b></p> <p>Magalie sort du magasin où elle a acheté de nouvelles tenues pour l'hiver : 2 blousons, 3 pulls à 15€ et des grosses chaussures à 45€. Combien a-t-elle dépensé en tout ?</p> <p>Réponse : Le prix des blousons.</p>
 <p><b>Info importante</b></p> <p>Monsieur et Madame Pink vont au zoo avec leurs enfants Élodie et Arnaud. Ils partent de chez eux à 9h30. L'entrée du zoo coûte 6 € pour un adulte et 4 € pour un enfant. Ils sont de retour chez eux à 16h. Combien de temps sont-ils partis de chez eux ?</p>	 <p><b>PROBLEMO</b></p> <p>Jean est allé au marché avec 32 euros. Il a acheté des pommes pour 4 euros , des tomates pour 6 euros et des abricots pour 3 euros . Combien d'argent reste-t-il à Jean ?</p> <p>Réponse : Il faut d'abord calculer la dépense : <math>4+6+3 = 13</math> euros Ensuite le reste : <math>32-13=19</math> euros</p>

Image 21: Exemples de cartes du jeu Problémo par Orphys



**Image 22: Plateau de jeu de Problémo par Orphys**

Nous nous intéressons dans un second temps, aux interventions didactiques d'Emy comme lors de l'analyse de la situation des jeux autonomes.

## Les interactions didactiques

### Présentation de la séance

**Durée : 5 minutes**

- rappel collectif du fonctionnement de l'atelier jeux autonomes : « nous on est en atelier jeu, d'accord ? Mais comme je vous ai dit tout à l'heure, on reprend les jeux qu'on avait vus la fois d'avant. Si on se souvient plus des règles, les règles sont fournies avec le jeu, donc on essaie par, donc on essaie par soi-même d'abord de trouver ce qu'il faut faire ou comment faire et si jamais y'a besoin, j'interviendrai pour vous aider. » (Emy, annexe 1.3, p.34)

### Situation ludique

**Durée : 25 minutes x2 et 10 minutes pour le dernier atelier**

#### **Pour présenter et expliquer le jeu :**

- (Groupe 1) « Alors, qui nous dit le titre du jeu déjà ? Florine ! (...). Le titre ! Le titre du jeu ? (...)...Problémo alors d'après vous ça va parler de quoi ? (...) ...De problème (...) ... Alors le but du jeu, il est où le départ ? Oui et la p'tite flèche qui vous indique, d'accord le départ. Hop on est sur la piste de jeu ...et l'arrivée...Là, si le départ est ici, on peut supposer que l'arrivée arrive ici. Alors pour pouvoir avancer d'accord on a besoin de répondre à des questions ....y'a différents types de questions qui nous sont indiquées ici ! Qu'est-ce qui nous lit quels types de questions on va avoir ? Florine ? (...)... « Quelle question » : c'est quand il nous manque la question au problème et ça va être à vous de dire quelle question il manque. « Info manquante » : ben quand il manque une information dans le problème pour pouvoir répondre au problème. Ces cartes-là, quelles sont les informations importantes dans le problème ? « Problémo » : je dois résoudre le problème. « Quelle opération » on l'a vu, Quelle opération je fais est-ce que je fais une addition ? (...) Soustraction ! (...) Division ! (...) Multiplication ! Et « chance » : ben c'est la p'tite question surprise ! D'accord ? Et on voit ce que c'est. Alors vous allez prendre un bouchon bleu de stylo bleu, rouge, vert et noir. Je vais chercher mon dé. Alors pour pouvoir avoir le droit de jouer, il faut d'abord répondre à une question, si je réponds correctement je lance le dé j'avance le nombre de cases et si je me trompe ben je bouge pas... » (Emy, annexe 1.3, pp 34- 40)

- (Groupe 2) « Alors ! Où est la case départ ? (...) Oui très bien ! Y'a la flèche qui nous indique, d'accord, où est la case départ. Où est la case arrivée ? (...) où est la case arrivée ? Suivez la piste de jeu... (...)Ici ! D'accord ? Ça c'est la case arrivée. Qui me lit le titre de ce jeu ? (...) Problémo, alors d'après vous ça va parler de quoi ? (...) De problèmes, de problèmes de mathématiques. Alors, il y a différentes cases, on a vu avec des p'tits symboles. Chaque symbole est représenté ici et chaque symbole correspond à une question, à un type de question. Donc ici, quand on tombe sur ce symbole-ci, on doit trouver la question du problème, il nous manque la question, à nous de la trouver. Quand je tombe sur la loupe, il me manque une information pour pouvoir répondre au problème. A moi de dire qu'une information me manque. Sur le surligneur, infos importantes, quelles sont les informations qui sont importantes pour résoudre le problème ? La calculatrice, Problémo, là c'est « je résous un problème ». C'est pour ça qu'il y a l'ardoise c'est pour vous aider à résoudre le problème » (Emy, annexe 1.3, pp 40-46)

- (Groupe 3) « Alors ! Nous on va jouer ensemble à ce jeu, comment s'appelle-t-il ? (...) Problémo ! D'après vous ; avec le titre du jeu, est-ce que vous avez une idée de quoi il va parler ? (...) Ben de problème ! De problèmes de ? (...) Ouais de mathématiques, des problèmes de mathématiques. Alors, où est le départ ? D'accord, ici vous avez la p'tite flèche qui vous indique par où on va, d'accord ? On part dans ce sens-là . Où est l'arrivée ? Si on connaît le départ, où est l'arrivée ? (...) Je sais pas ! (...) Regardez la piste (...) C'est ça ! On a terminé la piste donc on est le gagnant. D'accord ? Alors, pour pouvoir aller... (...) Pour pouvoir aller de la case départ à la case arrivée, on y va pas comme ça, on répond à des.... ? (explication sur les types de cartes) (...) Je réponds à une carte quelle question, ça veut dire que j'ai un problème où il me manque la question du problème. Donc c'est à moi de la trouver. Si

je la trouve je lance le dé, j'avance. Si je ne la trouve pas, je ne bouge pas. (...) C'est compris ? Alors, tu prends un bouchon de stylo bleu, stylo rouge, stylo vert, stylo noir. Et on se met sur la case départ. Euh bleu, rouge, vert, noir. » (Emy, annexe 1.3, pp 46-49)

**Pour relancer le jeu, la réflexion :** (Emy, annexe 1.3, pp 34-49)

- « Avance de 3 cases ! Voilà ! Euh Chloé ! ... »
- « Ben euh ! T'as pas le droit ! Tu réfléchis aussi. »
- « Ah la question chance ! Hop ! Chance, tiens Léo c'est toi qui va lire la question. »
- « Alors plus on appelle ça une ? (Emy) Une soustraction ? (enfant) Une soustraction ??? (Emy) Une division ! (enfant) Alors plus c'est une ? (Emy) Euh.....euh..... (enfant) Dernière chance.... (Emy) Euh... (enfant) Bon ben tant pis ! On passe au suivant ! Alors c'était quoi ? (Emy) Addition (enfant) Une addition ! A toi Florine ! »
- « Vas-y ! On te laisse résoudre... »
- « Alors la réponse ? ...combien ai-je de billes ? »
- « Loïc à toi ! Quelle question souhaites-tu ? »

Pour lancer, relancer, dynamiser le jeu, Emy dit « hop » une quinzaine de fois.

**Pour aider l'élève :** (Ibid.)

- « Il existe quel type d'opération ? (Emy) Euh...Les soustractions... (enfant) Soustraction ! (Emy) Les additions, les multiplications (enfant) Additions et... ? (Emy) Divisions (enfant)... Division ! Donc y'a ' opérations, eh bien il faudra dire quelle opération qu'on doit faire. (Emy) »
- « Le produit est le résultat de quelle opération ? (enfant) - Alors, le produit est le résultat de quelle opération ? Parmi les 4 qu'on a répertoriées tout à l'heure, les 4 opérations qu'on connaît, quand je calcule un produit je fais quelle opération ? (Emy, Reformulation) »
- « Est-ce que tu as besoin d'aide pour lire ... »
- « Alors, dans un stade de foot il peut y avoir 8000 personnes, lors du dernier match il y avait 4256 spectateurs, quelle question on peut poser ? Alors, il y a 8000 places et il y avait 4256 spectateurs...quelle question je peux poser dans mon problème ? Si c'est à toi de créer le problème tu poserais quelle question ? Tu vois pas ? »
- « Lisa est-ce que tu vas nous le dire ? (Emy) Comment qu'il y a de spectateurs.... (enfant) Oh là oh là ! [rire] Comment ? (Emy) ...qu'il y a de spectateurs ? (enfant) On va chercher comment ? Comment c'est bizarre comme question... (Emy) Je sais ! Combien y'a de spectateurs maintenant ? (enfant) Alors maintenant ? Y'a un match en ce moment ? (Emy) Ah non ! Euh...avant, combien y' en avait avant ? (enfant) Combien y avait de spectateurs ? (enfant) Euh ben non on sait : 4256 ! Y avait 4256 spectateurs... et y'a 8000 places. (Emy) Combien...euh...combien peut-il encore accueillir de personnes ? (enfant) »
- « Alors je vais chercher une ardoise, je vais chercher une ardoise pour résoudre le problème. »

**Pour valider, pour féliciter, encourager :** (Ibid.)

- « Voilà ! Ça c'est plutôt une bonne question. C'était marqué quoi Mohamed ? (Emy) Combien reste-t-il de places libres ? (enfant) Combien reste-t-il de places libres, c'est la même chose que combien peut-on encore accueillir de spectateurs. Bravo ! (Emy) »
- « Est-ce que c'est la bonne réponse ? Bravo ! Donc tu lances les dés, et tu peux avancer ? Alors hop ! Ici... »

**Pour réclamer le silence :** (Ibid.)

« chut » dit une quinzaine de fois. « Bruit » dans les expressions « trop de bruit », « faire moins de bruit », 6 fois. « Chuut ! Euh c'est pas possible qu'on travaille à l'atelier avec du bruit ! »

### **Situation de métacognition**

Pas de métacognition considérant qu'il n'y a pas d'échange, de réflexion sur les façons de procéder. Il n'y a pas une fin de jeu avec l'identification du gagnant. Le jeu s'arrête.

**Tableau 25: les interventions didactiques lors de Problémo.**

Nous présentons maintenant la situation du point de vue de ses caractéristiques ludiques.

### **La situation ludique de Problémo**

<b>But du jeu:</b> - Se déplacer sur une piste ou Terminer la piste pour gagner selon les groupes		
<b>Matériel :</b> -1 plateau de jeu illustré type jeu de l'oie -Des cartes de 6 natures : Problémo, info importante, info manquante, quelle question, quelle opération, chance. -Des bouchons de couleurs pour représenter les joueurs sur le plateau.	<b>Mécanisme ludique en œuvre:</b> Jeu de question/réponse type <i>Trivial Pursuit</i> , part de hasard liée au lancer de dé et du type de cartes.	<b>Lieu, temps :</b> -salle de classe -Les élèves jouent durant 25 minutes (hormis le dernier groupe). Chaque joueur joue chacun son tour.
<b>Problème :</b> - Quelle est la réponse à la question posée ? Le problème varie donc selon la nature de la question.		
<b>Type de compétences à mobiliser pour résoudre le problème</b> <u>Compétences, connaissances, attitudes liées à une discipline « scolaire »:</u> <b>En Mathématiques :</b> Identifier les éléments essentiels d'un problème (nature du problème, données importantes...); Résoudre une opération <b>E.P.S :</b> respecter les règles du jeu  <u>Compétences, connaissances, attitudes liées au jeu :</u> Respecter la règle, attendre son tour.		

**Tableau 26: la situation ludique de Problémo.**

<b>Les interactions lors de Problémo</b>	
<b>L'ENSEIGNANT</b>	
<p><b>Rôle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anime le jeu</li> <li>- vérifie la compréhension de l'énoncé, des « règles », arbitre.</li> </ul>	<p><b>Attitudes</b></p> <p>- Assise, à la table de jeu comme les enfants, elle accompagne la lecture, reformule l'énoncé, elle invite les camarades à aider, « <i>Est-ce que quelqu'un peut l'aider ?</i> » (Ibid., p.37et p.42) ; elle confirme ou infirme les propositions des élèves en s'appuyant sur l'énoncé, « <i>Ah ben non on sait, les fleurs bleues elles coûtent 12 euros.</i> », « <i>Eh ben oui très bien Laurine. On ne nous dit pas le prix des fleurs rouges !</i> » (Ibid., p.42) ; elle incite à justifier une réflexion quand la réflexion est fausse pour faire identifier à l'élève son erreur : « <i>Oui mais y'a 4 côtés (enfant) -Y'a 4 côtés, où est-ce que tu vois les 4 côtés ? (Emy) -Non y'en a que trois (enfant)</i> » (Ibid., p.43)</p>
<b>LES ELEVES</b>	
<p><b>Rôle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- joueurs, adversaires, arbitres</li> </ul>	<p><b>Attitudes :</b></p> <p>Assez actifs même quand ce n'est pas leur tour de jouer car ils sont invités par l'enseignante à chercher en même temps que leur camarade.</p>

**Tableau 27: les interactions lors de Problémo.**

L'enseignante dit que c'est un jeu : « *Alors, qui nous dit le titre du jeu déjà ?* » car, comme elle le dit dans ses discours, dire que c'est un jeu met les enfants en disposition de jeu : « *et rien que le fait de leur dire aussi des fois « On va jouer à un jeu » euh, [rire] déjà ça les met en disposition et que ce qu'on va faire c'est un jeu et même si d'emblée ils l'auraient pas forcément perçu comme ça.* » (Emy, annexe 1.1, p.12)

Elle met en place une situation où elle attend que les élèves prennent du plaisir en jouant à un jeu. Pour une partie des élèves, la situation est une situation de jeu mais pas toujours. Pour certains, ils ont joué, d'autres ont joué et appris et d'autres ont fait des mathématiques. « *En fait on doit faire un jeu, on doit...on doit...résoudre des problèmes, par exemple c'est quelle opération et si c'est une chance ben...* » (e2, annexe 1.3, p.40) ; « *C'est un jeu de math (enfant) ...Mathématiques (enfant) Ça sert euh... (enfant)... à apprendre ! (enfant) .....toutes les mathématiques (enfant) Vous avez joué ou vous avez fait des maths alors ? (C) Ben on a fait les deux (enfant) Oui, on a fait les deux ! (enfant)* » (e2, e8 et e10, annexe 1.3, p.45)



Certains élèves n'ayant pu décoller de la case Départ ont plus le sentiment d'avoir travaillé que joué, particulièrement dans le groupe 2. « *Ben j'ai travaillé, parce que j'ai pas vraiment joué... Ben parce que, y'a des fois où je jouais pas, des fois..., et y'a d'autres fois où j'arrivais pas à trouver le problème.* » (e9, annexe 1.3, p.46)

Certains regrettent de n'avoir pu aller sur l'atelier jeux autonomes pour pouvoir jouer. En effet à la question « *qu'est-ce qui était un jeu ?* », les élèves désignent les jeux autonomes à côté d'eux. « *Je préfère jouer ! – Tu préfères jouer que travailler ? (C) – Bah oui, quand même [rires]* » (Ibid.) Pour la plupart, les élèves ont pris du plaisir sur Problémo, cependant ils le distinguent des jeux proposés en autonomie. Si les jeux en autonomie visaient aussi des apprentissages, au regard de l'attrait des enfants pour ceux-ci, il apparaît que la portée didactique est plus subtile que dans Problémo. En effet, dans la pratique du Problémo, le vocabulaire utilisé (« addition », « soustraction », « quelle opération »...), la forme des questions et des énoncés faisaient référence de manière explicite aux problèmes tels qu'ils sont travaillés lors des séances d'apprentissage sur le sujet. Dans le cadre des jeux en autonomie, il n'y a pas cette référence explicite aux pratiques scolaires.

La passation des consignes a évolué entre les trois groupes. Le but du jeu n'est pas réellement formulé avec le premier groupe, Emy l'évoque mais change de sujet : « *Alors le but du jeu, il est où le départ ? Oui et la p'tite flèche qui vous indique, d'accord le départ.* » (Emy, annexe 1.3, p.35) Elle explique que pour avancer son pion, il faut bien répondre à une question « *Alors pour pouvoir avancer d'accord on a besoin de répondre à des questions ...* » (Ibid.) laissant supposer que le but du jeu est donc de se déplacer sur la piste. Elle ne fait pas référence au fait de gagner bien que, pour elle, cela soit un élément essentiel de motivation chez les élèves. Avec le groupe 2, elle ne fait ni référence au but du jeu, ni au fait de devoir se déplacer sur la piste. Ce qui compte alors c'est de savoir sur quoi porte le jeu : « *alors d'après vous ça va parler de quoi ? (...) De problèmes, de problèmes de mathématiques !* » (Ibid., p 41) Elle attire leur attention sur l'aspect didactique de la situation, ce qui explique certainement que ce soit les élèves de ce groupe-ci qui dans leurs commentaires avaient plus le sentiment de travailler que de jouer. Ils n'ont pas la vision d'un mécanisme ludique. Avec le groupe 3, à l'inverse, elle fait référence au moyen de gagner. Elle explique que lorsqu'on arrive à la case « arrivée » : « *On a terminé la piste donc on est le gagnant* » (Ibid., p 47). Est-ce que tous les élèves qui terminent gagnent ? Si on arrête le

jeu avant d'arriver au bout de la piste, personne ne gagne ? Le but du jeu n'est pas très clair. Cependant, les enfants de ce groupe entrent dans le jeu.

L'absence de référence au but du jeu, au moyen de gagner est surprenante puisque Emy considère cet aspect comme essentiel pour motiver l'élève. Elle pense que c'est cet aspect de compétition qui donne aux élèves envie de jouer. Ainsi, elle dit qu'elle « *sai[t] que le côté compétition, le côté gagnant ça c'est un truc qui les ... motive... qui les fait penser à un jeu tout de suite quoi* » (Emy, annexe 1.1, p. 12)

Dans cette situation, il n'y a ainsi pas de but de jeu énoncé ni par l'enseignante ni sur le site de l'auteur. Peut-être est-il implicite : il y a une piste, le but du jeu est d'être le premier arrivé ? Lors de l'atelier, il n'y a pas non plus de gagnant, le jeu est arrêté pour faire tourner les ateliers. Il y a ici un écart entre le faire et le dire car elle considère que les enfants sont motivés par l'envie de gagner pourtant elle ne leur permet pas de gagner.

Le problème de nombreux jeux didactiques construits pour réinvestir des apprentissages est qu'ils ont une forme ludique de par le matériel mais manque de fond ludique (quel est le but du jeu ? Comment savoir qui gagne ? Comment gagner ? Y a-t-il un gagnant ?) Si l'enseignant n'est pas vigilant aux consignes, le jeu ne reste que formel. De plus, la nature même des jeux dits de questions/réponses interpellent chez les joueurs avertis. Certains y trouvent beaucoup de plaisir quand d'autres estiment que le mécanisme est limité et engendre un déséquilibre valorisant ou dévalorisant entre les joueurs. Bruno Faidutti aurait dit : « *Soit je connais les réponses, et le jeu perd alors tout intérêt, soit je ne les connais pas, et le jeu perd alors tout intérêt* »<sup>73</sup>

Ici, ceux qui ont pu avancer leur pion, qui ont su répondre à des questions ont plus eu le sentiment de jouer que ceux restés aux bords de la piste. D'ailleurs, le descriptif de l'auteur du jeu ne trompe pas : « *Il s'agit d'un jeu de plateau qui permet cette fois de travailler la résolution de problème de façon ludique.* » C'est un jeu pour travailler et non pour jouer, en ce sens il a la forme d'un jeu mais non son fond.

---

<sup>73</sup> Citation attribuée à Bruno Faidutti, créateur et cocréateur de très nombreux jeux contemporains, sur différents blogs, ex : [http://www.ludigaume.net/v4/php/lg\\_avis.php?id=1217&idcri=9](http://www.ludigaume.net/v4/php/lg_avis.php?id=1217&idcri=9);

Synthèse des caractéristiques ludiques de Problémo	
Forme ludique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Second degré</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision</li> <li>• <b>Règles</b></li> <li>• Frivolité</li> </ul> </li> <li>• <b>Incertitude</b></li> </ul>
Fond ludique	Paidia // <b>Ludus</b>
Attitude ludique	Les joueurs tentent de répondre à des questions pour avancer leur pion. L'enseignante les invite à s'entraider, elle les stimule, relance afin qu'ils restent actifs.
Potentiel éducatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature des savoirs</b>  <i>Savoirs disciplinaires prioritaires:</i>            Ex : Identifier les éléments essentiels d'un problème (nature du problème, données importantes), résoudre une opération, connaître le sens des quatre opérations...  <i>Puis, Savoirs ludiques :</i>            Ex : respecter les règles du jeu, jouer chacun son tour  <i>Savoirs transversaux :</i>            Ex : respecter son adversaire, écouter l'autre</li> <li>• <b>Quelle transposition didactique? Quelle conversion didactique?</b>            Les savoirs à enseigner liés à la résolution de problème en mathématiques : la maîtrise des composantes d'un problème, du sens des opérations.            Situation de réinvestissement, d'entraînement par le passage à une situation ludique.            Le rapport au jeu de l'enseignant lui fait mobiliser cette pratique, la considérant plus motivante pour l'élève mais son rapport au temps, à la règle et le passage de trois groupes différents impactent la passation de consignes et du but du jeu.</li> <li>• <b>Contrat didactique et ludique</b>            Situation didactique par la mise en œuvre d'une situation ludique qui tend à être adidactique, l'enseignant n'étant que témoin, arbitre du jeu. Cependant, face aux difficultés des élèves, aux pions qui n'avancent pas, l'enseignant intervient, incite à justifier pour identifier l'erreur, elle reformule... Elle prend à sa charge la responsabilité de l'apprentissage qu'elle a essayé de dévoluer dans un premier temps (dévolution de la règle, dévolution de formulation...), elle décortique la question en petites unités de sens pour simplifier la compréhension. En outre, pas de phase d'institutionnalisation.</li> </ul> <p>Modification du contrat ludique par l'apport d'un soutien, d'encouragements à l'entraide etc. et l'absence d'un gagnant.</p>
Nature du jeu	Jeu favorisant les conditions d'apprentissage

Tableau 28: Synthèse des caractéristiques ludiques du jeu Problémo.

De la forme ludique, on notera donc que ressort essentiellement la caractéristique de règle dans ce jeu de problèmes, une règle du jeu liée à l'existence du matériel (utilisation des cartes, consignes liées à la piste....) mais qui se dilue avec certains groupes en l'absence de condition de gain. L'incertitude est quelque peu présente avec le tirage aléatoire de la carte. Cependant, elle est assez limitée au regard de ce type de jeu puisque soit on sait, soit on ne sait pas. On peut considérer aussi dans une moindre mesure la présence d'un certain second degré (on ne résout pas des problèmes mais on joue à résoudre des problèmes mathématiques) cependant cette caractéristique varie très fortement selon les joueurs : « *Ben j'ai travaillé, parce que j'ai pas vraiment joué... Ben parce que, y'a des fois où je jouais pas, des fois..., et y'a d'autres fois où j'arrivais pas à trouver le problème.* » (e9, annexe 1.3, p. 46) Cette caractéristique impacte directement le caractère frivole de la situation. Les élèves considèrent qu'ils jouent à faire des mathématiques et vivent difficilement le fait de n'avoir pu vraiment jouer puisqu'ils voient leur pion bloqué sur la case départ durant toute la partie. Il y a une perte de plaisir pour une partie des élèves. Enfin, il apparaît clairement que le caractère décisionnel du jeu n'y est pas. Les enfants ne décident pas de jouer à ce jeu et n'ont pas le choix de continuer ou de s'arrêter. D'ailleurs certains auraient préféré jouer c'est-à-dire aller sur l'atelier de jeux autonomes.

Du point de vue du fond ludique, nous avons une *Paidia* plus développée que le *Ludus*. Il est amusant de partager une même activité avec les camarades et l'enseignante, de lancer les dés, de déplacer (parfois) les pions sur la piste... L'incertitude du contenu de la carte provoque une certaine excitation. Mais ce n'est pas le plaisir de résoudre un problème ludique qui domine puisqu'on sait ou on ne sait pas. C'est d'ailleurs ce point qui provoque chez quelques élèves un certain découragement : « *Ben parce que, y'a des fois où je jouais pas* » (Ibid.) c'est-à-dire qu'il n'avancait pas son pion.

Concernant les attitudes ludiques, nous avons des joueurs qui jouent mais semble-t-il pas vraiment au même jeu que l'enseignante. L'enseignante joue/ fait jouer à un jeu de questions/réponses sur la résolution de problèmes en mathématiques. Comme le but du jeu n'est pas clairement énoncé (voire pas du tout), les joueurs ne savent pas vraiment comment gagner... Peut-être est-ce juste bien répondre à la question ? Les enfants sont enthousiastes et actifs, ils aident leurs camarades à trouver la réponse en soufflant des propositions, ils rient. Ils apprécient la forme de la situation, de lancer des dés, de retourner une carte. Le plaisir vient du matériel mobilisé, du contexte mais pas véritablement du jeu en lui-même sur lequel de nombreux élèves se heurtent : « *y'a d'autres fois où j'arrivais pas à trouver le problème* » (Ibid.). Il n'est pas certain que les élèves et l'enseignante jouent au même jeu.

Le jeu est mis en œuvre comme condition favorisant l'apprentissage, le réinvestissement de par son côté motivant pour l'élève. Aussi, du point de vue de la potentialité ludique, ce jeu est clairement orienté vers l'acquisition ou le réinvestissement des composantes d'un problème mathématique, du sens des opérations etc. Le savoir est adapté, transformé, modelé sous une forme ludique. Contrairement à la situation précédente, l'empreinte didactique est particulièrement visible tant dans le type de questions élaboré par l'auteur du jeu que par les interventions de l'enseignante. Si dans un premier temps elle fait jouer, très vite elle reprend son statut d'enseignant pour étayer, reformuler, inciter les élèves à participer. La part du ludique s'exprime dans la présence d'un matériel, la présence de règles mais souffre quelque peu de l'absence de liberté.

La nature du contrat didactique et ludique est plus complexe que précédemment. L'enseignante donne à apprendre à résoudre des problèmes mathématiques en jouant, puis elle fait jouer en prenant le rôle d'arbitre. Le rapport au jeu de l'enseignante lui fait mobiliser cette pratique la considérant plus motivante pour l'élève mais son rapport au temps, à la règle et le passage de trois groupes différents impactent la passation de consignes et du but du jeu. La situation devait tendre vers une situation adidactique où l'enseignante n'apparaît que comme le garant des règles dans une partie de jeu. Très vite cependant, elle intervient, reprenant à sa charge la responsabilité de l'apprentissage. Il y a dès lors une rupture dans le contrat ludique puisqu'elle soutient certains élèves, les accompagne dans leur réflexion, décortique le problème....

Par cette mise en situation, l'enseignante vise à décontextualiser des compétences mobilisées lors d'apprentissages disciplinaires sur la résolution d'un problème en montrant les liens nécessaires avec les concepts afin de structurer les savoirs en cours d'acquisition. Il semble que du point de vue didactique, la situation répond à ses attentes. Cependant, entre l'absence réelle de but du jeu, de gagnant et le caractère dévalorisant pour certains élèves, on peut considérer que sur cet atelier, le contrat ludique quant à lui, visant à jouer et prendre du plaisir, n'est pas toujours effectif.

Nous présenterons dans la partie suivante l'analyse que l'enseignante fait de cette situation afin d'identifier les écarts entre ses conceptions, ses intentions et la mise en œuvre effective.

## 1.2 Discours d'après coup et analyse de la situation par l'enseignante

Nous allons dans cette sous-partie nous intéresser à l'analyse de la situation faite par l'enseignante à travers l'étude de son discours lors de la séance d'entretien d'après coup qui a eu lieu plusieurs mois après la séance.

<b>Analyse de la situation par le sujet : un cafouillage ?</b>
<b>Les règles du jeu en autonomie</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- « voilà ça a été un peu le cafouillage parce que je pense voilà... ils connaissent pas encore,... » (Emy, annexe 1.4, p.49)</li><li>- « euh les règles du jeu, tout ça, c'était pas encore bien installé quoi .... » (Ibid.)</li><li>- « peut-être que je m'y suis mal prise aussi hein c'est possible aussi, peut-être qu'il aurait fallu que je prenne moins d'élèves avec moi et qu'on vraiment passe beaucoup plus de temps à la lecture des règles... » (Emy, annexe 1.4, p.51)</li></ul>
<b>Le jeu mathématique, un ersatz ?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- « ...c'était un jeu de mathématiques ouais. Et du coup j'ai senti les élèves un peu se démobiliser quoi... » (Ibid.)</li><li>- « ...peut-être qu'ils auraient peut-être un peu plus oublié le fait que ce soient des maths et pas un jeu euh... » (Ibid.)</li><li>- « ...c'était euh vraiment ben purement mathématiques dans le sens où voilà ....on travaillais le problème quoi... » (Ibid.)</li></ul>
<b>Des objectifs didactiques et/ou ludiques ?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- « Tout ce qu'est la spécificité des problèmes et en autonomie c'était ben lecture de règles du jeu, essayer de s'approprier un jeu qu'on ne connaît pas beaucoup ou qu'on ne connaît pas, et puis jouer à deux quand parfois c'était contre quelqu'un, ou seul, et ....et après y'avait beaucoup de jeux de logique, donc du coup c'était pas mal pour travailler sa logique ... y'avait des jeux qui étaient beaucoup axés sur la logique » (Ibid.)</li><li>- « ...on travaille vraiment sur le, la structure du problème dans euh, si y'avait un problème, trouver la question, euuuhhh ...bah résoudre un problème ça ok ! Quand c'était sur des données du problème savoir si des données en trop, quelles sont les données importantes, voilà des choses comme ça euh... » (Emy, Annexe 1.4, p.52)</li><li>- « des apprentissages quand même après pas purement disciplinaires, mais quand même des apprentissages euh...ben la logique déjà, enfin voilà, c'est quand même quelque chose qui peut leur apporter euh...enfin la logique c'est comme la travailler même si c'est pas marqué dans les programmes « logique »... ....mais la pensée logique c'est quand même important.... Voilà et puis ça leur apporte pour les maths, leur apporte..... Et puis ben y'avait quand même la lecture, la lecture des règles du jeu, ben c'est quand même voilà, même si c'est pas la part la plus importante. » (Emy, Annexe 1.4, p.52)</li></ul>

### Tableau 29 : Analyse de la situation par Emy.

Emy estime que la séance était trop bruyante, qu'il y a eu des « *cafouillages* ». Comme on l'a vu précédemment, elle a en effet rappelé à de maintes reprises ses élèves pour qu'ils soient moins bruyants. Si la classe peut apparaître bruyante c'est essentiellement sur les ateliers autonomes de géométrie. Pourtant, elle attribue cette difficulté au peu de temps donné à la compréhension des règles avec le groupe de l'atelier jeu autonome. Or, sur ce groupe, les élèves étaient assez calmes et très investis sur leur tâche. La nécessité d'être disponible sur le groupe Problémo obligeait Emy à laisser seuls les joueurs de casse-têtes. Peut-être lui aurait-il fallu refaire une séance où elle accompagnait les jeux de casse-têtes pour s'assurer de leur compréhension avant de débiter le Problémo ?

Ses objectifs affichés étaient clairement mathématiques que ce soit sur l'atelier autonome ou sur l'atelier Problémo. Les seuls objectifs ludiques qu'elle évoque sont la découverte d'un jeu, qu'on pourrait identifier comme un objectif culturel et le fait de jouer à deux, ce qui pour le coup apparaît comme un objectif ludique visant le vivre ensemble. Elle ne fait pas référence au plaisir, à la convivialité ni même au fait de gagner ou de perdre. Au contraire, elle explique que ces jeux visaient à travailler : « *travailler sa logique* » (Emy, annexe 1.4, p.51)

Elle estime que la perte de motivation sur le Problémo vient du caractère très didactique du jeu, jeu où l' « *on travaillait le problème* » (Ibid.). C'est assez conforme aux propos des élèves tout particulièrement ceux qui n'ont pas pu commencer à jouer car en situation d'échecs systématiquement.

Notre prochaine sous-partie nous permettra de présenter nos premières interprétations à la lecture des analyses présentées dans ces deux dernières parties.

### 1.3 Premières interprétations : du jeu et du travail.

Nous avons donc lors de cette séance, deux ateliers ludiques. Dans l'atelier jeux autonomes, il n'y a pas lors de cette séance de dévolution des règles de jeu considérant qu'elles sont déjà connues. Cependant, Emy rappelle aux élèves qu'ils ont avec eux la règle du jeu écrite et qu'ils peuvent donc s'y référer si besoin. Il y a cependant dans le cas du premier groupe, et seulement du premier groupe, une vérification faite de la compréhension des règles pendant l'atelier de jeu. Dans l'atelier Problémo, la dévolution est assez rapide quant à la façon d'avancer sur la piste (voire inexistante selon les groupes). Elle explique assez rapidement les différentes cartes. On peut considérer que les règles et le sens des

cartes vont être compris une fois l'entrée en jeu. Le temps d'explication des règles n'est pas un temps qu'Emy apprécie en tant que joueuse.

Elle explique ainsi que la lecture des règles peut être un frein à une pratique de jeux personnellement : « *Parce que y'a des fois faut passer une heure avant de décortiquer euh tout ce qu'il faut faire et après me dire ; bon on y va quoi, on joue !!* » (Ibid.) On peut comprendre qu'au regard du temps imparti à la séance, elle veuille gagner du temps et faire jouer autant que possible.

Du point de vue didactique, les ateliers visaient à « *travailler* » la résolution de problème. L'atelier de jeux autonomes visait à permettre aux élèves de chercher à résoudre des problèmes par des réponses personnelles liées à la manipulation, à une démarche de réflexion et une mise en œuvre de stratégie. L'atelier Problémo quant à lui visait à mobiliser des compétences spécifiques liées à la structure même d'un problème mathématique. L'activité de l'élève est plus intense du point de vue de la résolution de problème dans l'atelier autonome car, seul ou avec un camarade, il est confronté durant 25 minutes à de nombreuses situations auxquelles il doit répondre d'une manière personnelle. Dans le cas de Problémo, les élèves sont régulièrement confrontés à la question « Quelle opération ». Les enfants répondent un peu au hasard sachant qu'il n'y a que 4 réponses possibles. L'enseignante n'intervient pas ou peu sur l'atelier autonome afin d'être disponible et d'accompagner les élèves dans l'utilisation de Problémo qu'ils découvrent lors de cette séance. Cependant, elle n'intervient pas uniquement sur le fonctionnement du jeu, elle ne fait pas simplement jouer. Elle prend en charge la responsabilité de l'apprentissage pour venir en soutien des élèves en difficulté, reformulant et étayant chacun. Il y a dans le cas de ce jeu une rupture dans le contrat didactique et ludique et sur le pendant didactique et sur le pendant ludique. Enfin, il n'y a dans aucun des deux ateliers de phases d'institutionnalisation permettant à l'élève d'identifier, de formaliser les savoirs attendus.

Du point de vue cognitif, l'élève semble mettre en œuvre un plus grand nombre de processus pour résoudre un jeu autonome que pour répondre à la question posée par un camarade. Ainsi, en s'appuyant sur les distinctions faites par Nicole De Grandmont, on ne pourrait considérer l'atelier du Problémo comme un jeu pédagogique puisqu'il ne vise pas à évaluer un savoir. Elle parle de jeu éducatif lorsqu'il vise à construire un savoir et que le plaisir du jeu est extrinsèque, « *associé à la motivation d'apprendre de nouvelles choses.* » Si la situation vise bien une construction de savoir en ce sens où elle permet de réinvestir, asseoir un apprentissage, il est peu probable que le plaisir vienne de l'apprentissage au



regard des propos des élèves. Les élèves sont enthousiastes à l'idée de lancer le dé, de tirer une carte, de découvrir la question, de bien répondre plus que de travailler sur les problèmes. Paradoxalement, quoiqu'on en dise sur le fond du jeu, il semble bien que c'est le contexte ludique (le matériel, le moment partagé avec des camarades et l'enseignante,...) qui soulève l'enthousiasme pour ceux qui sont enthousiastes. Pourrait-on dire pour autant que ce jeu était un jeu ludique au sens de Nicole De Grandmont ? Il se pourrait si on n'attache pas trop d'importance au caractère créatif du jeu ludique. Car, hormis sur les cartes Problémo où les élève devaient résoudre un problème donc se montrer créatif pour utiliser les données, les manipuler, les cartes invitaient assez peu à une réponse personnelle.

Les jeux proposés sur l'atelier autonome sont quant à eux, une source de plaisir intrinsèque. C'est bien le défi ludique, le matériel, le jeu dans son ensemble qui attirent et attrapent l'élève. Nicole De Grandmont dit, concernant les jeux ludiques « *Le jeu ludique est le jeu où règnent plaisir, gratuité et créativité* ». C'est ce type de jeux qu'on trouve ici. Le jeu est gratuit, non évalué, sans conséquence, il peut cesser aussi vite qu'il a commencé. Il est aussi créatif. Le joueur crée sa solution par des manipulations, des essais, des erreurs. Souvent, il n'y a pas une seule solution, un seul chemin.

Autre distinction qui peut être mise en avant entre ces deux ateliers de jeu, la distinction *Paidia /Ludus*. Comme nous l'avons montré précédemment, il apparaît clairement au regard de la source de plaisir de ces jeux que Problémo permet de travailler en s'amusant, en mettant un aspect ludique alors que les jeux autonomes suscitait un plaisir lié au défi ludique, à l'expérimentation intellectuelle. De ce fait, il semble que Problémo tient plus de la Paidia et les jeux autonomes du Ludus.

Synthèse comparative des caractéristiques ludiques entre l'atelier jeu et le jeu Problème		
	Atelier jeux	Problème
<b>Forme ludique</b>	Les 5 critères présents	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principalement : <b>Règles</b></li> <li>• Dans une moindre mesure, <b>Incertitude</b></li> </ul>
<b>Fond ludique</b>	Paidia // Ludus	Paidia
<b>Attitude ludique</b>	Joueurs actifs stimulés par le contenu et le contexte.	Joueurs actifs stimulés par le contexte
<b>Potentiel éducatif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature des savoirs</b> <i>Savoirs ludiques / Savoirs transversaux</i></li> <li>• <b>Contrat didactique et ludique</b> Contrat didactique et ludique effectif de par la dévolution de la finalité, par l'enseignant mais absence d'institutionnalisation, de métacognition.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature des savoirs</b> <i>Savoirs disciplinaires prioritaires: Savoirs ludiques / Savoirs transversaux</i></li> <li>• <b>Contrat didactique et ludique</b> Rupture du contrat didactique et ludique par l'intervention de l'enseignante.</li> </ul>
<b>Nature du jeu</b>	<b>Jeu-vecteur</b>	<b>Jeu-condition</b>
<b>Nature du plaisir</b>	Plaisir intrinsèque lié au contenu	Plaisir extrinsèque lié au contexte

Tableau 30: synthèse comparative entre l'atelier jeux autonomes et Problème

Ces deux ateliers sont très intéressants de par la vision très différente qu'ils offrent du jeu bien que mis en place par la même enseignante. Comme l'expliquait Gilles Brougère (2010), la valeur éducative du jeu est mise en avant ici mais sous différentes natures.

Afin d'identifier le poids du déjà-là décisionnel du sujet dans la mise en œuvre de la situation, le rapport au jeu et à l'Autre qu'a construit Emy, nous allons dans la partie qui suit nous intéresser au contenu de son discours.

#### 1.4 Rapport au jeu et à l'Autre dans l'analyse des discours d'Emy.

Afin de construire le cas d'Emy, nous allons maintenant nous intéresser au contenu de son discours afin de mieux comprendre en quoi son histoire, ce qu'elle est, influe sur ses choix didactiques ludiques et sa relation à l'Autre.

#### 1.4.1 Un rapport hédoniste et contraint au jeu

Nous allons dans un premier temps ranger le discours d'Emy dans sa dimension expérientielle, puis épistémologique et enfin didactique en identifiant les thématiques récurrentes du discours puis nous ferons une synthèse des éléments qui nous semblent prégnants.

##### a. *Éléments de discours et analyse thématique.*

<b>Rapport au jeu d'Emy dans sa dimension expérientielle</b>	
<b>Distinction générationnelle</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>mes parents prenaient pas le temps de... » (Emy, annexe 1.1, p.8)</i></li> <li>- « <i>ils sont pas très jeux de société hein... » (Ibid.)</i></li> <li>- « <i>mon père a fait l'effort de, d'essayer de comprendre les règles du poker, ..., bon après de là à dire qu'il va jouer toutes les semaines faut pas exagérer ... Ma mère pas du tout !... je pense qu'elle a peur de pas comprendre ou de se tromper... » (Ibid.)</i></li> <li>- « <i>Après c'est une question de temps aussi peut-être ? Oui aussi, mais je pense surtout l'envie... » (Emy, annexe 1.1, p.9)</i></li> </ul>	
<b>Jeu synonyme de</b>	
<b>Partage</b>	<b>plaisir</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>...en soirée bon encore plus parce que du coup c'est un peu plus convivial c'est plus sympa... » (Emy, annexe 1.1, p.4)</i></li> <li>- « <i>c'est une activité où on partage contrairement au cinéma ; j'aime beaucoup les jeux coopératifs ; c'est pas individuel ; on s'met d'accord ensemble euh on s'donne chacun des tâches parce que y'a plusieurs choses... si j'avais une hiérarchie à faire ce serait d'abord les jeux de coopération, j'aime bien. » (Ibid.)</i></li> <li>- « <i>je pense que les gens ont besoin aussi de s'retrouver là-dedans heu, au bout d'un moment on a besoin de de se faire, voilà c'est un moyen de se retrouver avec les gens... » (Emy, annexe 1.1, p.5)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>...retrouver du plaisir par le jeu, comme quand on était enfant, mais du coup avec un truc un peu plus poussé. » (Emy, annexe 1.1, p.9)</i></li> </ul>

<b>réflexion</b>	<b>beau</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « ...c'est un échange, le côté stratégie voilà c'est toujours assez drôle, un peu compétition, de se mesurer à l'autre... » (Emy, annexe 1.1, p.9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « le graphisme du jeu est magnifique ; est-ce qu'il me donne envie ou pas quoi, il m'a attiré rien qu'en le voyant » (Emy, annexe 1.1, p.5)</li> <li>- « Ouais finalement quand on passe devant une boutique où on voit pas mal de jeux, même si on achète pas forcément, on aime bien rentrer, voir un peu, enfin même rien que le monde, voilà rien que de rentrer dans la boutique et de voir tous ces jeux , voilà c'est un truc qui... » (Emy, annexe 1.1, p.9)</li> </ul>
<b>Détente</b>	<b>passion</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Ça me détend,... ça m'fait rire.... » (Emy, annexe 1.1, p.4)</li> <li>- « C'est important, enfin ouais c'est vraiment un moment euh... de partage, de détente » (Emy, annexe 1.1, p.9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « chui tombée d'dans et du coup maintenant euh... Et du coup j'ai rallié autour de moi des amis euh... » (Emy, annexe 1.1, p.4)</li> <li>- « Ouais ouais ouais , ouais on a une bonne ludothèque là [rire] qui grandit . Et puis on va au festival du jeu tous les ans à Paris ». (Emy, annexe 1.1, p.5)</li> <li>- « On en discute même sans jouer, ça ouais c'est un sujet de discussion, euh ben, tiens est-ce que t'as découvert ce nouveau jeu ...voilà on va au festival du jeu de société à Paris avec des amis...'fin c'est, voilà c'est aussi un sujet, du fait aussi de jouer, c'est un sujet euh... » (Emy, annexe 1.1, p.4)</li> </ul>
<b>Le sérieux de la vie d'adulte VS la frivolité de la vie infantine</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « ...retrouver du plaisir par le jeu, comme quand on était enfant, mais du coup avec un truc un peu plus poussé.... » (Emy, annexe 1.1, p.9)</li> <li>- « ...c'est un peu un retour en enfance en même temps, en se disant que, voilà c'est le côté ludique, le côté où on a le droit de s'amuser en tant qu'adulte, mais pour le coup avec des mots d'adultes parce que c'est complexe... » (Ibid.)</li> <li>- « si mais euh c'est plus compliqué, enfin on doit souvent être un peu carré quoi ! Enfin c'est [rire] même si on peut quand même s'amuser mais c'est pas pareil. » (Ibid.)</li> <li>- « Ben ça veut dire que genre en classe, même si, voilà, même si y'a des temps où je</li> </ul>	

<p>peux être un peu plus détendue, voilà faut quand même que j'ai un minimum de, ouais faut que les enfants aient une image de l'adulte quoi ! Et pas, pas la copine, et pas l'enfant avec qui on peut déconner. C'est l'adulte, le respect de l'adulte, même si à côté je suis pas, y'a des moments où ...on peut rigoler ensemble. Être un peu plus détendue, mais voilà, y'a quand même une image à avoir... » (Ibid.)</p> <p>- « je pense que ça t'oblige à avoir .... ouais une tenue d'adulte, une prestance d'adulte, tu ne peux plus te permette de faire n'importe quoi, même si parfois ça arrive, voilà de faire un truc enfantin mais, mais ça fait du bien aussi de, de se lâcher, mais c'est pas, c'est pas souvent quoi... » (Emy, annexe 1.1, p.10)</p>	
<b>De potentiels freins :</b>	
<b>Parfois la fatigue</b>	<b>Mais surtout le temps de (re)découverte des règles</b>
<p>- « ...trop fatiguée... » (Emy, annexe 1.1, p.7)</p>	<p>- « ...la mise en place aussi des fois y'a certains jeux qui mettent pas mal de temps à se mettre, à mettre en place, ou alors un jeu que j'ai pas joué depuis longtemps et faut que je me replonge dans les règles... » (Emy, annexe 1.1, p.7)</p> <p>- « Envie de bien faire nécessite de bien comprendre les règles, de prendre le temps de les comprendre mais du coup de moins jouer ! ...Parce que y'a des fois faut passer une heure avant de décortiquer euh tout ce qu'il faut faire et après me dire ; bon on y va quoi on joue euh... » (Ibid.)</p>

Tableau 31: discours et rapport au jeu d'Emy dans sa dimension expérientielle.

Comme précédemment, nous allons appliquer le même procédé au discours d'Emy dans sa dimension épistémologique.

<b>Rapport au jeu d'Emy dans sa dimension épistémologique</b>	
<b>du 2<sup>nd</sup> degré pour...</b>	
<b>Une prise de risque sans risque</b>	<b>Quitter la tenue d'adulte</b>
<p>- « dans le jeu j'y vois aussi le côté où on prend des risques mais y'a enfin on prend des risques dans le jeu mais y'a pas de risques euh réels dans la vie,... » (Emy, annexe 1.1, p.15)</p> <p>- « moi dans un jeu parfois je peux prendre un risque, je sais ouais que</p>	<p>- « ... c'est un temps où euh, c'est pas, on peut rire de tout... » (Emy, annexe 1.1, p.10)</p> <p>- « c'est vraiment un truc qui permet de, enfin qui me permet en tout cas de, de...ouais de se lâcher un moment, de revenir un peu plus en enfance quoi... » (Ibid.)</p>

<p><i>ça peut passer comme pas, mais que finalement je me dis que ça reste un jeu.... c'est un risque que je ne pourrais pas forcément prendre dans la vie, dans la vie de tous les jours et c'est justement dans le jeu ben je peux parce que c'est virtuel.... » (Emy, annexe 1.1, p.15)</i></p>	<p>- « Tu ne peux plus te permette de faire n'importe quoi, même si parfois ça arrive, voilà de faire un truc enfantin mais, mais ça fait du bien aussi de, de se lâcher... » (Ibid.)</p>
<b>De l'incertitude</b>	
<p>L'absence d'incertitude annihile le plaisir</p> <p>- « je suis pas forcément fan, et ouais ça me stresse en fait j'ai l'impression de pas de pas être douée et de perdre et de mourir tout le temps et du coup » (Emy, annexe 1.1, p.6)</p>	
<b>Hédoniste toujours</b>	<b>Des règles parfois</b>
<p>- « le but c'était vraiment de jouer, de se faire plaisir, et ben tant mieux si on gagne et si on gagne pas, c'est pas très grave. » (Emy, annexe 1.4, p.50)</p>	<p>- « Est-ce que je gagne, est-ce que je perds, euh voilà si y'a une règle et euh on sait qu'il y a un but et donc là on sait que c'est un jeu [...] quand un enfant joue euh au vélo, y'a pas de règle... Donc là y'a pas de règles mais il joue quand même... » (Emy, annexe 1.1, p.11)</p> <p>- « y'a une marelle de dessinée dans la cour, plusieurs fois on est à côté quand on surveille, et plein de fois on voit les petits...euh...sauter sur la marelle, mais sans aucune euh...Sans structures quoi y'a pas de jeux enfin, ils sautent ! Y'a pas de règles dans ce qu'ils font en fait ! Tout le monde gagne... et je trouve ça dommage parce que quand même la marelle c'est quand même euh... » (Emy, annexe 1.4, p.56)</p>
<b>Une culture partagée</b>	
<p>- « ouais y'a un aspect culturel ... y'a des jeux incontournables des choses ben jouer aux p'tits chevaux, les dames, les choses comme ça, traditionnels et qui du coup font partie de la culture... Une culture commune quoi [...] c'est assez important, même si on n'aime pas mais de savoir ce que c'est. [...] [La culture] c'est la connaissance de ce, voilà de ce qui, qui lie une société quoi...En France je pense qu'il y a beaucoup de, on pose le jeu des p'tits chevaux par exemple je pense que, j'ose espérer que une grande partie de la population au moins en a déjà vu ou entendu parler ou sait ce que sait quoi...c'est une culture partagée. » (Emy, annexe 1.1, p.13)</p> <p>- « c'est une culture aussi c'est un partage avec les différentes générations, enfin voilà si on... avec mes parents, mes grands-parents ils ont joué....ils ont joué dans les</p>	

<p>cours de récréation à des jeux qui ont été transmis de génération en génération. Et j'ai l'impression qu'aujourd'hui ça se perd ». (Emy, annexe 1.4, p.54)</p> <p>- « (C) Là tu parles de culture du jeu en fait. –Ouais, ouais, ouais ! - (C) Ces jeux... - Ben je trouve ça dommage... (C) C'est comme la littérat...c'est comme les contes traditionnels. - C'est ça ! - (C) Y'a les jeux traditionnels... - Mes grands-parents ont lu le petit chaperon rouge, ils l'ont lu, j'imagine et mes parents l'ont lu, nous, moi je l'ai lu et je le fais lire à mes élèves et euh...pourquoi enfin voilà.... -(C) Tu penses que pour le jeu ça devrait être pareil, on devrait se transmettre ... -Ouais ! C'est quand même une culture euh...une culture commune...et je trouve ça dommage que ça se perde. -(C) Pourquoi c'est important de partager une culture commune, par exemple du jeu ? - Ben ....ben pour plein de choses, pour des valeurs, pour euh...ouais ça crée aussi une unité... je pense que c'est important quoi ! D'avoir, voilà des mêmes références... Les nouveaux programmes nous demandent de créer justement...De créer la culture commune ouais ». (Emy, annexe 1.4, p.56)</p>	
<p><b>Un paradoxe : le jeu (n') a (pas) besoin....</b></p>	
<p>- « il n'y a pas forcément besoin de matériel ; ça peut être se raconter une histoire (imaginaire), euh dans sa tête ou de vive voix ça peut être jouer avec quelqu'un sans interaction, on peut jouer tout seul, c'est assez vaste » (Emy, annexe 1.1, p.11)</p>	<p>« Ben le support, Déjà le support c'est... - (C.) ...un plateau, des dés des cartes ? - Ouais c'est ça ouais ! » (Emy, annexe 1.4, p.51)</p>

Tableau 32: discours et rapport au jeu d'Emy dans sa dimension épistémologique.

Nous terminons par un rangement du discours dans sa dimension didactique à travers les thématiques récurrentes.

<p><b>Rapport au jeu d'Emy dans sa dimension didactique</b></p>	
<p><b>Le jeu, objet d'apprentissage</b></p>	
<p><b>Des compétences pour le jeu</b></p>	<p><b>Des compétences par le jeu</b></p>
<p>- « est-ce qu'il en faut absolument pour jouer ... ça dépend quel jeu,... Est-ce que c'est nécessaire d'avoir des ... d'avoir des compétences pour jouer ? Je ne sais pas trop, j'avoue que... certains jeux, oui, il faut avoir certaines compétences... » (Emy, annexe 1.1, p.14)</p> <p>- « certains jeux il faut quand même quelques compétences au préalable. » (Ibid.)</p>	<p>- « le jeu peut apporter des savoirs ... » (Ibid.)</p> <p>- « on affine certaines choses, y'a des jeux au tout début où on n'est pas forcément très, très bon et puis finalement à force d'y jouer ... » (Emy, annexe 1.1, p.14)</p> <p>- « le jeu apporte, apporte lui des compétences, il fait développer des compétences. » (Ibid.)</p> <p>- « Le jeu t'apporte des compétences qui peuvent servir dans d'autres domaines... » (Ibid.)</p> <p>- « Est-ce qu'on apprend à jouer ?</p>

*[long silence] on apprend les règles d'un jeu, après est-ce qu'on apprend à jouer heu... ? Ben la dînette c'est plus du mimétisme. » (Ibid.)*

- *« ceci dit parce qu'on peut leur montrer, alors après est-ce que c'est un apprentissage oui quelque part donc euh oui enfin j'imagine un enfant qui arrive pas à emboîter des Lego, l'adulte peut lui montrer comment faire et puis après euh..., donc oui y'a un apprentissage quelque part quand même » (Ibid.)*
- *« Euh ben la stratégie déjà... c'est pas quelque chose d'innée.....voilà je vais pouvoir un petit peu anticiper les choses... dans d'autres jeux je pense à partir du moment où voilà on est plus sensible on est plus rapide à anticiper les choses au niveau stratégie » (Ibid.)*
- *« on a chacun les stratégies pour résoudre euh un problème voilà, et euh et c'est à force d'en faire et si ça vient ça devient plus facile... [...] c'est quand même quelque chose qui leur sert au quotidien, pas juste dans le domaine scolaire » (Emy, annexe 1.2, p.17)*
- *« Et d'un autre côté, le côté social, jouer avec les autres, ... » (Emy, annexe 1.4, p.50)*

### **Le jeu en classe**

#### **Une ruse pédagogique, une motivation**

- *« un intérêt des enfants et ça permet de faire des choses un peu différemment donc euh une notion qu'on a envie de travailler si on l'aborde par le jeu euh...voilà un enfant qui parfois peut être un peu réticent euh si on dit par exemple je sais pas moi on va faire des maths*

#### **Au service des didactiques**

- *« moi je l'utilise plus en mathématiques... Ouais c'est vraiment la discipline dans lequel j'utilise le plus, après euh enfin ça peut être ....plein d'autres euh...enfin j'imagine j'me dis je sais pas un genre « Trivial Pursuit » ça peut être sur les questions d'histoire de la*



ou.. qui va se sentir en difficulté par rapport à ça le fait de passer par je jeu va le rassurer, voilà moins le braquer » (Emy, annexe 1.2, p.18)

- « je pense que pour eux c'est pas du tout le même rapport quoi....si ils passent par un jeu ou si ils passent par une feuille euh face à sa feuille tout seul l'intérêt va pas être le même...l'intérêt du jeu bah c'est quand même de gagner et du coup je pense que certains qui n'ont pas forcément envie ou qui n'aiment pas forcément une matière ben euh vont peut-être y voir un intérêt supplémentaire parce que ils ont envie de gagner le jeu ou de faire gagner leur équipe... » (Emy, annexe 1.2, p.19)

- «..., des enfants qui n'ont pas une motivation non plus très importante euh envers les apprentissages, et je me dis voilà c'est un autre passage pour euh leur faire acquérir quand même voilà les compétences et en même temps un peu déguisé quoi.... » (Emy, annexe 1.2, p.20)

classe, ce qu'on a vu au programme... pour réinvestir les apprentissages.... A réinvestir ce qui a été déjà vu euh ....ben en français aussi tu peux avoir des questions... » (Emy, annexe 1.2, p.19)

- « Voilà c'est quand même transversal comme le Bazar/Bizarre y'a quand même de la logique, le Times up y'a beaucoup de vocabulaire, je me suis surprise à voir qu'il leur en manquait plein de noms. » (Emy, annexe 1.4, p.50)

### **Les difficultés de l'évaluation des compétences ludiques**

- « c'est vrai que c'est plus compliqué ou alors faut vraiment leur demander d'explicitier euh ... Ben par exemple les élèves qu'ont... qu'ont développé justement cette compétence parce que y'en a qui l'ont déjà.... leur demander d'explicitier pourquoi est-ce qu'ils ont fait ça euh dans quel but... Non j'ai pas, jamais pris le temps... je pense ça peut avoir de l'intérêt parce que y'en a certains peut-être qui progresseraient pas, enfin si euh si s'ils jouent de la même manière sans se poser de questions sur leur façon de jouer. » (Emy, annexe 1.2, p.18)

### **Le jeu libre légitimé par une démarche réflexive**

- « je trouve pas ça aberrant, je pense qu'il faut y réfléchir, dans quelles modalités... je pense il peut y avoir euh intérêt et légitimité. Ben non moi, je pense pas, que ce soit...déconnant quoi !... A partir du moment où c'est réfléchi ou euh...que c'est pas donné comme ça euh...histoire de dire je vais être tranquille...C'est que ils peuvent jouer pour jouer mais en même temps moi derrière j'ai quand même euh...ça peut être même juste des compétences pas forcément compétences disciplinaires je veux dire pures mais des compétences euh...ben...sociales quoi... enfin jouer ensemble c'est quand même voilà... ben c'est mine de rien, voilà ben si c'est anticipé, si c'est

<p><i>pensé, de se dire ben ils vont créer du lien entre eux ...que ben jouer avec quelqu'un c'est pas non plus et euh...et ben du moment que c'est pensé je me dis que voilà ! » (Emy, annexe 1.2, p.30)</i></p>	
<p><b>La compétence ludique professionnelle (K, Marinova, 2013), en quête de reconnaissance : des freins à l'usage du jeu en classe</b></p>	
<p><b>Le regard de l'institution</b></p>	<p><b>Le regard des parents</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « je pense tout à fait que le jeu a sa place et je trouve ça même dommage que justement ce soit pas forcément reconnu... j'ai pas l'impression que, moi je trouve bête enfin un peu dommage c'est que on pas l'impression quand on lit un programme que on est dans les clous quoi, alors que je pense pas y être à côté mais euh on a l'impression de faire un peu à la marge alors que finalement on répond totalement enfin voilà au fait d'acquérir les compétences...Mais j'ai l'impression que enfin moi c'est mon ressenti en tout cas... le regard de l'institution...(devant l'inspecteur) Ouais, j'aurais peur, alors même si je pense que ça se défend totalement ... Mais j'aurais peur ...de...de pas savoir le défendre comme il faut et du coup que ce soit mis un peu comme euh...oui en gros elle a pas envie de travailler » (Emy, annexe 1.2, p.20)</li> <li>- « j'avoue que d'un point de vue institutionnel je le sens...enfin j'ai pas l'impression de de de rentrer vraiment dans le cadre » (Ibid.)</li> <li>- « c'est un peu dommage je trouve, qu'on nous ait pas d'emblée dit « ben c'est aussi une manière d'apprendre et euh et profitez-en enfin voilà... » (Emy, annexe 1.2, p.21)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je pense que celui qui ...qui joue régulièrement et qui pratique, il est possible que certains parents euh...voilà mais comme... comme tout ce qui est écrit en fait, y'a des fois on me dit mais euh « lâchez un peu l'écrit et faites un peu plus d'oral », voilà et en même temps oui... mais en même temps c'est vrai y'a certains parents qui attendent d'avoir noir sur blanc, ça ! » (Emy, annexe 1.2, p.24)</li> <li>- « moi c'est le sentiment que j'ai... Une remise en cause de notre travail, voilà, pas pour tous hein euh... Mais je pense que depuis plusieurs années, plus ça va et plus l'image de l'enseignant est quand même assez ternie, par rapport à...- (C) ça pourrait ne pas être valorisant professionnellement?... enfin pas aux yeux des parents ! » (Ibid.)</li> <li>- « Après je pense que pour les parents ça peut heu...ça peut s'expliquer, lors d'une réunion de rentrée si euh si l'enseignant présente ses modalités... » (Ibid.)</li> </ul>

**Tableau 33: discours et rapport au jeu d'Emy dans sa dimension didactique.**

Cette synthèse nous permet d'envisager le discours du sujet de manière thématique en vue de comprendre les tensions qui l'animent dans son rapport au jeu.

### Le jeu-passion, le plaisir du beau

Emy est une passionnée de jeu de société, jeu qui serait presque devenu même une addiction. Elle aime les magasins de jeux, regarder les jeux et va jusqu'à faire plusieurs centaines de kilomètres pour découvrir de nouveaux jeux dans des festivals « *on a une bonne ludothèque là [rire] qui grandit. Et puis on va au festival du jeu tous les ans à Paris* » (Emy, annexe 1.1, p.5). Elle parle du jeu comme de la potion magique, « *je suis tombée d'dans et du coup maintenant euh...* » (Ibid., p.4), elle fait des émules auprès de ses amis. Elle aime jouer mais surtout elle aime l'objet jeu au matériel et au graphisme de qualité comme le jeu Andor. « *Le graphisme du jeu est magnifique (...) il était posé sur une table, et il m'a attiré rien qu'en voyant euh ouais ...-Tout le matériel ? Ouais tout ce qu'il y avait oui !* » (Ibid., p.6), En ce sens, elle entre dans les boutiques spécialisées de jeux parfois pour acheter mais toujours pour le plaisir de regarder, « *on aime bien rentrer, voir un peu, (...) rien que de rentrer dans la boutique et de voir tous ces jeux , voilà c'est un truc qui... [Rire]* » (Ibid.) C'est un « truc » qui fait plaisir. Le jeu est très souvent un sujet de conversation avec son conjoint, avec ses amis : « *On en discute même sans jouer, ça ouais c'est un sujet de discussion, euh ben, tiens est-ce que t'as découvert ce nouveau jeu ...* » (Ibid., p.9)

Si ce gout pour le jeu est particulièrement développé, elle explique aussi qu'il est assez récent. Elle estimait au début de notre étude avoir redécouvert ce qu'est le jeu trois ans auparavant grâce à une collègue qui jouait beaucoup :

« *Et euh elle s'est mise à m'en parler, moi j'ai joué à des jeux de société enfant mais c'était perdu voilà je savais plus vraiment l'intérêt. Et elle m'a fait découvrir des nouveaux jeux de société, euh voilà plus élaborés du coup et qui m'ont plu voilà, m'ont bien plu.* » (Ibid., p.3)

Cette rencontre a permis à Emy de découvrir ou redécouvrir que jouer a de l'intérêt, d'autant plus qu'il existe des jeux pour adultes plus « élaborés » (Ibid., p.4).

Le caractère « élaboré » du jeu est important pour Emy en ce sens où le jeu doit offrir une certaine résistance. Elle aime réfléchir (terme qu'elle emploie une dizaine de fois dans lors des entretiens), chercher la stratégie (19 fois dans les entretiens) adéquate. On retrouve peut être là un lien avec son gout prononcé pour les mathématiques puisqu'étudiante, elle a suivi une licence de Mathématiques. Elle dit ainsi que dans le jeu, elle aime « *le côté stratégie voilà c'est toujours assez drôle, un peu « compétition », de se mesurer à l'autre* » (Ibid., p.4). ou encore que le jeu « *Ça [la] détend, ça [la] fait rire, ça [la] fait réfléchir* ». (Ibid., p.4). On associe rarement la réflexion à quelque chose de drôle, qui fait rire ou qui détend mais pour Emy cela est tout sauf incompatible, bien au contraire. L'importance du *Ludus* de

Roger Caillois pour Emy se retrouve dans les compétences qu'on peut acquérir en classe en jouant selon elle. Elle met en effet en avant à plusieurs reprises l'importance d'acquérir des stratégies à l'école : « *Euh ben la stratégie déjà... c'est pas quelque chose d'innée.....voilà je vais pouvoir un petit peu anticiper les choses* » (Emy, annexe 1.2, p. 17)

On comprend ainsi que, entre la qualité du matériel et la source de réflexion qu'offrent les jeux de société, ces derniers soient devenus une passion.

### Des freins au jeu

Le jeu, et en particulier les jeux de société, sont essentiels, semble-t-il, dans le quotidien d'Emy, même si comme tout un chacun, la fatigue ou le manque de temps peuvent parfois être un frein. De ce fait, la longue mise en œuvre de certains jeux avec le temps de compréhension des règles l'empêche parfois de jouer. Le temps étant compté, elle souhaite un temps de jeu effectif et voit le temps passé à la découverte des règles comme un temps perdu et pourtant nécessaire.

En effet, Emy veut jouer et bien jouer. Elle ne cherche pas à gagner mais à bien jouer. Elle dit qu'elle n'a « *pas l'âme de (de gagner, de combattre...), j'ai pas forcément l'âme de quelqu'un qui a envie de gagner...* » (Emy, annexe 1.1, p. 4) mais elle est contrainte par la nécessité de comprendre les règles pour bien jouer au risque d'avoir ainsi moins de temps pour jouer. Elle dit ainsi que

son « *envie de bien faire nécessite de bien comprendre les règles, de prendre le temps de les comprendre mais du coup de moins jouer ! ... Parce que y'a des fois faut passer une heure avant de décortiquer euh tout ce qu'il faut faire et après me dire ; bon on y va quoi on joue euh...* » (Ibid., p.7)

Emy se met une pression importante quant à la compréhension de la règle. « *J'ai souvent peur de, je pense que je passe beaucoup de temps parce que j'ai peur de pas suivre les vraies règles en fait de..., d'en oublier quelques-unes euh ou, ...* » Ce n'est pas une peur liée à la peur de perdre mais plus au fait de ne pas mettre toutes ses chances de son côté. Elle explique ainsi les conséquences d'une mauvaise compréhension des règles du jeu :

« *Ben parce que du coup soit je perds et du coup ben mince p'têt parce que j'ai pas suivi les bonnes règles, (rire), ou alors j'vois un dysfonctionnement dedans et j'me dis que... et quand je relis les règles j'me dis finalement que..., ou alors des fois c'est tellement obscur que je, je sais pas, je [rire]je sais pas et j'ai pas tout compris donc euh je sais pas trop si c'est comme ça donc je fais un peu comme je pense.* » (Ibid.)

Elle veut être sûre de perdre du fait d'une mauvaise stratégie ou d'un meilleur adversaire plutôt que par manque de compréhension d'un rouage du jeu et elle craint aussi de ne pas bien comprendre. On le verra par la suite, pour Emy, il est important de maîtriser

la situation mise en œuvre en classe. On peut supposer qu'il est nécessaire pour elle de maîtriser le jeu en ce sens où elle maîtrise les mécanismes du jeu.

On peut aussi faire le lien ici avec son discours quant au jeu avec ses parents. Elle regrette d'avoir peu joué avec ses parents. Elle n'évoque pas leur manque de temps, mais le manque d'envie, l'absence d'effort de leur part, en particulier de sa mère. Ainsi, elle explique que ses « *parents prenaient pas le temps de* » jouer (Ibid., p.8), qu'ils ne « *sont pas très jeux de société* » (Ibid.), ... Surtout elle raconte une tentative de son frère de faire jouer ses parents au poker pour partager un moment ensemble.

« *Mon père a fait l'effort de, d'essayer de comprendre les règles du poker, et bon après un moment il a bien aimé, bon après de là à dire qu'il va jouer toutes les semaines faut pas exagérer ... Ma mère pas du tout !... je pense qu'elle a peur de pas comprendre ou de se tromper.* » (Ibid.)

On retrouve ici la peur, non pas de perdre, mais de ne pas comprendre. Emy partage avec sa mère ce sentiment qu'elle cherche à dépasser en accordant à la lecture des règles le temps qu'elle juge nécessaire, quitte à avoir moins de temps pour jouer.

Ainsi, Emy ne craint pas de perdre mais de ne pas avoir fait ce qu'il faut pour gagner. Son sentiment renvoie au propos de Jacques Henriot sur l'attitude ludique : « *Est-il possible de jouer sans prendre au sérieux, au moins momentanément, les règles que l'on s'impose de respecter, la conduite que l'on décide de tenir ? Bien jouer, c'est bien faire* » (Henriot, 1989a, p. 201). Il est essentiel pour Emy de « *bien jouer* »

A l'inverse, si elle a la certitude ou le sentiment de certitude qu'elle ne peut pas gagner, le jeu n'a aucun intérêt comme dans le cadre des jeux vidéo. On peut associer ce comportement à l'un des critères de jeu évoqué par Gilles Brougère, l'incertitude. Jouer c'est rester dans le doute, pour garder la certitude de cette incertitude, il faut maîtriser les règles du jeu.

#### *Jouer pour partager, pour être ensemble, ...*

Si Emy semble quelque peu frustrée du manque d'envie ou d'effort de la part de ses parents pour jouer, c'est que le jeu représente pour elle un moment essentiel de partage, un moment pour être ensemble et on peut supposer qu'elle souhaiterait partager cette passion avec eux.

Elle emploie à de nombreuses reprises des termes comme « partage », « partager » (14 fois), convivial/conviviaux mais surtout le terme « ensemble » (jouer ensemble, passer du temps ensemble, être ensemble,...(31 fois)). Elle compare le jeu et tout particulièrement les jeux coopératifs à une autre de ses passions, le cinéma :

*« C'est une activité où on partage contrairement au cinéma ; j'aime beaucoup les jeux coopératifs ; c'est pas individuel ; on s'met d'accord ensemble euh on s'donne chacun des tâches parce que y'a plusieurs choses... si j'avais une hiérarchie à faire ce serait d'abord les jeux de coopération, j'aime bien. ».* (Ibid., p.4)

On comprend d'autant plus son goût pour les jeux coopératifs qui sont des jeux où l'on joue ensemble contre le jeu. On joue ensemble, on s'entraide, on se conseille, on fait des choix stratégiques ensemble. Les jeux coopératifs ont un avantage quant à la compréhension de la règle : le fait d'être ensemble annihile quasiment les risques de ne pas comprendre puisqu'on peut légitimement s'appuyer sur ses partenaires.

Emy considère que le jeu apporte une valeur ajoutée aux soirées avec les amis. C'est « *sympa* », « *convivial* ».

Ce goût pour le « être ensemble » est lié au regard qu'elle porte sur la société. « *Je pense que les gens ont besoin aussi de s'retrouver là-dedans euh, au bout d'un moment on a besoin de de se faire, voilà c'est un moyen de se retrouver avec les gens (...)* On prend pas le temps de parler, d'échanger aujourd'hui ... » (Ibid., p.5)

Pour Emy, la notion de « *partage* », d' « *être ensemble* » est l'essence même du jeu. « *C'est ce que je recherche, après je peux comprendre que les gens aiment jouer seuls à certains jeux enfin, ça me dérange pas sauf que moi j'y vois pas l'intérêt.* » (Ibid., p.15)

### *Le jeu comme objet d'une culture partagée*

Emy est attachée à la passation d'une culture commune du jeu à l'image des contes traditionnels qu'on se passe de génération en génération au coin du feu. Ainsi, elle explique :

*« Mes grands-parents ont lu le petit chaperon rouge, ils l'ont lu, j'imagine et mes parents l'ont lu, nous, moi je l'ai lu et je le fais lire à mes élèves et euh...pourquoi enfin voilà.... [le jeu] C'est quand même une culture euh...une culture commune...et je trouve ça dommage que ça se perde... [C'est important de partager ces jeux] pour plein de choses, pour des valeurs, pour euh...ouais ça crée aussi une unité... je pense que c'est important quoi ! D'avoir, voilà des mêmes références... »* (Emy, annexe 1.4, p. 56)

En ce sens, pour elle « *... y'a des jeux incontournables des choses ben jouer aux p'tits chevaux, les dames, les choses comme ça, traditionnels et qui du coup font partie de la culture...* » Son propos montre qu'elle accorde beaucoup d'importance à la culture mais tout particulièrement à celle qu'on partage, qu'on a en commun et qu'on transmet. Elle définit la culture comme « *la connaissance de ce, voilà de ce qui, qui lie une société quoi... [...] ça crée une unité* » (Emy, annexe 1.1, p.13). Ces propos montrent qu'elle voit comme objet de culture ce qui se transmet d'une génération à l'autre, ce qui fait partie de l'histoire d'un groupe, ce qui crée l'unité d'un groupe. L'idée que cette culture soit partagée fait écho à sa

représentation du jeu comme temps de partage. Les temps de jeu sont pour elle des temps de partage d'autant plus quand ils sont l'occasion de partager un patrimoine entre génération. D'une part, le jeu est un temps où l'on est ensemble (« *ils jouent ensemble en fait, tout simplement* » (Ibid., annexe 1.4, p.54) ; « *ça me fait plaisir de voir des groupes d'enfants de ma classe, une cohésion de classe, ou d'autres classes, enfin... Une cohésion d'école où on les voit jouer ensemble.* » (Ibid., p.55)) D'autre part, le jeu se transmet pour créer une continuité, un lien entre les générations. Ainsi les jeux de cour comme la marelle, les petits chevaux, appartiennent à cette culture trans-générationnelle : « *c'est une culture aussi c'est un partage avec les différentes générations, enfin voilà si on... avec mes parents, mes grands-parents ils ont joué....ils ont joué dans les cours de récréation à des jeux qui ont été transmis de génération en génération. Et j'ai l'impression qu'aujourd'hui ça se perd* ». (Ibid., p.54) Elle donne ainsi l'exemple de la marelle :

« *Ben moi y'a une marelle de dessinée dans la cour, plusieurs fois on est à côté quand on surveille, et plein de fois on voit les petits...euh...sauter sur la marelle, mais sans aucune euh.... Sans structures quoi y'a pas de jeux enfin, ils sautent ! C'est ça ! Y'a pas de règles dans ce qu'ils font en fait ! Tout le monde gagne [rire] Et euh... et je trouve ça dommage parce que quand même la marelle c'est quand même euh....* » (Ibid., p.55)

On retrouve ici l'importance de la règle. Il semble en effet que le matériel, en l'occurrence la piste de jeu, ne suffise pas à faire le jeu pour l'enseignante. Cependant, il suffit à l'enfant. Il saute et cela lui suffit. Mais comme l'explique Emy, les enfants ne savent pas comment s'utilise la marelle, parfois ils ne se doutent pas qu'il puisse exister de vraies règles. Emy craint cette perte de référence commune nécessaire à une certaine unité. Elle semble attachée au vivre ensemble et au bien vivre ensemble et son gout pour le jeu, en particulier les jeux de coopération, les jeux traditionnels, est assez révélateur en ce sens.

En parlant du jeu comme objet culturel, Emy fait référence à sa maman, alors que jusque-là elle semblait la décrire comme quelqu'un qui ne fait pas l'effort de jouer. En effet, sa maman est assistante maternelle et Emy explique que pour sa mère, il est important de jouer avec les petits qu'elle garde : « *elle aime leur apprendre aussi des jeux, les règles du jeu, jouer à des choses voilà, c'est aussi de la culture ...* » (Emy, annexe 1.1, p.13) Est-ce le fait de voir cette transmission se faire alors qu'elle semble en avoir peu bénéficié qui l'incite tant à vouloir elle aussi transmettre ? C'est en tout cas quelque chose qui mérite qu'on prenne le temps de faire selon elle. « *J'aimerais bien prendre le temps justement... .....de ...de... leur apporter d'autres...d'autres jeux peut-être qu'ils connaissent pas.* » (Ibid., annexe 1.4, p.55)

La nécessité de partager une culture de commune, le fait que le jeu soit objet de culture justifient ainsi pleinement aux yeux d'Emy la place du jeu à l'école. Tout comme le conte traditionnel transmis au sein de la famille, pour lequel l'école prend le relais, Emy considère que l'école doit permettre à ces enfants qui ne connaissent pas ces jeux de les connaître.

*« On se rend quand même compte qu'il y a plein d'enfants qui ne jouent pas, enfin à des jeux de ce type-là, ou euh qu'ont plus la culture du...du jeu de société en fait, qui...mais qui ne connaissent même plus le jeu de société j'ai envie de dire, de base auxquels on a joué quasiment tous quand on était enfants... Ouais mais même, même des jeux de cour ! » (Ibid., p.54)*

### Le jeu parenthèse au sérieux de la vie d'adulte

Emy est une jeune enseignante attachée à l'image qu'elle doit renvoyer, ou du moins à ce qu'elle croit devoir renvoyer. Elle distingue le monde de l'enfance du monde de l'adulte par l'image du sérieux que doit incarner l'adulte. Elle est supposée « être un peu carré » (Ibid., annexe 1.1, p.9), elle doit offrir aux enfants « une image de l'adulte » (Ibid.). Comme l'exprime Emy, « y'a quand même une image à avoir... » (Ibid.), « une tenue d'adulte, une prestance d'adulte,... » (Ibid., p.10)... Emy se sent contrainte, obligée de tenir un rôle. « Je pense que c'est là, enfin c'est mon point de vue hein, ce serait la société qui euh... Ouais je pense que ça t'oblige à avoir .... Ouais ! » (Ibid., annexe 1.2, p.25). Au quotidien, Emy s'impose un rôle symbolique de sujet supposé sérieux, non libre : « je pense que moi aussi, peut-être que je me mets moi-même des barrières, voilà des règles à respecter, des choses à faire, à ne pas faire, à ne dire à pas dire ..., des choses qui se font, des choses qui ne se font pas. » (Ibid., annexe 1.1, p.10).

C'est un rôle qu'elle tient en tant qu'adulte mais d'autant plus en tant qu'enseignante : « Ben ça veut dire que genre en classe, même si, voilà, même si y'a des temps où je peux être un peu plus détendue, voilà faut quand même que j'ai un minimum de... faut que les enfants aient une image de l'adulte. » (Ibid., annexe 1.1, p.9). Si elle s'autorise de temps à autre à rire avec ses élèves, être un peu plus détendue, elle doit pour autant tenir un rôle. Elle n'est surtout pas la « copine ».

Cependant, on comprend rapidement que cette image n'est pas une image qu'on doit offrir aux élèves, aux autres mais qu'on doit porter pour être respecté. « C'est l'adulte, le respect de l'adulte, même si à côté je suis pas, y'a des moments où ...on peut rigoler ensemble ». (Ibid.)



D'ailleurs, face à l'institution ou aux parents, elle craint de perdre sa légitimité parce qu'elle pratique le jeu, alors même qu'elle est convaincue de son bien-fondé.

*« Et je pense que celui qui ...qui joue régulièrement et qui pratique, il est possible que certains parents euh...voilà mais comme... Comme tout ce qui est écrit en fait, y'a des fois on me dit mais euh « lâchez un peu l'écrit et faites un peu plus d'oral », voilà et en même temps oui... mais en même temps c'est vrai y'a certains parents qui attendent d'avoir noir sur blanc, ça ! » (Ibid., annexe 1.2, p.24).*

Elle craint de renvoyer une image d'enseignante peu sérieuse, sentiment engendrant une perte de confiance dans une pratique qui pourrait être trop ludique. Elle explique ainsi son impression d'une remise en cause de sa légitimité :

*« C'est le sentiment que j'ai... Une remise en cause de notre travail, voilà, pas pour tous hein euh... Mais je pense que depuis plusieurs années, plus ça va et plus l'image de l'enseignant est quand même assez ternie, par rapport à...ça pourrait ne pas être valorisant professionnellement...enfin aux yeux des parents ! » (Ibid.)*

Pour vivre heureux, vivons cachés, pour vivre joueurs, jouons cachés. Il est nécessaire afin de légitimer le jeu de cacher la dimension plaisir sous les intentions didactiques ; montrer que lorsqu'on joue, on travaille. Jouer c'est sérieux. En ce sens, elle montre la nécessité de bien réfléchir, bien penser toutes actions ludiques. Elle dit ainsi : *« pour les parents ça peut euh...ça peut s'expliquer, lors d'une réunion de rentrée si euh si l'enseignant présente ses modalités de travail. » (Ibid.)* Elle justifie l'usage du jeu du fait que cet usage ait été auparavant pensé, réfléchi :

*« si c'est pensé de se dire ben ils vont créer du lien entre eux ...que ben jouer avec quelqu'un c'est pas non plus et euh...et ben du moment que c'est pensé je me dis que voilà ! (...) Sur un temps ben pourquoi pas quoi... la façon d'avoir pensé le jeu, enfin son usage du jeu... déjà quand j'ai pensé à mes jeux... , [pour le jeu libre] Je pense qu'il faut y réfléchir, dans quelles modalités» (Ibid., p.30)*

C'est la dimension réflexive de l'usage du jeu qui donne toute sa légitimité à son emploi. Cependant, malgré cette démarche réflexive, elle n'est pas sûre d'être capable d'expliquer sa démarche et préfère donc ne pas l'évoquer. Par exemple, elle ne présentera pas une séance de jeu lors d'une inspection : *« Ouais, j'aurais peur, alors même si je pense que ça se défend totalement ... Mais j'aurais peur ...de...de pas savoir le défendre comme il faut et du coup que ce soit mis un peu comme euh...oui en gros elle a pas envie de travailler (...) » (Ibid., p.21)* Elle ne le fera pas hormis sur une séance d'anglais. En effet, elle a été formée à l'enseignement de l'anglais par l'usage de jeux oraux, de saynètes. C'est donc tout naturellement qu'elle les réinvestit. *« J'ai pas un niveau d'anglais assez performant pour pouvoir faire des choses extraordinaires et j'ai pas envie d'écouter de l'anglais... Du coup je*

*m'appuie sur les choses... voilà, donc le jeu, j'avoue qu'en anglais... » (Ibid.) Elle regrette en fait de ne pas avoir eu d'injonction à jouer institutionnellement :*

*« c'est un peu dommage je trouve, qu'on nous ait pas d'emblée dit « ben c'est aussi une manière d'apprendre et euh et profitez-en enfin voilà... Jouez plus enfin, prenez le temps aussi de jouer » parce que ben c'est quand même du temps mais en même temps je pense pas que ce soit du temps de perdu». (Ibid.)*

Elle s'autorise à jouer mais se sentirait plus légitime si cela lui était demandé.

Ainsi tenir ce rôle supposé n'est pas de tout repos. Il apparaît nécessaire pour Emy de préserver une part d'enfance même si ce n'est plus vraiment pareil : *« tu ne peux plus te permette de faire n'importe quoi, même si parfois ça arrive, voilà de faire un truc enfantin mais, mais ça fait du bien aussi de, de se lâcher, mais c'est pas, c'est pas souvent quoi... » (Ibid., annexe 1.1, p.10).*

Le jeu apparaît alors comme une parenthèse.

*« Les gens jouent : pour se détendre, pour le plaisir .... dans le jeu j'y vois aussi le côté où on prend des risques mais y'a enfin on prend des risques dans le jeu mais y'a pas de risques euh réels dans la vie, ... (...) [le jeu] c'est vraiment un truc qui permet de, enfin qui me permet en tout cas de, de... ouais de se lâcher un moment, de revenir un peu plus en enfance quoi...» (Ibid.)*

Elle évoque sans le savoir alors une des caractéristiques évoquées par Gilles Brougère ici, la frivolité. En ce sens, elle dit encore : *« Le jeu, c'est un temps en dehors qui autorise à l'adulte de quitter sa tenue d'adulte, d'être libre de rire de tout ». (Ibid.)*

Le but pour Emy, loin de gagner, c'est réellement de prendre du plaisir. D'ailleurs, c'est ce qu'elle veut aussi faire comprendre à ses élèves : *« il a perdu, ça lui arrivait, et du coup on a pu en discuter, voir que ben non le but c'était vraiment de jouer, de se faire plaisir, et ben tant mieux si on gagne et si on gagne pas, c'est pas très grave. » (Ibid., annexe 1.4, p.50).*

#### Le jeu en classe :

Emy n'a aucun doute, semble-t-il, sur la légitimité du jeu en classe. Il permet selon elle de développer, de réinvestir voire même de transposer des compétences à d'autres domaines. Elle s'appuie sur différents exemples comme celui du jeu de construction qui permet de développer des savoir-faire, des savoirs techniques : *« enfin j' imagine un enfant qui arrive pas à emboîter des Lego, l'adulte peut lui montrer comment faire et puis après euh, donc oui y'a un apprentissage quelque part quand même » (Ibid., annexe 1.1, p.14).*

Le jeu permet d'apprendre à réfléchir, à développer des stratégies, à anticiper mais aussi à perdre. « *[Il y a] de très bons élèves mais par contre qui avaient énormément de mal à travailler avec les autres, et à accepter de perdre, c'était très compliqué l'échec, une perte dans un jeu c'était compliqué.* » (Ibid., annexe 1.4, p.50).

Jouer permet de développer des compétences transversales, telles que résoudre un problème, qui ne se limitent pas au domaine du scolaire mais aussi de développer des compétences sociales. En ce sens, elle fait régulièrement référence au vivre ensemble, à la cohésion de groupe... « *Ben le vivre ensemble, déjà moi j'y ai songé.* » (Ibid., p.54). C'est une compétence à laquelle elle fait référence tant du point de vue scolaire que périscolaire car il semble que selon elle, on ne travaille jamais trop le vivre ensemble. En effet, quand elle explique l'importance de faire découvrir des jeux traditionnels comme objets de culture partagée, elle parle aussi de son plaisir à voir ses élèves ensemble. Et pour cet aspect, le jeu ne peut être limité par la frontière scolaire/périscolaire. Selon Emy, ce jeu doit trouver sa place sur les deux temps : « *Les deux ! Les deux...Les deux sont envisageables ouais je pense que ça peut faire partie du scolaire aussi hein !* » (Ibid., p.55).

Au-delà des compétences que développe le jeu, il apparaît pour l'enseignante comme un outil motivant pour les élèves, facilitateur d'apprentissages. Ainsi, la forme ludique peut dissimuler le caractère fastidieux de certains apprentissages même si les élèves ne sont pas dupes et savent qu'ils jouent pour apprendre :

« *ça permet de faire des choses un peu différemment donc euh une notion qu'on a envie de travailler si on l'aborde par le jeu euh...voilà un enfant qui parfois peut être un peu réticent euh si on dit par exemple je sais pas moi on va faire des maths ou.. qui va se sentir en difficulté par rapport à ça le fait de passer par le jeu va le rassurer, voilà moins le braquer... (...)* » (Ibid., annexe 1.2, p.18).

Si la forme ludique joue ici un rôle (du matériel, des règles, ...) c'est selon elle surtout l'envie de gagner qui est moteur dans l'activité ludique :

« *l'intérêt du jeu bah c'est quand même de gagner et du coup je pense que certains qui n'ont pas forcément envie ou qui n'aiment pas forcément une matière ben euh vont peut-être y voir un intérêt supplémentaire parce que... ils ont envie de gagner le jeu ou de faire gagner leur équipe enfin peu importe* » (Ibid., p.19)

D'ailleurs, même pour les jeux qui n'en sont pas vraiment, c'est cette dimension qui selon Emy les incite à s'investir dans l'activité :

« *si c'est un jeu de math où il y a des calculs enfin voilà... en fait je pense qu'ils se rendent compte de la différence entre le jeu qui vont avoir à la maison, les jeux de société classiques*

*j'ai envie de dire... et le jeu de d'école, (...) Mais euh le but est le même, c'est qu'à la fin y'a quand même un gagnant. » (Ibid., p.20)*

L'enseignant selon Emy est là pour s'assurer de la bonne compréhension des règles voire pour jouer avec les élèves mais il semble essentiel pour elle qu'ils puissent être autonomes sous son regard discret : « *mon rôle c'était plus d'être à côté, de regarder euh ou d'être avec un autre groupe et les laisser complètement en autonomie mais quand même jeter un p'tit coup d'œil en passant de façon, voir un peu...* » (Ibid., p.18). C'est d'ailleurs ce qu'elle fait lors de la situation présentée ici avec l'atelier de jeux autonomes: elle donne à jouer c'est-à-dire qu'elle apporte et fournit le matériel, elle a un rôle anonyme, un investissement personnel réduit. Elle donne un espace et un temps de jeu, elle favorise le jeu. Ce rôle distant cependant rend difficile la mesure des progrès. « *C'est vrai que c'est plus compliqué ou alors faut vraiment leur demander d'explicitier (...)... leur demander d'explicitier pourquoi est-ce qu'ils ont fait ça, euh dans quel but...* » (Ibid.) Si pour elle, une phase de métacognition pourrait avoir du sens afin d'aider certains élèves à progresser, elle n'a pas le sentiment de le faire : « *Non j'ai pas, jamais pris le temps... je pense ça peut avoir de l'intérêt parce que y'en a certains peut-être qui progresseraient pas, enfin si euh si s'ils jouent de la même manière sans se poser de questions sur leur façon de jouer.* » (Ibid., p.19). Alors, elle ne le fait peut-être pas concernant les compétences stratégiques cependant dans le cadre des compétences transversales comme apprendre à perdre, elle prend le temps inconsciemment de le faire : « *durant les différentes séances, il a perdu, ça lui arrivait, et du coup on a pu en discuter,...* » (Ibid., annexe 1.4, p.50).

#### La place du jeu libre (jeux de construction, jeux autonomes etc.)

Nous avons interrogé Emy quant à la place du « jeu libre ». En effet, si, comme nous l'avions évoqué, cette expression nous apparaît comme un pléonasme, c'est une expression couramment usitée dans le milieu éducatif. Nous retenons derrière cette expression un jeu libre d'intention didactique. Cependant, il semble difficile pour Emy d'envisager dans la classe un jeu libre de ses intentions didactiques :

*« enfin je pense que ça demande réflexion, ça demande, voilà... mais pourquoi pas, je... je trouve pas ça aberrant, je pense qu'il faut y réfléchir, dans quelles modalités... [...] A partir du moment où c'est réfléchi où euh...que c'est pas donné comme ça euh...histoire de dire je vais être tranquille... [...] moi derrière j'ai quand même euh...ça peut être même juste des compétences pas forcément compétences disciplinaires, je veux dire pures, mais des compétences euh...ben...sociales quoi... [...] ben c'est... mine de rien, voilà ben si c'est anticipé, si c'est pensé, ... [...] et ben du moment que c'est pensé je me dis que voilà ! »* (Ibid., annexe 1.2, p. 19).

Il faut que le jeu soit pensé, réfléchi car elle ne doit pas donner l'impression de vouloir « être tranquille ». (Ibid.)

On peut certainement lier cette position à ce qui fait pour elle un enseignant légitime, c'est-à-dire un enseignant qui réfléchit car elle le dit « *je pense qu'il faut [y] réfléchir* ». (Ibid.)

Pour autant, si le jeu ne peut être libre d'intention didactique, envisager l'élève libre de jouer ou non, libéré du regard pesant de l'enseignant sur un temps de classe semble être envisageable pour notre enseignante. Laisser des plus grands jouer à des jeux de construction, sans consigne autre que celle de jouer aurait donc sa place si elle sait pourquoi elle leur permet ce moment, comme par exemple développer des compétences sociales comme le vivre ensemble.

*b. Synthèse des discours pour identifier la nature du rapport au jeu d'Emy*

A la lecture des thèmes prégnants du discours d'Emy, nous pouvons faire quelques remarques. Ainsi, Emy est contrainte par le respect de la règle, des règles : la règle du jeu, les règles sociales, les règles institutionnelles qui créent alors un sujet divisé entre ce qui lui fait plaisir, fait plaisir aux enfants : jouer, jouer librement et ce qu'il faut respecter : la règle du jeu qui fait perdre du temps de jeu, la règle sociale qui contraint l'adulte au sérieux, les règles institutionnelles qui la contraignent au respect d'un programme. Or jouer apparaît comme une parenthèse. Comme dans la créativité où la contrainte crée la liberté, c'est la règle du jeu qui crée la liberté du jeu. C'est alors pour Emy, l'assurance d'accéder à une parenthèse sans conséquence sur le réel, un temps de plaisir intense lié à ce partage avec l'autre. Pour Emy le jeu est plaisir car il est partagé et le temps partagé est plaisir quand il est joué ; le jeu apparaît comme une plus-value aux relations humaines puisque sans conséquence sur le réel, il est l'occasion de se mettre au défi, de réfléchir ensemble, de rire ensemble, le jeu est créateur d'unité. Le jeu permet de retrouver une liberté perdue lors du passage à l'âge adulte et au temps des responsabilités, du sérieux.

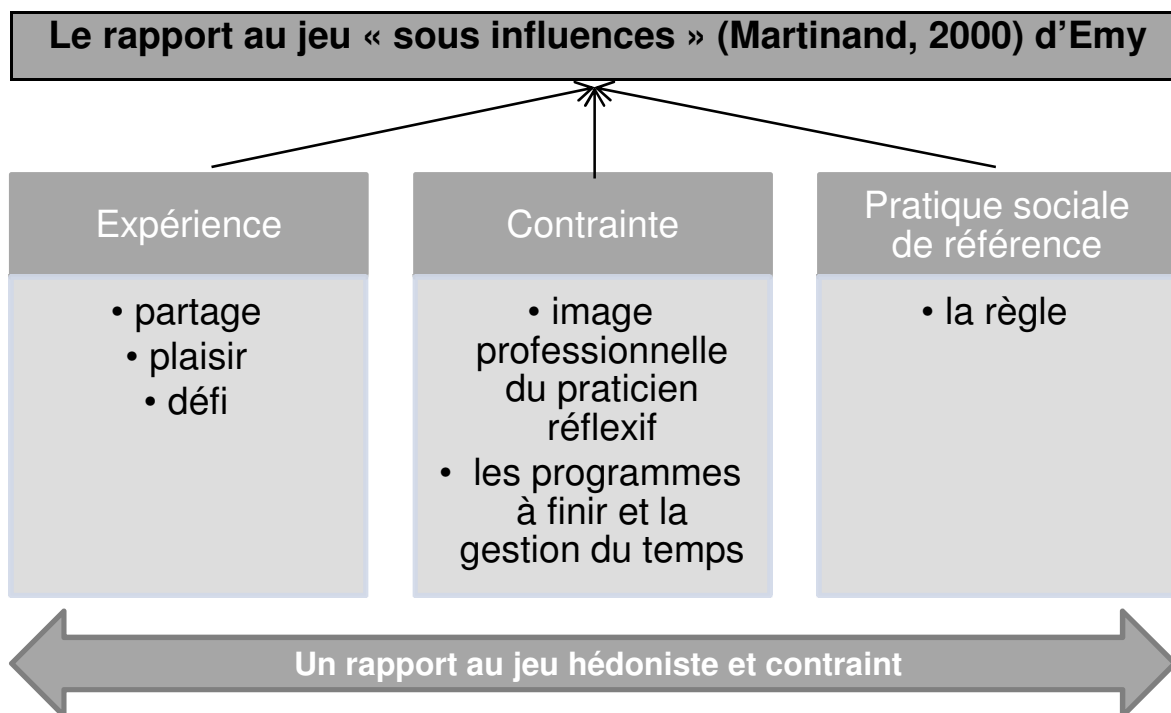
De plus, on peut relever quelques ambiguïtés par rapport à sa définition du jeu et à ce qui motive le joueur, entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. Ainsi, elle explique à plusieurs reprises que le beau jeu l'attire, que le matériel de qualité lui donne envie de jouer et fait ce qui est le jeu. Pour autant, elle considère que ce n'est pas tant le matériel qui fait le jeu, puisqu'on peut jouer sans jeu :

*« il n'y a pas forcément besoin de matériel ; ça peut être se raconter une histoire... euh dans sa tête. [...] on peut jouer euh, avec euh, avec rien enfin moi je vois des enfants, j'ai des enfants en classes que je vois jouer avec leur mains ou euh, enfin voilà ! Quand tu leur*

*enlèves tous les objets et qu'ils peuvent plus ben ils continuent quand même ! » (Ibid., annexe 1.1, p. 11).*

Cependant, quand on lui demande ce qui fait le jeu dans sa situation c'est pour une grande partie la présence du matériel : il y a un support (plateau, dés...). Cette remarque va de pair avec ce qui, selon elle, motive l'élève-joueur : gagner. Quand bien même le jeu cacherait mal les intentions didactiques, s'il y a un enjeu, l'élève sera motivé. Pourtant, elle ne permet pas aux élèves de gagner dans la pratique du jeu Problémo, elle explique peu ou pas comment gagner. Il y a jeu pour elle parce qu'il y a une piste et non parce qu'on peut gagner. Elle dilue le fond ludique dans la forme ludique et perd de ce fait la motivation d'un certain nombre d'élèves sur cette situation.

Nous présentons sur la base de ces éléments une modélisation du rapport au jeu d'Emy.



**Figure 23 : Modélisation du rapport au jeu d'Emy.**

Emy a un rapport expérientiel au jeu contraint. Il est lié à son expérience en ce sens où elle transpose sur les élèves la relation qu'elle a construite avec le jeu, un jeu de partage, un jeu de plaisir, un jeu de défi personnel mais un jeu aussi où il faut comprendre et respecter les règles pour bien jouer. Mais ce rapport est contraint par la nécessité de renvoyer une certaine image professionnelle : celle de l'enseignante qui réfléchit et fait ce qu'il faut pour terminer un programme chronophage.

Nous allons dans la sous-partie qui suit analyser les éléments de discours portant sur l'Autre afin d'identifier le rapport à l'Autre construit par Emy.

#### 1.4.2 Rapport à l'Autre et identification professionnelle

Nous avons inscrit notre travail de recherche dans la mise en œuvre des rythmes scolaire et du partage de l'école entre deux professionnalités considérant entre autres que la présence de l'Autre impacte les pratiques de jeu du sujet. En ce sens, nous allons voir maintenant comment se construit le rapport à l'Autre d'Emy et essayer de comprendre s'il impacte et auquel cas comment, sa pratique du jeu. Nous analysons le discours en trois temps à partir de *l'identification professionnelle du soi*, *l'identification professionnelle de l'Autre* et *l'identification professionnelle du nous*.

Analyser les discours à partir de *l'identification professionnelle du soi* permet d'identifier la construction de l'identité professionnelle d'Emy par rapport à elle, ce qui fait qu'elle se sent professionnelle, ce qui la distingue. *L'identification professionnelle de l'Autre* nous permet d'identifier ce qui fait que l'Autre est un professionnel aux yeux d'Emy, ce qui le distingue. Enfin, *l'identification professionnelle du nous* permet de dépasser le discours de la distinction pour identifier ce qui peut les rassembler, les unir ou au contraire ce qui manque à leur rencontre.

<b>Rapport à l'Autre d'Emy</b>	
<b><u>Identification professionnelle du soi</u></b>	
<b>Etre professionnel c'est...</b>	
<b>Avoir une posture réflexive (observer, réfléchir, vouloir)</b>	<b>Maitriser</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Jouer pour jouer, je pense que ça se défend. Et heu et voilà je pense qu'après si, si ...si l'enseignant argumente... » (Emy, annexe 1.2, p.25)</li> <li>- « Ben c'est .. ouais...l'engagement, euh enfin le fait de se dire qu'on a envie que nos élèves progressent et euh de les emmener d'un point à un autre, pour moi c'est ça quoi... Ouais de faire progresser ses élèves et qui met tout en œuvre quoi. » (Emy, annexe 1.2, p.26)</li> <li>- « Ben c'est réfléchir euh...réfléchir à ce que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « ...Ce qu'on aime, ce qu'on aime faire et ...et je pense qu'on le transmet mieux aux enfants et y'a des fois hein j'aimerais bien me risquer à faire quelque chose que j'ai pas, que j'ai pas l'habitude mais en fait j'ai l'impression de...de...de trop être .... en danger, et puis comment dire, je sais pas, incertaine dans ce que je vais faire » (Emy, annexe 1.2, p.29)</li> <li>« ... que je maitrise plus quoi ! Où je sais où je vais aller ou euh...voilà, moi où</li> </ul>

<p><i>je vais faire, pourquoi je le fais et comment je vais le faire et euh essayer de trouver la manière de faire qui va correspondre au public que j'ai en face de moi. » (Ibid.)</i></p> <p><i>-« ...du coup moi j'ai un peu plus réfléchi sur qu'est-ce que ça leur apporte.... d'un point de vue disciplinaire, d'un point de vue des programmes... » (Emy, annexe 1.4, p. 53)</i></p> <p><i>« (C) Donc du coup, un jeu qui est mis en place avec toi reste....je pense à ce casse-tête par exemple ou Rush hour, ça garde sa spécificité quand il est fait avec toi, même si c'est le même jeu, c'est un jeu différent avec toi et avec l'animateur ?</i></p> <p><i>– Non, il est pas forcément différent mais moi je le pense différemment. ; C'est plus vraiment dans...dans la réflexion que dans l'usage...C'est là que va être la différence. » (Ibid.)</i></p>	<p><i>j'ai pratiquées ou ces choses où je sais un p'tit peu où ....où et comment je vais pouvoir les emmener quoi ! » (Ibid.)</i></p>
<p><b>Etre à l'écoute de l'enfant</b></p>	<p><b>Etre vu par l'institution comme un professionnel</b></p>
<p><i>- « Et puis les enfants sont demandeurs. Parce que plusieurs fois ils m'ont euh...ils m'ont demandé, donc moi je suis partie juste après hein ... c'était dans le même genre, à chaque fois ils me demandaient hein : aujourd'hui on fait ça ?! Euh... non pas aujourd'hui [rire] et euh...et là...de nouveau quand je leur ai dit en APC on va faire des jeux de société, alors au début ils ont pensé, jeu, jeu de maths, jeu de français. Je leur ai dit : non, non! Jeu de société! Vraiment ? euh jeu de société » (Emy, annexe 1.4, p57)</i></p>	<p><i>- « Le regard de l'institution a quand même une importance même si j'avoue de plus en plus m'y deta.....enfin essayer de prendre du recul... ça reste quand même, enfin à mes yeux, important euh.... gratifiant, presque aussi, ouais d'entendre dire que ce qu'on fait euh... c'est bien et pas euh... qu'on a posé des clous alors qu'on y passe déjà beaucoup d'heures de préparation et que en gros on vient nous dire « ben non c'est pas assez, c'est pas ça » ou « vous êtes à côté » euh ouais c'est blessant quoi , enfin je pense que ça peut être blessant [rire ] » (Emy, annexe 1.2, p. 25)</i></p>
<p><b>Un métier qui évolue</b></p>	
<p><i>- « je me souviens, y'a pas très très longtemps que j'enseigne, ça fait 6-7 ans donc c'est pas non plus, mais en fait j'ai l'image de l'école enfant, et l'image de l'école adulte</i></p>	



*maintenant et je me dis, j'ai l'impression de, de, d'avoir deux mondes différents quoi, parce que moi je me souviens quand j'étais à l'école, avoir une souplesse euh dans l'emploi du temps ...et voilà qui m'a hyper détendue ou euh moi j'avais un instit qui avait, qui était proche de la retraite donc qui avait des façons de travailler ...euh ...ben ..d'une génération avant, et euh...et j'avais l'impression qu'il n'était pas aussi euh.....speed, quoi, que nous on peut l'être aujourd'hui et le nombre de fois où j'ai eu des temps pour dessiner ou des temps pour jouer, des temps, alors et pourtant j'ai pas l'impression d'être sortie avec... euh... moins de compétences que...que d'autres quoi ! » (Emy, annexe 1.2, p. 22)*

- *« D'aérer un peu ses journées ouais, parce que moi j'ai toujours l'impression d'être après eux et de leur dire vite, vite, vite ! Enfin faut qu'on avance et que, et encore les programmes, on les boucle jamais et malgré tout, euh j'ai l'impression de leur mettre une pression ...euh...déjà à leur âge en fait. Une pression de temps qui est déjà euh... » (Ibid.)*
- *« Ouais c'est un sentiment de culpabilité de dire euh...ben j'avance pas, enfin j'avance pas ! Je... j'avance pas aussi vite que je devrais... » (Ibid.)*

### **Identification professionnelle de l'Autre**

#### **Hypothèses sur l'Autre**

- *« Ils ont pas un programme ! » (Emy, annexe 1.2, p.26)*
- *« Ils y voient l'intérêt dans ce qu'ils font et ils essaient de...de chercher pas forcément les mêmes choses que nous mais ...voilà un intérêt euh dans ce que l'enfant va faire. » (Ibid.)*
- *« Etre animateur c'est une...Ben c'est quand même quelque chose à part enfin voilà ... enfin pour moi ça s'invente pas ! C'est quand même une compétence que, qu'on peut sûrement acquérir j'ai envie de dire avec les formations ou autre... » (Ibid.)*
- *« y'en a quand même je pense un bon nombre qui ont une volonté euh....de bien faire et euh... et qu'on revoit depuis trois ans aussi donc euh ...ouais y'en a quand même qui s'investissent dans ce qui et puis voilà, et puis on a des bons retours aussi des enfants. » (Ibid.)*

#### **Les intentions de l'Autre, son regard**

- *« ...et peut-être que l'animateur, je dis bien peut-être parce que je sais pas euh... qu'il aura pas forcément le regard, qu'il va juste vérifier que les règles du jeu sont appliquées pour que voilà les enfants aient la règle. » (Emy, annexe 1.2, p.27)*
- *« Je pense qu'ils ont pas forcément, parce que c'est pas ce qu'on leur demande non plus, je pense pas qu'ils aient besoin derrière de, d'évaluer....euh....les enfants sur certains critères, certaines compétences, que nous on va avoir à faire. »*
- *« En APC, sur ce genre de jeu, je pense qu'il peut prendre ma place ...oui il peut tout à fait prendre ma place, après euh... Ben peut-être le regard que j'y donne enfin...ou...voilà ce que j'en retire moi comme ce que je regarde en fait, c'est à dire que comme là en APC, je vais avoir, je vais justement cibler ces choses-là, alors peut-être que un animateur peut aussi remarquer que cet élève-là à une estime de*

lui qui est très...très basse et que du coup il va réagir comme ça. Peut-être, mais après je sais pas si euh... Mm....ben tout dépend ouais de ce qui y'a derrière quoi, enfin, de ce que le meneur du jeu a anticipé ou a... voilà réfléchi derrière quoi. » (Emy, annexe 1.4, p.58)

### **La professionnalité par la formation**

- « à partir du moment où ...où euh... on fait pas les choses pour....dans la même finalité quoi c'est à dire qu'il y avait un temps, nous on a eu des échos comme quoi les...les animateurs auraient pu valider des compétences, euh... du livret scolaire et ça, ça me dérange... ben c'est pas, c'est enfin pour moi c'est pas leur rôle...On n' a pas à leur demander de...de valider des compétences qui font partie de notre travail c'est à nous de, voilà, de voir... Parce qu'ils n'ont pas forcément la formation non plus pour... » (Emy, annexe 1.2, p.28)
- « La formation est ce qu'elle est, mais on a quand même une formation euh....enseignant où euh voilà, des choses enfin quand même spécifiques et eux vont avoir une formation animateur qui va être spécifique à leur métier et... » (Ibid.)
- « Ce sont des choses différentes ! » (Ibid.)
- «(C) Enseignants et Animateurs n'ont pas la même formation ? ... Et les mêmes attentes du coup parce que voilà ! » (Ibid.)

### **Le jeu de l'Autre**

- « Euh je pense qu'ils sont plus sur des jeux de société classiques sans forcément avoir des apprentissages disciplinaires.... » (Emy, annexe 1.4, p 53)
- « Lui du coup va peut-être plus avoir envie de, ben voilà la culture aussi de leur apprendre des nouveaux jeux pour la culture, pour le côté plaisir, le côté vivre ensemble enfin voilà, mais pas forcément le côté logique enfin logique si quand même mais pas forcément de voir en quoi ça va apporter.... Plus de vivre ensemble par contre oui je pense du coup euh.... » (Ibid.)

### **Le Nous professionnel**

#### **Points communs, similarités, à entretenir ?**

- « C : Ce sont des compétences qui sont semblables là du coup ?(E) Ben là pour le coup oui...-C : On partage des domaines de compétence pour l'école ? -(E) C'est pas forcément disciplinaire pur j'ai envie de dire ben français ou autre mais voilà tout ce qui est les compétences, initiatives... Je pense que c'est, ben c'est inhérent à tout quoi ! C'est pas...on fait pas une heure de ....d'autonomie [rire] enfin c'est quand même c'est...c'est transversal, ce sont des compétences qui se travaillent tout le temps .... »
- « le risque ce serait de se dire en gros nous on s'est complètement dédouané de ces compétences parce que le périscolaire le fait ! » (Emy, annexe 1.2, p.30)
- « pour moi enfin voilà euh ça c'est quand même c'est faire la cohésion d'un groupe ...c'est parti ...enfin voilà c'est travailler avec quelqu'un...c'est ..ça fait partie mais c'est pour tout quoi ! C'est pas...L'école c'est aussi pour euh...ben créer voilà le...une collec....enfin vivre en collectivité et ça s'invente pas ça se.... » (Emy, annexe 1.2, p.31)
- « Même si ça se regroupe sur certains points » (Emy, annexe 1.2, p.28)

- « Ben le vivre ensemble, déjà moi j'y ai songé. Je me dis que ben même là en APC déjà quand j'ai pensé à mes jeux, c'était jouer avec les autres, jouer en équipe, accepter enfin voilà, toutes ces petites choses-là, je pense que... un animateur l'envisage aussi ...il voit cet intérêt-là dans le jeu en fait. » (Emy, annexe 1.4, p.54)
- « (C) D'où l'intérêt de...de...du coup on le tra...on le travaille où ? on joue ça quand ? En périscolaire, en scolaire ? - Les deux ! Les deux...Les deux sont envisageables ouais je pense que ça peut faire partie du scolaire aussi hein ! C'est important et justement je pense que j'aimerais bien prendre le temps justement... » (Emy, annexe 1.4, p.55)
- « Que les enfants pratiquent avec nous et avec eux, je pense que ça peut, ça peut que leur apporter en fait, enfin euh...j'ai pas l'impression qu'ils marchent sur nos plates-bandes, j'ai envie de dire enfin... Je pense que vraiment on est au service de l'enfant et que l'enfant va aller encore plus loin si...si y a complémentarité. » (Emy, annexe 1.4, p.59)
- « on a préparé ensemble, on s'est vu euh... on s'est vu un soir, on a discu...enfin voilà, on a discuté de, du matériel qu'on avait. De la manière dont aller euh...enfin se dérouler les séances, et euh... – (C) Qui décidait ? -Euh c'est les deux, c'était vraiment... conjoint ouais. Oui !... à la base c'était lui qui a visualisé parce que moi je...voilà je voyais pas euh...et après moi j'y ai apporté des objectifs on va dire... théoriques. Mais euh... mais du coup après voilà l'organisation on l'a vu ensemble, on travaillait généralement par groupe donc on était chacun euh...on dirigeait chacun un groupe... on faisait tourner les groupes. Donc ouais du coup on se marchait pas dessus. » Emy, annexe 1.4, p.61)
- « j'ai plus vu ouais, enfin plus vu...enfin plus une complémentarité plutôt que...un duel entre guillemets... Vraiment on bosse ensemble et puis moi ça me gêne pas. Et voilà, le but c'était...la finalité, le spectacle. Le jour du spectacle, il était là, enfin euh...voilà, et du coup euh... il a ....enfin son travail aussi était mis en valeur... il est venu une fois sur une séance d'EPS de son bon vouloir [rire] pour euh voilà pour... coup il avait aucune obligation de venir sur ce temps-là, et ben il nous l'a proposé donc c'était très sympa de sa part, et euh le jour du spectacle il était là, il nous a aidé voilà parce que y'a des choses par exemple le monocycle fallait avoir plusieurs adultes euh....voilà il était là au même titre que nous quoi ! » (Ibid.)

### **Les relations**

#### **Absence de relation**

#### **Ou des relations purement pratiques**

- « Je pense qu'elle (la complémentarité) est là parce qu'elle est là et j'avoue que...j'ai pas le sentiment qu'elle soit euh...comment dire...qu'elle soit... mise vraiment euh...qu'elle soit réfléchie...Ben déjà on n'a aucun lien avec euh...les animateurs, c'est à dire que nous on essaie d'en créer au moins une fois par période où on boit un café ensemble, au moins pour

- « Ouais ! Ben après c'est plus euh...j'ai envie de dire le côté pratique des choses quoi ! » (Emy, annexe 1.2, p.33)
- « Voilà des choses comme ça, c'est plus quelque chose de très terre à terre euh... au quotidien... » (Ibid.)

faire connaissance j'ai envie de dire....Parce que humainement on est dans le même... les mêmes locaux, on travaille avec les mêmes enfants et on se connaît pas et on s'croise et voilà ! Donc déjà d'un point de vu déjà...c'est déjà pas mal, mais c'est vrai qu'on a pas le temps ! ....de...de réfléchir ensemble et puis de dire : ben vous faites quoi ? Même on découvre aussi par le biais des enfants ce qu'ils font ! C'est à dire qu'on n'est même pas forcément au courant des activités qui sont proposées, je trouve ça un peu dommage quoi....le problème c'est en fait la surcharge de ...de choses qu'on nous demande à faire quoi ! même si on prenait ce temps sur nos temps de réunion euh ben les choses....je veux dire...faut bien qu'on les règle quoi, donc automatiquement ça nous rajouterait encore... si le côté administratif était plus léger [rire] ou euh tout ce qu'on attend de nous euh... on rechignerait peut-être moins à prendre ce temps aussi ... » (Emy, annexe 1.2, p.31)

-« Mais je pense que ça peut ...euh...que ça peut être intéressant de... de discuter ... » (Emy, annexe 1.2, p.35)

-« Pas forcément tout le temps mais ça peut ....ça peut être bien d'en discuter quoi ...que... que ça se cale pas forcément sur nos pratiques euh...enfin ils ont le droit aussi d'une liberté ...de faire ce qu'ils ont envie de faire. » (Emy, annexe 1.2, p.32)

-(Etes-vous collègues ?) « Euh....ben oui même si on n'a pas l'impression mais.... Enfin c'est pas le reflet que ça met, mais pour moi c'est légitime de dire que... ...de le penser en tout cas, mmm, même si c'est pas le cas

*mais euh... » (Ibid.)*

*-« L'année dernière on avait fait un projet cirque avec en lien avec le périscolaire justement et euh...et du coup voilà c'est du temps, ben on l'a pris, mais c'est vrai que c'est quand même du temps euh....personnel en plus quoi...Ben pour l'animateur en l'occurrence il a dû venir euh sur son temps perso le soir après l'école pour... euh... se rencontrer et, ben nous aussi quoi, pour le coup euh... on a pris sur nos temps perso pour faire une petite réunion... » (Emy, annexe 1.2, p.33)*

*-« Mais voilà, c'est du temps perso qu'on est obligé de prendre et qu'on prend déjà beaucoup et que...ben au bout d'un moment on a plus envie quoi. » (Ibid.)*

*- « Pour moi je pense qu'on n'est pas encore, c'est pas encore ça hein ! Parce que...parce que on n'a aucun, aucun contact avec les animateurs. Enfin on n'a pas la certitude de... de... de... d'avoir la même vision des choses et puis de... de... par exemple je sais pas moi, un jeu, de leur expliquer de la même manière, d'avoir les mêmes règles... le même vocabulaire...mais il est possible qu'on introduise un jeu nous euh...soit en EPS ou autre qui ait déjà été vu et euh...et que finalement on l'introduise pas de la même manière, y'a des choses différentes et là les enfants ne manqueront pas de nous dire : mais nous, au périscolaire on fait comme ça ou inversement ! Du coup c'est soit on se dit : oui mais alors avec lui c'est comme ça et pas... et pas autrement ! Et dans ce cas-là je me sens un peu...euh...[rire].» (Emy,*

### Des complémentarités

#### Pour plus d'efficacité

- « Parce que du coup on peut peut-être aller un peu plus loin sur un temps, ça permet à l'enseignant de rentrer plus vite dans le...dans le vif du sujet j'ai envie de dire, enfin de d'aller plus loin quoi ! » (Emy, annexe 1.2, p.28)

#### Pour une plus grande diversité et une meilleure maîtrise

- « Ils offrent une plus grande variété, diversité » (Emy, annexe 1.2, p.28)
- « ...parce que lui ben voilà il avait des compétences sur le cirque que moi j'ai pas...Ben ouais et euh...et donc du coup voilà il nous a exposé ce que lui, il était possible de faire, ce que nous on avait envie et dans quelle finalité on voulait le faire et euh ; et avec tout ça on en a fait un ...une période sur le cirque c'était sympa enfin voilà ! » (Emy, annexe 1.2, p.33)
- « C'est ça. C'est compliqué parce que en plus par...parfois, je dis bien parfois, les animateurs sont plus compétents... ....que l'enseignant. Parce que c'est quand même des spécificités, l'art visuel par exemple c'est quand même euh voilà ! C'est une spécificité, la musique c'est quand même une spécificité, l'EPS en est une aussi. Ben c'est ça qu'est compliqué. C'est que nous on a une formation qui fait que on n'est pas forcément euh...hyper au point sur tout. Et un animateur je pense peut parfois être plus compétent. Et du coup c'est, c'est difficile. C'est difficile même pour l'enfant je pense, parce que généralement l'enseignant il le place, vraiment, voilà. Et euh... après bon c'est pas, enfin bon moi ça me gêne pas hein de dire à un enfant : ben non tu vois là je...je sais pas enfin je...je m'y connais pas assez ou euh voilà ! Mais du coup oui c'est un peu euh... » (Emy, annexe 1.4, p.60)
- « Alors moi je n'y connais absolument rien en cirque, et euh... et voilà je

*travaillais avec un animateur qui était très doué sur...ce domaine... Et moi j'avais pas euh...j'avais pas de problèmes de dire euh...à un enfant : ben là je ne sais pas, je ne peux pas t'aider, va voir euh...l'intervenant. Il est plus à même de t'aider quoi. » (Emy, annexe 1.4, p.61)*

**Tableau 34: Discours, identification professionnelle et rapport à l'Autre.**

Ce tableau de synthèse permet de faire ressortir un certain nombre de thématiques nous offrant alors l'occasion de comprendre les tensions qui animent notre sujet dans la construction de sa professionnalité et son rapport à l'Autre.

Ainsi, l'enseignant professionnel est un enseignant qui réfléchit, qui pense. C'est un acte essentiel pour Emy que de penser son action, enseigner « *c'est réfléchir euh...réfléchir à ce que je vais faire, pourquoi je le fais et comment je vais le faire et euh essayer de trouver la manière de faire qui va correspondre au public que j'ai en face de moi* ». (Emy, annexe 1.2, p.26) L'enseignant professionnel est celui qui s'engage personnellement pour mettre en œuvre des situations réfléchies et adaptées au public rencontré.

Cependant, c'est aussi l'image renvoyée par les autres qui font le professionnel, peut-être devrions-nous préciser, qui font se sentir professionnel. En effet, « *on peut l'être et pas forcément s'y sentir euh...ou inversement d'ailleurs on peut s'y sentir et pas forcément l'être*. » (Ibid., p.24) Être un professionnel et se sentir professionnel sont deux choses bien distinctes mais pour Emy, il semble important de se sentir professionnel. Le regard de l'autre (collègues, parents, institution) viendrait comme une récompense de cet investissement personnel. Mais ce regard positif ne s'acquiert pas en un jour. La réputation, la confiance installée nécessitent du temps. Pour Emy, être professionnel c'est donc aussi faire ses preuves pour mériter un discours gratifiant.

Enseigner pour Emy c'est donc partager, donner et quoiqu'elle essaie de se détacher du regard de l'autre, le fait de donner de sa personne, de s'investir fait qu'elle attend ce regard positif sur son travail. Si ce n'est pas le cas, elle se sent blessée. Le regard des autres la légitime, lui reconnaît cette professionnalité qu'elle ne sait si elle peut se la reconnaître. Ainsi, elle explique : « *[lorsqu'on a posé des clous alors qu'on y passe déjà beaucoup d'heures de préparation et que en gros on vient nous dire « ben non c'est pas assez, c'est pas ça » ou « vous êtes à côté » euh ouais c'est blessant quoi.* » (Ibid., p.25)

Comme on l'a dit, notre enseignante considère que toute situation didactique, et d'autant plus quand elle apparaît peu légitime comme le jeu, doit être réfléchie. Une situation a besoin d'observation, d'intention pour être construite. Ceci permet à l'enseignant de savoir où il va, de maîtriser la situation. En ce sens, Emy préfère ne pas faire ou déléguer à quelqu'un de plus compétent que de ne pas maîtriser. Et la maîtrise passe aussi par la maîtrise du temps. « *Moi j'ai toujours l'impression d'être après eux et de leur dire vite vite vite ! Enfin faut qu'on avance et que, et encore les programmes, on les boucle jamais* » (Ibid., p.22) Emy exprime à de nombreuses reprises une certaine culpabilité à ne pouvoir allier la nécessité de prendre son temps et la nécessité de finir le programme. Car ne pas finir le programme pourrait alors lui donner une mauvaise réputation, en tout cas une mauvaise image de professionnel. Pourtant, elle aimerait, à l'image de souvenirs d'enfance qu'elle s'est construite de l'école, pouvoir laisser le temps à ses élèves de dessiner, de jouer... Elle dit ainsi : « *je me souviens quand j'étais à l'école avoir une souplesse euh dans l'emploi du temps ...et voilà qui m'a hyper détendue* »(Ibid.). Elle aimerait une école bienveillante qui prend le temps, à l'image de ce qu'elle aime tant dans le jeu : couper avec la frénésie de la société.

Elle est tiraillée entre cette culpabilité et cette envie qui font qu'elle n'hésite pas à mettre en place du jeu dans sa classe malgré le manque de temps et les programmes à finir. Ainsi, elle ne joue pas autant qu'elle le voudrait ou accélère les situations de jeu pour faire passer tous les élèves en un temps limité, perdant en route le fond ludique en ne permettant pas aux élèves de gagner.

L'école avec la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires et des activités périscolaires, apparaît comme un lieu de rencontres interprofessionnelles, entre des enseignants et des animateurs. Emy n'a pas un rapport à l'Autre concurrentiel. Elle identifie les différences entre les deux missions sans porter un discours dépréciatif.

En ce sens, elle reconnaît aux animateurs des compétences car comme elle le dit : « *être animateur c'est une...Ben c'est quand même quelque chose à part enfin voilà ... enfin pour moi ça s'invente pas* » (Ibid., annexe 1.2, p.26) et une volonté de bien faire car ils s'investissent : « *je pense... un bon nombre qui ont une volonté euh....de bien faire et euh..et qu'on revoit depuis trois ans aussi* » (Ibid., annexe 1.4, p.64). Elle l'exprimait concernant l'enseignant professionnel et le réaffirme avec les animateurs : être un professionnel, c'est s'investir selon elle, c'est-à-dire être présent, donner de son temps. Elle partage ainsi son



expérience lors d'un projet cirque mis en œuvre conjointement avec un animateur : « *il avait aucune obligation de venir sur ce temps-là, et ben il nous l'a proposé donc c'était très sympa de sa part, et euh le jour du spectacle il était là, il nous a aidés.* » (Ibid., annexe 1.4, p.62)

Elle distingue son métier de celui de l'Autre de deux façons : des activités semblables mais réfléchies de manières différentes, avec des intentions différentes liées à la présence ou non de programme à mettre en œuvre et une formation différente. En effet, elle explique que les objectifs de l'un et de l'Autre ne sont peut-être pas les mêmes : « *et peut-être que l'animateur, je dis bien peut-être parce que je sais pas euh... qu'il aura pas forcément le regard, qu'il va juste vérifier que les règles du jeu sont appliquées* » (Ibid., annexe 1.2, p.27) et surtout que « on » ne demande pas la même chose à l'enseignant et à l'animateur : « *c'est pas ce qu'on leur demande non plus, je pense pas qu'ils aient besoin derrière de, d'évaluer...euh...les enfants sur certains critères, certaines compétences, que nous on va avoir à faire.* » (Ibid.) Le métier diffère par les attentes de l'institution, de la société. Emy semble attachée à cette distinction de mission. Enseignants et animateurs peuvent voire doivent travailler ensemble pour être efficaces chacun dans les missions attribuées par l'institution ou la société. En ce sens, elle ne peut envisager qu'on puisse demander aux animateurs d'évaluer certaines compétences chez les enfants. « *Pour moi c'est pas leur rôle...On n'a pas à leur demander de...de valider des compétences qui font partie de notre travail c'est à nous de, voilà, de voir...* » (Ibid., p.28). Que risqueraient les enseignants si les animateurs évaluaient certaines compétences ? N'y a-t-il pas dans les compétences à développer, des compétences mises en œuvre aussi par les animateurs ?

Pour Emy, c'est avant tout un problème de formation :

*« la formation est ce qu'elle est, mais on a quand même une formation euh...enseignant où euh voilà, des choses enfin quand même spécifiques et eux vont avoir une formation animateur qui va être spécifique à leur métier et... [...] Enseignants et Animateurs n'ont pas la même formation ... Et les mêmes attentes du coup parce que voilà ! »* (Ibid.)

Cependant il est difficile pour Emy d'expliquer plus précisément ce qui distingue le métier de l'enseignant de celui de l'animateur. Chacun a sa spécificité. Resterait encore à la définir.

Peut-être que la spécificité des uns et des autres est liée au caractère disciplinaires des activités mise en œuvre. Ainsi, quand Emy compare les activités ludiques, elle distingue les activités de l'enseignant par les intentions d'apprentissages disciplinaires alors que celle de l'animateur serait de l'ordre d'apprentissages transversaux. Elle dit ainsi : « *je pense qu'ils*

*sont plus sur des jeux de société classiques sans forcément avoir des apprentissages disciplinaires... » (Ibid., annexe 1.4, p.53). On notera qu'elle n'exclut pas la présence d'apprentissage dans les activités mises en œuvre par les animateurs.*

La rencontre entre ces deux professionnels est tout à fait possible au regard de l'expérience d'Emy avec l'animateur expérimenté dans les activités cirque. Cependant un certain nombre de facteurs rendent cette rencontre difficile.

En effet, Emy regrette l'absence de relations réelles entre les deux groupes. Les deux groupes partagent un même lieu, un même public mais pas obligatoirement un même temps :

*« pour moi je pense qu'on n'est pas encore, c'est pas encore ça hein ! Parce que...parce que on n'a aucun, aucun contact avec les animateurs [...] On est dans le même... les mêmes locaux, on travaille avec les mêmes enfants et on se connaît pas et on s'croise et voilà ! » (Ibid., annexe 1.4, p.59)*

La jeune enseignante impute cette absence de relation au manque de temps et à la surcharge administrative qui envahissent les enseignants, à un certain épuisement. Elle dit ainsi :

*« le problème c'est en fait la surcharge de ...de choses qu'on nous demande à faire quoi ! Même si on prenait ce temps sur nos temps de réunion euh ben les choses...je veux dire...faut bien qu'on les règle quoi, donc automatiquement ça nous rajouterait encore... si le côté administratif était plus léger [rire] ou euh tout ce qu'on attend de nous euh... on rechignerait peut-être moins à prendre ce temps aussi [...] après le problème c'est euh, le temps. L'année dernière on avait fait un projet cirque avec en lien avec le périscolaire justement et euh...et du coup voilà c'est du temps, ben on l'a pris, mais c'est vrai que c'est quand même du temps euh....personnel en plus quoi...Ben pour l'animateur en l'occurrence il a dû venir euh sur son temps perso le soir après l'école pour... euh... se rencontrer et, ben nous aussi quoi, pour le coup euh... on a pris sur notre temps perso. » (Ibid., annexe 1.2, pp.32-33).*

Que ce soit pour jouer en classe ou pour échanger avec les animateurs, il semble que tout soit conditionné par ce facteur temps. Le sentiment d'être toujours sollicitée semble faire perdre une certaine motivation à Emy : *« [le temps] qu'on prend déjà beaucoup et que...ben au bout d'un moment on a plus envie quoi. » (Ibid.)*

Comme elle le dit, animateurs et enseignants ne font que se croiser. Les relations sont alors essentiellement pragmatiques : prévenir d'enfants absents, malades, informer d'un problème de comportement.

Il y a eu au sein de l'école d'Emy, un essai pour créer du lien « humain » comme elle l'explique. *« On n'a aucun lien avec euh...les animateurs, c'est à dire que nous on essaie*

*d'en créer au moins une fois par période où on boit un café ensemble, au moins pour faire connaissance j'ai envie de dire » (Ibid., p.31). La directrice de l'école et la référente du temps périscolaire<sup>74</sup> avec l'accord de leur équipe ont en effet souhaité instaurer un temps convivial une fois par période c'est-à-dire cinq fois dans l'année afin de prendre le café ensemble et échanger.*

Pendant, nous le verrons avec l'animateur rencontré pour notre enquête, cette expérience ne semble pas réellement porter ses fruits.

Pour autant, le lien entre les deux groupes semble plus que nécessaire à entendre Emy. Dans un premier temps, cette rencontre réelle lui semble nécessaire dans un souci de cohérence dans la menée de sa propre activité :

*« C'est dommage hein c'est vraiment dommage mais c'est vrai que, voilà ! [...] Enfin on a pas la certitude de... de... de... d'avoir la même vision des choses et puis de... de... par exemple je sais pas moi, un jeu, de leur expliquer de la même manière, d'avoir les mêmes règles... le même vocabulaire...mais il est possible qu'on introduise un jeu nous euh...soit en EPS ou autre qui ai déjà été vu et euh...et que finalement on l'introduise pas de la même manière, y'a des choses différentes et là les enfants ne manqueront pas de nous dirent : [...] moi j'aime bien être au courant quand même de...avant... ...que d'être prise au dépourvu, si l'enfant me dit : nous, on fait pas comme ça ! Et bon j'avais pas pensé comme ça ou .....je pensais à aboutir à quelque chose et tout est... ....changé, donc c'est vrai l'avantage de savoir avant c'est ... de pouvoir anticiper... » (Ibid., annexe 1.4, p.59).*

On l'a vu, Emy a besoin de maîtriser son activité. Or il est très perturbant pour elle de découvrir par les enfants durant l'activité que celle-ci pourrait être envisagée autrement.

De plus, Emy considère que ce qu'elle fait et ce que fait l'Autre est complémentaire. En effet, elle considère par exemple qu'un grand nombre de compétences développées en classe le sont aussi sur le temps périscolaire :

*« C'est pas forcément disciplinaire pur j'ai envie de dire ben français ou autre mais voilà tout ce qui est les compétences, initiatives... Je pense que c'est, ben c'est inhérent à tout quoi ! C'est pas...on fait pas une heure de ....d'autonomie [rire] enfin c'est quand même c'est...c'est transversal, ce sont des compétences qui se travaillent tout le temps .... » (Ibid., annexe 1.2, p.30).*

Or une mise en commun du travail mené pourrait permettre plus d'efficacité au service de l'enfant, ce public commun.

*« Que les enfants pratiquent avec nous et avec eux, je pense que ça peut, ça peut que leur apporter en fait, enfin euh...j'ai pas l'impression qu'ils marchent sur nos plates-bandes j'ai*

---

<sup>74</sup> L'école d'Emy appartient à une communauté de commune. La mise en œuvre des activités périscolaires est gérée par un à trois coordinateurs périscolaires qui s'occupent de la gestion administrative et pédagogique du dispositif. Au sein de chaque école, un référent périscolaire est nommé pour gérer l'équipe d'animateurs, organiser les activités en cas d'absence d'un animateur, faire le lien avec les coordinateurs, l'équipe enseignante et l'équipe animatrice.

*envie de dire enfin... Je pense que vraiment on est au service de l'enfant et que l'enfant va aller encore plus loin si...si y a complémentarité » (Ibid., annexe 1.4, p.59).*

De plus, cette variété de professionnels offre selon Emy une variété de compétences là encore dans l'intérêt de l'enfant.

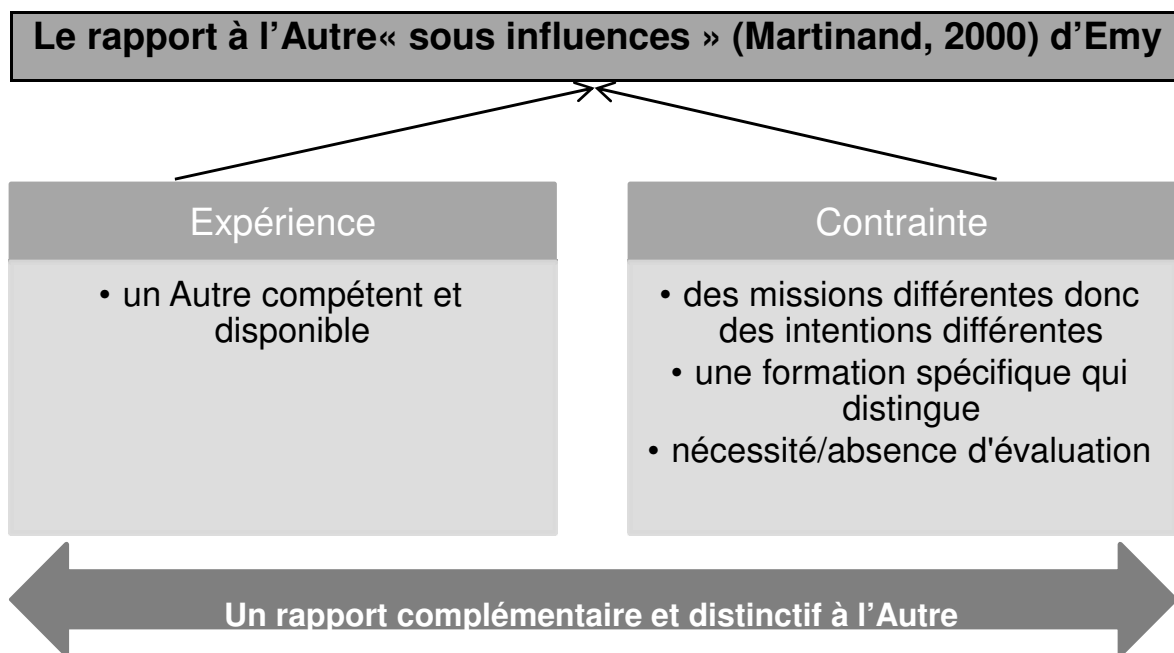
*« Parfois, les animateurs sont plus compétents... ....que l'enseignant. Parce que c'est quand même des spécificités, l'art visuel par exemple c'est quand même euh voilà ! C'est une spécificité, la musique c'est quand même une spécificité, l'EPS en est une aussi. Ben c'est ça qu'est compliqué. C'est que nous on a une formation qui fait que on n'est pas forcément euh...hyper au point sur tout. Et un animateur je pense peut parfois être plus compétent. » (Ibid., p.60)*

Ainsi, si pour Emy chaque groupe a des objectifs différents, il lui semble que chaque groupe peut apporter à l'Autre, au regard de son expérience sur le projet cirque :

*« il nous a exposé ce que lui, il lui était possible de faire, ce que nous, on avait envie et dans quelle finalité on voulait le faire et euh ; et avec tout ça on en a fait un ...une période sur le cirque c'était sympa enfin voilà ! [...]A la base c'était lui qui a visualisé parce que moi je...voilà je voyais pas euh...et après moi j'y ai apporté des objectifs on va dire... Théoriques. Mais euh mais du coup après voilà l'organisation on l'a vu ensemble, ... » (Ibid., p.61)*

Mais pour cela, il faut permettre, provoquer une réelle rencontre.

Nous pouvons modéliser à partir de ces éléments le rapport à l'Autre construit par Emy, un rapport distinctif et complémentaire. En effet, elle cherche à montrer tout au long de son propos qu'à travers la formation, les contraintes institutionnelles ou encore la posture réflexive propre à la profession, enseignants et animateurs n'appartiennent pas au même groupe professionnel, qu'ils n'œuvrent pas sur le même territoire professionnel. Pour autant, elle montre aussi qu'ils peuvent se compléter ayant un objectif identique : se mettre au « *service de l'enfant* »



**Figure 24 : Modélisation du rapport à l'Autre d'Emy.**

A partir de ces différentes analyses, analyse de la situation didactique-ludique, analyse des discours pour identifier les rapports au jeu et à l'Autre de l'enseignante, nous allons pouvoir présenter dans notre dernière sous-partie, la construction de cas d'Emy.

### **1.5 Construction de cas : Emy, entre plaisir et sérieux, entre jeu et programme.**

Emy est une jeune enseignante, diplômée en mathématiques, passionnée de jeux de société et tout particulièrement de jeux de coopération. Elle est convaincue de l'intérêt de la pratique ludique dans une dimension qui dépasse le cadre d'un programme disciplinaire pur. Elle construit une image de ce que devrait être l'école : un lieu où l'on prend son temps pour être « détendue », une école où l'on vit ensemble, on l'on partage une culture. Cette image est construite en lien avec les souvenirs de ce qu'elle a vécu élève.

Elle est tiraillée clairement entre le monde de l'enfance et le monde de l'adulte, entre le droit de rire et le devoir de sérieux, entre le temps de dessiner et de jouer et le temps où il faut terminer un programme. Jouer lui offre la parenthèse nécessaire à son devoir d'adulte, de professeur, un retour dans cette enfance qui a disparu. Elle est tiraillée entre une logique de légitimation et une logique de plaisir. Elle doit légitimer son statut de professionnel, d'enseignant en prouvant qu'elle réfléchit, sans être cependant réellement convaincue que ses arguments peuvent convaincre. Mais elle veut permettre à ses élèves d'apprendre de

manière agréable, ludique, de prendre plaisir. Elle veut, elle doit entrer rapidement dans le jeu, quitte à perdre en route un peu du fond du jeu. De ce fait, elle s'inscrit alors en ce qui concerne les contenus qu'elle enseigne, en l'occurrence ici la résolution de problème, dans une logique de légitimation pour le jeu Problémo et une logique de plaisir pour l'atelier autonome. Elle explique à ses élèves que l'on joue avant tout pour jouer, elle transmet une vision autotélique du jeu au sein de sa classe. En ce sens, dans le cadre de son activité didactique ludique, elle reste un élément anonyme pour l'atelier de jeux autonomes et un facilitateur de jeu dans le cadre du Problémo. Elle justifie les ateliers mis en œuvre par l'intérêt didactique en mathématiques mais aussi par l'intérêt ludique de jouer ensemble, de réfléchir ensemble, de se mettre au défi.... Elle cherche à enseigner le plaisir de jouer sans être convaincue d'en avoir légitimement le droit mais en référant la transposition possible des compétences ludiques aux compétences nécessaires au quotidien, disciplinaires ou non.

Elle est ainsi divisée entre la nécessité de finir le programme, d'assumer son rôle d'enseignante sérieuse qui réfléchit et le désir de partager son plaisir de jouer ensemble, de créer de la cohésion et un bien vivre ensemble. Elle tente de dépasser cette tension en proposant des jeux autonomes riches ludiquement et un jeu qui lui apparaît riche mathématiquement, même si, on l'a vu à l'analyse, les jeux autonomes semblent les plus riches cognitivement parlant.

Comme elle n'a pas un rapport à l'Autre concurrentiel, elle ne s'interdit pas d'offrir des pratiques qui lui semble peu scolaire considérant que c'est la redondance et la complémentarité d'expériences variées sur les différents temps qui apporteront la qualité et l'efficacité de ces pratiques au service des élèves. Mais ici aussi, elle est un sujet divisé. Divisée entre la nécessité de travailler ensemble, avec l'Autre, toujours dans cette logique de cohésion et d'efficacité, la nécessité de maîtriser le temps, son temps, son investissement et le désir de garder certaines prérogatives qui la distingue de l'animateur. Elle est une enseignante formée mais pas toujours aussi compétente que les animateurs. Elle est une enseignante qui réfléchit mais qui ne peut nier que peut-être l'Autre réfléchit aussi. Elle est une enseignante qui évalue mais qui pourtant met en place des situations pour lesquelles elle n'a pas réellement réfléchi les formes évaluatives.

Sa pratique didactique ludique est le résultat d'une histoire singulière avec le jeu, une redécouverte qui apparaît comme une permission de s'échapper, une permission de rester

parfois enfant. Mais son assujettissement à la règle, aux règles sociales et institutionnelles créent des tensions internes difficiles à tenir et visible à travers quelques éléments paradoxaux de sa pratique ludique : l'attachement au matériel, l'oubli de but du jeu, la forme qui prend le pas sur le fond.

Elle construit sa professionnalité au regard de l'image qu'elle pense renvoyer. Elle est le sujet supposé sérieux, garant de l'accomplissement d'un programme. C'est à travers le sentiment d'être professionnel, bien que distinct du fait d'être professionnel, qu'elle se construit professionnellement. Elle est en effet très attachée à l'image professionnelle qu'elle peut et surtout doit montrer quitte à mettre de côté ses certitudes ludiques. Elle se construit professionnellement dans l'image que l'institution pourrait renvoyer de la qualité de son travail : elle ne veut pas paraître « *tranquille* » ni laisser paraître qu'elle n'aurait « *pas envie de travailler* ». L'absence d'injonction institutionnelle à jouer suscite un sentiment de culpabilité, égratignant l'image du professionnel sérieux qu'elle veut donner d'autant plus qu'il y a l'Autre, celui qui la complète apportant une certaine expertise même mais dont elle se distingue par ses missions et sa formation. En ce sens nous pouvons considérer à travers l'observation de sa pratique ludique, que son rapport au jeu et son rapport à l'Autre sont révélateur des logiques professionnelles qui l'animent.

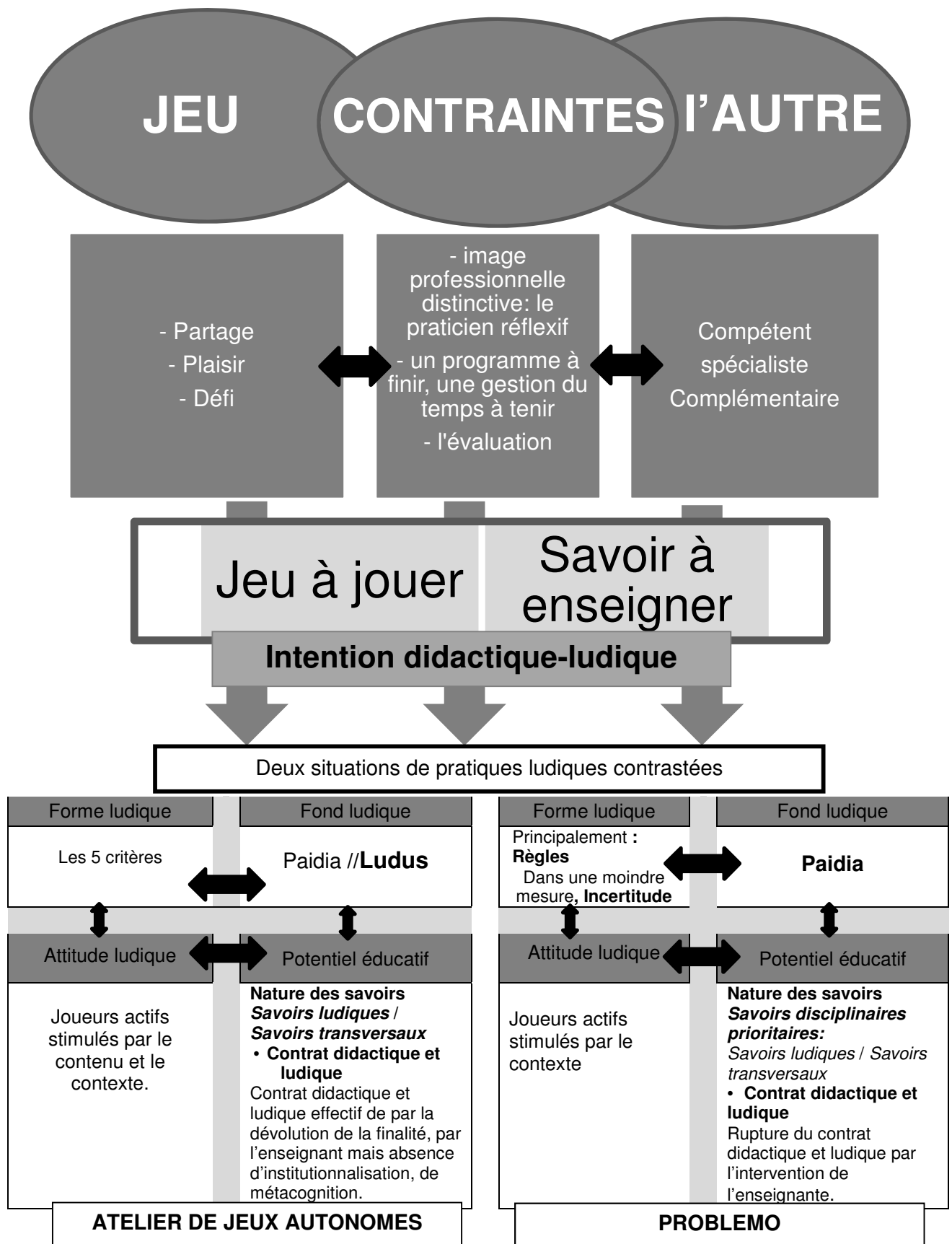


Figure 25: Modélisation de la transposition didactico-ludique traversée du déjà-là décisionnel d'Emy.



Nous avons dans cette première partie construit l'étude de cas d'Emy en nous appuyant sur le cadre théorique et le cadre méthodologique présentés précédemment.

Nous allons dans la seconde partie présenter et analyser le cas de Jean pour lequel nous tenterons de construire l'étude de cas comme nous venons de le faire avec Emy.

## **2. Jean, enseignant en Ulis-Ecole.**

### **2.1 Situation didactico-ludique**

Nous présenterons maintenant notre deuxième cas, Jean, professeur des écoles en Ulis-école. L'Ulis-école<sup>75</sup> remplace depuis la circulaire du 21 août 2015 la Clis<sup>76</sup> mais vise des objectifs similaires : c'est un dispositif de scolarisation destiné aux élèves en situation de handicap. Comme nous l'expliquions précédemment, les élèves peuvent présenter des troubles cognitifs, des troubles spécifiques du langage ou des apprentissages, des troubles envahissants du développement, etc. L'organisation de la classe est conditionnée par la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation, des aménagements de scolarisation en classe ordinaire si c'est possible, des nombreuses prises en charge des enfants chez l'orthophoniste, le psychomotricien, le psychologue etc.

Comme pour notre premier cas, nous allons commencer par présenter la situation didactico-ludique mise en œuvre par Jean. Pour rappel, Jean a quatre élèves lors de sa séance et une AVS<sup>77</sup>, Sabine. Jean joue régulièrement à des jeux de société avec ses élèves et les enfants ont déjà utilisé la Guerre Des Moutons. Nous mènerons nos observations sur le groupe géré par Jean. La séance de jeu est assez longue. Entre la passation des consignes, le temps de jeu et le retour rapide sur le jeu, la séance dure une heure. La partie de jeu à proprement parlé dure 45 minutes, ce qui est une bonne surprise pour Jean puisqu'il est difficile habituellement pour son public de rester concentré sans incident aussi longtemps.

Nous décrirons et analyserons ici la séance dans sa dimension didactique, de notre point de vue à partir des discours de Jean et de nos observations car la séance ne fait pas non plus l'objet d'une fiche de préparation spécifique.

---

<sup>75</sup> Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

<sup>76</sup> Classe pour l'Inclusion Scolaire dans une école primaire

<sup>77</sup> A.V.S. : Auxiliaire de vie scolaire

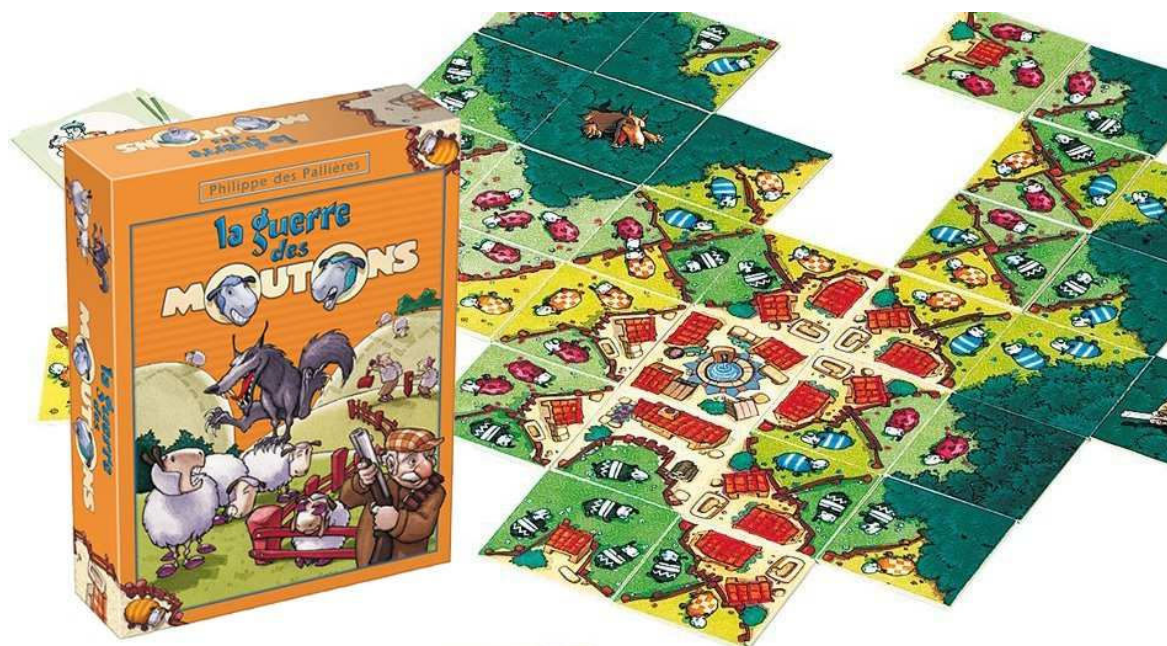


Image 26: Matériel de jeu de la Guerre Des Moutons<sup>78</sup>



Image 27: Matériel de jeu de la Guerre Des Moutons, les tuiles loup et chasseur.

<sup>78</sup> La Guerre Des Moutons est un jeu de Philippe des Pallières et illustré par François Buel. Le jeu a été édité par Philippe des Pallières et Asmodée en 2002 ; <https://www.trictrac.net/jeu-de-societe/la-guerre-des-moutons/details>, dernière consultation le 28/09/2017.



Image 28: Un loup annule tous les enclos qui touchent sa forêt... Les enclos marqués d'une croix rouge seront "annulés" et ne compteront pas à la fin de la partie, sauf si un chasseur tue le loup<sup>79</sup>

### La situation didactique

**Situation :**

Chaque joueur représente le berger d'un troupeau de moutons de même couleur et doit construire l'enclos le plus grand contenant des moutons de sa couleur. Les joueurs posent des tuiles de paysage sur la table, où sont représentés au recto et au verso : des moutons, de la forêt, des loups ou des chasseurs.

**Thème d'étude :**

Jeu de stratégie

**Objet d'étude :**

Prendre une position de joueur.

**Problème de la séance :**

Mettre en place une stratégie pour réaliser un objectif défini au préalable.

**Obstacle :**

Programmer des actions à plus ou moins long terme en vue de réaliser un objectif.

<sup>79</sup> <http://laquerredesmoutons.free.fr/> site explicatif du jeu, consulté le 28 septembre 2017

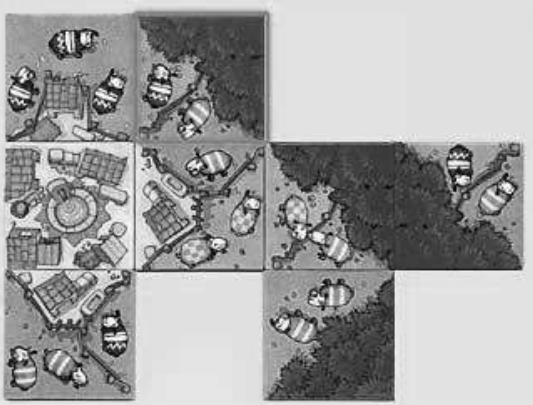
<p><b>CONSIGNE :</b>  - (Collective) « On va jouer cet après-midi, on va apprendre à jouer. » (Jean, annexe 2.4, p.94)</p>	
<p><b>Tache productive de l'enfant :</b>  - Poser une tuile qui respecte les contraintes environnantes.</p>	<p><b>Tache constructive de l'enfant :</b>  - Identifier son tour de jeu  - Identifier l'objectif à réaliser tout en pensant à l'objectif général : fermer des enclos avec ses moutons.  - Programmer ses actions en observant la situation et anticipant les actions possibles des adversaires.  - Envisager une stratégie pour empêcher son adversaire de fermer des enclos.</p>
<p><b>Contrainte :</b>  Le joueur ne peut pas poser sa tuile comme il le veut : le bord de la tuile doit correspondre au bord de la ou les tuiles déjà posées.</p> 	<p><b>Critère de réussite énoncé :</b>  Avoir le plus de moutons enfermés dans ses enclos.</p>

Tableau 35: la situation didactique de la Guerre Des Moutons.

Nous y reviendrons par la suite, mais il est intéressant de noter que l'objectif de l'enseignant n'est nullement un objectif disciplinaire. Il se positionne clairement dans une didactique du jeu, en ce sens où il veut enseigner le jeu. « *Le but du jeu c'était euh de... leur faire prendre une position de joueur. Donc de euh plusieurs euh, plusieurs euh compétences, donc par exemple celle de jouer à tour de rôle, celle de réfléchir des stratégies à plus ou moins long terme*» (Jean, annexe 2.5, p.113), « *On va jouer cet après-midi, on va apprendre à jouer.* » (Jean, annexe 2.4, p. 94)

Nous nous intéressons maintenant aux interventions didactiques de Jean afin d'identifier des éléments du contrat didactique en jeu lors de cette séance.

## Les interventions didactiques

### Présentation de la séance

Durée : 2 minutes

#### Présentation de la séance (Extraits)

- « On va jouer cet après-midi, on va apprendre à jouer, c'est un jeu que vous connaissez déjà, c'est la Guerre Des Moutons. La Guerre Des Moutons... » (Jean, annexe 2.4, p.94)
- « On va jouer donc avec 2 groupes, avec Sabine et un groupe avec moi... » (Ibid.)
- « si on fait une partie rapide on fait deux parties, sinon on en fait qu'une seule... » (Ibid.)
- « Donc, on va faire deux groupes, un groupe avec moi, je vais prendre Brendan, et je vais prendre Marion » (Ibid.)

### Situation ludique

Durée : 53 minutes

#### Rappel des règles (Extraits) (Jean, annexe 2.4, pp.94-110)

- « Alors, est ce que vous vous rappelez, de la règle de ce jeu ? comme assez souvent, y'en a d'autres, ça dépend des tuiles qu'on va utiliser. Alors est ce que vous vous rappelez comment se joue ce jeu ? [...] »
- « C'est quoi ces tuiles ? [...] »
- « Ouais très bien, faire des enclos avec des barrières ou des forêts, ou même des villes. Et ces tuiles, elles ont deux côtés, vous avez vu ? c'est pas les mêmes ! [...] »
- « y'a des tuiles spéciales, y'a des chasseurs, et y'a des loups. A quoi ils servent ces chasseurs et ces loups d'ailleurs ? [...] »
- « Et donc, euh, à la fin du jeu, c'est quoi le but ? Comment on fait pour gagner ? [...] On compte les enclos, les moutons sont dans les enclos. Alors nous, on va compter aujourd'hui... on va compter, les enclos qui sont fermés, alors pour être fermés ça veut dire qu'il faut qu'ils soient entourés. Par exemple là, regardez, non, il est pas fermé celui-là. Notre petit enclos, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Voilà, c'est un enclos qui est clôturé là d'accord, avec 9 moutons. [...] »
- « Et en plus aujourd'hui on va avoir des p'tites cartes, regardez j'nous ai fait des belles cartes ce midi, des cartes Objectifs, voilà, qu'est-ce que ça peut être que ça des cartes Objectifs ?[...] C'est les cartes Objectifs, c'est des cartes qui vont être, qui vont changer à chaque tour, et si on fait l'action qu'est marquée sur la carte, et bah on gagne un point de plus. Ah un point, c'est un point pour la fin du jeu, qu'on cumulera avec les points des moutons. »
- « Alors attends, c'est pas ton tour de jeu, tu te rappelles comment on joue, sur les tours de jeu ? c'est chacun son tour ! »

#### Accompagnement au jeu des élèves : (Extraits) (Jean, annexe 2.4, pp.94-110)

- « (J) Si tu fais l'action qui correspond, tu marques un point en plus, d'accord ? Donc on va les mettre là ? face cachée, et on va en tirer une... .. Alors c'est quoi celle-là ?
- Le loup !
- (J) Alors faut jouer un loup, si on joue un loup, on marque un point. Est-ce qu'on peut jouer un loup là ?
- Non
- (J) Pourquoi on peut pas jouer de loup ?
- Parce que faut commencer la ville, le village
- (J) Et parce que le loup, ça...
- Ça vit dans la forêt »

- « (J) Essaie de jouer un mouton jaune en plus c'est ta couleur, t'as de la «chance» toi... Essaie de jouer un mouton jaune... .. T'as pas de jaune ?
- Bah non
- (J) T'as pas de mouton jaune ? Alors pourquoi j'en vois des jaunes, moi ? Oui, là regarde, t'en as sur chaque tuile ... .. Allez essaie de me prendre un tuile jaune et de la placer sur le plateau de jeu... .. Voilà essaie de la placer, où est ce que ça pourrait être intéressant. Est-ce que tu peux la mettre là ? ça marche hummmm... »
- « (J) Tu te rappelles, Marion, l'objectif ? Qu'est-ce qu'il faut essayer de faire ? Marion regarde, qu'est-ce qu'il faut essayer de faire ? c'est une tuile avec un mouton ? il est de quelle couleur le mouton ?
- Rose
- (J) Rose, et bah super, faut que tu le mettes quelque part...
- Ouais !
- (J) Ah bah ouais tu peux faire ça !! »
- « (J) Est-ce que il y a un endroit sur le plateau de jeu où tu as, où tu pourrais faire un bel enclos jaune ?
- Là
- Bah et là aussi
- (J) Là ça fait un enclos de combien de moutons ici ?
- Deux
- Deux
- (J) Est-ce qu'il y a pas un endroit où tu pourrais faire un enclos plus grand ?
- Si là
- (J) Je savais pas que Marion elle s'appelait Brendan aussi...
- Ça fait combien de moutons là Marion ?
- Bah un, deux, un deux trois
- (J) Et celui-là, il pleure tu l'as oublié ... 4 ! Est-ce que t'aurais pas une autre tuile avec plein de moutons jaunes que tu pourrais utiliser ? »
- « Un champ bleu de six, dommage, personne n'est bleu, c'est dommage, sinon ça aurait été un bel exemple ! »
- « (J) Jaune, alors est ce que tu peux fermer un enclos jaune ? pour marquer des points, ou agrandir un enclos jaune. Alors est ce que ça marche ça ?
- Ouais
- Non
- (J) Est-ce que ça va rose avec forêt ?
- Bah y'a un jaune et un jaune
- (J) Ça c'est vrai, je peux pas te dire le contraire, mais est ce que rose avec forêt ça marche ? »
- « J'tai enfermé Brendan !
- (J) Mais c'est toi qu'est jaune, c'est toi qui t'enferme c'est bien... c'est le but du jeu hein ... »
- « Ah bon ? regarde là, ils s'enfuient tes moutons ... Beeehh ! Beeehh ! Beeehh ! Ils s'enfuient tous tes moutons. »

**Pratique du jeu de l'enseignant: (Extraits)** (Jean, annexe 2.4, pp.94-110)

- « Alors moi j'aimerais bien gagner un point aussi, alors je vais jouer une tuile jaune... »
- « en plus je suis content parce que rose c'est ma couleur, tu me fais gagner comme ça ! »
  
- « Hé t'as pas le droit de regarder !!!
- (J) J'ai pas regardé !
- Sii !!!
- (J) Mais non
- Il triche, le maitre ?
- (J) Je triche jamais à ce jeu ! (rires) »
  
- « Argh en plus, il ferme un champ ! c'est drôlement fort... A moi, est-ce que je peux fermer un champ ? Est-ce que je peux fermer un champ rose, ouais ça m'arrangerait ... Allez hop, voilà bah je marque un point aussi ! »

**Comptage des points: (Extraits)** (Jean, annexe 2.4, pp.94-110)

- « Alors, pour s'aider on va prendre ..... des p'tits cubes pour pouvoir compter nos petits moutons, pour pas les compter deux fois. Alors, Brendan va nous montrer comment on fait. On prend juste des cubes de un ça suffira. Brendan vas-y, tu nous mets des petits cubes sur les moutons, sur les enclos qui sont fermés. »
- « Est-ce qu'il y a d'autres champs de fermés, regarde bien, c'est bien... super, heu j'en vois encore un, moi, regarde bien, ah non pas fermé t'as pas ... Et maintenant il reste plus qu'à compter le nombre de petits cubes que t'as mis et t'auras ton nombre de points »
- « Vingt-quatre ! Un gros score pour Brendan ! [...]A toi Marion, on enlève les ptits cubes de Brendan, tu me mets des ptits cubes sur tous les moutons qui sont dans les enclos fermés, allez vas-y...[...] Vas-y Marion, tu es jaune toi, tu te rappelles ? Donc vas-y ... Voilà... Bien... Y'a d'autres enclos de fermés, regarde bien... »

**Rappel à l'ordre, gestion des comportements : (très peu de rappel à l'ordre sur les comportements)**

- « Brendan, donne-moi leeee, Brendan, donne-le moi, une fois, deux fois, dépêche-toi, après c'est le point rouge ! »
- « Est-ce que j'ai demandé d'inverser Brendan et Aurélia, j'crois pas hein ! Va te rasseoir Aurélia, s'il te plaît. Brendan tu viens par ici ! »

**Situation de métacognition**

**Durée : 3 minutes**

**Avis des élèves sur l'activité :** (Jean, annexe 2.4, p. 110)

- « Alors, première question, Est-ce que ça vous a plu ? »

**Félicitation de l'enseignant :**

- « Vous vous rendez compte ? Vous avez joué effectivement trois quarts d'heure, c'est énorme. Vous avez été concentrés pendant trois quarts d'heure ! C'est très long, c'est drôlement bien. Je suis fier de vous. Vous étiez concentrés pendant trois quarts d'heure sur le jeu, vous avez bien joué. J'ai pas vu de coups de pieds rien du tout, c'était vraiment super ! Donc là je vous dis bravo ! »

**Tentative d'institutionnalisation (l'enseignant cherche à faire verbaliser par les élèves les difficultés rencontrées) :**

- « On a joué avec des nouvelles cartes aujourd'hui, est ce qu'il y a des cartes qui vous ont semblé

*plus difficiles que d'autres ?[...] Non tout était facile à faire ? [...] D'accord. C'était quoi ton objectif préféré, toi, à remplir (inaudible) ? Quel objectif tu as aimé faire ?... »*  
 - « *On refera une partie la semaine prochaine, d'accord ? On changera un peu les règles, pour pas que ce soit la même chose, pour pas qu'on s'ennuie,... »*

**Tableau 36: Les interventions didactiques.**

Nous ne mettons ici que des extraits de discours car les interventions de Jean sont nombreuses durant la partie de jeu. L'enseignant questionne (« *mais est-ce que rose avec forêt ça marche ?* »)(Jean, annexe 2.4, p.102) étaye (« *Ouais très bien, faire des enclos avec des barrières ou des forêts, ou même des villes. Et ces tuiles, elles ont deux côtés, vous avez vu ? c'est pas les mêmes !* » (Ibid., p.95)), reformule (« *C'est des moutons, des moutons t'as par exemple, moi j'ai le bleu... - (J) Donc on a effectivement nos couleurs et on a des p'tites tuiles, comme celle-ci. A quoi elles servent ces tuiles ?* » (Ibid., p.95)), théâtralise, (« *regarde là, ils s'enfuient tes moutons ... Beeehh ! Beeehh ! Beeehh ! Ils s'enfuient tous tes moutons* »)(Ibid., p.107)), valide (« *Ah bah ouais tu peux faire ça !!* »)(Ibid., p.97)) et ...joue (« *moi j'aimerais bien gagner un point aussi, alors je vais jouer une tuile jaune...* »)(Ibid., p.96)) voire même est suspecté par les enfants de tricher (*Hé t'as pas le droit de regarder !!! -(J) J'ai pas regardé ! -Sii !!! -(J) Mais non - Il triche, le maitre !-(J) Je triche jamais à ce jeu !* » (Ibid., p.97)). Si le maitre n'a pas triché comme le pensent les enfants, les accusations se font dans la bonne humeur, le maitre apparait alors comme un joueur et un joueur comme un autre, qu'on peut soupçonner de tricher. D'ailleurs, « *Si on ne peut plus tricher avec ses amis, ce n'est pas la peine de jouer aux cartes.* »<sup>80</sup>

Afin de bien comprendre les rôles de chacun, nous présentons maintenant l'activité des enfants.

---

80 Marius, Marcel Pagnol, éd. de Fallois, 1988, acte III, scène 2, p. 155



<b>L'activité des enfants</b>
<b>Présentation de la séance</b>
La présentation de la séance est très courte, les enfants sont un peu excités par le programme de la journée (jeux, cuisine et doigts de sorcière) et la présence du chercheur mais ils sont réactifs aux remarques et propositions de l'enseignant (« (J) On va faire les groupes après... Euh, si on fait une partie rapide on fait deux parties, sinon on en fait qu'une seule. -Deux parties !! »)
<b>Situation Ludique</b>
Les élèves ont des difficultés de concentration et perdent rapidement de vue leurs objectifs (d'où la mise en place de cartes objectifs), mais ils sont tous les deux impliqués dans le jeu. Le jeu semble plus difficile pour Marion à qui il faut régulièrement rappeler la couleur de ses moutons alors que Brendan cherche parfois à bloquer son adversaire, tout particulièrement son enseignant.
<b>Situation de métacognition</b>
La situation est très courte. Les enfants sont toujours dans l'excitation et ne sont pas réellement capables d'identifier leurs difficultés durant la partie. Pour autant, ils cherchent à identifier les cartes-objectifs qu'ils ont aimés.

**Tableau 37: L'activité de l'enfant lors de la partie de Guerre Des Moutons.**

L'enseignant accompagne les élèves du début à la fin de la séance, leur présentant l'intérêt de la situation (« *on va apprendre à jouer* »), les guidant pour identifier les problèmes et les résoudre comme placer une tuile qui répond aux contraintes, trouver comment fermer un champs avec les tuiles en leur possession. Il met en place des adaptations, des variables ludiques pour les aider à se donner un objectif à atteindre, se distanciant de la règle du jeu de base (réaliser un enclos le plus grand possible) pour leur apprendre à planifier leurs actions en vue par la suite de planifier la réalisation d'un très grand enclos lors de prochaines séances. Pour certains, la difficulté est d'attendre son tour, pour d'autres de distinguer un champ ouvert d'un champ fermé, de placer une tuile respectant les contraintes des tuiles environnantes.

La surprise de l'enseignant face à la durée de jeu des enfants sans incident critique tels que colère, coups de pieds montre que les élèves étaient impliqués dans l'activité.

Nous allons maintenant analyser la situation dans sa dimension ludique.

## La situation ludique.

### **But du jeu:**

Chacun des joueurs joue un berger qui doit enfermer le maximum de moutons de sa couleur dans des enclos.

### **Matériel :**

77 tuiles recto-verso dont 4 pions berger, 4 pions mémo-couleur, un pion centre de village et des moutons



### **Mécanisme ludique en**

#### **œuvre:**

Mécanismes intellectuels : anticiper et programmer, mettre en œuvre une stratégie pour développer son enclos et le fermer ou pour gêner son adversaire

### **Lieu, temps :**

*Salle de classe*

53 minutes de jeu

### **Problème :**

- Enfermer le maximum de mouton en construisant des enclos les plus grands possibles mais qui peuvent être fermés

### **Type de compétences à mobiliser pour résoudre le problème**

#### **Compétences, connaissances, attitudes liées à une discipline « scolaire ».**<sup>8182</sup>

#### **Mathématiques**

Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités (Cycle 1)

Dénombrer et comparer des collections. (Cycle 2)

#### **Découverte du monde/géographie :**

Orienter et utiliser correctement une feuille de papier, un livre ou un autre support d'écrit, en fonction de consignes, d'un but ou d'un projet précis. (Cycle 1)

Construire des repères spatiaux : se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. (Cycle 2)

#### **E.P.S :**

s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but (Cycle 1)

Élaborer, respecter et faire respecter règles et règlements. (Cycle 2)

Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action : Apprendre à planifier son action avant de la réaliser ; s'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu (Cycle 2)

Comprendre le but du jeu et orienter ses actions vers la cible (Cycle 2/3)

Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter. (Cycle 3)

S'adapter aux actions d'un adversaire

#### **Compétences, connaissances, attitudes liées au jeu :**

Comprendre la règle du jeu les différents rôles à jouer (mouton, loup, chasseur)

<sup>81</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, Programmes pour les Cycle s 2/3/4, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_Cycle\\_s234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_Cycle_s234_4_12_ok_508673.pdf); dernière consultation le 30 juin 2016.

<sup>82</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf)

Poser une tuile en respectant les contraintes des tuiles adjacentes  
 Analyser la situation de jeu pour anticiper et planifier son action, adapter ses choix aux actions de l'adversaire

**Tableau 38: La situation ludique du jeu de Guerre Des Moutons.**

Dans la situation présentée ici, la situation didactique se distingue peu de la situation ludique car c'est le jeu qui est l'objet des intentions didactiques de l'enseignant.

<b>Les interactions</b>	
<b>L'ENSEIGNANT</b>	
<p><b><u>Rôle :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne à jouer</li> <li>- Anime, relance l'attention, encourage, guide, arbitre...</li> <li>- Joue</li> </ul>	<p><b><u>Attitudes</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assis comme les élèves, il laisse les enfants gérer le matériel en les guidant.</li> <li>- Il taquine ses adversaires (« <i>en plus je suis content parce que rose c'est ma couleur, tu me fais gagner comme ça !</i> » (Ibid., p.97), « (J) <i>On va pouvoir manger tes moutons comme ça ! – Non, j'crois pas ! - (J) Tu crois pas ?</i> » (Ibid., p.98))</li> </ul>
<b>LES ENFANTS</b>	
<p><b><u>Rôle :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jouent,</li> <li>- arbitrent (et surveillent de près leur enseignant !)</li> </ul>	<p><b><u>Attitudes :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enfants sont enthousiastes, riant, assis autour du plateau de jeu. Ils observent avec attention les tuiles de leurs adversaires, comptent les points,... Ils vérifient leur nombre de tuiles, et parfois se laissent distraire, partent dans leur pensées.</li> </ul>

**Tableau 39: les interactions lors de la séance de thèque.**

Cette longue séance de jeu vise à enseigner aux élèves un comportement de joueur avec son lot de compétences identifiées par Jean : « *celle de jouer à tour de rôle, celle de réfléchir des stratégies à plus ou moins long terme* » (Ibid., annexe 2.5, p.113), « *ces compétences qui ne sont pas forcément listées mais qui sont sous-entendues ou de toute façon, faut qu'on travaille euh sur euh bah apprendre à..., à réfléchir, et bon... les stratégies* », « *que ça c'est apprendre à réfléchir, à anticiper, à programmer euh...* » (Ibid., p.114), « *ça fait travailler des compétences qui sont... déficitaires, chez eux. Sur l'anticipation, la mémorisation euh, la planification euh...* » (Ibid., p.119).

C'est un jeu riche, complexe parfois trop pour certains élèves comme Marion qui peine à se souvenir de sa couleur par exemple. Cela nécessite alors un soutien permanent de l'enseignant pour l'accompagner dans sa réflexion. Cependant les attentes de Jean varie

selon les enfants, les compétences sont suffisamment diverses pour permettre à chacun des élèves de progresser : pour l'un, être capable d'attendre son tour, pour l'autre de placer une tuile et d'autres de prévoir leurs actions. Comme nous le disions précédemment, la partie de jeu dure près d'une heure sans incident particulier, chose qui semble assez exceptionnelle selon Jean. Comme l'explique Jean, il y a des absents et il est donc plus facile d'avoir du calme avec seulement quatre élèves pour deux adultes (« *C'est sûr que quand on est que six et qu'il y a deux malades, ça permet d'avoir un climat assez calme.* » (Ibid., annexe 2.4, p.111)) pour autant il est fier de ses élèves car ils ont su rester concentrés sur une durée plutôt longue, chose remarquable pour son public spécifique. Il n'hésite d'ailleurs pas à leur dire :

*« Vous vous rendez compte, vous avez joué effectivement trois quarts d'heure, c'est énorme. Vous avez été concentrés pendant trois quarts d'heure !! C'est très long, c'est drôlement bien ! Je suis fier de vous. Vous étiez concentrés pendant trois quarts d'heure sur le jeu, vous avez bien joué. J'ai pas vu de coups de pieds rien du tout, c'était vraiment super ! Donc là je vous dis bravo ! » (Ibid.)*

Si l'on souhaite analyser cette situation au regard des critères de jeux évoqués dans notre cadrage théorique, nous pouvons considérer que ce jeu se positionne comme un jeu de compétition, à l'image d'une partie de Dames, du point de vue de la catégorisation de Roger Caillois : compétition avec soi, compétition avec l'autre afin d'enfermer le plus grand nombre de moutons. Le sociologue place ce type de jeux parmi les jeux où la part du *Ludus* est importante.

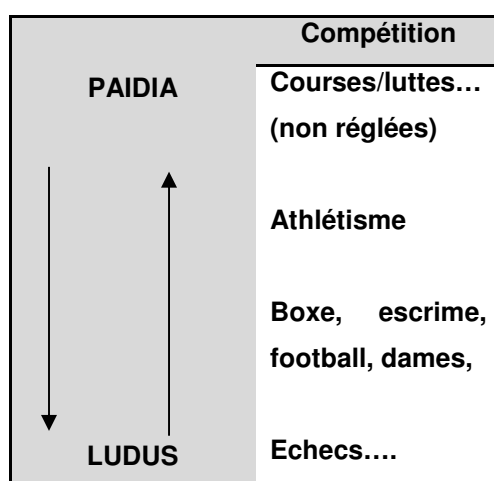


Tableau 40: Extrait de la classification des jeux, de la *Paidia* au *Ludus* (Caillois, 1958)

Dans la situation présentée ici, Jean vise à développer des compétences stratégiques parallèlement à des compétences de joueur tel qu'attendre son tour, respecter les règles...

Cependant, la masse d'informations liée à la richesse cognitive de ce jeu ne permet pas à tous les enfants d'entrer dans la mise en œuvre de compétences stratégiques. Dans ces cas-là alors, l'enseignant accompagne l'élève pour verbaliser son objectif : « *A toi Marion ! Marion ? C'est quoi l'objectif ? De c'tour ci ? Qu'est-ce qu'on essaie de faire ?* » (Ibid., p.96) ; « *T'as pas de mouton jaune ? Alors pourquoi j'en vois des jaunes moi ? Oui, là regarde, t'en as sur chaque tuile .....Allez essaie de me prendre un tuile jaune et de la placer sur le plateau de jeu ... .. Voilà, essaie de la placer,... Où est ce que ça pourrait être intéressant ? Est-ce que tu peux la mettre là ? ça marche !* » (Ibid., p.97). Rappelons que la séance se tient dans une classe d'Ulis-école et que les profils des élèves sont particulièrement variés, nécessitant de la part de l'enseignant une grande différenciation tant dans ses objectifs que dans ses interventions. En effet, il interpelle 38 fois Brendan durant la situation contre 60 fois Marion. Lorsqu'il interpelle Brendan c'est pour lui donner son tour de jeu (« *On va commencer par Brendan qui a très envie de commencer* » ; « *Brendan, vas-y* » (Ibid., p.96)), rappeler les scores (« *Pour l'instant, six pour Brendan !* »(Ibid., p.100)), lui rappeler de piocher une tuile (« *Oh je sens que Brendan a oublié de piocher !* »(Ibid., p.99)), le rappeler à l'ordre sur son comportement (« *Brendan, t'es pas obligé de te moquer tu sais* » (Ibid., p.103)). Lorsqu'il interpelle Marion, c'est le plus souvent pour la guider dans ses choix, dans l'observation du jeu (« *Allez Marion, est-ce que tu peux fermer un enclos jaune ? Est-ce que tu peux nous fermer un enclos jaune ? Marion vas-y ! Est-ce que tu le fermes là ? Est-ce que tu peux fermer quand tu joues une tuile comme ça ?* » (Ibid., p.100) ; « *Dans ta main Marion, t'as des tuiles, t'as un mouton jaune avec une forêt* » (Ibid., p.107) ; « *Vas-y Marion, tu es jaune toi, tu te rappelles ?* » (Ibid., p.99) ; « *Est-ce que c'est fermé ça, Marion ?* » (Ibid., p.108)).

Si l'on observe la situation du point de vue de l'activité pratiquée par les joueurs mise en évidence dans les catégories de Corinne Hutt, la Guerre Des Moutons s'inscrit dans la catégorie des *games with rules* comprenant des jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition. Là encore, il apparaît que les élèves pour bien jouer doivent apprendre à faire des choix, à analyser une situation, à mettre en œuvre une stratégie et ce, même si ce jeu n'est pas identifié comme un jeu pédagogique ou éducatif. Et c'est d'ailleurs bien l'un des objectifs de Jean.

Au regard des caractéristiques évoqués par Gilles Brougère (2005), nous pouvons considérer que les enfants sont bien dans une activité de « second-degré ». Les enfants sont des bergers, des moutons, des chasseurs ou des loups, ils s'affrontent entre joueurs,

l'enseignant étant lui-même un joueur comme un autre qu'on peut essayer de déranger dans sa stratégie voire même d'accuser de tricherie. On ne peut douter du caractère frivole de la situation pour les élèves, au regard des rires, de l'excitation sensible, des taquineries des élèves envers l'enseignant et réciproquement. Il n'y a pas d'évaluation ressentie par les joueurs même si à travers la pratique et l'étape très courte de métacognition, l'enseignant évalue les difficultés pour proposer d'autres adaptations par la suite (« *On refera une partie la semaine prochaine, d'accord ? On changera un peu les règles, pour pas que ce soit la même chose* » (Ibid., p.111)).

Certes, les enfants n'ont pas le pouvoir de décider ou non de jouer, ni même de s'arrêter. Cependant, vu leur empressement à jouer et la difficulté de mettre fin à la séance (« *Est-ce que j'ai demandé d'inverser Brendan et Aurélia, j crois pas hein ?* » (Ibid., p.106)), jouer ne semble pas être vécu comme une contrainte. Ils ont la possibilité de décider comment jouer, dans la limite de la règle, l'enseignant invalidant les propositions qui ne respectent pas les contraintes des tuiles adjacentes par exemple. En ce sens, la règle est bien présente et est essentielle au fonctionnement du jeu, la première des règles étant la possibilité ou non de poser une tuile selon les contraintes des tuiles voisines. Enfin, le caractère incertain est présent, personne ne sait qui va gagner et les joueurs sont d'ailleurs surpris de voir leur enseignant perdre. C'est ce qu'exprime Jean en aidant Marion à compter ses points : « *Vous voyez, meilleur score que Brendan, alors ça, qui l'eut cru !* » (Ibid., p.109) ou encore Brendan « *Y'en a pas beaucoup !* » (Ibid.) (en référence au nombre de moutons enfermés) et Marion, « *C'est nous qu'a gagné !!* » (Ibid.)

On peut se poser la question de la nature du plaisir dans la situation présentée. Pour Brendan, le plaisir passe par le fait de réussir à poser des loups, de jouer avec Jean. On parlera alors d'un plaisir intrinsèque, lié à la résolution ludique et extrinsèque, lié au contexte d'un moment agréable. Pour Marion, il est difficile de savoir si elle prend plaisir à résoudre la difficulté ludique car elle est beaucoup guidée pour réussir. Elle est ravie d'avoir gagné. De plus, en s'appuyant sur notre ressentie de la situation, l'ambiance durant la partie, la bonne humeur, il n'y a aucun doute sur son plaisir de partager ce temps avec Jean et Brendan. C'est alors là aussi, le contexte qui crée le plaisir.

Nous pouvons ainsi synthétiser la situation au regard des caractéristiques ludiques comme suit :

Synthèse des caractéristiques ludiques de la Guerre Des Moutons	
Forme ludique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Second degré               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision</li> <li>• Règles</li> <li>• Frivolité</li> <li>• Incertitude</li> </ul> </li> </ul>
Fond ludique	Paidia // Ludus
Attitude ludique	Des joueurs impliqués dans le jeu et qui ne voient pas le temps passer.
Potentiel éducatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature des savoirs</b>  <i>Savoirs ludiques</i>  <i>Ex : respecter les règles du jeu, jouer chacun son tour, mettre en place une stratégie, anticiper et programmer son actions</i>  <i>Savoirs transversaux :</i>  <i>Ex : respecter son adversaire, jouer ensemble</i>  <i>Savoirs liés à une discipline scolaire</i>  <i>Ex : Apprendre à planifier son action avant de la réaliser ; s'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu, se repérer dans l'espace (Cycle 2)</i> </li> <li>• <b>Quelle transposition didactique? Quelle conversion didactique?</b>            Le rapport au jeu de Jean lui fait mobiliser cette pratique pour que ses élèves apprennent à jouer, à élaborer une stratégie. Il choisit un jeu complexe pour certains, auquel il apporte après les premières séances une variable didactico ludique pour guider les élèves dans la planification. La situation est une situation de didactique du jeu.         </li> <li>• <b>Contrat didactique et ludique</b>            Situation didactique et ludique, elle est plus ou moins adidactique selon l'élève. En effet, certains peuvent prendre à leur charge la responsabilité de la réflexion, d'autres ont besoin d'un guidage fort à la limite de l'effet Topaze quand il faut poser la tuile.         </li> </ul>
Nature du jeu Nature du plaisir	<b>Jeu- contexte d'apprentissages</b> Plaisir intrinsèque au jeu lié à la résolution d'un problème ludique mais aussi extrinsèque, lié au contexte de jeu

Tableau 41: Synthèse des caractéristiques ludiques de la séance de Guerre Des Moutons

Nous avons ainsi face à nous une situation de jeu jouant sur la *Paidia* de par le contexte, le matériel agréable et sur le *Ludus* quant à la difficulté de placer la bonne tuile, de mettre en place une stratégie, programmer ses actions pour gagner. Pour certains, apprendre à jouer à son tour, poser une tuile valide sont des actions d'une grande complexité en soi à comprendre avant de mettre en œuvre une stratégie sur du plus ou moins long terme. Jean accompagne les élèves dans la résolution du problème ludique en reformulant ou faisant reformuler l'objectif, en accompagnant le choix de la tuile, en rappelant les contraintes etc.

Jean ne semble pas être pris par le temps. Il avait prévu une ou deux parties durant quarante-cinq minutes. La partie de jeu en elle-même dure cinquante-trois minutes. Jean ne cherche en aucun cas à l'écourter, ne demande pas aux élèves d'accélérer leurs actions ni même le comptage des points où il prend le temps d'apporter une aide au dénombrement : il fait poser par le joueur des cubes sur chaque mouton enfermé puis le joueur compte en retirant les cubes qu'il a posé. Le temps de métacognition est court mais on peut supposer que Jean l'écourte car les élèves n'identifient pas leur difficulté. Considérant que leur temps de concentration a été particulièrement important (« *Vous avez été concentrés pendant trois quarts d'heure !! C'est très long, c'est drôlement bien ! Je suis fier de vous.* » (Ibid., annexe 2.4, p.111)), il ne juge peut-être pas nécessaire de demander plus qu'ils ne peuvent aux enfants.

L'absence de souci de comportement semble révéler pour Jean une réelle implication des élèves dans l'activité : « *J'ai pas vu de coups de pied, rien du tout, c'était vraiment super !* » (Ibid.)

Afin de mesurer les écarts entre les conceptions, intentions didactiques et ludiques du sujet et sa mise en œuvre lors de la situation, nous présenterons dans la sous-partie qui suit l'analyse que fait Jean de cette situation.

## 2.2 Analyse de Jean de la situation

Nous présenterons maintenant l'analyse de la situation faite par Jean à travers l'analyse de son discours recueilli lors de la séance d'entretien d'après coup qui s'est déroulée plusieurs mois après la séance.

<b>Analyse de la situation par le sujet : du plaisir</b>	
<b>Description de l'activité</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>C'est une activité euh... euh... jeu de plateau, avec le jeu euh... la Guerre Des Moutons.</i> » (Jean, annexe 2.5, p.114)</li> <li>- « <i>Oui, oui c'était, en fait c'était, ... c'est un jeu j'trouve qui est très euh très visuel et les enfants rentrent très bien d'dans,...</i> » (Ibid.)</li> </ul>	
<b>Intentions didactiques ludiques</b>	
<b>Apprendre à jouer</b>	<b>Plaisir de jouer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Le but du jeu c'était.. euh... de leeees, leur faire prendre une position de joueur. Donc de... euh... plusieurs euh..., plusieurs euh... compétences,</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Moi c'était d'en ... d'leur donner l'occasion de jouer, parce qu'au final ils jouent pas beaucoup, les enfants. 'Fin ils jouent... euh... euh... ils</i></li> </ul>



<p><i>donc par exemple celle de jouer à tour de rôle, celle de réfléchir stratégies à plus ou moins long terme,... » (Jean, annexe 2.5, p.114)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Le but du jeu c'était d'apprendre, comme on disait à être joueur et, et à, et à élaborer une stratégie... » (Ibid.)</i></li> </ul>	<p><i>jouent au foot, ils jouent à plein de choses mais des jeux un peu plus euh étoffées, ils y jouent pas beaucoup quoi. » (Jean, annexe 2.5, p.116)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>C'est un jeu parce que euh parce que j'ai r'gardé y'a pas longtemps alors j'me rappelais la définition d'un jeu. Et euh c'est une activité euh que l'on fait euh à plusieurs... C'est global quand même comme euh, comme euh définition. C'était dans wikipédia, on cherchait c'tait quoi un jeu, c'est marqué « défi », c'était « activité que l'on réalise à plusieurs ». P't'être à un ou à plusieurs. Mais c'est une activité qui devait être j'crois « de plaisir », j'crois il devait y avoir « de plaisir ». » (Jean, annexe 2.5, p.114)</i></li> </ul>
<p><b>Stratégie, planification, programmation</b></p>	<p><b>Compétences scolaires, culturelles et transversales</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>J'avais créé des petites cartes pour les stratégies euh immédiates, et on travaillait aussi sur la stratégie globale avec euh avec la fin. » (Jean, annexe 2.5, p.114)</i></li> <li>- « <i>et c'est vrai qu'ils ont beaucoup de mal à... à programmer, pour la fin du jeu, vu qu'ça va être de finir, à chaque fois heuu un enclos. » (Ibid.)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Y'avait un int', y'avait une ouverture culturelle, y'avait un intérêt de... [...], sur mémoriser. Et puis, euh... malgré tout, y'avait un intérêt pour certains sur... euh... des trucs qu'on dit plus scolaires, sur la lecture euh, sur le calcul euh... » (Jean, annexe 2.5, p.116)</i></li> </ul>
<p><b>Métacognition</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>y'avait un intérêt de... de métacognition sur euh bah là sur les stratégies,... » (Jean, annexe 2.5, p.116)</i></li> <li>- « <i>Si j'crois hein. On avait travaillé sur euh après à cha... euh bah quelle stratégie a marché ? Qui a gagné ? Quelles stratégies utiliser ? Est-c'qu' on peut utiliser d'autres choses ? Et on réfléchit à chaque fois.... Mais tout comme, en fait c'est comme, tu fais une démarche euh scientifique, quand tu fais une expérience : on a fait ça, ahh ça a pas marché, qu'est c'qu'on peut changer euh... » (Ibid.)</i></li> <li>- « <i>Bon, on n'a pas de bilan écrit comme on pourrait avoir euh en découverte du monde mais à la fin on arrive à une conclusion. Voilà c'est ça, et la prochaine fois on essaiera de faire ça quoi. » » (Jean, annexe 2.5, p.117)</i></li> </ul>	
<p><b>Adaptation</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>J'avais créé des petites cartes pour les stratégies euh immédiates... » (Jean, annexe 2.5, p.114)</i></li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- « D'ailleurs j'avais adapté le score pour qu'ils marquent des points euh pour chaque enclos fini et non pas pour le plus gros enclos, qui du coup euh pour eux représentait rien quoi. » (Ibid.)</li> </ul>
<b>Evolution</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « J'ai fait euh trois séances et les enfants étaient euh en demande, ils étaient contents euh..., ils progressaient. Et au final, euh, j'ai pas fait beaucoup d'aménagements après. J'les ai laissé comme ça avec les, toujours les stratégies immédiates, stratégies plus lointaines et voilà. Et puis après, du coup au moment où on y joue euh tranquillement de temps en temps euh sans les stratégies euh immédiates. » (Jean, annexe 2.5, p.114)</li> <li>- « Une progression qui n'était pas forcément voulue. C'est à dire que le but c'était de travailler euh sur le jeu de plateau et sur la Guerre Des Moutons, et en fonction de c'qui allait se passer, euh évoluer. Mais du genre on aurait pu continuer avec ce système-là de stratégies euh immédiates sans problèmes,... » (Ibid.)</li> <li>- « C'est vrai qu'entre temps, on a travaillé sur euh... Catan Junior euh, on a travaillé euh... Sur quoi on a travaillé encore ? Euh... Dixit ? Catan Junior, on a eu du mal [hésitant]. Du coup j'ai vraiment changé l'groupe, j'ai fait en sorte que... Parce que ça nécessitait des frustrations avec les dés qui tombaient pas... ... Euh Dixit ça a bien marché. ... Il marche plutôt bien. » (Jean, annexe 2.5, p.124)</li> </ul>

**Tableau 42 : Analyse de la situation par Jean.**

La modification apportée ne « didactise » pas le jeu, ne transforme pas le jeu en exercice. La modification permet d'accompagner l'élève pour lui permettre de visualiser des objectifs à courts et moyens termes considérant que le but du jeu « construire le plus grand enclos » est un objectif à trop long terme pour ces élèves. L'adaptation modifie le but du jeu mais pas sa nature en ce sens où il permet de mobiliser des stratégies pour atteindre ces objectifs, les règles et les contraintes restant les mêmes. Elle vise à donner du sens (« j'avais adapté le score pour qu'ils marquent des points euh pour chaque enclos fini et non pas pour le plus gros enclos, qui du coup euh pour eux représentait rien quoi » (Jean, annexe 2.5, p.114).

L'adaptation permet de rendre ce jeu complexe de par son principe d'anticipation plus abordable pour ces élèves sans le vider de ses contenus. « ça fait travailler des compétences qui sont... déficitaires, chez eux. Sur l'anticipation, la mémorisation euh, la planification euh... » (Ibid., p.121)

L'objectif de Jean est d'apprendre à ses élèves à jouer c'est-à-dire selon lui à avoir un comportement de joueur (attendre son tour, etc.), mettre en œuvre une stratégie, réfléchir sur ce qui marche et ce qui ne marche pas lors d'une phase de métacognition (« on a pas de bilan écrit comme on pourrait avoir euh en découverte du monde mais à la fin on arrive à une

*conclusion* » (*Ibid.*, p.117)) et prendre du plaisir puisque la notion de plaisir est constitutive de la définition du jeu qu'il a identifié et qui semble lui convenir (« *Mais c'est une activité qui devait être j'crois « de plaisir », j'crois il devait y avoir « de plaisir » (Ibid.*, p.114)). Cette séance n'a pas été unique puisque d'autres ont suivi (« *J'ai fait euh trois séances et les enfants étaient euh en demande, ils étaient contents euh..., ils progressaient* » (*Ibid.*)) durant lesquelles il n'y a pas eu d'autres aménagements. Jean considère que ses élèves ont progressé puisque lors des parties qu'ils font désormais, ils n'utilisent plus les cartes-objectifs que Jean avait mis en place pour les guider. (« *au moment où on y joue euh tranquillement de temps en temps euh sans les stratégies* »(*Ibid.*))

Le point qui peut nous interpeller c'est ce qu'il attend de la phase de métacognition. L'objectif est selon lui d'identifier avec les élèves ce qui ne fonctionne pas : « *on a fait ça, ahh ça a pas marché, qu'est c'qu'on peut changer euh...* » (*Ibid.*, p.116) Or, comme nous le disions précédemment, cette phase n'a duré que trois minutes et n'a pas permis d'identifier de difficulté. Nous émettions l'hypothèse que la durée de la séance particulièrement longue pourrait expliquer le manque d'investissement de ce temps de métacognition. Il aurait été intéressant d'observer d'autres séances de jeux pour voir si cet écart entre les intentions et ressentis de l'enseignant et la situation effective était spécifique à la séance observée.

De ces premières analyses, nous allons pouvoir dans la sous-partie suivante proposer nos premières interprétations.

### **2.3 Premières interprétations : du jeu pour apprendre la vie.**

Jean propose ainsi à ses élèves une situation de jeu pour apprendre à jouer. Il définit clairement le projet didactique en dévoluant aux élèves la finalité du jeu. Les élèves ne jouent pas pour gagner mais pour apprendre à jouer. Jean vise à enseigner un comportement, une attitude de joueur centrée sur le respect de l'autre (ex : attendre son tour) et la réflexion (ex : anticiper, programmer...). Le matériel et son utilisation, le « plateau » de jeu invite à un premier niveau de réflexion : il est nécessaire de prendre des repères sur les tuiles environnantes pour identifier celles qu'on peut poser, identifier ce qu'est un enclos fermé, etc. Il est difficile pour un joueur de programmer, d'anticiper sans avoir acquis ce premier niveau de compréhension du jeu. C'est un jeu complexe qui permet d'adapter différents objectifs selon les profils des joueurs.

Au regard des intentions de Jean, on note comme nous le disions auparavant un écart sur la phase de métacognition entre ce qu'il dit vouloir faire et pense avoir fait et ce qui s'est réellement déroulé. La phase de métacognition ne permet pas de faire émerger chez les élèves les difficultés rencontrées. Elle ne leur permet donc pas d'envisager ce qu'ils pourraient faire autrement pour mieux jouer. Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant ne cherche pas à alourdir une séance où les élèves se sont révélés extrêmement concentrés car ceux-ci pourraient donc être fatigués. Nous pouvons nous demander aussi si la richesse de ce jeu n'est pas telle qu'il est délicat pour ces élèves d'identifier réellement ce qui est difficile.

La séance observée présente des conditions spécifiques à l'enseignement en ASH : effectif réduit, présence d'une A.V.S.,.... La partie de jeu se déroule sur un temps relativement long, tout particulièrement pour le public concerné, pour autant les élèves ne semblent pas se lasser outre mesure du jeu, espérant même engager une deuxième partie. L'ambiance est détendue, il n'y a pas de course contre le temps, pas de gestion importante des comportements. Jean considère qu'il y a jeu s'il y a plaisir. Que le plaisir ait été intrinsèque ou extrinsèque selon les joueurs, on ne peut douter du plaisir qu'il y avait durant ce temps « hors du temps ».

Nous le verrons à travers les analyses de son discours qui vont suivre, le choix du jeu et les objectifs visés par Jean semblent clairement marqués par son rapport au jeu.

## **2.4 Rapport au jeu et à l'Autre dans l'analyse des discours de Jean**

Nous allons nous intéresser au contenu des discours de Jean afin de comprendre l'influence de son histoire, de ce qu'il est sur ces choix didactiques ludiques et sa relation à l'autre.

### **2.4.1 Un rapport au jeu**

Comme nous l'avons fait pour le cas d'Emy, nous présenterons les éléments de discours de Jean dans les trois dimensions présentées en identifiant les thématiques récurrentes puis nous ferons la synthèse des éléments essentielles.

a. *Éléments de discours et analyse thématique.*

Nous présentons donc dans le tableau qui suit des extraits de discours illustrant des thématiques identifiées dans le propos du sujet révélateur du rapport au jeu de Jean dans sa dimension expérientielle.

<b>Rapport au jeu de Jean dans sa dimension expérientielle</b>		
<b>Longue expérience ludique liée au hasard</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Ouais, je joue depuis très longtemps... J'ai commencé à jouer aux jeux de figurines [...] j'ai commencé à jouer au jeu de figurines quand j'avais 10 ans [...] En fait, en déambulant dans une rue de Caen ; dans la rue froide il y a un Game workshop, un magasin qui vend des jeux de figurines et en passant devant, j'ai tout de suite accroché sur le côté médiéval, le côté stratégie et du coup, bah du coup, depuis j'ai pas raccroché en fait et je joue toujours... j'ai beaucoup de figurines à la maison à tel point-là que depuis deux ans, je fais des tournois. Et là, je fais même le championnat de France par équipe en juillet... » (Jean, annexe 2.1, p.65)</i></li> <li>- « <i>J'ai toujours aimé jouer, pas mal de jeux vidéo plus jeune aussi, ça m'a pris pas mal de temps, ... j'ai été sur Paris pour passer le concours d'enseignants et j'ai découvert Catane qui est un très très bon jeu de plateau et à partir de là, on a commencé à faire partie d'asso, à jouer avec les copains, acheter pas mal de jeux ... On a été pas mal impliqué pendant deux trois ans à l'asso « Caen joues- tu ? » Une association de jeux qui est à Caen, et euh.... À gérer des animations,... Du coup j'ai pas mal joué là-bas ? puis au final on doit avoir dans notre ludothèque personnelle peut- être une cinquantaine de jeux qui vont du jeu... Guerre Des Moutons.. Des petits jeux... Le saboteur à des plus gros jeux comme comme Agricola comme... euh ...comme Porto Rico de jeu d'un plus gros niveau qui dure deux trois heures où il faut être en forme pour y jouer quoi ! » (Ibid.)</i></li> <li>- « <i>... Donc on essaie le week-end d'organiser avec les copains des soirées jeux... On a fait pas mal aussi... Pendant deux ans on est parti à Essen, on a fait le salon, on est parti en camping-car avec des copains, c'était super sympa. On y allait avant d'avoir des enfants, on était six... » (Ibid.)</i></li> <li>- « <i>On prend le temps de jouer, quand on fait une soirée entre copains, on est joueur, donc on joue... » (Ibid., p.66)</i></li> <li>- « <i>là où il y a d'autres qui adorent faire des balades, faire du sport, c'est vrai que nous le soir, on joue... » (Ibid., p.67)</i></li> <li>- « <i>J'ai été un grand fan des Lego, très très longtemps, j'avais des caisses et des caisses entières de Lego à la maison, et je pense qu'avec ma petite on mettra les caisses, je jouerai avec elle et on verra bien ce qu'elle en fera. [...] Depuis que j'ai ma fille, c'est vrai que je peux facilement jouer à des jeux comme la dînette, la poupée, jouer à la pâte à modeler ça ne me dérange pas du tout ». (Ibid., p.67)</i></li> </ul>		
<b>Choix des jeux</b>		
<b>La stratégie</b>	<b>La convivialité et le partage</b>	<b>Les jeux vidéo</b>
- « <i>Au début j'ai beaucoup pris sur des</i>	- « <i>faut que le thème corresponde aussi à</i>	- « <i>(les jeux vidéo) c'est trop chronophage,</i>

<p>thèmes, j'ai commencé à jouer au jeu de figurines avec du médiéval, et maintenant ce que je recherche comme j'ai quand même pas mal de jeux, c'est la mécanique. » (Ibid., p.65)</p> <p>- « Pas trop les jeux de rôle, ce qui m'intéresse plus c'est l'aspect stratégique que l'aspect convivial... J'aime bien prévoir sur cinq tours ce que je vais faire... » » (Ibid.)</p> <p>- « Moi j'ai beaucoup de mal sur les jeux en interaction,... Les jeux où tu prévois une stratégie et l'adversaire peut totalement te la mettre en miettes, ça c'est quelque chose d'assez stressant chez moi, euh.... [...] Oui mais, moi j'aime bien voir le début et faire mon cheminement et être tranquille quoi tu vois,... » (Ibid.)</p> <p>- « Je pense que c'est toujours frustrant de faire une stratégie, pendant 10 tours et au 11e tour tu vois que tout est cassé par un adversaire. [...]par exemple comme des jeux comme Tikal, bon bah si l'adversaire, tu mets trois pions, il en</p>	<p>ma femme donc... Quand c'est un peu trop violent ou terreur, ça ne lui convient pas trop ! Elle aime bien le jeu cube en bois, les classiques Agricola... Caylus,... » (Ibid., p.69)</p> <p>- « j'adore passer du temps avec ma fille, jouer avec elle mais c'est vrai que dans mon caractère, je préfère être avec les plus grands » (Ibid., p.66)</p> <p>- « Moi c'est le plaisir mais aussi de vivre des choses avec des gens, partager du temps avec eux, créer du lien parce que mine de rien quand tu fais une partie, tu parles, tu te laisses un peu plus aller sur tes tracas, tu as plus de... Comment dire... D'intimité. Je pense à des discussions avec des copains qu'on a eues que autour d'un jeu au final [...] C'est un moment où tu te sens plus à l'aise je trouve, et des fois par exemple quand tu vas boire un verre avec des copains, tu es plus dans le surfait, sur la surface... Tu parles du beau temps, pas forcément de ce qui ne</p>	<p>c'est trop trop chronophage, c'est pas possible. Puis les jeux ont beaucoup évolué, et c'est vrai que moi, je... Plus jeune, je suis de la génération Méga Drive, Super Nintendo, PlayStation, les premières consoles qui ont vraiment marché, et je me suis trouvé à... avec euh... des jeux comme Final fantasy, les jeux de stratégie où tu en as pour 150 heures si tu veux finir le jeu à fond. Quand tu as 15 ans tu as le temps à passer dessus. Quand tu en a 30, que tu as le boulot, que tu veux voir des gens à côté, que tu as ta fille eh bien tu n'as plus le temps. » (Ibid., p.69)</p> <p>- « ... Et je trouve qu'on a perdu un peu ce côté naïf du jeu, dans le jeu vidéo qu'on avait avant. Avant les jeux, je les trouvais magiques. Comme il n'y avait pas beaucoup de moyens, les gens s'énervaient plus sur le fond, sur le scénario, sur ce qui intéresse le joueur que sur la performance au visuel, ou la performance à la violence.... Je n'ai pas souvenir d'avoir eu des</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

met quatre, c'est le jeu, il a été plus malin que toi, mais Arriala, il peut te faire reculer tes pions, et ça c'est un peu frustrant, ça, qu'on puisse bouger ce que j'ai prévu, ça !! » (Ibid., p.68)

- « Moi ce que j'aime bien, même si j'ai déjà beaucoup de jeu, même si j'aime beaucoup la mécanique, être dans la stratégie, il y a toujours un moment où je me laisse prendre par le jeu, par l'ambiance et je vais tenter des coups, je sais que ça ne va marcher qu'une fois sur deux, mais j'ai envie de le faire parce que c'est marrant... » (Ibid., p.69)

se passe pas bien, dans le jeu, je trouve que les inhibitions tombent un petit peu. » (Ibid., p67)

jeux comme Call of Duty qui sont des jeux de guerre et de voir des enfants jouer à ça, des enfants qui ont huit ans qui te parle de Kalachnikov, de mitrailleuses,... Moi quand j'avais huit ans, sur ma Méga Drive, j'ai passé des heures sur des jeux de plateforme du Roi Lion, c'est pas pareil... Cette magie, je pense, a disparu, ... » (Ibid.)

### **Eduquer à jouer**

- « Je pense que tout le monde à l'âme d'un joueur... C'est plutôt une question d'éducation... » (Ibid., p.67)
- « J'espère que je jouerai encore à 80 ans, ça serait... Il y a encore toute la génération de mes enfants et de mes petits-enfants à éduquer au jeu... » (Ibid.)

### **Freins au jeu**

- « Les rares fois où on se force, c'est quand c'est un nouveau jeu en général ! Quand c'est un nouveau jeu, du coup, il faut que, moi, je lise les règles, que je les explique à tout le monde et Dieu sait que les adultes c'est bien pire que les enfants quand il faut leur expliquer les choses... Donc voilà, quand parfois il te faut 1h pour expliquer les règles alors qu'on pourrait les expliquer en 10 minutes, pfiouut, et ils ne comprennent pas ou ils ne veulent pas comprendre parce que c'est un nouveau jeu et que du coup « ah pourquoi on ne ferait pas ce jeu-là qu'on connaît bien ? », [...] Souvent le premier frein c'est le nouveau jeu et après c'est la fatigue. La fatigue de tous les jours, voilà quand tu as passé une mauvaise journée au travail, on pourrait faire un

*jeu, mais en fait c'est facile de se mettre devant une série... » (Ibid., p.70)*

**Tableau 43: discours et rapport au jeu de Jean dans sa dimension expérientielle.**

Nous allons continuer d'identifier les thématiques récurrentes dans leur dimension épistémologique à présent.

<b>Rapport au jeu de Jean dans sa dimension épistémologique</b>		
<b>Une activité réglée</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>ce serait plutôt une activité euh qui suit des règles... soit des règles très précises ou des règles très larges et euh...et qui permet de...pas faciles tes questions... » (Jean, annexe 2.3, p.77)</i></li> <li>- « <i>que l'on fait en suivant des règles précises ou beaucoup plus larges et toujours avec cette notion de... de plaisir. Alors après on... Je pense qu'on peut s'étendre quand on travaille sur les enfants, les notions d'apprentissage, des notions de...de plein de choses, mais je pense c'est toujours euh je rajouterais juste une notion de règle » (Ibid.)</i></li> <li>- « <i>Mais après le jeu c'est ...c'est ça qu'est intéressant avec le jeu c'est que tu peux faire un jeu de trois bouts de ficelle sans règle et puis voir comment ça évolue et au contraire avoir un jeu hyper rigide avec encore plus de règles très très longues et puis là tu suis toutes les règles quoi. » (Ibid.)</i></li> </ul>		
<b>Une activité de second degré</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Le choix, c'est quand même hyper anxiogène comme truc. [...] le choix dans le jeu euh ben, moi, l'avantage du jeu c'est que t'as un côté euh éternel, c'est-à-dire que si la partie se finit ben t'en refais une t'en fais encore une. » (Ibid., p.83)</i></li> <li>- « <i>... des jeux comme Call of Duty qui sont des jeux de guerre et de voir des enfants jouer à ça, des enfants qui ont huit ans qui te parle de Kalachnikov, de mitrailleuses,... [...] le jeu est trop réel, en jeu vidéo en tout cas, je trouve que c'est trop réel, trop... Les enfants se l'approprient trop et ne savent plus si c'est du réel ou pas. J'ai eu beaucoup de problèmes avec l'affaire de Charlie, parce que ces enfants-là, ils n'avaient pas retenu, comment dire, le pan théologique, le pan spirituel, ils avaient juste retenu qu'il y avait eu un massacre, que les gens avaient des bazooka, des Kalachnikov, ils avaient tué tout le monde, ils avaient des balles dans la tête, et tu vois, tu te dis mince, ces enfants ont 7/8 ans, et tout ce qu'ils retiennent de l'info c'est des gens qui se prennent des balles dans la tête, des Kalachnikov... Alors oui, on a tout joué quand on était plus jeune à la guerre dans la cours de récréation mais là franchement... » (Jean, annexe 2.1, p.65)</i></li> <li>- « <i>C'est vraiment ça la doctrine de jeu c'est apprendre des choses sans qu'ils aient l'impression d'apprendre ». (Jean, annexe 2.2, p.76)</i></li> </ul>		
<b>Une activité hédoniste</b>		
<b>Autotélique</b>	<b>Se mettre au défi</b>	<b>Se détendre et partager</b>
- « <i>C'est vraiment un mot très large ... tu peux</i>		« <i>Ouais c'est un moment</i>



jouer...jouer au théâtre, jouer à un jeu c'est vraiment euh une définition générale euh du terme du jeu euh c'est...[...] c'est pratiquer une activité, qui tend vers le plaisir.[...] C'est une activité je pense qui est profondément liée au plaisir et après tu englobes ce que tu veux c'est-à-dire que y'en a plein pour qui enseigner c'est un jeu parce que c'est un plaisir permanent. » (Jean, annexe 2.3, p.77)

- « en fait toujours pareil tendre vers le plaisir, la réflexion, l'investissement tendent vers le plaisir... les enfants à partir du moment où ils font un jeu qui les intéresse plus euh...où ils n'ont plus de plaisir ben ils arrêtent hein » (Ibid.)

- « Parce que ce qui m'intéresse c'est jouer pour jouer au final. Je suis content quand je gagne, mais euh au final c'est qu'une..., sur 100% de plaisir du jeu, t'as 5% qui sont sur le plaisir de gagner. » (Ibid., p.79)

- « Mais t'as du plaisir à perdre à partir du moment où tu prends du plaisir à jouer.... ....si tu joues pour gagner tu t'en sors pas. » (Ibid., p.80)

- « Sinon tu n'as pas le

- « quand on joue, on réfléchit. On réfléchit, on s'investit dans une activité... » (Jean, annexe 2.3, p.77)

- « Je trouve que le jeu, c'est se mettre au défi. Se mettre face à une épreuve et tu te dis : « ah comment je vais m'en sortir ? Quel chemin je prends »... Le jeu appelle le jeu, c'est-à-dire tu joues une partie et tu te dis : « je ne m'y suis pas pris de la bonne manière. » Et j'ai envie de rejouer pour essayer une autre manière... » (Ibid., p.68)

- « ... la peinture est un jeu, tout est un jeu en fait, si tu prends par le biais du jeu, tout est plus drôle... Moi par exemple, j'adore faire le ménage comme un jeu par exemple, en me disant tiens par exemple telle pièce l'autre jour, je l'ai faite en un quart d'heure, alors aujourd'hui je le fais en moins d'un quart d'heure. C'est le défi... C'est le jeu, c'est marrant de se dire d'essayer d'être plus rapide, de le faire d'une autre manière. D'ailleurs comme ça, ça me permet de le faire assez vite ! (Rires) il n'y a qu'avec le repassage je n'ai pas encore trouvé d'enjeux... » (Ibid., p.69)

- « Moi c'est toujours le

de rencontre, de convivialité, je pense que c'est aussi dans l'air du temps, on est une génération de jeu, je pense que le jeu il y a 20 ans il y a 30 ans, c'était pas ça [...] En ce moment, nous on joue beaucoup à Zooloretto, tu as des jeux aussi comme de Petits meurtres entre amis, voilà c'est des jeux... Des jeux d'ambiance... » (Jean ? annexe 2.1, p.67)

- « Mais aussi de vivre des choses avec des gens, partager du temps avec eux, créer du lien parce que, mine de rien, quand tu fais une partie, tu parles, tu te laisses un peu plus aller sur tes tracas, tu as plus de.... Comment dire.... D'intimité. Je pense à des discussions avec des copains qu'on a eu que autour d'un jeu au final. » (Ibid.)

- « ... Donc on essaie le week-end d'organiser avec les copains de soirée jeux... » (Ibid., p.65)

- « Le reste c'est le plaisir de partager un moment avec les autres,... » (Jean, annexe 2.3, p.79)

<p>plaisir, le plaisir en tant que tel ce n'est pas de gagner mais de tout faire pour gagner...» (Ibid., p.70)</p> <p>- « Mais c'est une activité qui devait être j'crois « de plaisir », j'crois il devait y avoir « de plaisir »... « De plaisir à un ou à plusieurs », et après c'était très très large... » (Jean, annexe 2.5, p.115)</p>	<p>même problème, un jeu ce qui m'intéresse c'est de...de réfléchir et de dépasser mes limites » (Jean, annexe 2.3, p.79)</p>
<b>Une activité liée à l'enfance</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « .... Les gens, plus ils jouent, plus ils sont à l'aise. je crois que c'est vraiment une génération de jeu, c'est venu comme ça, peut-être que notre génération est une génération de grands enfants ... » (Jean, annexe 2.1, p.67)</li> <li>- « Je pense qu'on grandit moins, c'est une vraie question que je me pose depuis très longtemps... Est-ce qu'on se rend compte qu'on vieillit ? Parce que en fait... J'ai pas l'impression d'être plus vieux que lorsque j'avais 20 ans... J'en ai 30 maintenant. Je ne suis pas non plus encore à l'époque où le physique te fait comprendre, mais voilà quand j'aurai 50 ans... Je pense que c'est plus le regard des autres qui te fait vieillir, que ton propre regard... » (Ibid.)</li> <li>- « J'ai pas l'impression d'avoir changé alors à partir de ce moment-là euh pourquoi j'aurais plus le droit à faire des activités d'enfants... » (Jean, annexe 2.3, p.85)</li> <li>- « Et je trouve qu'on a perdu un peu ce côté naïf du jeu, dans le jeu vidéo qu'on avait avant. Avant, les jeux, je les trouvais magiques. Comme il n'y avait pas beaucoup de moyens, les gens s'énermaient plus sur le fond, sur le scénario, ... [...] Moi quand j'avais huit ans, sur ma Méga Drive, j'ai passé des heures sur des jeux de plateforme du roi lion, c'est pas pareil... Cette magie je pense a disparu, ... » (Jean, annexe 2.1, p.69)</li> </ul>	

**Tableau 44: discours et rapport au jeu de Jean dans sa dimension épistémologique.**

Enfin, nous identifierons les thématiques récurrentes dans la dimension didactique des discours de Jean.

<b>Rapport au jeu de Jean dans sa dimension didactique</b>
<b>Distinction du savoir de l'expérience</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Ben t'as des...des fonctionnements généraux... euh jouer à tour de rôle, attendre son tour, tu retrouves dans beaucoup de jeux... Euh...la notion de...de faire une action et puis après de s'arrêter. Les enfants ont toujours envie de continuer jusqu'à ce qu'ils aient gagné. Mais euh...t'as pas de savoir, tu peux vraiment prédéfinir, c'est</li> </ul>

enfin pour moi c'est....c'est des choses que tu...plus des sensations...Tu vois, par exemple, moi j'aime beaucoup les jeux de cubes en bois, les jeux allemands, euh les jeux allemand. Ben à force d'en avoir testé 20, 30, 40 jeux, j'ai pas de savoir particulier [...] mais t'as des p'tites sensations, des p'tites euh.....p'tites techniques... c'est juste du coup tu facilites la réflexion et ...et euh c'est vraiment de l'expérience. Ce serait plus de l'expérience que du savoir...C'est pas un savoir comme 2 plus 2,4 ... » (Jean, annexe 2.3, p.80)

- « c'est mon ressenti à chaque fois, à chaque fois c'est sur euh c'est les expériences que j'ai eu que ben tiens je vais tester ça, je vais tester ça et je sais j'ai pas l'impression d'avoir acquis euh .....un savoir en particulier... » (Jean, annexe 2.3, p.81)
- « Je pense un bon joueur, c'est quelqu'un qui est capable de euh... d'accepter des règles, d'accord, d'accepter des règles et de à chaque fois qu'il reproduit une partie d'aller toujours un peu plus loin. Un bon joueur c'est quelqu'un qui va...qui va essayer de capter cette expérience de jeu et dit « ah ben ça, ça n'a pas marché, je vais essayer ça et après je vais essayer ça et après je vais essayer ça... » (Ibid., p.85)

### Jouer en Ash

#### Recommandé

- « Du moment qu'ils respectent une règle de....de calme, de silence, ils font ce qu'ils veulent, des fois ils peuvent rester, si euh si ils ont été performants, ils ont fini leur travail tôt ben ils peuvent rester une demi-heure au coin jeux à faire ce qu'ils veulent, ils ont fait le travail qui a été donné et puis voilà, après les jeux de constructions marchent très bien ...mais euh moi je pense qu'on peut pas, ma classe, mon type de classe jeu libre obligatoire... Moi en ASH c'est obligatoire dans le sens où c'est un moyen de... de souffler...» (Ibid., annexe 2.2, p.75)
- « Bah nous, ils nous... Ils nous conseillent de jouer en tant que... ASH.[...] Et du coup ils nous présentaient des jeux pendant euh pendant toute l'anim péda. [...] Donc euh... Nan nous c'est ancré hein, le jeu ils nous le conseillent hein...Le jeu parce que parce que les, les, les enfants de CLIS ont des, des profils euh avec qui les jeux marchent plutôt

#### Adapté

- « Des contraintes pour faciliter le choix tactique... ... t'as tes tuiles, tu sais pas comment les placer voilà elles sont souvent perdues dans ce choix. Euh et du coup le but ça va être d'avoir une action qu'est pas obligatoire mais sur la feuille on a des avantages. [...] Donc là au moins, à un moment donné ils vont se dire « tiens faudrait que je fasse ça. J'ai telle tuile comment je pourrais arriver à faire ça » (Jean, annexe 2.2, p.71)
- « qu'en fait on fait beaucoup de jeu le matin en ce moment donc ...de jeux euh.. pédagogiques. » (Ibid.)
- « C'est-à-dire que je peux très bien...disons que les jeux pédagogiques sont plus le matin... et les jeux ludiques, plus l'après-midi. »(Ibid., p.75)
- « comme t'étais là, j'avais envie de réfléchir un peu comment jouer... du coup avec ce jeu-là à la base, qui marche plutôt bien, ils connaissent les règles de base, ... » (Jean, annexe

bien. C'est des jeux où ils voient pas trop l'aspect travail qui les rebutent parfois euh, ça fait travailler des compétences qui sont... déficitaires, chez eux. Sur l'anticipation, la mémorisation euh, la planification euh... » (Ibid., annexe 2.5, p.119)

2.2, p.71)

- « Nous par exemple tous les vendredis après-midi, on fait euh jeu mathématiques sur les thèmes qu'on a abordés euh dans la semaine ou la semaine d'avant. C'est-à-dire que l'après-midi pendant une heure sur des jeux que j'ai créé moi.....ils reprennent toutes les compétences, ....toutes les compétences qu'on travaille en ce moment.. et ils jouent dessus quoi. Là pour le coup c'est un exemple vraiment concret de...liaison compétences/ jeu sur des jeux que j'ai créés. » (Jean, annexe 2.3, p.90)

### Les compétences du jeu

#### Innées

#### A acquérir

- « le jeu est, le jeu en terme général est inné. Quand....un enfant, il va prendre une poupée et il va jouer avec il va inventer un monde euh c'est un jeu il va jouer. [...] Le jeu est infini, y'a autant de possibilités de jouer que....que de personnes. Je pourrais même dire que chaque personne euh est un jeu à part entière parce qu'il amène ses propres jeux, ses propres expériences, et du coup à partir de là il...chacun vit le jeu comme il veut quoi[...] si tu te fixes un but, un objectif, c'est-à-dire que par exemple tu demandes à quelqu'un de faire une balle aux prisonniers, si tu donnes pas de règles, il va jouer n'importe comment, mais lui il dira « j'ai joué à la balle aux prisonniers ». (Ibid., annexe 2.3,p.71)
- « effectivement, t'as des compétences qui sont innées et d'autres qui sont beaucoup plus euh, beaucoup plus fines et je pense que ce spectre ludique là, c'est vraiment un bon exemple parce que...t'as le

- « Par contre si tu fixes un objectif en disant la règle c'est de toucher l'adversaire et euh on gagne quand les adversaires en face sont tous éliminés, eh ben là du coup il a...le jeu est...il joue au même jeu mais avec un objectif différent. Donc c'est l'objectif [...] .....et là il a besoin de compétences ouais. C'est l'objectif qui détermine les compétences à utiliser. » (Jean, annexe 2.3, p.78)
- « ...et puis tu vas avoir les jeux déjà travaillés alors soit toujours tout seul mais avec des objectifs qui vont s'affiner. Donc là forcément ça peut être des compétences euh comme la motricité fine ou ça peut être euh si on suit un objectif, une maison par exemple,... Et après t'as aussi des compétences sociales si tu joues en groupes euh,... des compétences sportives si on te demande de faire un jeu qui nécessite, je sais pas, si on te demande de faire un bras de fer ou euh voilà c'est...on peut prendre ça comme un jeu mais faut un minimum de compétences si tu

*jeu que tu vas pratiquer tout seul où t'as besoin de rien, juste ton expérience personnelle,... » (Ibid., p.79)*

*veux gagner quoi, enfin si tu veux viser gagner. Parce que si tu veux pas le gagner, si t'as pas de compétences c'est pas très grave quoi. » (Jean, annexe 2.3, p.79)*

- *« Je ne sais pas, je pense que tout le monde à pas l'âme d'un joueur... C'est plutôt une question d'éducation [...] Je pense que tu ne peux pas... Tu peux... Tu peux aimer jouer sans qu'on t'apprenne, mais si tu veux aller plus loin, si tu veux ça devienne une passion, un biais social, pour être avec les gens, je pense que ça s'apprend... Ça s'apprend non pas en regardant des aides de jeu sur Internet mais en passant du temps avec des joueurs qui apprennent les règles, qui trouvent parfois autre chose... » (Jean, annexe 2.1, p.67)*
- *« ... Il y a encore toute la génération de mes enfants et de mes petits-enfants à éduquer au jeu... » (Ibid.)*

### **Le jeu pour**

#### **Réinvestir identifier des difficultés**

- *« mais oui j'arrive à c'que j'veux. Ça m'permet des fois de voir des difficultés qu'j'avais pas vues chez l'enfant. » (Jean, annexe 2.5, p.123)*
- *« Les choses que j'croyais euh acquises,[...] et puis en fait mais c'est... c'est... j'ai rien ! C'est une p'tite remarque de l'enfant. Tu dis « ça il d'vrait savoir le faire » et puis tu, tu creuses un peu, en fait tu t'rends compte que c'est encore à l'état fragile et que...C'est pas là quoi ! [...] Exemple tout bête euh la droite et la gauche ! Tu vois euh on l'a travaillé pourtant longtemps et puis euh, y'en a un, lui j'tais sûr qu'il avait la compétence. Nan. En haut/en bas, à droite/à gauche euh bon. Bon bah voilà, après c'est pas grave... ça touche énormément de*

#### **Apprendre la vie**

- *« On n'apprend pas à jouer mais... ça je l'avais déjà dit. On n'apprend pas à jouer en classe. Et c'est ça qu'est dommage parce que je l'avais déjà dit sur le fait... qu'on en avait parlé. C'est que « apprendre à jouer » c'est un peu « apprendre à vivre » aussi. » (Jean, annexe 2.2, p.72)*
- *« La notion de choix, la notion de prévisions, enfin tout le temps dans la vie... » (Ibid.)*
- *« En sachant que le jeu est ...est très très large parce que c'est des notions que tu utilises dans la vie de tous les jours. » (Jean, annexe 2.3, p.82)*

compétences, et bah tu... tu r'tombes toujours sur des choses que t'as faites et euh... Tu réinvestis c'que t'as fait en classe, tu réinvestis euh... » (Ibid.)

**La compétence ludique professionnelle (K, Marinova, 2013), en quête de reconnaissance : des freins à l'usage du jeu en classe**

**Une pression institutionnelle, un temps limité pour finir les programmes**

**Une pression parentale**

- « Par contre moi, je suis pas sûr de faire une séance de jeu de société quand l'inspecteur vient non plus, hein ! Je m'amuserais pas trop à jouer à ça ! [...] Non je m'amuserais pas à jouer à jouer. Parce que parce que... ils peuvent être bornés des fois, ... » (Jean, annexe 2.2, p.73)
  - « voilà, j'fais c'qui veulent, c'qui va leur plaire, et après même si c'est pas forcément, ...c'est un peu horrible de dire ça ... » (Ibid.)
  - « Le problème c'est qu'l'inspecteur, c'est une personne... que la personne, elle a des convictions, des idées, qui sont pas forcément les mêmes que les tiennes... » (Ibid., p.74)
  - « Quand j'ai passé le CAPASH, [...] Les séances étaient adaptées et moi j'étais content de ce que j'avais fait. Mais à l'entretien j'ai dit amen à tout ce qu'ils m'ont dit, ils étaient très contents. J'étais content et j'avais le diplôme et voilà quoi... » (Ibid.)
  - « c'est juste la «chance» d'avoir du temps pour ça [...] Moi je , j'veux bien mais quand je vois mes collègues qui ont du mal à boucler les programmes à la fin de l'année ! » (Jean, annexe 2.4, p.92)
  - « Le problème de l'élémentaire y'a une grosse différence entre ....entre...la théorie et la pratique quoi. Moi je pense qu'en théorie les enfants devraient avoir plein de moments de détente de jeux
- « ça dépend surtout des parents, c'est l'impression que j'ai, si t'as des parents... Moi ma fille, par exemple, ira à B., je sais que si à B., ils ont pas fini le programme, les parents qui sont chirurgiens, qui sont avocats, ils vont pas être contents quoi ! » (Jean, annexe 2.4, p.92)

*libres... En pratique les enseignants sont tellement euh pressés pour finir le programme qu'ils ont pas le temps. »*  
*((Jean, annexe 2.2, p.76))*

**Tableau 45: discours et rapport au jeu de Jean dans sa dimension didactique.**

Les différents éléments de cette synthèse nous permettent d'identifier les tensions en jeu dans la construction du rapport au jeu de Jean. Différents thèmes semblent prégnants dans cette construction.

*Une expérience du jeu, une passion :*

Jean raconte sa longue expérience de jeu qu'il date de sa rencontre avec le jeu de figurines<sup>83</sup> vers l'âge de 10 ans (« *Ouais, je joue depuis très longtemps... J'ai commencé à jouer aux jeux de figurines [...] j'ai commencé à jouer au jeu de figurines quand j'avais 10 ans* » (Ibid., annexe 2.1, p.65)). Pourtant, il évoque aussi ses nombreuses boîtes de Lego (« *J'ai été un grand fan des Lego, très très longtemps, j'avais des caisses et des caisses entières de Lego à la maison* » (Ibid., p.69)). Deux distinctions entre ces deux types de jeu peuvent expliquer son sentiment. Les jeux de figurines sont des jeux à plusieurs joueurs où la stratégie tient un rôle essentiel alors que le jeu de Lego est un jeu solitaire, bien souvent, nécessitant des compétences plus motrices que stratégiques. Or, on comprend très vite à travers le discours de Jean que le jeu est multiple ( il fait référence au spectre autistique nous permettant d'envisager alors le « spectre ludique ») mais que celui qui emporte Jean est celui qui le mettra au défi, qui l'incitera à se dépasser, à réfléchir. Il dit ainsi :

*« Intellectuellement, forcément c'est contraignant, tu ne peux pas, tu ne peux pas arriver dans un jeu et dire » je vais y aller n'importe comment », enfin y aller par-dessus la jambe, non ! Sinon tu n'as pas le plaisir, le plaisir en tant que tel ce n'est pas de gagner mais de tout faire pour gagner ».* (Ibid., p.70)

C'est l'effort, la réflexion qui lui donnent du plaisir, d'autant plus si ce temps est partagé avec une bande d'amis.(« *On prend le temps de jouer, quand on fait une soirée entre des copains, on est joueur, donc on joue* » (Ibid., p.66)). En effet, Jean joue pour être avec d'autres, pour partager un moment convivial avec sa femme, ses amis ou ses élèves. Jean est passionné par le jeu et c'est en ce sens qu'il pense que jouer nécessite d'y être éduqué.

<sup>83</sup> On appelle jeu de figurine un jeu de société qui met en scène des batailles entre plusieurs armées. Ces batailles peuvent s'installer dans un contexte historique ou totalement imaginaire. Le jeu se joue à l'aide de figurines, d'un plateau de jeu parfois, des règles, *Exemples de jeux* : Warhammer 40 000, Le Hobbit, Blitzkrieg...

### Eduquer à jouer

Ainsi jouer avec les autres ne semble pas être une évidence pour Jean. Si jouer seul lui apparaît comme inné lorsqu'il dit « *le jeu en terme général est inné. Quand...un enfant, il va prendre une poupée et il va jouer avec, il va inventer un monde euh c'est un jeu il va jouer* » (Ibid., annexe 2.3, p.78), sous certains aspects, il lui apparaît comme quelque chose à transmettre : « *Il y a encore toute la génération de mes enfants et de mes petits-enfants à éduquer au jeu* » (Ibid., annexe 2.1, p.67). Il semble que c'est le jeu dans sa capacité à relier les gens que Jean estime nécessaire d'apprendre : « *si tu veux qu'ça devienne une passion, un biais social, pour être avec les gens, je pense que ça s'apprend !* » (Ibid., p.68)

### Une définition du jeu à l'image de son vécu

Ainsi, si on observe ce qu'il définit être du jeu, on notera aisément le lien entre son vécu du jeu et la définition qu'il en donne. Ses expériences de jeu sont liées à la nécessité de prendre du plaisir, de relever des défis, de réfléchir, de passer du temps avec les amis en toute intimité. Il dit aussi à quel point il apprécie peu l'évolution des jeux vidéo, devenus pour lui trop réalistes, manquant de fantaisie et d'imaginaire. Or, c'est d'ailleurs ce qu'il a tant apprécié dans les jeux de figurines initialement, ces univers *d'héroic fantasy* riches d'une certaine magie qu'il associe au monde de l'enfance. Ainsi, il définit le jeu par son caractère convivial, lié à l'enfance, distant de la réalité, plus ou moins réglé mais toujours source de défi, de réflexion et surtout de plaisir. Le paradoxe tient plus dans ce qu'il identifie comme plaisir car il dit être mauvais joueur et avoir du mal à supporter la frustration de perdre (« *C'est très compliqué parce que je suis très mauvais joueur, de base. Donc c'est toujours un côté qui mêle plaisir et frustration de jouer parce qu'en tant que mauvais joueur forcément, t'aimes pas perdre* » (Ibid., p.67)) mais pourtant il considère que le plaisir vient du fait de jouer, de se dépasser et non de gagner. En fait, Jean cherche surtout à bien jouer plus qu'à gagner : « *si tu joues pour gagner tu t'en sors pas.* » (Ibid., annexe 2.3, p.80) C'est d'ailleurs ce qui le fait recommencer encore et encore des parties de jeux. Cependant, s'il vise un mieux jouer, il n'envisage pas le jeu comme porteur de savoir.

### Distinction entre savoirs et expériences

En fait, Jean considère qu'apprendre à jouer c'est expérimenter et idéalement expérimenter à plusieurs estimant que le partage collectif des expériences permet d'aller plus loin. Il donne l'exemple d'enfants jouant ensemble aux Lego :



« c'est la notion de d'entraînement et puis d'expériences personnelles, quelqu'un apporte quelque chose de nouveau par exemple : « ah bah tiens, il parle d'un avion, ah ben ce serait drôlement bien si on faisait un avion ! » T'as le thème qui se crée et puis après t'as les techniques qu'ils se partagent, « bah l'avion euh bah si on mettait deux pièces comme ça, il est vachement plus joli ! », « ah lui il a fait comme ça, moi je rajoute ça ! » et c'est sûr que si tu... les jeux euh..... collectifs... Tu progresses beaucoup plus vite, euh ton... ton... ton raisonnement va beaucoup plus vite que quand t'es tout seul hein? [...] Je pense que c'est valable dans toutes les activités, hein en groupe, tu progresses beaucoup plus vite que quand t'es tout seul ! » (Ibid., p.86)

On trouve ici dans la notion d'expériences partagées, cette notion de partage qu'il apprécie tant que ce soit dans le cadre privé que professionnel.

Les savoirs du jeu n'étant pas écrits, théorisés comme il envisage les savoirs mathématiques par exemple, Jean envisage le jeu comme un acte à apprendre mais n'imagine pas cet apprendre comme un savoir, (« *C'est pas un savoir comme 2 plus 2, 4 !* » (Ibid., p.80)) Il distingue en fait les savoirs théoriques de savoirs expérientiels qui pourraient être issus de la pratique. Pour autant, il identifie clairement un ensemble de compétences nécessaires pour bien jouer ou mieux jouer, des compétences qui pour lui vont au-delà du scolaire. C'est en ce sens qu'il considère qu'il est essentiel d'apprendre à jouer à l'école : « *On apprend pas à jouer en classe. Et c'est ça qu'est dommage* » (Ibid., annexe 2.2, p.72) car apprendre le jeu c'est pour lui apprendre la vie et selon lui l'école devrait permettre aussi ces apprentissages.

#### Le jeu comme entraînement à la vie

Pour Jean, le jeu trouve toute sa place en classe et quelle que soit la classe (« *ça marche tout le temps dans n'importe quelle classe ...* »(Ibid.)) puisqu'il est l'occasion d'apprendre la vie. En effet, selon lui un grand nombre des compétences mobilisées dans l'acte de jouer sont des compétences du quotidien (« *C'est que « apprendre à jouer » c'est un peu « apprendre à vivre » aussi.* » (Ibid.); « *La notion de choix, la notion de prévisions, enfin tout le temps dans la vie...* » (Ibid.) ; « *En sachant que le jeu est ...est très très large parce que c'est des notions que tu utilises dans la vie de tous les jours.* »(Ibid., annexe 2.3, p.82) ; « *on joue à un jeu avec des repérages dans le temps euh, [...] par exemple il a du mal à euh... à anticiper, là j'vais aller à la piscine, qu'est-ce qu'il faut que j'prenne comme vêtements ? Bah on fait des jeux comme ça d'anticipation. J'veux dire, c'est... c'est des compétences de la vie de tous les jours !* » (Ibid., annexe 2.5, p.119)). Il exprime ainsi que le jeu est l'occasion d'entraîner des compétences du quotidien qu'on a peu l'occasion d'entraîner ailleurs. C'est le cas avec le libre arbitre comme l'explique Yann Barrère (2006)

*« face à une société faisant chaque jour la part belle au déterminisme (lois, rationalité) et faible à la contingence (sécurité, assurance), entraînant, par-là, la réduction de la liberté véritable. Il serait important [...] que les écoles permettent aux enfants de se confronter à des situations [...] au sein desquelles [ils] pourraient développer librement, c'est-à-dire dans des conditions pures d'exercice de l'ingéniosité, leur sens de l'autonomie et donc de leur liberté. »* (Y. Barrère, 2006, p. 64)

Le jeu pour Jean est aussi l'occasion de s'entraîner à accepter les contraintes de la réalité. Il rapporte ainsi les propos d'une amie qu'il semble justifier :

*« A la maternelle, le but c'est de se sociabiliser ... quand on a des enfants, on apprend les règles. J'étais avec une copine, la dernière fois elle disait que la... la vie était pleine de règles, alors soit explicites soit implicites, et ... elle trouvait la vie, après de façon un peu pessimiste, mais la vie c'est un peu le jeu sans le plaisir. »* (Ibid., annexe 2.3, p.79)

Comme il le dit, cette vision est un peu pessimiste, surtout pour lui pour qui tout est jeu et donc plaisir : *« j'adore faire le ménage comme un jeu par exemple, en me disant tiens par exemple telle pièce l'autre jour, je l'ai faite en un quart d'heure, alors aujourd'hui je le fais en moins d'un quart d'heure. C'est le défi... »* (Ibid., annexe 2.1, p.69). Mais l'essentiel apparaît ici pour Jean : apprendre à jouer c'est apprendre à vivre. Ce qui est peut-être d'autant plus nécessaire au public spécifique qu'il accompagne.

### La « chance » de l'Ash

Sa première expérience en Ash fut compliquée :

*« La première année où je suis arrivé ici, c'est la classe la plus dure que j'ai jamais eue, alors j'étais T1, donc forcément. C'était compliqué... J'en voulais à quelques élèves, je ne savais pas encore les gérer, en fait mon manque d'expérience se reflétait sur mes élèves, et du coup ils se laissaient aller, ils faisaient des bêtises plus grosses qu'eux [...] J'ai eu quelques rancœurs la première année contre mes élèves. »* (Ibid., p.66)

Il ne s'est pas senti préparé à ce que la Clis représentait comme difficultés :

*« Du coup, je suis arrivé ici ! Evidemment la Clis, tu ne sais pas vraiment ce que c'est. A l'iufm, on ne t'apprend pas vraiment ce que c'est. Du coup je ne savais pas ce que c'est, donc je suis venu ici, et c'était très très dur la première année, donc, j'étais T1, je suis arrivé ici dans une clis je ne connaissais rien, donc ça été bien bien compliqué. »* (Ibid.)

Pour autant, il a rapidement compris que l'organisation de la Clis était ce qui lui correspondait : *« rapidement j'ai compris que ça allait réellement me convenir, le système de fonctionnement, l'atelier... Que tu trouves beaucoup en maternelle mais avec une profondeur je trouve sur les apprentissages qui est plus agréable. Tu peux aller plus loin qu'en maternelle »*(Ibid.). Avec la formation Capash et la certification passées lors de sa deuxième

année, le travail en équipe, son expérience acquise au cours des cinq années, il voit désormais l'enseignement en Clis (Ulis) comme une chance. En effet, contrairement à nombre de ses collègues auxquels il fait d'ailleurs référence (« *quand on parle de latitude horaire, les collègues sont censés faire... euh boucler le programme de français, de maths [...] Ils ont un programme et puis eux, ils ont des horaires obligatoires !* » (Ibid., annexe 2.2, p.72), « *quand je vois mes collègues qui ont du mal à boucler les programmes à la fin de l'année !* » (Ibid., annexe 2.4, p.92)), il ne se sent pas contraint pas le temps lorsqu'il est avec les élèves :

*« C'est un peu en fonction de ce que j'ai envie de faire[...] j'ai le temps l'après-midi. J'ai le temps de faire un peu ce que je veux quoi. » ; j'ai plus de latitude horaire pour faire ça [...] moi je me permets de pas avoir ça [...] on n'a pas un programme à finir à la fin de l'année, un programme de niveau... »* (Ibid., annexe 2.2, p.72)

De même, il ne se sent pas le besoin de légitimer son travail, son usage du jeu en classe car d'une part il en a le temps, d'autre part, la richesse du jeu justifie en elle-même la pratique, partant du principe qu'il répond d'autant plus aux besoins spécifiques de son public (« *mon type de classe jeu libre obligatoire... Moi en ASH c'est obligatoire dans le sens où c'est un moyen de... de souffler....* » (Ibid., p.75)). Ainsi, il ne sent pas de pression venant des parents qu'il pourrait ressentir dans d'autres écoles ou avec un autre niveau de classe, du fait d'être assez libre du point de vue des programmes, donc de l'usage du temps de classe :

*« ça dépend surtout des parents, c'est l'impression que j'ai, si t'as des parents... Moi ma fille, par exemple, ira à B., je sais que si à B., ils ont pas fini le programme, les parents qui sont chirurgiens, qui sont avocats, ils vont pas être contents quoi ! »* (Ibid., annexe 2.4, p.92) ; *« j'communique beaucoup avec les parents parce que j'les vois beaucoup à... à la sortie. Mais après, euh moi c'que j'f j'fais d'temps en temps, c'est euh j'leur dit « bah tiens, on a joué à tel jeu, heu si vous l'achetez, vous pouvez l'acheter, vous pouvez jouer avec lui euh »... Donc la légitimité... sinon euh en fait ils posent pas trop de questions quoi. »* (Ibid., annexe 2.5, p.118)

De même, il ne ressent pas de pression institutionnelle. Il se sent encouragé à jouer : *« Bah nous ils nous... Ils nous conseillent de jouer en tant que... ASH.[...] Et du coup ils nous présentaient des jeux pendant euh pendant toute l'anim péda. [...] Donc euh... Nan nous c'est ancré hein, le jeu ils nous le conseillent hein... »* (Ibid., p.119) Et lorsqu'il n'est pas sûr de la position de son interlocuteur, il prend une certaine distance quitte à montrer ce que l'institution pourrait vouloir voir :

*« Par contre moi, je suis pas sûr de faire une séance de jeu de société quand l'inspecteur vient non plus, hein ! Je m'amuserais pas trop à jouer à ça ! [...] Non je m'amuserais pas à jouer à jouer. Parce que parce que... ils peuvent être bornés des fois, ... »* (Ibid., annexe 2.2, p.73) ; *« Le problème c'est qu'l'inspecteur, c'est une personne... que la personne, elle a des*

*convictions, des idées, qui sont pas forcément les mêmes que les tiennes.... Est-ce que ça vaut le coup de se mettre en défaut et d'avoir des soucis ? » (Ibid., p.74) ; « ...à l'entretien j'ai dit amen à tout ce qu'ils m'ont dit, ils étaient très contents. J'étais content et j'avais le diplôme et voilà quoi... ! » (Ibid.)*

Il a le sentiment de pouvoir faire ce qu'il veut, le but étant de permettre à chaque enfant de progresser : *« c'est l'enfant qui va jusqu'où il peut et voilà ! » ; « Ils ont fini tant mieux, ils vont un peu plus loin que prévu bah tant mieux, ils vont moins vite, bah c'est pas grave, on va à leur rythme ! » (Ibid., annexe 2.2, p.72)* Aussi ne cherche-t-il pas la rentabilité systématique dans ses usages du jeu. Il ne cherche pas à faire rentrer des compétences disciplinaires dans les jeux qu'il présente. Il choisit de jouer beaucoup : jouer pour apprendre comme en mathématiques parce que c'est plus adapté à son public (*« j'ai des enfants euh quand on fait un p'tit jeu euh un jeu de bataille euh avec des cartes pour compter eh ben ils ont, ils ont du plaisir, ils ont envie d'y revenir de continuer, au final c'est pas ça à l'écrit ou les exercices, qu'ils trouvent moins intéressants. » (Ibid., annexe 2.3, p.84) ; « Le jeu parce que... parce que les, les, les enfants de CLIS ont des, des profils euh avec qui les jeux marchent plutôt bien. C'est des jeux où ils voient pas trop l'aspect travail qui les rebutent parfois » (Ibid., annexe 2.5, p.119)), apprendre à jouer pour élaborer des stratégies, apprendre à anticiper, à mémoriser, jouer pour jouer, l'essentiel étant pour lui que ces temps soit des temps de plaisir partagé :*

*« Le jeu, je vais faire une partie de ...de....de chat avec mes élèves, d'accord et l'autre fois je vais faire un jeu que j'ai créée sur les formes géométriques dans lequel je joue. Un qu'est rentable, un qu'est pas rentable. Au final euh les deux sont du jeu et les deux ont été intéressants, j'ai pris du plaisir dans les deux, donc euh peu importe que ce soit rentable ou pas tout dépend ce que tu vises comme objectif. » (Ibid., annexe 2.3, p.85)*

Pour lui, enseigner en Ash est une *« chance »* (*« bah c'est, c'est juste la «chance» d'avoir du temps pour ça » (Ibid., annexe 2.4, p.91)*) car cela lui permet d'user de sa passion, de la partager avec ses élèves sans aucune culpabilité contrairement à ses collègues assujettis à la mise en œuvre et l'accomplissement d'un programme annuel.

*b. Synthèse des discours pour identifier la nature du rapport au jeu de Jean*

Ainsi, en observant les thèmes essentiels du discours de Jean, nous pouvons constater que dans le cadre de la classe, Jean semble en accord entre ce qu'il dit et ce qu'il fait. Il considère le jeu comme source de partage, de plaisir mais surtout de défi, de réflexion. Enseignant d'adaptation, il adapte son enseignement en usant de ce qu'il maîtrise, de ce qui le passionne : le jeu. Il considère que tout peut être jeu car le défi va motiver l'élève et il

cherche à passer un grand nombre de ses apprentissages sous la forme du jeu. Pour autant, il considère que le jeu est aussi un moyen pour apprendre la vie et ne se limite pas dans ses pratiques ludiques à des pratiques liées aux disciplines scolaires mais utilise des jeux de stratégies, de mémorisation, d'anticipation. Il laisse aussi la place au jeu libre pour leur permettre de souffler même si pour lui, personnellement, le plaisir n'est pas forcément le repos, pour ses élèves, cela lui semble « *obligatoire* ». Il est motivé par la notion de plaisir qu'il éprouve dans le dépassement de soi, la réflexion, le bien jouer. D'ailleurs, prendre du plaisir apparaît quelque peu comme sa philosophie de vie à l'entendre :

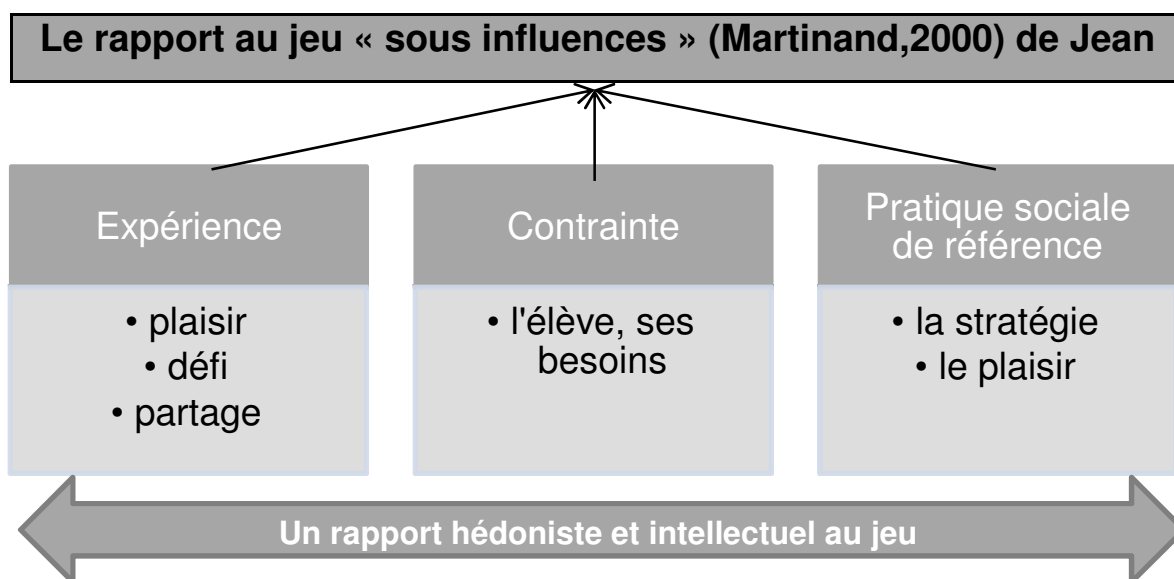
*« [jouer] C'est prendre du plaisir, c'est vraiment le principal ! Et après tant mieux si t'arrives à caler des objectifs euh tant mieux... mais c'est le plaisir c'est le plus important de toute façon euh... J'ai un peu envie de dire un truc très généraliste que... dans la vie, t'essaie de te faire plaisir en général quoi, c'est ta principale occupation. » (Ibid., annexe 2.3, p.85)*

Jean a un rapport intellectuel au jeu puisque ce qu'il recherche avant tout c'est bien la réflexion, la stratégie, les essais (et les erreurs) qui vont lui permettre de s'améliorer dans la pratique de tel ou tel jeu. Si initialement, les thèmes et les univers étaient ce qui l'incitait à choisir un jeu, désormais il aime découvrir de nouvelles mécaniques de jeu. Il n'aime pas perdre mais ira tester diverses techniques, des coups improbables emporté par le jeu, l'envie d'essayer : «... *il y a toujours un moment où je me laisse prendre par le jeu, par l'ambiance et je vais tenter des coups.* » (Ibid., annexe 2.1, p.69). Son rapport au jeu est aussi profondément hédoniste, son plaisir venant de la réflexion, du dépassement de soi, de ce temps partagé avec d'autres.

Il semble à travers son propos n'être contraint que par l'élève, son bien-être, ses besoins. Il dit en ce sens :

*« ...la personne qui doit être libre c'est l'enfant. Toi tout ce que tu es libre de faire c'est t'adapter à l'enfant et trouver des solutions pour que lui progresse mais t'es pas libre au final ! C'est juste... tu fais en sorte que l'enfant s'épanouisse, c'est pas de la liberté c'est ...accompagner l'enfant ». (Ibid., annexe 2.3, p.82)*

Contrairement à nombre de ses collègues, il a le sentiment de pouvoir faire ce qu'il veut tant qu'il répond aux besoins de ses élèves sans pression de temps, sans pression de parents, sans pression institutionnelle réelle. Nous pouvons synthétiser ce rapport au jeu sous la forme qui suit.



**Figure 29 : Modélisation du rapport au jeu de Jean**

On peut constater de ce fait que la pratique ludique de Jean en classe est orientée par la nécessité de répondre aux besoins de ses élèves tant du point de vue de savoirs disciplinaires que transversaux. Il vise l'épanouissement de ses élèves et use du jeu qu'il maîtrise pour leur permettre de prendre du plaisir soit dans des apprentissages qui pourraient sembler rébarbatifs soit sur des apprentissages qu'il considère insuffisants à l'école car nécessaire pour affronter le quotidien. Passionné de jeux, attentif à la notion de plaisir, il veut offrir à ses élèves diverses expériences ludiques et idéalement des expériences partagées considérant que c'est à plusieurs que l'on progresse plus vite que le raisonnement s'affine.

#### 2.4.2 Rapport à l'Autre et identification professionnelle

A travers l'analyse du discours de Jean, nous tenterons de voir comment se construit son rapport à l'Autre.

<b>Rapport à l'Autre de Jean</b>
<b>Identification professionnelle de soi</b>
<b>Une liberté pédagogique ?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Liberté pédagogique, je trouve ça un bien grand mot parce que ... t'es, enfin je trouve que t'es pas libre pédagogiquement parce que la personne qui doit être libre c'est l'enfant. Toi, tout ce que tu es libre de faire c'est t'adapter à l'enfant et trouver</i></li> </ul>

*des solutions pour que lui progresse mais t'es pas libre au final c'est juste tu fais en sorte que l'enfant s'épanouisse, c'est pas de la liberté c'est ...accompagner l'enfant euh et en utilisant différentes solutions, différentes méthodes pour qu'il réussisse les objectifs que tu lui as donné ou que lui s'est donné. » (Jean, annexe 2.3, p.82)*

- *« tu parles de liberté pédagogique mais euh, moi, je trouve que la liberté pédagogique elle est pas totale parce que d'une part c'est l'enfant qui détermine ta liberté pédagogique c'est-à-dire s'il est pas réceptif à tes techniques, bah tu peux pas les utiliser, là t'es pas libre de les utiliser, de base. Et en plus une liberté pédagogique quand t'as pas le temps de réfléchir à ce que t'aimerais faire en terme de pédagogie ben t'es pas hyper libre quoi ! » (Jean, annexe 2.3, p.89)*

### **Un travail en équipe en richesse et sacrifice**

- *« la meilleur année que j'ai passé en tant qu'instit, c'était l'année où j'étais euh... où j'ai passé le CAPASH et du coup j'avais une collègue qui faisait le mi-temps avec moi et tous les moments où elle réfléchissait à ce qu'on allait faire, on faisait les passations. C'était hyper euh hyper riche et on avançait... les jeux que j'ai créés c'était à ce moment-là hein parce que on était deux à réfléchir... » (Jean, annexe 2.3, p.86)*
- *« Déjà le fait de bosser pas mal en équipe avec les éducus, avec les psys, avec les orthos, il y a pas mal d'échanges, moi je ne fais pas d'activité sur le temps du midi, en périscolaire, moi c'est que du temps consacré à des rencontres avec les psys, les orthos, les éducus, voilà je suis là pour l'instant... » » (Jean, annexe 2.1, p.66)*
- *« la seule limite, je trouve, à ça c'est que ben c'est que ce soit sur ton temps perso quoi ! C'est-à-dire que tu travailles ok mais tu fais un sacrifice par rapport à des personnes. Je veux dire le temps que...que je vais passer pour faire une séance avec un...un collègue ben c'est du temps que j'aurais pas pour jouer à Catane pour jouer à ... le temps c'est la seule chose qu'est pas extensible » (Jean, annexe 2.3, p.86)*
- *« à un moment donné euh ben t'as aussi besoin de temps pour toi, de temps pour ta famille, de temps pour voilà et par exemple moi, j'adorais pouvoir passer euh trois quatre heures par semaine juste à discuter avec des collègues ! Ben tiens on f'rait bien un thème, tiens on f'rait bien un tel thème, tiens on f'rait bien...y'a des fois où je suis tout seul ? je vais faire quoi aujourd'hui...mmm...un art visuel par exemple, bon ben j'ai pas de thème... » (Jean, annexe 2.3, p.88)*
- *« Parce que là actuellement, clairement travailler en équipe, qu'est-ce c'est ? C'est des réunions qu'on fait à l'école, c'est préparer euh la fête de l'école, euh régler les problèmes administratifs, gérer les emplois du temps mais ok c'est faut le faire mais ça t'apporte aucun plaisir euh pis aucune euh... aucun échange pédagogique quoi... » (Jean, annexe 2.3, p.89)*

### **Nécessaires formations et expériences pour rentabiliser le temps et prendre du plaisir**

- *« La première année où je suis arrivé ici, c'est la classe la plus dure que j'ai jamais eue, alors j'étais T1, donc forcément. C'était compliqué... J'en voulais à quelques élèves, je ne savais pas encore les gérer, en fait mon manque d'expérience se reflétait sur mes élèves, et du coup ils se laissait-aller, ils faisaient des bêtises plus*

*grosses qu'eux ! J'ai eu quelques rancœurs la première année contre mes élèves, et en fait en passant la formation, et en prenant le temps, je me suis rendu compte que ce n'était pas du tout leur problème, c'était plus souvent moi qui étais en tort, sur la façon dont j'abordais l'activité plutôt que eux sur leurs réactions. » (Jean, annexe 2.1, p.66)*

- *« Ouais ben oui déjà moi j'arrive au boulot il est sept heures et demi ....je repars il est cinq heures j'estime que j'ai fait une journée complète, je me suis arrêté dix minutes le midi et encore si j'ai eu le temps... ; le mercredi après-midi ben je fais quoi ? Le ménage le repassage euh.....payer les factures euh donc en fait il est euh ma fille dort et puis quand elle est réveillée ben je m'occupe de ma fille, pas franchement du temps euh... [pour soi] ; Ben ouais, alors du temps pour le boulot, à un moment donné, tu fais la part des choses, ... D'où l'intérêt du jeu. Au moins le jeu, c'est moi, ça me coûte rien de faire un jeu à mes élèves. J'ai du plaisir à faire ça et de par mon expérience dans le jeu, je peux créer un jeu très rapidement avec l'objectif que je veux et qui va marcher. Par exemple là un jeu, j'en ai eu pour 5 minutes, là on est dessus depuis trois semaines et euh ça marche très bien euh il est où ce jeu...celui-là j'ai fait, ça m'a pris trente secondes hein un Uno des formes. » (Jean, annexe 2.3, p.89)*
- *« Et tous les jeux sont comme ça, t'as plein de jeux c'est un des rares trucs qui me permet de bosser au boulot en y prenant vraiment du plaisir quoi, une leçon de travail.... Je prends du plaisir quand j'enseigne....Mais quand je suis devant mon ordi à me dire qu'est-ce que je vais pouvoir faire pour telle séance euh préparer une séquence ça va me faire chier. Clairement, par contre, me dire eh ben tiens, tel objectif....pour tel objectif euh ben, je sais que je veux arriver là, là, là, ou me faire tout le jeu pour commencer après tel qu'il y a dans ce jeu-là après tel autre jeu eh ben là tout de suite euh...je vais kiffer quoi !! » (Jean, annexe 2.3, p.90)*
- *« Du coup j'en fais beaucoup mais je vois pas le temps passer ! » (Ibid.)*

**Distinction professionnelle de l'activité ludique limitée de l'Autre**

- *« dans la démarche de jouer, on connaît très bien nos élèves on peut très bien adapter euh différencier sur des supports écrits, ... sur euh les... cibler les genres face à une difficulté scolaire » (Jean, annexe 2.5, p.112)*
- *« C'est à dire que nous euh... Déjà on a quand même une, je pense, une connaissance plus profonde. Des élèves... qu'on a euh..., au niveau des difficultés, au niveau des qualités. Et euh on va pouvoir par exemple sélectionner l'jeu qui va attirer l'enfant. » (Jean, annexe 2.5, p.116)*
- *« t'auras pas les mêmes options, pas la même vision du jeu chez l'intervenant et chez un enseignant, nous quand même 80% du temps, les jeux ont une visée pédagogique. Donc euh très rarement euh je vais avoir une méthode pas scolaire qui fait un jeu à visée pédagogique, moi je vais créer un jeu pour les alphas, un loto, je fais créer un jeu de plateau euh sur un livre qu'on est en train de voir euh,... » (Jean, annexe 2.2, p.74)*

**Identification professionnelle de l'Autre**

**Adaptation limitée, méconnaissance du public**

- *« Là où l'animateur qui est du... parce que, qui va l'voir euh une fois par semaine*



*pendant cinq semaines, [...] il va avoir quarante enfants » (Jean, annexe 2.5, p.116)*

- *« voilà le...l'animateur fera pas ça généralement, généralement moi je les vois bien parce que ils sont souvent en salle info là où je travaille, et euh ben c'est qui veut jouer aux échecs, qui veut jouer à ça et qui veut jouer à ça eux, y'a pas de projet en tant que tel tu vois. » (Jean, annexe 2.2, p.74)*

### **Un Autre à part : le ludothécaire**

- *« Et par rapport à la ludothécaire euh pour moi la ludothécaire, c'est plus une personne qui euh qu'apprend à jouer mais qu'a pas la démarche pédagogique derrière, pédagogique dans l'sens euh scolaire hein. Euh mais ludothécaire moi j'trouve qu'c'est un... un métier qui est euh (silence) qui me, qui si ils, ils enseignent le jeu aux gens quoi... ... C'est enseigner à jouer aux gens.» (Jean, annexe 2.5, p.116)*

### **Les T.A.P.S. , un impact limité voire une reproduction des inégalités**

- *« J'pense que les T.A.P.S. app', j'pense que c'est... ça apporte une euh... une rupture mais encore une fois j'pense que les T.A.P.S. euh c'est bon pour les bons quoi. Nan ! J'pense que ça apporte. J'pense que le plus gros potentiel c'est pour les bons... ... Ouais. J'pense que... bah moi j'ai des enfants, ils adorent aller faire du chinois, ils adorent euh... mais quand j'leur d'mande c'qu'ils ont fait, ils sont incapables de m'dire c'qu'ils ont fait quoi... Ha ils ont travaillés sur l'ouverture, ils ont appris un mot. Mais quand tu compares avec un autre, un bon par exemple, bah lui tu vois, tu vois vraiment l'apport culturel quoi » (Jean, annexe 2.5, p.117)*
- *« c'qui est compliqué c'est quand même la qualité des... des intervenants hein j'veux dire euh t'as du très bien comme t'as du... Rien. » (Jean, annexe 2.5, p.117)*
- *« ... C'est c'est compliqué. Moi euh les T.A.P.S. j'trouve qu'c'est euh très intéressant pour plein d'choses. [...]» (Jean, annexe 2.5, p.120)*

### **Le Nous professionnel**

#### **Histoire de temps, histoire de perspectives**

- *« C'est compliqué parce que euh parc'que déjà on sait pas si ça va durer. J'veux dire euh 2017 c'est les prochaines élections, est-ce qu'ils vont garder les TAP, on en sait rien pffff [doute]. Clairement on en sait rien euh... Moi j'dis c'est compliqué d'se euh, de travailler là-dessus euh. Deux c'est compliqué parce que nous, la prochaine étape ce s'rait de travailler avec eux [cherche confirmation]. Dans l'idéal. Donc faut (inaudible) d'boulot que euh, bah on a pas de temps pour travailler avec eux. Faut qu'ils dégagent du temps. Pis eux non plus ils ont pas de temps pour travailler avec nous. Ils...ils... ils tournent euh sur trois écoles par jour. Bah ils n'ont pas le temps euh de faire des réunions. » (Jean, annexe 2.5, p.120)*
- *« C'qu'il faudrait ce s'rait faire une euh une réunion mais c'est sur l'travail, c'est une question de temps quoi. » (Ibid., p.121)*
- *« Moi j'aurai adoré par exemple... mais ça s'est pas fait, mais j'aurai adoré avoir hein mais c'était pas compatible.... avoir quelqu'un pour faire du jardinage [...] Y'a du jardinage en TAP, mais l'problème c'est qu'moi j'leur dit quand je jardine, j'fais ça pendant une heure et demi et eux... Quarante-cinq minutes, trois fois par semaine. Nan, le jardinage, on peut en faire tous les jours quoi ! » (Ibid.)*

- « Et c'qu'ils proposent, c'est pas forcément euh... Et puis l'TAP, nous l'TAP, moi j'le trouve très mal placé l'midi là, vraiment très très mal placé. Parce qu'en fait euh du coup comme il est placé le midi, bah dedans, ça prépare notre après-midi le midi. Alors que quand il est placé après, bah au moins, ta journée elle est finie, bah moi j'dis limite, à la limite, si tu veux bosser à cinq heures, tu bosses à cinq heures si tu veux, mais tu peux te permettre de euh, d'aller voir un animateur ou... Nous c'est la course le midi. C'est vraiment, c'est moi j's', c'est l'pire emplacement j'trouve. L'midi euh... » (Ibid.)

## Le Nous

### Absence de Nous

### Un Nous à part

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Actuellement dans... dans la tête de beaucoup de d'enseignants, ça s'approche plus de la cantine, plutôt du groupe cantine que du groupe euh école quoi. » (Jean, annexe 2.5, p.120)</li> <li>- « après, le lien avec l'école euh pfff... Pas tant que ça quoi ! » (Ibid.)</li> <li>- « Après y'a des collègues qui bossent hein avec d'autres euh, d'autres animateurs mais ils sont très peu et puis euh... et puis euh... j'sais pas c'que ça donne comme résultat quoi. Mais pour l'instant, actuellement, on est deux entités séparées. » (Ibid.)</li> <li>- « (le café partagé) Oui on le fait, mais en fait euh... on le fait hein, mais t'as les enseignants là et le périscolaire là et puis ils discutent pas tant que ça quoi. » (Ibid., p.121)</li> <li>- « Là franchement, clairement, la relation enseignante/animateur qui est ici c'est euh, les animateurs font du très bon travail hein c'est pas le problème, juste qu'il y a pas de...de liaison, c'est soit préparer le spectacle de fin d'année, ou du coup danses ou euh ou chants euh soit préparer des activités comme le journal ou un truc comme ça, mais ça va pas plus loin » Jean, annexe 2.2, p.75)</li> <li>- « Y'a pas franchement de liens entre</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- « C'est enseigner à jouer aux gens. 'Fin nous on fait la même chose, 'fin moi j'sais faire la même chose, j'rajoute derrière des petites compétences scolaires parce que c'est quand même euh mon fond de commerce mais euh mais voilà. » (Jean, annexe 2.5, p.116)</li> <li>- « Au final euh c'est juste sur les... les... les... variables de de compétences, mais on fait le même boulot quoi ! [...]Tu peux pas, tu peux pas catégoriser et t'dire on apprend à mémoriser, à réfléchir qu'à l'école, bah non ! » (Ibid.)</li> </ul> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*animateurs et enseignants ici. »*  
*(Ibid.)*

- « *Mais aussi, il faut voir hein quand t'as nous, une grosse structure comme nous, on a euh j'sais pas euh quarante intervenants ? C'est...c'est une usine !* » (Jean, annexe 2.5, p.120)

**Tableau 46: Discours, identification professionnelle et rapport à l'Autre.**

Au regard de ces différents discours, nous pouvons tenter de comprendre comment Jean construit sa professionnalité et son rapport à l'Autre. Cette analyse nous permet d'identifier les tensions alors en jeu.

Ainsi, pour Jean, l'enseignant professionnel ne peut exercer une réelle liberté pédagogique. Jean estime pouvoir faire « un peu » ce qu'il veut et pour autant, il considère le principe de liberté pédagogique comme illusoire. En effet, les pratiques enseignantes sont contraintes par l'élève et ses besoins propres. En ce sens, il exprime ceci : « *je trouve que la liberté pédagogique elle est pas totale parce que d'une part c'est l'enfant qui détermine ta liberté pédagogique c'est-à-dire s'il est pas réceptif à tes techniques, bah tu peux pas les utiliser, là t'es pas libre de les utiliser, de base.* » (Jean, annexe 2.3, p.88). L'enseignant professionnel est donc un sujet qui s'adapte.

Si le principe même de l'adaptation paraît si évident à Jean, on peut émettre l'hypothèse que cette évidence est liée par nature à son profil : il est certifié comme enseignant spécialisé aux enseignements adaptés. Il a débuté dans l'enseignement spécialisé, s'est formé et a construit toute son expérience dans l'enseignement spécialisé.

Ainsi, il estime s'enrichir par la formation mais surtout par les échanges en équipe. Ce qu'il estime valable pour les enfants :

*« ah lui il a fait comme ça, moi je rajoute ça ! » et c'est sûr que si tu... les jeux euh.... collectifs... Tu progresses beaucoup plus vite, euh ton... ton... ton raisonnement va beaucoup plus vite que quand t'es tout seul hein ! [...] Je pense que c'est valable dans toutes les activités, hein en groupe, tu progresses beaucoup plus vite que quand t'es tout seul ! »* (Ibid., p.86),

l'est tout autant pour lui :

*« la meilleur année que j'ai passé en tant qu'institut, c'était l'année où j'étais euh... où j'ai passé le CAPASH et du coup j'avais une collègue qui faisait le mi-temps avec moi et tous les moments où elle réfléchissait à ce qu'on allait faire, on faisait les passations. C'était hyper euh hyper riche... les jeux que j'ai créés c'était à ce moment-là hein parce que on était deux à réfléchir... »* (Ibid.); « *C'est des réunions qu'on fait à l'école, c'est préparer euh la fête de l'école, euh régler les problèmes administratifs, gérer les emplois du temps mais ok c'est faut le faire mais ça t'apporte aucun plaisir euh pis aucune euh... aucun échange pédagogique*

*quoi... » (Ibid., p.88) ; « j'adorerais pouvoir passer euh trois, quatre heures par semaine juste à discuter avec des collègues ! Ben tiens on f'rait bien un thème, tiens on f'rait bien un tel thème, tiens on f'rait bien.... » (Ibid., p.87).*

Il regrette que les réunions d'équipe servent à résoudre des problèmes organisationnels plutôt qu'à réfléchir sur des pistes pédagogiques. Quand il joue, Jean aime réfléchir, échanger et prendre du plaisir. A l'école, avec ses élèves ou ses collègues, Jean souhaite réfléchir, échanger et prendre du plaisir. Cependant, ce temps de réflexion semble ne pouvoir se faire que sur le temps personnel et essentiellement sur le temps du midi ou à la maison (« *la seule limite, je trouve, à ça c'est que ben c'est que ce soit sur ton temps perso quoi ! C'est-à-dire que tu travailles ok mais tu fais un sacrifice par rapport à des personnes. Je veux dire le temps que...que je vais passer pour faire une séance avec un...un collègue ben c'est du temps que j'aurais pas pour jouer à Catane pour jouer à ... le temps c'est la seule chose qu'est pas extensible » (Ibid., p.86) ; « Nous, c'est la course le midi » (Ibid., annexe 2.5, p.120) ; « J'mange une fois sur trois, l'midi. J'cours tout le temps. »(Ibid.)) Jean manque de temps le midi alors qu'avec la réforme il a une coupure de 2h30 contre 1h30 avant la réforme. Pourtant, il a le sentiment d'avoir moins de temps qu'avant, d'être plus pressé, de ne pas pouvoir se poser car il considère qu'il serait dommage de ne pas prendre ce temps pour travailler afin de rentrer moins tard le soir. Il explique ce sentiment de course ainsi :*

*« [Avant] j'préparais l'soir, tranquillement, [...] Mais l'midi du coup, bah moi j'mangeais beaucoup tu sais avec mes collègues, quand j'avais moins de temps ! [...] parce qu'en fait tu décales tout. Et puis parce que tu te dis bon bah là, j'ai une heure et demie d'avant moi, bah j'vais pouvoir bosser sur un gros projet, bah tu bosses pendant une heure et demie. Sur un gros projet. Le... Avant le midi t'avais pas franch'ment l'temps donc tu f'sais des p'tits trucs mais euh... C'est pas un gros projet qu'tu pouvais avant travailler un mercredi matin ou un samedi quoi.[...] Tu fais dix heures quoi. Dix heures par jour. » (Ibid., annexe 2.5, p.121)*

Une plus grande plage horaire sur le temps du midi lui offre l'occasion de travailler sur des projets qu'il travaillait auparavant chez lui. Il optimise son temps de travail personnel. Il est partagé entre l'envie, la nécessité d'échanger avec ses collègues, de réfléchir à des pistes pédagogiques et se réserver du temps pour lui (« *à un moment donné euh ben t'as aussi besoin de temps pour toi, de temps pour ta famille» (Ibid., annexe 2.3, p.87)*). Il en revient à ce sujet au principe de liberté pédagogique. Il est selon lui impossible d'exprimer une quelconque liberté pédagogique sans réflexion et il n'a pas le temps pour réfléchir comme il le souhaiterait : « *Et en plus une liberté pédagogique quand t'as pas le temps de*

*réfléchir à ce que t'aimerais faire en terme de pédagogie ben t'es pas hyper libre quoi ! » (Ibid., p.88)*

L'enseignant professionnel doit s'adapter et pour s'adapter au mieux, il doit réfléchir, échanger avec ses pairs pour « *aller plus loin dans son raisonnement* » et être au plus près des besoins de ses élèves. Mais le temps n'est pas « *extensible* ».

En ce sens, il va utiliser son temps pour être efficace tout en prenant du plaisir. Pour cela, il utilise le jeu. L'usage de l'outil jeu, de sa passion, qu'il maîtrise, lui permet de rentabiliser son temps afin de se garder du temps pour lui ou sa famille et pour prendre d'autant plus de plaisir dans la réflexion pédagogique. Préparer un jeu, « *ça [lui] coûte rien de faire un jeu à [ses] élèves* » et surtout il a « *du plaisir à faire ça* », et il gagne du temps : « *et de par mon expérience dans le jeu, je peux créer un jeu très rapidement avec l'objectif que je veux et qui va marcher* » (Ibid., p.89). Enseigner ainsi et réfléchir ses apprentissages par le jeu lui offrent un réel plaisir :

*« Je prends du plaisir quand j'enseigne...Mais quand je suis devant mon ordi à me dire qu'est-ce que je vais pouvoir faire pour telle séance euh préparer une séquence ça va me faire chier. Clairement, par contre, me dire eh ben tiens, tel objectif...pour tel objectif euh ben, je sais que je veux arriver là, là, là, ou me faire tout le jeu pour commencer, après qu'est-ce qu'il y a dans ce jeu-là après tel autre jeu eh ben là tout de suite euh...je vais kiffer quoi ! » (Ibid.)*

Comme il le dit pour ses élèves :

*« si on travaille sur les nombres par exemple et on joue au Uno, pour apprendre les nombres de 1 à 10, le travail c'est apprendre les nombres de 1 à 10 d'accord ? Mais en même temps on joue, donc on a dit travail et jeu, et le travail, il a pas cet aspect négatif parce que on est en train de jouer, on prend du plaisir » (Ibid., p.84)*

Ainsi, la mise en jeu permet d'accepter plus facilement un travail et « *Du coup j'en fais beaucoup mais je vois pas le temps passer...* » (Ibid.)

Jean est ainsi divisé dans l'usage du temps qu'il fait entre un temps nécessaire et enrichissant avec ses collègues et un temps pour lui. C'est l'usage du jeu qui lui permet d'éprouver du plaisir dans la conception de sa pédagogie, pédagogie qu'il veut adaptée aux besoins de ses élèves.

Dans le cadre de la mise en œuvre des rythmes scolaire, Jean a un discours assez bref sur l'Autre et ce qu'il représente. Il distingue l'enseignant de l'animateur par une

meilleure connaissance des élèves (« *Déjà on a quand même une, je pense, une connaissance plus profonde... Des élèves... qu'on a euh..., au niveau des difficultés, au niveau des qualités.* »(Ibid., annexe 2.5, p.115)), par une plus grande capacité à s'adapter à leur besoin (« *on va pouvoir par exemple sélectionner l'jeu qui va attirer l'enfant* »(Ibid.)) ; ce qu'il justifie entre autres par les conditions délicates d'interventions des animateurs (« *Là où l'animateur qui est du... parce que, qui va l'voir euh une fois par semaine pendant cinq semaines, [...] il va avoir quarante enfants* » (Ibid.)) , avec la présence d'objectifs associés aux activités pour le premier (« *je vais avoir une méthode pas scolaire qui fait un jeu à visée pédagogique* »(Ibid., annexe 2.2, p.74)) contrairement au second (« *y'a pas de projet en tant que tel* » (Ibid.)).

S'il peut envisager une comparaison avec le ludothécaire, ce professionnel du jeu, car « *[il] enseign[e] le jeu aux gens quoi !* » la mission de l'enseignant et celle de l'animateur ne souffrent d'aucune comparaison. L'animateur, qu'il désigne parfois aussi sous le nom d'intervenant, n'apparaît pas comme porteur de projet, d'objectifs, à tel point que son travail « *dans la tête de beaucoup de d'enseignants, ça s'approche plus de la cantine, plutôt du groupe cantine que du groupe euh école quoi !* » (Ibid., annexe 2.5, p.119) C'est selon Jean ce que nombreux enseignants pensent et dont il se fait le porte-parole semblant donner caution à cette représentation. Qu'est-ce qui distingue la cantine de l'école ? Si la cantine peine encore à être vue comme un lieu éducatif, il est indéniable qu'elle n'en affiche pas les objectifs. Pas de projet pédagogique à la cantine, pas de visée d'apprentissage. C'est donc là le point commun entre le métier d'animateur et celui de la cantinière selon les propos rapportés par Jean. Il n'y a pas comparaison avec l'Autre, il n'y a pas concurrence, ni redondance, car il ne semble pas y avoir de rencontre possible entre ces deux mondes.

Ainsi, le discours de Jean laisse à penser que le jeu étant une source d'apprentissage de compétences du quotidien, le ludothécaire apprend à jouer donc le ludothécaire enseigne les compétences du quotidien. L'animateur par contre n'enseigne pas, il n'a pas de projet, il ne peut pas adapter son activité à son public car il voit beaucoup d'enfants dans un laps de temps relativement court. Ce n'est pas les compétences des animateurs qui sont remises en question, quoique cela dépend des animateurs (« *c'est compliqué c'est quand même la qualité des... des intervenants hein j'veux dire euh t'as du très bien comme t'as du... Rien* » (Ibid.)), mais bien le contexte du temps périscolaire qui ne favoriserait pas selon Jean une adaptation des activités aux besoins des enfants. Vu ainsi, même si Jean trouve que les T.A.P.S. sont intéressants, « *très intéressant pour plein*

*d'choses.* » (Ibid.), il considère cependant que ce temps renforce les inégalités : « *j'pense que les T.A.P.S. euh c'est bon pour les bons quoi. Nan ! J'pense que ça apporte. J'pense que le plus gros potentiel c'est pour les bons* » (Ibid., p.116).

Jean manque de temps. Selon lui, lors de nos entretiens en 2015, les T.A.P.S. n'ont pas de réelles perspectives d'avenir, un changement de politique éducative suite aux élections de 2017 pouvant mettre fin à ce dispositif. « *La prochaine étape ce s'rait de travailler avec eux... [...] bah on n'a pas de temps pour travailler avec eux. Faut qu'ils dégagent du temps. Pis eux non plus ils ont pas de temps pour travailler avec nous.* » (Ibid., p.119). Personne n'aurait de temps selon Jean et quand bien même, pourquoi ? Pourquoi donner voire perdre du temps sur un dispositif sans avenir : « *C'est compliqué parce que euh... parc'que déjà on sait pas si ça va durer. J'veux dire euh 2017 c'est les prochaines élections, est-ce qu'ils vont garder les TAPS, on en sait rien pffff [doute]. Clairement on en sait rien !* » (Ibid.). De fait, il n'y a pas de Nous envisageable. La faute au manque de temps, la faute aux T.A.P.S. mal placés. Même les tentatives conviviales évoquées par Emy comme le café partagé apparaissent inutiles à Jean : « *... on le fait hein, mais t'as les enseignants là et le périscolaire là et puis ils discutent pas tant que ça quoi* » (Ibid., p.120). Pourtant, il reconnaît que certains enseignants et certains animateurs ont travaillé ensemble (« *Après y'a des collègues qui bossent hein avec d'autres euh, d'autres animateurs mais ils sont très peu et puis euh... et puis euh... j'sais pas c'que ça donne comme résultat quoi !* » (Ibid., p.119)), que le travail des animateurs est très bon, qu'ils participent à des moments de vie de l'école comme le spectacle de fin d'année (« *c'est soit préparer le spectacle de fin d'année, ou du coup danses ou euh ou chants euh soit préparer des activités comme le journal ou un truc comme ça* » (Ibid., annexe 2.2, p.75)), mais pour Jean, rien de significatif (« *mais ça va pas plus loin* » (Ibid.); « *Mais pour l'instant, actuellement, on est deux entités séparées !* » (Ibid., annexe 2.5, p.119)). Chacun semble vivre dans son monde, méconnaissant l'autre et sans réelle envie d'en connaître plus.

Ainsi, en rangeant le travail des animateurs avec celui de la cantinière par propos rapportés, Jean semble tenter de réduire l'intérêt éducatif de ces « intervenants ». Ils sont là mais peu présents dans le discours, ils nécessitent d'être évoqués par le chercheur pour intégrer le discours de l'enseignant. Jean semble ainsi porter un regard ni vraiment négatif ni vraiment positif, les considérant sûrement utiles mais sans perspective. L'Autre apparaît vraiment comme un sujet lointain. Le discours de Jean montre ainsi des professionnels

amenés à se croiser sans jamais vraiment se rencontrer ; deux « entités », deux mondes entre invisibilité et indifférence.

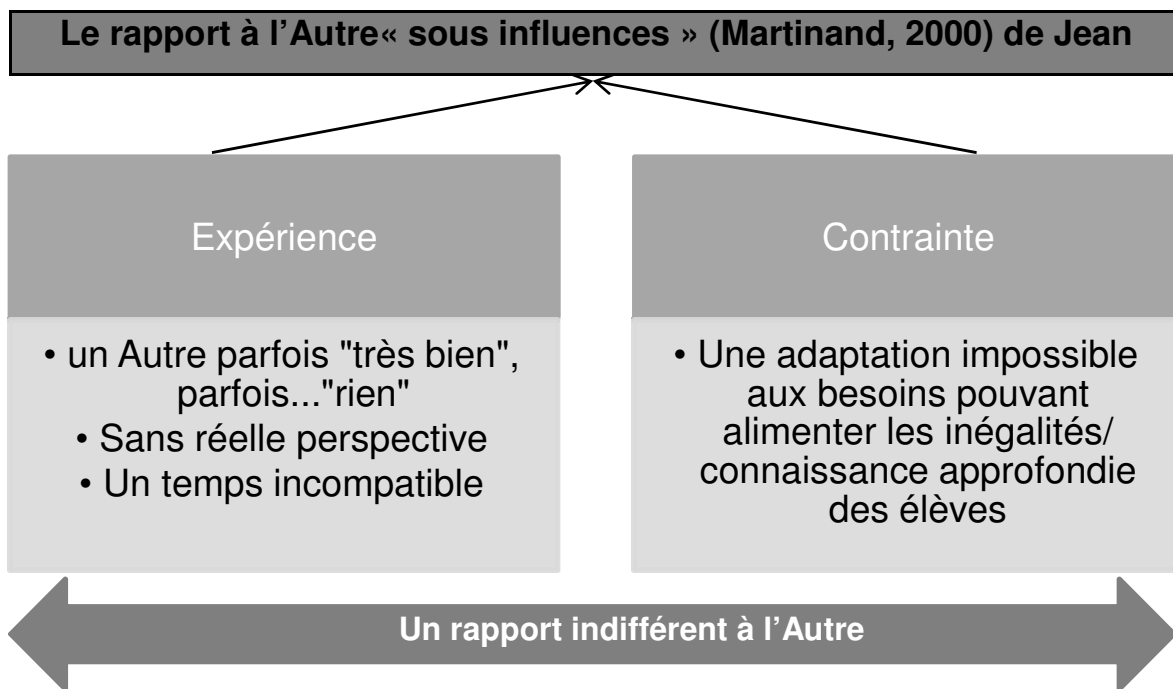


Figure 30 : Modélisation du rapport à l'Autre de Jean

Nous présenterons dans la partie suivante la construction de cas de Jean issue des croisements entre les diverses analyses effectuées dans cette partie.

## 2.5 Construction de cas de Jean

Jean est un jeune enseignant, spécialisé dans l'enseignement adapté. Son entrée dans l'adaptation a été difficile (« *ça été bien bien compliqué* » (Ibid., annexe 2.1, p.66)) mais il a malgré tout très vite considéré ce type d'enseignement comme lui convenant parfaitement. L'organisation en petit groupe, sous forme d'ateliers comme en maternelle avec des élèves plus âgés, les apprentissages comme les relations lui offrant quelque chose de plus « profond » qu'en maternelle lui sont apparus comme une évidence (« *ça allait réellement me convenir, le système de fonctionnement, l'atelier..* » (Ibid.)). C'est aussi est surtout un joueur passionné. Joueur de jeux de société, de jeux vidéo, de lego, tout est jeu pour Jean tant qu'il trouve de quoi se mettre au défi (« *j'adore faire le ménage comme un jeu [...] C'est le défi...* » (Ibid., p.69)). Et même sans défi, comme les jeux de dinette ou de pâte à modeler avec sa fille, Jean aime jouer (« *J'adore passer du temps avec ma fille, jouer avec elle. [...] Depuis que j'ai ma fille, c'est vrai que je peux facilement jouer à des jeux comme la*



*dinette, la poupée, jouer la pâte à modeler ça ne me dérange pas du tout ! » (Ibid., p.66)) . Jouer en classe apparaît donc tout naturel à Jean, excellent moyen d'associer travail et plaisir, passion et mission en s'assurant d'être efficace et de prendre du plaisir jusque dans la conception de ses séances (« *me faire tout le jeu pour commencer après tel qu'il y a dans ce jeu-là après tel autre jeu eh ben là tout de suite euh...je vais kiffer quoi » (Ibid., annexe 2.3, p.89))*.*

Jean ne veut pas vieillir, il veut pouvoir continuer à faire ce qu'il aime même si c'est considéré comme une activité pour enfant : jouer (« *J'ai pas l'impression d'être plus vieux que lorsque j'avais 20 ans... » (Ibid., annexe 2.1, p.67)*, « *moi, je... un truc qui m'a souvent hanté, qui me fout un peu le bourdon à chaque fois j'me dis : qu'est-ce que ça fait d'être vieux ? Ça fait quoi d'être vieux ? [...]J'en ai 20, j'en ai 18 euh, j'ai pas l'impression d'avoir changé alors à partir de ce moment-là euh pourquoi j'aurais plus le droit à faire des activités d'enfants » (Ibid., annexe 2.3, p.85))* Aussi apprécie-t-il l'imaginaire, l'innocence que lui offrent les jeux, et ce que, selon lui, les jeux vidéo n'apportent plus réellement, perdant ainsi cette part d'innocence qu'il associe à l'enfance.

Dans sa classe, Jean ne semble souffrir ni d'une course contre le temps, ni de pressions extérieures telle qu'institutionnelle ou parentale. Il semble relativement à l'aise avec ce qu'il est en tant qu'enseignant et ce qu'il donne à en voir dans ses pratiques (« *si fallait le [le jeu] légitimer, j'le f'rais sans problème.*» (Ibid., annexe 2.5, p.118)). Il s'adapte cependant à son interlocuteur, limitant ses pratiques ludiques s'il ne sent pas l'inspecteur réellement ouvert (« *parce que... ils peuvent être bornés des fois » (Ibid., annexe 2.2, p.73)*, réfléchissant à ses pratiques suite à la présence du chercheur (« *comme t'étais là, j'avais envie de réfléchir un peu comment jouer » (Ibid., p.71))*). Jean est un spécialiste de l'adaptation : adaptation à l'institution, adaptation au chercheur, adaptation à ses élèves. En fait, c'est là qu'il trouve la seule réelle atteinte à sa liberté pédagogique puisqu'il n'est pas en classe pour faire comme il veut, quand bien même fait-il souvent ce qu'il veut (« *J'ai le temps de faire un peu ce que je veux quoi.* » (Ibid., p.73)), mais pour faire comme l'élève peut. Selon lui, l'enseignant n'a pas à être libre, il est là pour s'adapter aux besoins de ses élèves (« *Toi, tout ce que tu es libre de faire c'est t'adapter à l'enfant » (Ibid., annexe 2.3, p.82)*.

C'est surtout dans l'exploitation du temps périphérique à la classe que les tensions apparaissent. Temps personnel, temps professionnel, Jean souhaite privilégier des temps de réflexion et d'échange avec ses collègues mais se préserver des temps de plaisir. En effet,

tout comme dans ses pratiques de jeu ou les pratiques de jeu de ses élèves, il est très attaché aux échanges (« *Déjà le fait de bosser pas mal en équipe avec les éduc, avec les psys, avec les orthos, il y a pas mal d'échanges* » (Ibid., annexe 2.1, p.66)), au partage avec ses collègues pour avancer, progresser, mieux réfléchir (« *les jeux que j'ai créés c'était à ce moment-là hein parce que on était deux à réfléchir...* » (Ibid., annexe 2.3, p.86)). Cependant, cette démarche ne pouvant se faire que sur le temps personnel, le temps professionnel étant parasité par des questions organisationnelles (« *enfin on réfléchit pas sur des trucs intéressants, [...] mais on peut pas laisser dériver les esprits ah ben tiens on ferait bien ça et comment on le ferait euh...* » ; « *C'est des réunions qu'on fait à l'école, c'est préparer euh la fête de l'école, euh régler les problèmes administratifs* » (Ibid., p.88)), Jean est tiraillé par le désir de réfléchir professionnellement avec ses collègues et le désir de réfléchir en jouant (« *C'est-à-dire que tu travailles okay... mais tu fais un sacrifice* » (Ibid., p.86) ; « *c'est du temps que j'aurai pas pour jouer à Catane* » (Ibid.)).

Le jeu a toute sa place en classe et aucun sentiment de concurrence ne semble venir perturber Jean pour deux raisons. D'une part, les compétences qu'il identifie dans les pratiques de jeu ne sont pas et ne doivent pas selon lui être enfermées dans l'école (« *Tu peux pas, tu peux pas catégoriser et t'dire « on apprend à mémoriser, à réfléchir qu'à l'école », bah non ! C'est à dire euh... moi c'est un truc qui m'énerve...* » (Ibid., annexe 2.5, p.115)). D'autre part, l'Autre est une entité à part, un Autre qu'on ne connaît pas vraiment, avec lequel il n'y a pas ou peu d'échange et surtout avec lequel il n'y a ni projet ni perspective (« *Mais pour l'instant, actuellement, on est deux entités séparées* » (Ibid., p.119) ; « *dans la tête de beaucoup de d'enseignants, ça s'approche plus de la cantine, plutôt du groupe cantine que du groupe euh école quoi !* » (Ibid.)). La présence de l'animateur dans l'univers de Jean est ponctuelle et certainement éphémère, reléguée à la périphérie de l'école comme lieu éducatif. L'Autre n'est donc pas un concurrent, ni non plus un partenaire, il est simplement là

Jean envisage le jeu sous toutes les formes évoquées par Nicole De Grandmont dans la classe : jeu ludique, jeu éducatif et jeu pédagogique, adaptant sa posture ludique selon les besoins de ses élèves qu'ils soient d'ordre scolaire ou affectif et émotionnel. Le contexte spécifique de sa classe lui laisse une certaine liberté de temps et d'action. Le principe même régissant l'Ulis étant l'adaptation, le jeu apparaît pour Jean comme un

excellent moyen pour répondre à cette nécessité d'autant plus qu'elle va apporter, à lui et à ses élèves, du plaisir, composante semble-t-il plus qu'essentielle pour Jean.

On constate en fait que le Jean-personnel et le Jean-professionnel sont traversés par les mêmes éléments : jouer ; réfléchir et idéalement à plusieurs, pour aller plus loin ; prendre du plaisir. En fait, comme Peter Pan<sup>84</sup>, Jean ne veut pas grandir. Sans pouvoir se réfugier au Pays imaginaire, le jeu est son Pays imaginaire : un pays de plaisir, de défi, de partage, les Enfants perdus, sa femme, sa fille, ses amis, ses élèves, ses collègues. Il ne cherche pas à échapper à ses responsabilités d'adultes (*« moi c'est pas euh... adulte, c'est juste assumer des responsabilités qui vont... une société qui vont avec tout ce que tu fais, mais cette responsabilité doit pas t'empêcher de faire ce que tu as envie de faire »*(Ibid., annexe 2.3, p.85)), surtout au regard de ses responsabilités d'enseignant devant favoriser ses élèves, leur épanouissement, mais il veut pouvoir continuer à jouer car cela le rend heureux.

---

<sup>84</sup> Barrie, J.M. (1904) *Peter Pan; or, The Boy Who Wouldn't Grow Up* (Peter Pan, ou le garçon qui ne voulait pas grandir) ; édition Librio, 2013.

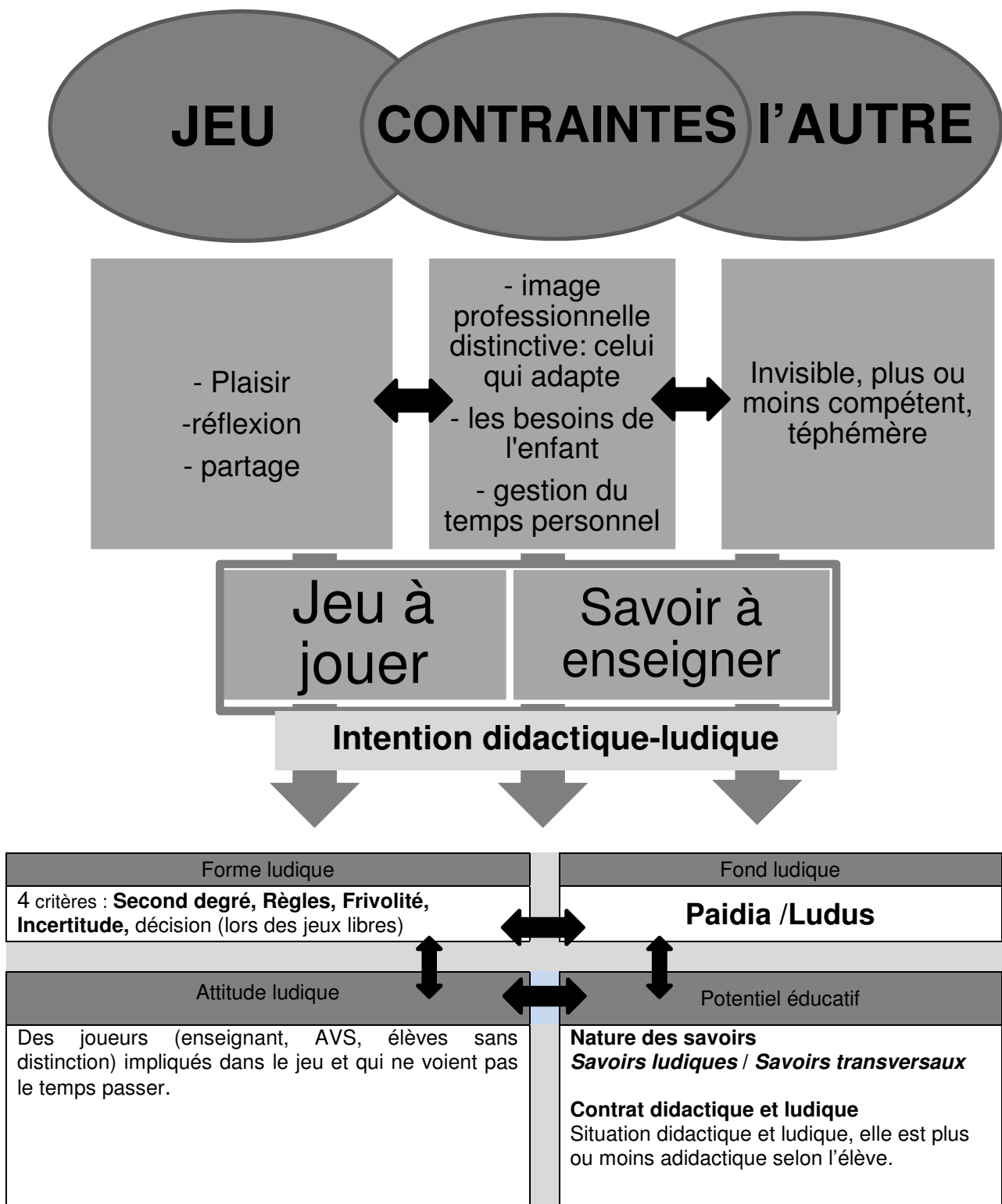


Figure 31: Modélisation de la transposition didactico-ludique traversée du déjà-là décisionnel de Jean

Après avoir construit les cas de deux sujets enseignants, nous allons dans les deux parties suivantes présenter la construction de cas d'Alain, un ludothécaire, et de Jules un

animateur. Comme précédemment, nous nous appuyons sur les éléments de notre cadre théorique et de notre cadre méthodologique pour construire nos analyses.

### **3. Alain**

#### **3.1 Situation didactico-ludique**

Nous allons maintenant avec ce troisième cas, nous intéresser à l'autre groupe professionnel présent à l'école du fait de la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires : les animateurs. Le cas que nous étudions ici a cette spécificité d'avoir une formation d'animateur BAFA puis BAFD à l'origine mais d'être devenu ludothécaire. En effet, Alain, passionné de jeux, a été recruté par une association pour tenir la ludothèque qu'ils créent en partenariat avec la ville de C. cinq ans avant notre travail ensemble. Il a souhaité alors se professionnaliser en suivant une formation pour obtenir une certification au métier de ludothécaire, formation RNCP<sup>85</sup> de niveau III. Nous l'avons sollicité en tant qu'intervenant sur les temps d'activité périscolaire. Il intervient cependant aussi dans le cadre scolaire à la demande d'enseignants pour des projets autour du jeu.

Son atelier est un atelier à inscription libre. Les enfants non-inscrits sur des projets sur cycle (c'est-à-dire des projets sur plusieurs séances) peuvent s'inscrire librement juste avant l'atelier sur l'activité de leur choix (bibliothèque, jeux de société, jeux extérieur...) ou rester à jouer dans la cour de récréation. Alain propose deux types d'atelier : l'atelier jeux de société et l'atelier Kapla selon les périodes. Lors de notre venue, il propose une activité Kapla à un groupe d'une douzaine d'enfants.

Alain rejette toute intention éducative dans sa pratique de jeu avec l'enfant. Le jeu n'a pas besoin de lui pour être porteur de savoir, il l'est par nature selon lui (*« C't'à dire que moi j'dois créer le le contexte, en tant que professionnel, qui favorise l'acte de jouer, parc'que je sais que le le jeu est un acte éducatif »* (Alain, annexe 3.1, p.145). Si le jeu est reconnu par nature porteur de savoir, nous pouvons considérer le choix de faire jouer comme un acte éducatif. Nous considérons en ce sens qu'il existe une dimension didactique dans cette situation. En effet, comme nous l'avons précisé dans notre cadre méthodologique, le choix de faire jouer couplé aux interventions d'Alain nous encourage en ce sens.

---

<sup>85</sup> Le titre RNCP, répertoire national des certifications professionnelles, permet de savoir si une formation est reconnue par l'Etat.

Nous décrirons et analyserons ici la séance dans cette dimension didactique à partir des discours d'Alain et de nos observations car la séance ne fait pas l'objet d'une fiche de préparation spécifique.

<b>La situation didactique</b>	
<b>Situation:</b> 2500 pièces de Kapla à disposition (dont des pièces de Kapla de couleur à la demande), des classeurs de modèles.	
<b>Thème d'étude :</b> Jeu de construction	<b>Objet d'étude :</b> Créer une structure en 2D ou 3D, stable si elle est en 3D
<b>Problème de la séance :</b> Réaliser une construction représentant quelque chose et stable si la construction est en 3D sans système de fixation.	
↓	
<b>Obstacle :</b> Réaliser une structure ressemblant à ce que l'on souhaite faire, et ce de manière stable si la structure est en 3D.	
↓	
<b>CONSIGNES :</b> - (Individuelles) « <i>Qu'est-ce que tu as envie de faire ?</i> »; « <i>Tu veux faire quoi ? Tu fais quoi ?</i> »	
<b>Tache productive de l'enfant :</b> - Poser des briques de bois pour construire quelque chose, créer une figure, une structure à partir d'une idée ou d'un modèle	<b>Tache constructive de l'enfant :</b> - Identifier ce que l'on souhaite réaliser avec ou sans modèle - Identifier les contraintes de l'objet à réaliser avec ou sans modèle : quantité, organisation de l'espace... - Programmer ses actions en observant la situation et anticipant les équilibres et déséquilibres possibles de la structure dans le cas d'une construction en 3D
<b>Contrainte :</b> Les règles de la physique agissent comme contrainte : il est nécessaire de prendre en compte la répartition des masses pour construire une structure stable.	<b>Critère de réussite énoncé :</b> Ma construction ressemble à ce que je voulais faire. Ma construction en 3D est stable.

**Tableau 47 : la situation didactique d'une séance de Kapla.**

L'objectif d'Alain est clair : permettre aux enfants de jouer dans de bonnes conditions afin qu'ils exploitent leurs compétences propres. Il considère ne pas être là pour développer

les compétences des enfants : « moi ce qui m'intéresse c'est de les faire jouer, de les faire jouer dans de bonnes conditions, dans des conditions qui leur permettent de découvrir euh...leurs propres compétences mais j'entends pas les développer ces compétences-là. » (Alain, annexe 3.2, p. 168)

En nous intéressant aux interventions didactiques d'Alain, nous tenterons d'identifier comment il met en œuvre ses objectifs et s'il y a des éléments d'un contrat didactique à observer lors de cet atelier Kapla.

<b>Les interventions didactiques</b>
<b>Accueil et rappel des règles</b> <b>Durée : 1 minute</b>
<b>Accueil</b> : « Léo t'es venu combien de fois avec moi ? » ; « T'es venu combien de fois avec moi ? » (Alain, annexe 3.3, p.180)
<b>Rappel des règles</b> : « C'est quoi les règles ? Rappelez-moi... » ; « Alors, pas le droit de ? [...] Ouais ! » ; « Pas de catapultes, exactement ! [...]Pas de catapultes. Pas de catapultes ! » (Ibid.)
<b>Situation ludique</b> <b>Durée : 47 minutes</b>
<b>Invitation à faire, validation de ce qui est fait (extraits):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Qu'est-ce t'as envie de faire ? » (Ibid., p. 180)</li> <li>- « Tu laisses comme ça ? Tu peux faire quelque chose par-dessus ton pont... » (Ibid., p. 183)</li> <li>- « Qu'est-ce que tu veux faire toi ? Une maison ? Et toi ? Tu veux faire la grande spirale ? C'est celle-là (en montrant sur une fiche modèle) Tu veux faire une grande maison... une petite ? » (Ibid.)</li> <li>- « Tu fais quoi là ? » (Ibid.)</li> <li>- « Qu'est-ce que tu fais, toi ? » (Ibid.)</li> <li>- « Tu essaie de la monter très très haute, ou tu... ? » (Ibid., p.181)</li> <li>- « Donc 27 ! Si au 28<sup>e</sup> il est tombé, t'en avais mis 27... Donc 27 ! Pas mal ! » (Ibid., p.182)</li> </ul>
<b>Conseils techniques (extraits):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « J'te montre ? Tu prends ton Kapla, le coin qu'est là et le coin qu'est là on est d'accord ? Tu sépare ton Kapla en deux... Tu vois j'ai mis au milieu du Kapla là, et au milieu du Kapla ... Dans les deux coins opposés. Il faut pas que ça tourne trop... » (Ibid., p.181)</li> <li>- « Alors moi.... Ici... vous avez commencé à faire comme un carré, si tu veux que ça soit à peu près solide, essaie de faire que ça ressemble à un carré à chaque étage, tu vois...comme ça...essaie... regarde :1,...2,...3,...4 (compte les 4 côtés du carré) tu vois ? ... A chaque étage, il faut que ça ressemble à 1 carré, sinon ça risque de partir sur'l côté..... » (Ibid., p.183)</li> <li>- « Fais attention à ton genou ! Sinon... » (Ibid., p.183)</li> <li>- « Alors..., tu peux les mettre comme ça.... Mais plus simple tu peux les poser comme ça... Et si tu mets un sur deux, tu vois comme j'ai fait là, ça va consolider... » (Ibid., p.183)</li> </ul>
<b>Gestion des Kaplas de couleur (extraits):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Les Kaplas de couleur tu vas t'en servir si tu veux pour faire.... Tu vois par exemple.... Si tu veux me faire un arbre, t'as pas besoin de Kapla bleus pour faire un arbre ! » (Ibid., p.183)</li> <li>- « Donc t'as besoin de Kaplas verts, pour faire un arbre... » (Ibid.)</li> <li>- « Si tu me dis « Alain, j'ai besoin de Kaplas de couleur pour faire un arbre.. j'ai commencé mon arbre mais j'aimerais bien avoir des feuilles de couleur », « je te sors les Kaplas verts pour faire des feuilles de couleur...ça me va. Par contre, je vais pas te sortir et les Kaplas orange et les Kaplas bleus</li> </ul>

<p>etc.... » (Ibid.)  - « Tu rigoles, un peu ? C'est-à-dire que tu vas utiliser des Kaplas rouges pour remettre des Kaplas bleus par-dessus ? » (Ibid.)  - « Ouais mais j'avais pas sorti toutes les couleurs... » (Ibid.)  « Hé ! Oh ! Ne me demandez pas de Kaplas de couleur si vous me dites pas c'est pour quoi faire ! » (Ibid.)</p>
<b>Situation de métacognition</b>
Pas de métacognition considérant qu'il n'y a pas d'échange, de réflexion par les enfants sur les façons de réussir.

**Tableau 48: Les interventions didactiques.**

Les interventions d'Alain sont nombreuses mais relativement répétitives. Elles sont de trois natures : un accompagnement à la tâche (entrée dans la tâche, validation et proposition : « *Qu'est-ce t'as envie de faire ?* » (Ibid., p. 180) ; « *Tu laisses comme ça ?* » (Ibid., p. 183) ; « *Donc 27 ! Pas mal !* » (Ibid., p. 182)), un accompagnement technique (par la parole et par le geste : « *Tu vois j'ai mis au milieu du Kapla là, et au milieu du Kapla ... Dans les deux coins opposés. Il faut pas que ça tourne trop* » (Ibid., p.181)), une gestion des Kaplas de couleur (seules interventions nécessitant une certaine autorité avec le ton de la voix qui s'élève : « *Hé ! Oh ! Ne me demandez pas de Kaplas de couleur si vous me dites pas c'est pour quoi faire !* » (Ibid., p. 183) et limitant leur liberté : « *t'as pas besoin de Kapla bleus pour faire un arbre !* » (Ibid.)). Les figures réalisées par les enfants pourraient ne ressembler à rien, n'être qu'une création totalement imaginaire. Cependant les questionnements d'Alain amènent à réaliser une création figurative : « *Tu fais quoi là ?* » ; « *Qu'est-ce que tu fais, toi ?* » ; « *Ne me demandez pas de Kaplas de couleur si vous me dites pas c'est pour quoi faire !* » (Ibid., pp. 181-183).

Afin de bien comprendre les rôles de chacun, nous présentons maintenant l'activité des enfants.

<b>L'activité des enfants</b>
<b>Rappel des règles</b>
<p>Le rappel des règles est très court, les enfants sont déjà venus à l'atelier et savent ce qu'ils ont le droit de faire ou non même s'ils tentent quelques négociations :  « <i>Enlever ses chaussures, ne pas jeter les Kaplas (plusieurs enfants en même temps)</i> » ; « <i>Pas le droit de détruire les tours des autres ou...</i> » (e) ; « <i>Pas de catapultes !</i> » (plusieurs enfants en même temps) ; « <i>Ah oui et euh est-ce que par exemple, on fait une tour et par exemple, la catapulte...</i> » (e) (e, annexe 3.3, p.180)</p>



<b>Situation Ludique</b>
<p>Les enfants sont très impliqués, proposent, essaient, se disputent, se mettent au défi :  <i>« Léo regarde, si on met une barre comme ça ! » (e, annexe 3.1, p. 181) ; « Punaise, c'est trop écarté ça !! - Ah ouais ! » (e3, annexe 3.1, p.182); « Elle a toujours pas battu le record » ; (Ibid.)</i></p> <p>L'introduction de Kaplas de couleurs crée beaucoup d'excitation sur un groupe d'enfants qui n'est plus alors mobilisé que par la possibilité de les utiliser.  <i>« Alain, Alain, t'avais dit que t'allais ramener les Kaplas de couleur ? » (e6, annexe 3.1, p.182) ; « Moi je veux bien des bleus -Moi je veux des bleus -Est-ce que je peux avoir des Kaplas verts ? - Et moi bleus ? [...] » (e, annexe 3.3, p.182) ; « Mais moi, vert ! -Moi bleu ! - Pour faire l'arbre ! -Et moi pour faire des ronds comme Léo ! -Moi c'est pour faire de l'eau ! » (Ibid.)</i></p>
<b>Situation de métacognition</b>
<p>Pas de métacognition considérant qu'il n'y a pas d'échange, de réflexion par les enfants sur les façons de réussir.</p>

**Tableau 49: L'activité de l'enfant lors de l'atelier de Kapla**

Alain pourrait donner à jouer c'est-à-dire apporter le matériel nécessaire, créer les conditions de jeu en posant des règles de bonne conduite pour que chacun puisse s'épanouir et laisser ensuite jouer les enfants. Pourtant, il observe les constructions des enfants, va de groupe en groupe pour apporter des conseils techniques (alignement et diagonale ; carré...) voire un coup de main pour mieux positionner certaines pièces. Il intervient dans les jeux des enfants pour améliorer les constructions c'est-à-dire leur permettre de construire des structures stables. Il répond aux demandes des enfants qui le sollicitent. Il intervient même avant leur sollicitation pour améliorer les gestes techniques. Il ne permet pas que les enfants découvrent par eux-mêmes les lacunes de leur construction, il anticipe en apportant les gestes techniques.

Il est très actif durant toute la séance pour répondre aux sollicitations, apporter des conseils et gérer les Kaplas de couleur. Il n'a pas ou peu besoin de faire de rappel des règles, les enfants gèrent leurs désaccords sans débordement. Tous jouent seuls, à deux ou plus. Aucun durant cette séance n'est en retrait.

Dès lors que les Kaplas de couleur sont de sortis, c'est, pour un groupe d'enfants, leur plus grand centre d'intérêt sollicitant régulièrement Alain pour justifier l'usage de telle ou telle couleur et obtenir le sésame autorisant leur usage. Alain souhaite accompagner les enfants dans leur réalisation mais se trouve être très régulièrement interrompu pour écouter ainsi les doléances de ce petit groupe sur les Kaplas de couleur. Il est alors moins disponible pour ceux qu'il vient aider et conseiller.

On peut penser que le fait d'être limité dans l'utilisation de couleurs rend leur utilisation particulièrement excitante, la limitation voire l'interdiction (« *t'as pas besoin de Kapla bleus pour faire un arbre !* ») créant le besoin, l'envie. Cependant, la sollicitation permanente des enfants voulant utiliser ces plaquettes de couleur perturbent quelque peu Alain, occupé à accompagner les enfants. (« *Attends deux secondes* » (Alain, annexe 3.3, p.182).

<b>La situation ludique</b>		
<b><u>But du jeu:</u></b> Empiler, positionner les planches de bois pour créer une figure.		
<b><u>Matériel :</u></b> 2500 Kaplas Coffrets de 40 pièces chacun de couleur : bleu, rouge, vert, orange	<b><u>Mécanisme ludique en œuvre :</u></b> Mécanismes intellectuels : anticiper et programmer, prendre en compte les principes d'équilibre et de gravité Observer et analyser un modèle pour le réaliser Mécanismes moteurs : Poser délicatement les planchettes sur le côté, à plat ou debout, les empiler ou les encastrier pour réaliser une figure Mécanismes créatifs : imaginer une figure et mettre en œuvre les moyens de la réaliser	<b><u>Lieu, temps :</u></b> Salle de musique de l'école 47 minutes de jeu sur le temps du midi avant le repas
<b><u>Problème :</u></b> - Réaliser une figure qui ressemble à quelque chose sans système de fixation		
<b><u>Type de compétences à mobiliser pour résoudre le problème</u></b> <i>Compétences, connaissances, attitudes liées à une discipline « scolaire ».</i> <sup>86 87</sup>		
<b>Mathématiques</b> Dénombrer et comparer des collections. (Cycle 2) <b>Découverte du monde/géographie :</b> Construire des repères spatiaux : se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. (Cycle 2) <b>E.P.S :</b> Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action : Apprendre à planifier son action avant de la réaliser <b>Arts plastiques :</b> Observer les effets produits par ses gestes, par les outils utilisés (Cycle 2) Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (Cycle 2) <i>Compétences, connaissances, attitudes liées au jeu :</i> Prendre en compte les principes d'équilibre et de gravité pour empiler, encastrier, poser des Kaplas Réaliser une figure à partir de planchettes sans système de fixation.		

**Tableau 50: La situation ludique des Kaplas**

<sup>86</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, Programmes pour les Cycle s 2/3/4, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_Cycle\\_s234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_Cycle_s234_4_12_ok_508673.pdf); dernière consultation le 30 juin 2016.

<sup>87</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf)

<b>Les interactions</b>	
<i>L'INTERVENANT</i>	
<p><b><u>Rôle :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne à jouer</li> <li>- Anime, conseille, enseigne des gestes techniques</li> <li>- joue</li> <li>- rappelle les règles tout particulièrement l'usage des Kaplas de couleurs</li> </ul>	<p><b><u>Attitudes</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il va d'enfant en enfant, s'assied au sol avec eux, explique les gestes techniques en accompagnant son discours du geste pour montrer l'exemple.</li> <li>- Il participe à la construction de certains enfants.</li> <li>- Il s'emporte quelque peu après de nombreuses sollicitations concernant les Kaplas de couleur.</li> </ul>
<i>LES ENFANTS</i>	
<p><b><u>Rôle :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jouent, créent, améliorent leur structure pour une meilleure stabilité.</li> </ul>	<p><b><u>Attitudes :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enfants sont enthousiastes, rient, parlent, se mettent au défi pour faire la spirale la plus haute, pour faire une structure difficile du classeur de modèles.</li> <li>- Ils jouent assez calmement</li> <li>- Ils négocient l'utilisation des Kaplas de couleur</li> </ul>

**Tableau 51: les interactions lors de l'atelier Kapla.**

Cette séance vise à permettre aux enfants de jouer librement dans de bonnes conditions :

*« c'est les principales règles que... que je donne aux enfants et à partir de là ils se lancent ils font ce qu'ils veulent alors des fois ça fait des constructions, ils font des constructions en volume. Le truc que font tous les enfants c'est des tours, ils font tous des tours... ».* (Alain, annexe 3.4, p.191)

Pour cela, Alain pose les règles de base (retirer ses chaussures, ne pas lancer les Kaplas, ne pas détruire la construction d'un autre...) puis laisse les enfants faire ce qu'ils veulent :

*« C'est-à-dire que moi en gros ce qui m'intéresse dans le fait de faire jouer les enfants c'est tout simplement de les faire jouer voilà. Mon seul objectif c'est de faire jouer les enfants et de proposer des jeux adaptés à... à leur compétences »* (Ibid., annexe 3.2, p167) ; *« j'attends rien de la part des enfants, j'ai pas d'objectifs, euh mon objectif, je vais pas faire une grille d'observation des enfants, voir comment ils ont évolué. Euh... moi j'apporte un savoir-faire, j'apporte des compétences euh... libre à eux de les utiliser ou pas. »* (Ibid., p.168)

Alain considère, lors des entretiens, qu'il n'est pas là pour faire progresser les enfants simplement pour accompagner (*« il [le rôle d'Alain] est euh...d'accompagner les enfants dans la réalisation des construction qu'ils veulent faire. Voir de lancer une idée de construction et puis de laisser les enfants après s'approprier les constructions qui a été lancées par*

*l'animateur* » (ibid., annexe 3.4, p.191)). Pourtant, lorsqu'on observe la situation de pratique, on constate qu'il intervient beaucoup auprès d'eux afin de les aider à améliorer leur construction : « *Alors moi... Ici... vous avez commencé à faire comme un carré, si tu veux que ça soit à peu près solide, essaie de faire que ça ressemble à un carré à chaque étage, tu vois...comme ça...essaie... regarde :1,...2,...3,...4 (compte les 4 côtés du carré) tu vois ?* » (ibid., annexe 3.3, p.182), « *Alors..., tu peux les mettre comme ça.... Mais plus simple tu peux les poser comme ça... Et si tu mets un sur deux, tu vois comme j'ai fait là, ça va consolider !* » (ibid.)

Le principe du jeu est assez simple : des planchettes de bois à poser, superposer. Cependant, il n'y a pas d'élément de fixation. Il faut donc prendre en compte l'équilibre et la masse des pièces pour pouvoir les assembler, les imbriquer et permettre à la construction d'être stable.

Au regard des critères développés par Roger Caillois, nous pourrions considérer cette situation comme un jeu de compétition : compétition avec soi, se mettant au défi de réussir un modèle, une construction difficile, voire même avec les autres afin de réaliser la tour, la spirale la plus haute (« *Elle a toujours pas battu le record* » (e3, annexe 3.3, p.181)). Si la part de *Ludus* est grande, celle de la *Paidia* l'est tout autant : les enfants sont détendus, ils bavardent, s'entraident, ... C'est un atelier choisi librement auquel ils reviennent régulièrement.

Dans cette situation, Alain dit n'avoir d'autre visée que l'amusement des enfants (« *Mais en soi, moi ce que je leur propose, c'est juste qu'ils s'amuse et c'est déjà un gros travail de faire amuser les enfants dans de bonnes conditions euh...* » (ibid., annexe 3.2, p.168)) Il n'y a donc officiellement pas d'intention didactique de sa part. Pour autant, il les accompagne de manière permanente pour leur permettre d'améliorer leur construction. Il les aide à choisir un projet pour certains et explique par la parole et le geste les conditions de réalisation :

« *Tu prends ton Kapla, le coin qu'est là et le coin qu'est là on est d'accord ? Tu sépare ton Kapla en deux, c'est la diagonale [...] Ok ? Tu vois j'ai mis au milieu du Kapla là, et au milieu du Kapla .... (Inaudible 5:51) Il faut pas que ça tourne trop, si ça tourne trop...* ». (ibid., annexe 3.3, p.180)

Du point de vue des catégories identifiées par Corinne Hutt, l'activité pratiquée par les enfants s'inscrit dans celle des comportements relatifs à la connaissance *epistemic*

*behaviour*, c'est-à-dire les jeux de résolution de problème, d'exploration et de production comme construire un château de sable ou réaliser un puzzle. En effet, pour jouer les enfants doivent analyser une situation, mobiliser des connaissances physiques pour permettre à leur réalisation de tenir.

La situation apparaît comme une activité « second-degré ». Les enfants sont des bâtisseurs, des architectes et se mettent les uns les autres au défi. Autre caractère mis en avant par Gilles Brougère, le caractère frivole de la situation semble assez évidente. Les enfants rient, discutent, s'enthousiasment pour des plaquettes de couleur... Il n'y a pas d'évaluation de l'adulte, ce qui n'empêche pas les enfants au demeurant d'évaluer leur réussite par rapport aux constructions des autres lors des défis tels que réaliser la spirale la plus haute (défi évalué par le nombre de Kaplas utilisés avant que la tour ne tombe : « *Maël ! C'est toi qu'à fait le record ? La spirale, en hauteur ? Combien ? - Euh je crois que c'était 28 !* » (Alain et e10, annexe 3.3, p.181) Cependant, ce concours apparaît très bon enfant et la chute d'une tour n'empêche pas l'enfant de recommencer, loin de là.

Si les enfants ont tout à fait le choix de jouer ou de ne pas jouer, de venir ou ne pas venir, construire des Kaplas ou seulement feuilleter les modèles, un détail altère selon nous la capacité décisionnel du joueur : la possibilité ou non d'user des Kaplas de couleur. Certes, comme le répète Alain, « *les enfants font ce qu'ils veulent* » (Ibid., annexe 3.2, p.169) mais pas toujours. On n'utilise pas les Kaplas de couleur sans se justifier, on ne met pas de feuilles bleues ou orange dans un arbre (« *je te sors les Kaplas verts pour faire des feuilles de couleur...ça me va. Par contre, je vais pas te sortir et les Kaplas orange et les Kaplas bleus* » (Alain, annexe 3.3, p.181)).

Nous n'avons pas là un jeu à règles à proprement parler comme celles qu'on identifie dans un jeu de société. Pour autant, on peut à notre avis identifier deux types de règles : les règles sociales nécessaires au bon fonctionnement du jeu et explicites (on ne lance pas de Kaplas, on ne fait pas de catapulte) Ces règles permettant de jouer dans de bonnes conditions. Puis, il y a aussi les règles de la physique, celles-là même qui font que pour permettre l'équilibre dans une construction, il faut positionner les planchettes en respectant la répartition des masses. Sans le respect de ces règles implicites, le principe de construction en trois dimensions sans objet de fixation est impossible à mettre en œuvre. Les règles sont donc essentielles là encore au fonctionnement du jeu. Enfin, la plus ou moins grande maîtrise des règles de la physique rend la situation très incertaine. On ne sait pas vraiment si la structure est bien stable, si la planchette posée ici ne risque pas de tomber.

Comme pour les autres situations, on se pose la question de la nature du plaisir dans la situation présentée. Pour la plupart, le plaisir tient dans la réalisation d'un défi : une tour, une spirale, la spirale la plus haute, un pont, etc. Pour certains, le plaisir est augmenté par la possibilité d'utiliser des Kaplas de couleur. D'une manière générale, le plaisir semble tenir de la part importante du *Ludus* dans cette situation, c'est donc un plaisir intrinsèque. Pour autant, les conditions de jeu : une salle qui n'est pas une salle de classe, le jeu à même le sol, sur la moquette, en chaussette, les copains avec lesquels on parle, on rit, favorisent pleinement ce sentiment de plaisir pour le coup plus extrinsèque.

<b>Synthèse des caractéristiques ludiques de l'atelier Kapla</b>	
<b>Forme ludique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Second degré</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision</li> <li>• <b>Règles</b></li> <li>• <b>Frivolité</b></li> <li>• <b>Incertitude</b></li> </ul> </li> </ul>
<b>Fond ludique</b>	<b>Paidia // Ludus</b>
<b>Attitude ludique</b>	Des joueurs bâtisseurs impliqués dans leur réalisation.
<b>Potentiel éducatif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature des savoirs</b> <i>Savoirs ludiques</i> Ex : Prendre en compte les principes d'équilibre et de gravité pour empiler, encastrer les Kaplas, Réaliser une figure à partir de planchettes sans système de fixation. <i>Savoirs transversaux :</i> Ex : respecter son <i>adversaire</i>, <i>jouer ensemble</i> <i>Savoirs liés à une discipline scolaire</i> Ex : <i>Apprendre à planifier son action avant de la réaliser ; se repérer dans l'espace(Cycle 2)</i> observer les effets produits par ses gestes, par les outils utilisés</li> <li>• <b>Quelle transposition didactique? Quelle conversion didactique?</b> Alain affirme son refus de toute intention didactique. Il choisit de faire jouer aux Kaplas pour permettre aux enfants de s'amuser et aussi cependant leur faire découvrir le potentiel du Kapla en apportant des explications techniques.</li> <li>• <b>Contrat didactique et ludique</b> Sans intention didactique affichée, cette situation peut apparaître comme non didactique. Pour autant, dans sa mise en œuvre, elle nous apparaît comme une situation didactique et ludique, plus ou moins adidactique selon l'élève. En effet, certains peuvent prendre à leur charge la responsabilité de la construction, d'autres ont besoin d'un guidage fort à la limite de l'effet Topaze quand il faut poser les planchettes de bois. Alain peut aller jusqu'à modifier une structure pour assurer sa stabilité.</li> </ul>
<b>Nature du jeu</b> <b>Nature du plaisir</b>	<b>Jeu-contexte d'apprentissages</b> Plaisir intrinsèque au jeu lié à la résolution d'un problème ludique mais aussi extrinsèque, lié au contexte de jeu

Tableau 52: Synthèse des caractéristiques ludiques de l'atelier de Kaplas

L'atelier Kaplas apparait bel et bien comme une situation de jeu où se mêlent *Ludus* et *Paidia*. Les enfants s'amuse tout en se mettant eux-mêmes ou leurs camarades au défi. Nous observons ici une situation affichée comme non didactique et purement ludique, mise en œuvre pour le seul amusement des enfants. Cependant, sa mise en œuvre nous permet de penser qu'elle est plus que ce qu'Alain affiche c'est-à-dire didactique en ce sens où dans ses propos ou ses gestes avec les enfants, Alain cherche à apprendre aux enfants des gestes techniques leur permettant de progresser dans la réalisation de construction de plus en plus grandes, plus stables, plus figuratives (réalisation d'une sphère, d'une maison, d'une girafe avec d'autres groupes...). Il montre, il explique s'appuyant sur des savoirs en géométrie (les diagonales, le carré et ses 4 côtés...) voire il fait avec ou à la place de l'enfant au début. Alain accompagne ainsi ces petits bâtisseurs en leur montrant ce qu'il ne va pas, en disant comment faire, en proposant d'autres alternatives (poser la planchette debout ou sur la tranche selon les besoins, en quinconce....)

Nous présenterons dans la sous-partie suivante l'analyse de la situation faite par Alain afin de mesurer les écarts entre ses conceptions, ses intentions ludiques et la mise en œuvre de la situation.

### 3.2 Analyse d'Alain de la situation

Lors de notre entretien d'après-coup qui se déroule plusieurs mois après cet atelier, nous souhaitons faire analyser la séance par Alain. En fait, il n'analyse pas réellement la situation car elle n'est qu'une situation parmi tant d'autres vécues depuis. Il ne s'est rien passé de notable lors de la séance pour marquer les souvenirs d'Alain. Et de fait, l'atelier nous a permis de voir des enfants en train de jouer aux Kaplas, le ludothécaire intervenant auprès d'eux pour initier une construction, valider ou améliorer en proposant des conseils techniques. Il nous explique donc comment se déroule de manière générale un atelier Kapla.

Analyse de la situation par le sujet : Une situation ludique didactique ou non didactique ?	
Partager le potentiel du Kapla, apprendre des techniques	Refus de transmission
- « ...dans ma formation ludothécaire, moi j'ai aussi fait une formation Kapla. Il y avait une ou deux journées de	- « Je pense avoir dit, je n'ai pas, je pense t'avoir dit que je n'avais pas d'objectif, et effectivement je n'ai pas



formation sur les Kaplas avec la co-créatrice des Kaplas qui était là et tout de suite,... enfin c'était génial,... enfin t'apprécie le moment, » (Alain, annexe 3.4, p.192)

- « ...au départ je m'étais dit ben je vais faire ça en atelier et euh... ritualiser etc...Enfin c'est-à-dire l'apprentissage de techniques et en fait je me suis dit, c'est tellement incohérent du fonctionnement d'une ludothèque de faire ça que l'apprentissage des techniques de Kaplas elles peuvent passer par de l'activité de jeux libres ! » (Ibid.)
- « on étale tous les Kaplas au sol et puis les enfants font ce qu'ils veulent et le rôle de l'animateur là-dedans il est euh...d'accompagner les enfants dans la réalisation des constructions qu'ils veulent faire. Voir de lancer une idée de construction et puis de laisser les enfants après s'approprier les constructions qui ont été lancées par l'animateur. » (Ibid.)
- « ...vraiment hein, avant de faire cette formation Kapla, j'imaginai pas pouvoir faire ce que j'avais vu en photos etc...Et en fait quand t'as acquis 4/5 techniques, tu dis mais tu fais des trucs formidables. Et c'était d'une part, partager ça, montrer tout le potentiel de ce monde merveilleux que peuvent être les Kaplas. C'était déjà un objectif en soi. Après moi j'ai une satisfaction énorme de dire de voir les enfants réinvestir ces techniques, pour les faire autrement. » (Ibid., p.197)
- « ils font des trucs de fou hein, des volumes, ils se réapproprient totalement une technique, qu'ils détournent, et euh..je dirais pas qu'ils inventent mais euh...ils les mixent... pour euh... pour faire une

d'objectif. C'est-dire que derrière ça, moi je m'en fiche que il y ait des enfants...j'ai...j'ai...j'ai pas de critères d'évaluation. » (Alain, annexe 3.4, p.198)

- « Euh...moi derrière ça tu me demandais quels objectifs j'ai dans mon atelier Kapla et je maintiens, quand je mets mon atelier Kapla, euh...je suis parti de constat...on pourrait ainsi dire que j'ai des objectifs mais au final me dire que les enfants ils ont transmis ça, c'est pas un objectif que j'avais au départ. Mais pas du tout ! [...]Alors pas plus, mais vraiment en plus hein ! Moi ce qui m'intéressait c'est de montrer, montrer ce qu'était le Kapla et le potentiel de Kapla. Si tu veux un objectif c'était principalement ça mon objectif ! [...] C'est pas un objectif en soi parce que le jeu en lui-même, le jeu Kapla porte ça en lui-même... [...] Je suis pas là pour transmettre ! » (Ibid., p.199)
- « ...y'a une différence, alors... euh... je...je le fais en fonction de la demande des enfants, c'est-dire que mon objectif à moi c'est pas de transmettre à chaque enfant la technique. C'est d'accompagner ou de proposer à charge de le faire ou pas, mon objectif c'est pas de à la fin de la séance ou à la fin du Cycle, de la séance plutôt parce qu'ils ne font pas une obligation de venir au Cycle, euh...qu'ils aient acquis la technique pour faire la boule... Non ! C'est : « ben j'ai envie de faire une boule, je sais pas comment faire, - si t'as eu envie de faire une boule, je peux te montrer d'accord ? » Mais c'est pas un objectif pour moi... » (Ibid., p.200)
- « Je leur donne directement l'outil, c'est-dire que je leur propose la

<i>autre...d'autres trucs quoi, donc c'est vraiment chouette ! » (Ibid.)</i>	<i>technique et ils l'investissent comme ils le veulent... » (Ibid., p.205)</i>
------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

**Tableau 53 : Analyse de la situation par Alain.**

Ce qui le motive dans cette explication, c'est de montrer qu'en tant que ludothécaire, le seul objectif de la séance est l'amusement des enfants. Nous le verrons dans l'analyse de ses discours par la suite à travers son rapport à l'Autre et son rapport au jeu, il semble essentiel pour Alain de se distinguer de l'animateur et de l'enseignant en rejetant toute intention éducative, ce qu'il exprime ainsi en disant : « *Je suis pas là pour transmettre !* » (Alain, annexe 3.4, p. 198). Il montre un certain agacement lorsque nous évoquons ces interventions sur les gestes techniques (« *Je pense avoir dit, je n'ai pas, je pense t'avoir dit que je n'avais pas d'objectif, et effectivement je n'ai pas d'objectif.* » (Ibid., p.197))

Pourtant, il évoque à demi-mot que l'objectif est bien d'apprendre les techniques des Kaplas :

*« Au départ je m'étais dit ben je vais faire ça en atelier et euh... ritualiser etc... Enfin c'est-à-dire l'apprentissage de techniques et en fait je me suis dit c'est tellement incohérent du fonctionnement d'une ludothèque de faire ça que l'apprentissage des techniques de Kaplas elles peuvent passer par de l'activité de jeux libres » (Ibid. p. 191).*

Le fait est qu'il partage les techniques selon les besoins des enfants, il différencie, ce qui, selon lui, n'est pas transmettre ou faire apprendre. Ainsi, il apporte des modifications aux structures pour qu'elles soient réussies : « *« Alors moi... Ici... vous avez commencé à faire comme un carré, si tu veux que ça soit à peu près solide, essaie de faire que ça ressemble à un carré » (Ibid., annexe 3.3, p.182).* Il ne laisse pas les enfants jouer et exploiter leurs propres compétences, se tromper mais cherche bien à développer leurs compétences en leur apportant des gestes techniques multiples permettant ainsi aux structures d'être « solides ».

A partir des éléments identifiés dans ces deux sous-parties, nous présenterons dans la sous-partie suivante nos premières interprétations.

### **3.3 Premières interprétations : du jeu pour découvrir le potentiel du Kapla.**

Alain met en place un atelier Kapla sur le temps des activités périscolaires lors de la pause méridienne pour permettre aux enfants de s'amuser, de jouer dans de bonnes conditions. Il nous présente sa situation comme une situation clairement non didactique, purement ludique.

Pour autant, réaliser des constructions figuratives nécessitent certaines compétences. Selon, Alain, les enfants ont déjà ces compétences et il n'est là en aucun cas pour les développer, pour faire progresser les enfants. Les enfants sont là pour faire ce qu'ils veulent (dans le respect des règles posées en début de séance). Cependant, dans sa mise en œuvre, Alain semble contredire ces deux points. D'une part, il cherche à faire progresser les enfants en intervenant très régulièrement auprès d'eux pour leur apporter la réponse technique à leur difficulté. Il ne dévolue pas réellement la résolution du problème à l'enfant. En effet, soit l'enfant sait faire, il réinvestit les techniques découvertes lors de précédentes séances. Il n'apprend pas et n'a pas besoin d'Alain. Soit l'enfant ne sait pas faire et alors Alain vient apporter la réponse technique pour résoudre le problème (*« Je leur donne directement l'outil, c'est-dire que je leur propose la technique et ils l'investissent comme ils le veulent »* (Ibid., annexe 3.4, p.204). Il y a donc un guidage fort dans cette situation didactique. D'ailleurs, sans le vouloir, il le dit lui-même :

*« moi je me pose euh...en disant : « bah si vous avez besoin de moi, je suis là ! » Et puis je vais voir des... souvent y'a des groupes d'enfants qui se forment, deux copains, deux/trois copains qui se mettent ensemble pour faire un truc et puis souvent je vais les voir : « vous faites quoi ? » Et puis ils disent « bah, on essaie de faire un truc » alors un pont, une tour, etc. et là je leur apprends des éléments de technique euh je les accompagne. »* (Ibid., annexe 3.2, p. 169).

D'autre part, il donne des contraintes concernant la réalisation en induisant des constructions figuratives par ses questions et limite voire interdit l'usage des Kaplas de couleur s'il n'est pas justifié. Si la liberté des enfants est naturellement contrainte par les règles physiques (on retrouve ici d'une certaine manière le concept de légaliberté développé par Colas Duflo (1997) où la contrainte des lois de la physique offre à l'enfant la liberté ludique et créatrice.), les enfants se trouvent limités dans leur liberté ludique par les choix d'Alain. La réalisation figurative, l'usage des couleurs limité et approprié (arbre avec des feuilles vertes mais pas bleus ou orange, bien que les feuilles d'automne puissent être orange) contraignent les enfants. Concernant la limitation des Kaplas de couleur, Alain offre deux explications. Tout d'abord, il trouve inesthétique ou sans intérêt l'utilisation de planchettes de couleur donnant l'exemple ainsi de la construction d'un oiseau :

*« Par exemple les oiseaux qu'on a fait la semaine dernière, avec deux ou trois enfants, trois enfants,... on a fait l'oiseau, on a fait le début des ailes et c'est juste sur les pointes des ailes et le bec et les yeux qu'on a fait en couleur mais tout le reste c'était blanc. Et au final ça fait un rendu peut-être un peu plus esthétique. »* (Ibid., p.171)

Il n'aime pas les constructions « bariolées » : « à la base le Kapla c'est des planchettes blanches et que si tu faisais que des constructions de couleurs, euh bah déjà ce serait bariolé » (Ibid.). D'autre part, les Kaplas de couleur se rangent dans des boîtes spécifiques ce qui est bien plus contraignant pour lui lors de l'étape rangement car comme il le dit : « l'autre aspect, pratique, c'est que c'est super galère à ranger » ; « c'est salement égoïste mais c'est ...[...] si ils veulent faire des touches de couleurs, on peut prendre les Kaplas couleurs et mettre des touches [...] ça fait un rendu peut-être un peu plus esthétique et euh c'est surtout moins galère à ranger quoi. » (Ibid.) Il impose ainsi aux enfants son regard esthétique, ses goûts et surtout ses contraintes : le rangement.

Il y a donc des écarts entre les intentions d'Alain, ce qu'il dit refuser de faire ou vouloir faire et ce qu'il fait. Nous montrerons à travers l'étude des discours d'Alain qui va suivre que sa situation de pratique ludique reflète son rapport à l'Autre et son rapport au jeu.

### 3.4 Rapport à l'Autre et au jeu dans l'analyse des discours d'Alain.

Alain étant un professionnel du jeu, son rapport au jeu lors de nos rencontres est fortement impacté par sa construction professionnelle dans son rapport à l'Autre. Aussi, à l'inverse des cas précédents, nous commencerons ici par l'analyse de son rapport à l'Autre pour éclairer son rapport au jeu.

#### 3.4.1 Rapport à l'Autre et identification professionnelle

Nous allons voir ici comment se construit le rapport à l'Autre d'Alain à partir d'extraits de ses discours puis comme précédemment nous ferons une synthèse des éléments essentiels.

<b>Rapport à l'Autre d'Alain</b>
<b><u>Identification professionnelle de soi</u></b>
<b>Formation et diplôme</b>
<p>Participe à des rencontres : Rencontres ludiques, Université d'été des ludothèques, festival du Jeu de Parthenay</p> <p>Une formation « <i>pas professionnelle</i> » à l'origine dans l'animation : BAFA, BAFA, puis au gré des emplois, une formation professionnalisante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>J'ai fait la formation d'ludothécaire, mais qui est une formation pro cette fois. Ouais, une formation professionnelle. Une certification au métier de ludothécaire donc</i></li> </ul>

*eah... Voilà c'est euh... Une certification niveau trois euh dans au RNCP. 'fin, j'ai... C'est... y'a une fiche métier là d'ssus euh. » (Alain, annexe 3.1, p.126)*

- *« C'est un an, une semaine par mois, alors c'est pas spécial'ment... 'Fin c'est une longue formation mais bon c'est pas très exigeant 'fin c'est pas très euh... » (Ibid., p.127)*
- *« voilà t'as tous... tous ces aspects-là qui sont... On va dire euh... Très théoriques puis t'as après t'as des aspects pratiques. C'est à dire que c'est une formation au métier d'ludothécaire et pas une formation au métier de ludologue ou autre (amusé) [...] Donc t'as des aspects pratiques sur euh bah comment gérer et animer une ludothèque. Donc euh bon avec euh... des... trucs très terre à terre euh financiers euh... Euh normes hygiène... relations avec les partenaires » (Ibid.)*
- *« Euh...moi je suis bien content d'être diplômé ludothécaire, parce que maintenant j'ai du crédit. Je savais déjà, maintenant j'ai quelque chose qui le prouve que je le sais. » (Alain, annexe 3.4, p.206)*

### **Un quotidien entre bonheur et galères**

- *« Ouais c'est sympa d'travailler avec des jeux etc. Euh y'a d'autres aspects où qui sont moins sympas euh d'être ludothécaire mais ... dans le contexte euh ici, c'est d'être seul. [...] Là j'suis seul euh en permanence ...Et puis faut pas s'dire que être entouré de jeux c'est que du bonheur parc'que, bon, les jeux ils parlent pas ! » (Alain, annexe 3.1, p.127)*
- *« Ouais, l'interaction, elle est un peu limitée, nan mais euh... Au au au départ, quand t'achètes des jeux [...] tes premiers cinquante jeux en tant qu'ludthécaire, t'es heureux tu t'dis ouais j'ai jamais pu faire ça euh chez moi. [...] Au départ c'est un plaisir, les dix premiers jeux et puis après ça d'vient vite une galère. C'est à dire qu'à tu rentres dans dans dans l'usine en fait... [...] Et euh moi j'avais j'm'étais amusé entre guillemets à à faire euh... Euh... À faire un... à décompter mon temps d'travail sur euh voilà à partir du moment où j'achète un jeu en boutique, combien d'temps ça m'met pour le mettre vraiment en circulation ? Euh définitiv'ment, en moyenne hein... Euh une heure. C'est à dire que une fois qu't'as t'as ram'né l'jeu à ta ludothèque, le temps d'ouvrir photocopier les règles, le protéger, le euh... Lire les règles, sans prendre le temps d'y jouer hein, l'inventorier dans l'ordinateur euh... vérifier qu'il est complet parc'que même quand il est neuf des fois il est pas complet... Une heure. [...] Et donc là ça d'vient l'usine. » (Ibid., p.128)*
- *« 'Fin moins qu'on n'le pense. Je joue mais euh je joue pas euh... C'est c'est pas un plaisir, je joue parc'que j'dois l'faire euh là... [...] Quand ça fait la deux centième partie qu'on fait euh euh parc'que euh bah les enfants ils veulent jouer avec nous au bout d'un moment c'est plus du plaisir voilà. » (Ibid.)*
- *« C'est plus du jeu. Nan nan c'est plus du jeu, c'est là, c'est mon travail, mon travail, c'est pas... C'est pas jouer c'est faire jouer et du coup, des fois, je joue avec les gens, je suis dans l'acte je suis pas dans dans le... dans l'intention. » (Ibid.)*
- *« Quand j'suis ici, quand j'me mets dans un jeu euh, j'suis jamais vraiment dans l'jeu parc'que j'ai toujours l'oeil à gauche à droite [...]. C'est à dire que quand j'm'inclus dans un jeu, faut qu'j'sois disponible pour les autres personnes qui arrivent ouais de*

toute façon si euh en fait c'est pas un plaisir pour les autres d'm'avoir dans un jeu à la ludothèque parc'que euh... Toutes les cinq minutes j'vais partir. » (Ibid., p.129)

### **Spécificité du métier de ludothécaire**

#### **Créer les conditions favorables du jeu**

- « Quand tu fais, quand on est ludothécaire,[...] on fait une analyse du jeu... une analyse euh voilà on, on peut utiliser l'outil ESAR pour le faire mais j'pense que tu, tu vois c'que c'est,... et on analyse... cognitif euh tu changes. Euh et on doit identifier, à travers cette analyse-là, quelles compétences sont utilisées pour pouvoir être, pour pouvoir pratiquer le jeu. C'est pas dit quelles compétences ce jeu va développer. C'est « sont sollicitées ». Le point d'vue du ludothécaire c'est ça, c'est proposer le jeu qui va être adapté aux compétences, pas aux joueurs, mettre le, le, la, la, le, le joueur en interaction avec un jeu qui va correspondre à ses compétences. » (Ibid.,p.151)
- « C't'à dire que moi, j'dois créer le...le contexte, en tant que professionnel, qui favorise l'acte de jouer, parc'que je sais que le, le jeu est un acte éducatif. J'le sais, j'en ai conscience et je, et je, je l'valorise au quotidien ce... [...] Mais pas l'acte éducatif euh avec un objectif que j'pourrais avoir derrière ou d'me dire euh j'installe une dinette pour euh euh faire comprendre aux enfants les tenants et les aboutissants d'une vie domestique euh, voilà t'vois ! » (Ibid., p.145)
- « Maintenant j'suis j'suis ludothécaire, si j'prends à cent pourcents mon métier d'ludothécaire, mon métier d'ludothécaire dit que mon, l'acte de jouer est un acte gratuit et libre. Moi, mon rôle c'est d'mettre en place un contexte qui favorise l'acte de jouer. » (Ibid., p.148)
- « Mon boulot à moi, c'est de mettre euh de proposer un contexte, un lieu [...], des jeux, et de mettre ces ce en relation le jeu, et l'public. Qu'ça soit un public de professionnels ou un public de particuliers. Mon... mon objectif, il est là, c'est de créer cette rencontre-là. » (Ibid., p.149)
- « Si j'avais un, un objectif euh ce s'rait, ce s'rait c'lui là, mais ce s'rait valoriser l'jeu... L'apport culturel, dans, dans la transmission » (Ibid., p.152)
- « Sur les Kaplas je fais pas de la surveillance, je...je les accompagne » (Alain, annexe 3.2, p.169)
- « Moi, en gros ce qui m'intéresse dans le fait de faire jouer les enfants c'est tout simplement de les faire jouer voilà. Mon seul objectif c'est de faire jouer les enfants et de proposer des jeux adaptés à, à leurs compétences » (Ibid., p.168)

#### **Afficher sa maîtrise sur fond de références théoriques**

- « Voilà, en fait là, je reprends que c'que j'avais lu, j'crois qu'c'est Henriot qu'avait parlé d'état mental. Euh... Voilà, je fais que m'approprier ça parce que c'est euh... j'trouve que ça, ça définit assez bien le, la situation où l'être est en en train d'jouer. Pour autant t'vois euh j'pourrais aussi m'approprier Caillois même si, sur certains aspects, euh Roger Caillois. Donc, ma propre définition j'pense pas. J'ai, j'ai pas une propre définition euh j'sais pas cette prétention-là de... De... D'avoir réfléchi au point

d'autres auteurs. » (Alain, annexe 3.1, p.144)

- « Les bonnes conditions bah c'est les conditions du...faire jouer, du laisser jouer etc., c'est le cadre ludique euh...t'as révisé ton Odile Perino ou quoi ? [rire] » (Ibid., annexe 3.2, p.169)
- « Le but du jeu c'est de... alors c'est de s'éclater dans des conditions favorables ...au jeu. C'est-à-dire ça reprend les conditions euh bah que tout ludothécaire formé a pu voir en lisant ....en relisant son Odile Perino [rire] » (Ibid., p.173)
- « Ce qui est intéressant de par cette expérience-là ou le fait d'avoir lu Odile Perino, c'est que le cadre ludique il se voit dans un aspect collectif. » (Ibid., p.174)
- « instinctivement si t'as pas lu ton Odile Perino, moi avant d'être ludothécaire euh j'étais animateur et j'avais jamais lu Odile Perino et euh et je pense que je faisais pas des activités décalées. » (Ibid.)
- « Euh..c'est un jeu parce que...ah ah...excellente question ! C'est un jeu parce que... [...] la définition du jeu tu veux laquelle ? Celle de Caillois, d'Henriot ? [...]d'accord. Il veut pas...tu veux pas avoir ta définition de Brougère non plus alors, parce que je l'ai un peu aussi la définition de Brougère... [...] C'est un jeu parce que...à un moment donné on...on se retrouve dans une...euh...dans un cadre qui est totalement séparé, alors tu vas me dire je reprends la définition de Caillois ou de Brougère encore une fois... Euh...c'est-à-dire c'est un espace, un espace-temps auquel ils ont cette liberté d'utiliser le matériel, avec les contraintes du matériel, alors si c'est un jeu de société alors évidemment un jeu de société c'est les contraintes de la règle posée, euh...ou les contraintes techniques du matériel en l'occurrence les Kaplas. » (Ibid., annexe 3.4, p.196)

### **Le ludothécaire : un « non éducateur » ?**

#### Une opposition aux savoirs

- « [Des parents] qui vont me chercher dans d'autres jeux une manière de, de, de, l'détourner pour leur apprendre les choses, j'prends Tumbling Dice, tu vois c'que c'est, Tumbling Dice ? « Ha super, ça apprendra à mon enfant à faire des tables de multiplication ». Bah non [rires], bah non, ça m'intéresse pas d'vous l'montrer pour ça, le jeu, tout l'plaisir du jeu c'est de faire des pich'nettes quoi euh... Bah oui mais voilà alors regardez du coup, on peut, il va, c'est lui qui va aller compter les points, faire les tables de multiplication. J'dis bah non ! J'vais vous donner une calculatrice ça va être plus rapide quoi. » (Alain,

#### La distinction de l'Autre (l'animateur et l'enseignant)

- « j'pense pas qu'ce soit incompatible, c'est même plutôt complémentaire. Euh... Quand j'ai fait la formation [...] une grande majorité des... des stagiaires euh étaient issus d'animation. J'pense que c'est, parc'qu'ils ont vu un intérêt au jeu et que voir euh se se spéc' se professionnaliser dans c'milieu là c'était euh c'était intéressant» (Alain, annexe 3.1, p.126)
- « entre un ludothécaire et un animateur, on a pas la même façon d'utiliser l'jeu. D'point d'vue d'un ludothécaire c'est que le jeu est une fin en soi. [...] Euh un animateur, et je, je, quand mon an' mon côté animateur ressort, un animateur va

annexe 3.1, p.149)

- Et pour et c'est et euh énormément d'personnes qui vont me dire « c'est intéressant l'Trivial Pursuit parc'qu'on apprend des choses. » (Ibid., p.151)
- « Un jeu qui va parler des pays du monde j'avais jouer au Trivial Pursuit comme ça, ça va apprendre... J'avais faire un trivial pour' voilà c'est ça j'avais faire un Trivial Pursuit spécial animaux euh... comme ça, ça va apprendre aux enfants euh ... des choses sur les animaux. Voilà bon pourquoi pas j'ai jamais été très convaincu euh d'la chose mais euh... Mais admettons. Ou j'avais euh jouer euh j'avais faire une balle aux prisonniers avec les enfants parc'que ça va apprendre à se mouvoir dans l'espace, à réceptionner l'ballon, etc. » (Ibid., p.121)
- « Et ça, moi, derrière, je mets une dinette pour mettre une dinette parce que je sais que c'est une activité importante, mais derrière ça, moi je vais pas leur apprendre à faire la cuisine avec une dinette. » (Alain, annexe 3.4, p.201)

chercher à euh justifier le l'acte de jouer, va dire euh je je joue pour apprendre quelque chose aux enfants. [...] j'avais faire un Trivial Pursuit spécial animaux euh comme ça, ça va apprendre aux enfants. [...] Mais moi mon rôle de ludothécaire c'est absolument pas de euh... De dire que euh en faisant tel jeu ça va apprendre à. » (Ibid.)

- « Mais n'empêche que j'suis j'me considère toujours comme un animateur et des fois j'avais chercher à travers, un jeu euh... J'avais avoir un objectif mais qui va pas être un objectif d'apprentissage euh intellectuel enfin cognitif ou ou euh... Ou ou de maîtrise de son corps, etc., mais plutôt des objectifs sociaux. » (Ibid., p.127)
- « Ça c'est toute la différence entre un ludothécaire et un et un un éducateur au sens très large hein, animateur ou euh ou instituteur...- Et t'es plus éducateur ? - Moi ? Nan, j'suis ludothécaire mais vraiment la différence, elle est là. C't'à dire que moi je n'mets pas d'objectif derrière l'acte de jouer, c't'à dire qu'mon objectif à moi, c'est qu'les gens jouent et que derrière ça, déjà, déjà rien qu'ça déjà c'est un acte d'éduca' éducatif. » (Ibid., p.148)
- « Que des, d'autres professionnels, s'approprient les jeux pour y mettre des objectifs derrière, je trouve ça très bien, je trouve ça légitime, mais c'est pas l'même boulot, on fait pas l'même boulot. » (Ibid.)

### **Une perte d'identité professionnelle : le licenciement**

- « Est-ce que j'ai encore envie d'être ludothécaire j'en sais rien... [...] J'en sais rien du tout.... » (Alain, annexe 3.4, p.188)
- « j'ai plus forcément encore, plus forcément envie d'être ludothécaire mais à priori je ne suis plus animateur, donc qu'est-ce que je suis ? Qu'est-ce que je suis ? » (Ibid.)



- « après... j'ai plus l'âge pour ces conneries [l'animation] !!! [...] Non mais même ludothécaire hein ! Moi je ne m'imaginai pas ludothécaire à 65 ans hein ! [...] c'est ...c'est épuisant c'est...donc euh c'est aussi peut-être l'occasion hein de rebondir sur autre chose... Mais de toute façon j'étais sur le départ » (Ibid., p.189)
- « Ce qui m'emmerde le plus c'est pas, c'est pas de trouver un nouveau boulot c'est ...c'est le gâchis. » (Ibid.)
- « Ah bah alors là j'en ai plus d'énergie hein ! Alors là là-dessus... » (Ibid.)
- « [ludothécaire] Je le serai toujours hein, j'ai le diplôme [rire]. Un plombier qui fait plus plombier il a quand même le diplôme de plombier. » (Ibid., p.191)

### Identification professionnelle de l'Autre

#### L'Autre

##### Un éducateur

##### Un évaluateur

- « Euh un animateur et je, je, quand mon an..., mon côté animateur ressort, un animateur va chercher à euh justifier le, l'acte de jouer, va dire euh je, je joue pour apprendre [...] Ou j'avais euh jouer euh j'avais faire une balle aux prisonniers avec les enfants parc'que ça va apprendre à se mouvoir dans l'espace, à réceptionner l'ballon, etc. [...] j pense que les enseignants en sont un peu, un peu pareils » (Alain, annexe 3.1, p.126).
- « Que cet acte, que ce contexte-là soit pris par d'autres professionnels, éducateurs, ou qu'il soit pris par les parents, pour y mettre leurs objectifs, ça c'est leur boulot, c'est pas l'mien. » (Alain, annexe 3.1, p.148).

- « sauf que du coup, eux, ils vont être en train d'jouer en fait, et euh ils vont pas avoir ce regard de l'instit' euh qui est en train d'évaluer et d'prendre des notes sur un cahier euh... » (Alain, annexe 3.1, p.155).
- « c'est un, un, les enseignants doivent faire un, un contrôle des connaissances des enfants, et pas les mettre dans des situations pièges. Et malheureusement j'ai l'impression, avec beaucoup des contrôles de ce de compétences bah on va essayer d'les piéger un p'tit peu. » (Ibid., p.156)
- « Après y'a une fâcheuse tendance euh... à... c'est qu'un point d vue très, très, extérieur, à, à, à vouloir euh évaluer au-delà des compétences des enfants, c't'à dire que j pense que j'suis, j'suis pas, j'suis pas euh éducateur euh 'fin j'suis pas enseignant, voilà » (Ibid.)
- « Je pense avoir dit je n'ai pas, je pense t'avoir dit que je n'avais pas d'objectif, et effectivement je n'ai pas d'objectif. C'est-dire que derrière ça moi je m'en fiche que il y ait des enfants...j'ai..j'ai..j'ai pas de critères d'évaluation. – (C) Les animateurs non plus ceci dit ? -Ah ben j'espère

que si. – (C) Des critères d'évaluation d'apprentissage ? Ah ben des critères d'évaluation de leur animation et des apprentissages acquis dans l'animation. Ben c'est un peu... Ils é...ils évaluent les techniques abordées, et ils évaluent dans les projets pédagogiques et éducatifs.....et éducatifs et pédagogiques qui mettent en œuvre y'a des critères d'évaluation et y compris sur des critères d'apprentissage des enfants. Alors je te parle pas des critères...je te parle pas des apprentissages en matière de langue ou ...mathématiques etc. »  
(Alain, annexe 3.4, p.198)

### Distinction entre les Autres...

#### L'enseignant

- « je pense que les, les instituteurs sont beaucoup plus, 'fin les professeurs des écoles sont beaucoup plus écoutés que, que les autres éducateurs... » (Alain, annexe 3.1, p.157)
- « ... Après je suis bien content que les professeurs des écoles s'occupent pas d'mon métier et j'avais pas apprendre le leur, le leur. Normalement ils sont formés. [rires] Ils ont tous formés. Y'a les consignes euh de l'État, y'a un programme, ... » (Ibid., p.160)
- « Les professeurs des écoles, oui, ils maîtrisent bien. Donc ils, ils vont mettre des mots qui sont savants, compliqués etc. qui sont légitimes... » (Ibid.)
- « ben oui non mais...donc c'est aussi un..euh...un enseignant ça a des savoirs, ça a des connaissances, ça a des compétences... L'enseignant il sait ! Il sait ! Non mais vraiment...il

#### L'animateur

- « L'animateur, en plus ça dépend des animateurs, t'as des jeunes animateurs inexpérimentés, on leur rabâche euh faut mettre des objectifs éducatifs derrière chaque (inaudible), sauf qu'ils maîtrisent pas et quand on a dix-sept, dix-huit ans, ils maîtrisent pas ça tout, tout, c'est toute cette mécanique-là. » (Alain, annexe 3.1, p.160)

L'animateur : un éducateur éphémère :

- « Le truc que j'regrette pas, par rapport à l'animation c'est euh le le l'embauche, la gestion humaine. Les animateurs, chaque semaine euh... trouver des nouveaux animateurs parc'que les animateurs ils ont une durée de vie très très courte. » (Alain, annexe 3.1, p.128)

L'animateur expérimenté : un ludothécaire caché

- « j'étais animateurs et j'avais jamais lu Odile Perino et euh et je pense

<p>sait...et puis pour les parents l'enseignant il sait, pour les enfants l'enseignant il sait. » (Alain, annexe 3.4, p.206)</p> <p>- «(C) La...ta légitimité elle repose du coup sur ton diplôme ? (A) Non, pour les enseignants ça ne changera rien du tout, pour les parents ouais. (C) - Pour des parents ouais ? Mais pas pour les enseignants ? (A) - Pour certains enseignants si un p'tit peu quand même. Mais quand tu utilises des grands mots. » (Ibid.)</p>	<p>que je faisais pas des activités décalées. Et je pense que par l'expérience, par l'expérience principalement, euh tu... tu arrives à... à... instinctivement à créer un cadre ludique qui se rapproche très fortement de... de celui qui euh qu'on enseigne en formation ». (Alain, annexe 3.2, p.174)</p>
<b>....et similitudes</b>	
<p>- « Les, les, les règles sont les mêmes, euh le jeu est l'même donc les compétences sollicitées sont les mêmes. Donc pour moi, en soi, le jeu est l'même donc l'apport, l'apport est l'même, parc'que... [...] sauf qu'au final le jeu, l'apport est l'même. Donc moi, donc clairement y'a aucune différence entre c'que peut faire l'animateur, si on parle d'une balle au prisonnier ou d'un épervier, entre la façon d'mettre en place l'animateur et la façon d'mettre en place le professeur des écoles. Sauf que l'professeur des écoles il a eu cette formation, il a ses connaissances pour pouvoir le justifier. » (Alain, annexe 3.1, p.161)</p> <p>- « Mais l'animateur il va s'poser les mêmes questions [que le professeur des écoles], pourquoi il va proposer, si y'a des animateurs qui proposent des programmes d'activités, au moment d'été c'est souvent l'cas, y'a les plannings d'activités. » (Ibid.)</p>	
<b><u>Le Nous professionnel</u></b>	
<b>Des Autres complémentaires</b>	
<p>- « Nan nan. Y'a à mon avis y'a y'a pas d'redondances, y'a pas d'redondances euh c'est comme dire qu'un un enfant qui utilise son hochet euh l'acte de répétition l'acte de répétition, c'est déjà un jeu en soi donc... » (Ibid.)</p> <p>- « euh et puis moi, j'ai joué plusieurs fois à la balle aux prisonniers euh 'fin c'est pas euh pas contradictoire. Y'a pas de redondances, faut qu'les faut qu'les deux continuent en parallèle 'fin, et et pas pas en parallèle d'ailleurs, faut qu'ils continuent en... ensemble... En complémentarité, pour ça il faut qu'il y ait un dialogue entre les deux. » (Ibid.)</p>	
<b>Le ludothécaire, une plus-value aux difficultés similaires</b>	
<p>- « mais c'est vrai que le fait de faire venir un ludothécaire ou une association de jeux ça amène une plus-value sur euh la quantité de jeux, enfin la diversification... »</p> <p>- « j'ai le syndrome de l'enseignant c'est-à-dire que clairement je peux pas être individuellement avec chaque enfant... » (Alain, annexe 3.2, p.168)</p>	
<b>Une méconnaissance du fonctionnement des T.A.P.S., un Nous impossible ?</b>	
<p>- « ..un système de porte ouverte ou d'accès aux pa...pour les parents de voir ce qui se</p>	

*vit, ce qui se fait [...] ?- Honnêtement je gère pas du tout ça et j'ai jamais vu..... » (Ibid., p. 176)*

- « *Moi, les photos, je les donne au service jeunesse. Le service jeunesse après chaque Cycle, chaque fin de Cycle je crois, font un p'tit compte-rendu... Après les photos, je sais pas ce qu'ils en font. » (Ibid., p.175)*

- « *Alors après y'a p...je peux me tromper mais je crois qu'il y a plus à C. d'activités qui ont duré un cycle entier. » (Alain, annexe 3.4, p.194)*

**Tableau 54: Discours, identification professionnelle et rapport à l'Autre.**

Alain est un « vieil » animateur et directeur de centre passionné de jeux de société. Il a débuté l'animation à l'âge de 16 ans puis est devenu quelques années plus tard directeur de centre de loisirs et de vacances. Il participe aussi à des formations BAFA.

Lorsqu'il a l'opportunité d'être embauché comme ludothécaire par l'association de jeux dont il est membre, il accepte et décide même après quelques années de se professionnaliser en suivant une formation reconnue d'un an. Il fait siennes alors les missions du ludothécaire et cherche dans son discours à se différencier très clairement de ce qu'il était avant, un animateur, surtout un éducateur. Ce n'est plus lui, mais le métier de ludothécaire qui décide et il est là pour appliquer. « *Maintenant j'suis, j'suis ludothécaire, si j'prends à cent pourcents mon métier d'ludothécaire, mon métier d'ludothécaire dit que mon, l'acte de jouer est un acte gratuit et libre. Moi, mon rôle c'est d'mettre en place un contexte qui favorise l'acte de jouer. » (Alain, annexe 3.1, p.148)*

S'il reprend à plusieurs reprises les missions du ludothécaire c'est pour se distinguer de l'animateur et même de l'enseignant. Son rôle est d'offrir des conditions favorables au jeu, par exemple en analysant les jeux afin de proposer aux futurs joueurs les plus adaptés. Il affirme n'avoir d'autre objectif que celui de voir s'amuser les joueurs contrairement à l'animateur et l'enseignant qui font jouer pour faire apprendre. Il a cependant une vision qui nous semble confuse de ce qu'est le faire apprendre, le savoir. Apprendre, c'est apprendre les tables de multiplication, c'est apprendre à faire à manger. Il semble dénigrer les apprentissages possibles. Il fait preuve d'une certaine mauvaise foi ou d'une réelle méconnaissance sur les apprentissages liés au jeu : « *Et ça, moi, derrière, je mets une dinette pour mettre une dinette parce que je sais que c'est une activité importante, mais derrière ça, moi je vais pas leur apprendre à faire la cuisine avec une dinette. » (Alain, annexe 3.4, p.201)* Pourquoi considérer l'activité dinette comme une activité importante ? Nous pouvons affirmer qu'aucun animateur ou enseignant n'installent un coin dinette espérant enseigner les bases de la cuisine. Nous serions prêts à parier que « *c'est une*

*activité importante* » pour le ludothécaire, l'animateur et l'enseignant pour des raisons sensiblement identiques : l'importance du jeu symbolique dans le développement de l'enfant n'est plus aujourd'hui à remettre en question. Certes, il est possible que l'enseignant y voit d'autres intérêts (développement du langage, outils d'apprentissages mathématiques en dénombrement, catégorisation etc.) Ceci n'enlève cependant rien au rôle de la dinette et des jeux d'imitation dans le développement de l'enfant. Ainsi, la notion d'apprentissage, de savoir est au cœur de la distinction pour Alain entre lui et les Autres. Son refus de l'intention didactique au-delà de l'identité du ludothécaire semble être lié à sa représentation de l'enseignement, à son rapport à l'école et au savoir. Il laisse entendre qu'à l'école on apprend les Kaplas de manière ritualisée, qu'apprendre c'est compter et réciter des tables de multiplication, que la dinette permet d'apprendre à faire la cuisine. Connaissant Alain depuis de nombreuses années, on peut penser que cette image quelque peu caricaturale de l'école est celle d'un ancien élève à l'histoire parfois délicate avec l'école. On peut comprendre la nécessité de se distinguer de l'enseignant mais comment comprendre cette nécessité de se distinguer ainsi autant de l'animateur ?

Il est attaché à se distinguer des Autres pour revendiquer son identité d'expert du jeu. En ce sens, il cherche à montrer au chercheur durant les entretiens qu'il maîtrise son sujet référant son propos à des auteurs reconnus. Il veut montrer qu'il maîtrise quitte même à essayer de prendre son interlocuteur en défaut. Ainsi, quand on lui demande ce qu'est « jouer », il répond :

*« ...je reprends que c'que j'avais lu, j'crois qu'c'est Henriot qu'avait parlé d'état mental. Euh... Voilà, je fais que m'approprier ça parce que c'est euh... j'trouve que ça, ça définit assez bien le, la situation où l'être est en en train d'jouer. Pour autant t'vois euh j'pourrais aussi m'approprier Caillois même si, sur certains aspects, euh Roger Caillois. Donc, ma propre définition j'pense pas. J'ai, j'ai pas une propre définition euh j'ai pas cette prétention-là... »* (Ibid., annexe 3.1, p.143)

Puis il fait référence au cadre ludique défini par Odile Perino (2014) : « *les bonnes conditions bah c'est les conditions du...faire jouer, du laisser jouer etc., c'est le cadre ludique euh...t'as révisé ton Odile Perino ou quoi ?* » (Ibid., annexe 3.2, p.168) ; « *Ton* » Odile Perino, « *son* » Odile Perino... Odile Perino apparaît comme l'argument d'autorité pour Alain, la connaissance du cadre ludique semble être la spécificité du ludothécaire, (« *ça reprend les conditions euh bah que tout ludothécaire formé a pu voir en lisant ....en relisant son Odile Perino !* » (Ibid., p.173))

Pour autant, il n'idéalise pas son métier (« *Ouais c'est sympa d'travailler avec des jeux etc. Euh y'a d'autres aspects où qui sont moins sympas euh d'être ludothécaire* » (Ibid., annexe 3.1, p.126)). La ludothèque où il exerce est une petite structure et bien qu'il rencontre des publics divers et variés, il se sent seul faute de collègues avec lesquels échanger : « *ici, c'est d'être seul. [...] Là j'suis seul euh en permanence... Et puis faut pas s'dire que être entouré de jeux c'est que du bonheur parc'que, bon, les jeux ils parlent pas !* » (Ibid.). Il tient à montrer qu'il ne joue pas et n'est pas là pour jouer (« *C'est c'est pas un plaisir je joue parc'que j'dois l'faire euh là... [...] Quand ça fait la deux centième partie qu'on fait euh euh parc'que euh bah les enfants ils veulent jouer avec nous au bout d'un moment c'est plus du plaisir voilà.* » (Ibid., p.127) ; « *'Fin moins qu'on n'le pense. Je joue mais euh je joue pas euh...* » (Ibid.)). Il montre que son métier peut d'ailleurs être peu gratifiant le comparant parfois à l'usine pour son caractère répétitif :

« *Une fois qu't'a... t'as ram'né l'jeu à ta ludothèque, le temps d'ouvrir photocopier les règles, le protéger, le euh... Lire les règles, sans prendre le temps d'y jouer hein, l'inventorier dans l'ordinateur euh vérifier qu'il est complet parc'que même quand il est neuf des fois il est pas complet... Une heure. [...] Et donc là ça d'vient l'usine.* » (Ibid.)

Il distingue ainsi sa passion pour le jeu de son métier : « *C'est plus du jeu. Nan, nan, c'est plus du jeu, c'est, là, c'est mon travail, mon travail, c'est pas... C'est pas jouer, c'est faire jouer et du coup, des fois, je joue avec les gens, je suis dans l'acte je suis pas dans, dans le, dans l'intention.* » (Ibid.)

Si dans son discours, il peut être amené à distinguer les Autres entre eux, l'animateur et l'enseignant, c'est pour montrer d'autant mieux ce qui les réunit. Il peut alors d'autant mieux montrer ce qui le distingue lui, d'eux. Ainsi, l'enseignant a une plus grande reconnaissance extérieure (« *je pense que les, les instituteurs sont beaucoup plus, 'fin les professeurs des écoles sont beaucoup plus écoutés que, que les autres éducateurs...* » (Ibid., p.156)), reconnaissance qui s'appuie sur sa maîtrise selon lui : maîtrise des situations, mais surtout maîtrise des mots (« *Les professeurs des écoles, oui, ils maîtrisent bien. Donc ils, ils vont mettre des mots qui sont savants, compliqués etc. qui sont légitimes...* » (Ibid., p.160)). Pour autant, l'enseignant et l'animateur sont des éducateurs, ce qu'il n'est surtout pas : « *Ça, c'est toute la différence entre un ludothécaire et un... et un... un éducateur au sens très large hein, animateur ou euh ou instituteur...* » (Ibid., p.147). Il le répète à plusieurs reprises (« *j'suis, j'suis pas, j'suis pas euh éducateur euh 'fin j'suis pas enseignant...* » (Ibid., p.155)) Ainsi, contrairement à lui, un éducateur est amené à justifier l'acte de jouer (« *un animateur va chercher à euh justifier le, l'acte de jouer, va dire euh je, je joue pour apprendre*

[...] *Ou j'avais euh jouer euh j'avais faire une balle aux prisonniers avec les enfants parc'que ça va apprendre à se mouvoir dans l'espace, à réceptionner l'ballon, etc. [...] j'pense que les enseignants en sont un peu, un peu pareils* » (Ibid., p.125)) Il montre ainsi que, quel que soit le statut de l'éducateur, l'acte de jouer aura le même apport avec l'un ou avec l'autre :

*« les règles sont les mêmes, euh le jeu est l'même donc les compétences sollicitées sont les mêmes. Donc pour moi, en soi, le jeu est l'même donc l'apport, l'apport est l'même, parc'que... [...] sauf qu'au final le jeu, l'apport est l'même. Donc moi, donc clairement y'a aucune différence entre c'que peut faire l'animateur, si on parle d'une balle au prisonnier ou d'un épervier, entre la façon d'mettre en place l'animateur et la façon d'mettre en place le professeur des écoles. »* (Ibid., p.160)

La distinction vient selon lui de la capacité à se justifier, les enseignants étant mieux formés, maîtrisant mieux les mots. (*« Sauf que l'professeur des écoles il a eu cette formation, il a ses connaissances pour pouvoir le justifier. »* (Ibid.)) La distinction entre l'enseignant et l'animateur vient de la capacité de justifier l'usage du jeu mais la distinction entre lui et eux vient qu'il n'a pas à justifier son usage du jeu. Comme il l'exprime à différentes reprises, le jeu est autotélique, le ludothécaire à son service.

Enfin, l'Autre est un évaluateur. Ainsi, *« les enseignants doivent faire un, un contrôle des connaissances des enfants »* (Ibid., p.155), ce qui ne peut être nié. Pour autant, Alain va plus loin affirmant que les animateurs font, comme les enseignants, une évaluation des apprentissages. Ainsi quand il explique qu'il n'est pas là pour évaluer l'enfant, nous nous questionnons sur le rôle de l'animateur sur ce point. Nous considérons que l'animateur n'évalue pas formellement les progrès réalisés par l'enfant, ses acquis contrairement à l'enseignant. Sa réponse est selon lui évidente :

*« Ah ben j'espère que si ! [...] Ah ben des critères d'évaluation de leur animation et des apprentissages acquis dans l'animation. [...] ils évaluent les techniques abordées, et ils évaluent dans les projets pédagogiques et éducatifs.....et éducatifs et pédagogiques qui mettent en œuvre y'a des critères d'évaluation et y compris sur des critères d'apprentissage des enfants. Alors je te parle pas des critères...je te parle pas des apprentissages en matière de langue ou ...mathématiques etc. »* (Ibid., annexe 3.4, p.197)

Pour autant, si on peut considérer que l'animateur évalue son projet d'activité, sa réussite en matière de cohésion de groupe, de finalisation du projet etc., nous pouvons clairement douter qu'il évalue les enfants formellement. Il semble essentiel pour Alain que l'animateur soit un évaluateur de la même nature que l'enseignant. En employant le terme « évaluation » dans un registre commun, considéré sous l'angle certificatif, Alain rapproche l'animateur de l'enseignant pour mieux s'en distinguer.

Il tente de montrer sa spécificité dans son discours sur deux points : l'apprentissage de savoirs et l'évaluation. Il montre qu'il est devenu ludothécaire grâce à sa formation en découvrant le cadre ludique d'Odile Perino. Pourtant, il admet qu'un animateur expérimenté n'a pas besoin de la formation de ludothécaire pour mettre en place les conditions favorables au jeu. Il dit ainsi « *que par l'expérience, par l'expérience principalement, euh tu... tu arrives à... à... instinctivement à créer un cadre ludique qui se rapproche très fortement de...de celui qui euh qu'on enseigne en formation.* » (Ibid., annexe 3.2, p.173) Si un animateur expérimenté peut faire la même chose, quoiqu'Alain tente de s'en distinguer, on peut se demander alors quelle est la plus-value qu'apporte la présence du ludothécaire dans le cadre des activités périscolaires. Pour Alain, la réponse est simple : la quantité et variété du matériel, la technicité en particulier dans le cadre de l'atelier Kapla. Il dit ainsi qu'il apporte et qu'on, c'est-à-dire les personnes faisant appel à ses services (le service jeunesse, les enseignants...) attend de lui :

*« ...la diversité des jeux plutôt, euh sur la manière d'expliquer les règles, sur le choix des jeux adaptés à l'âge, euh... sur la technicité par apport à un type de matériel comme le Kapla si on parle de jeux de construction, voilà la plus-value elle est là en fait et je pense que c'est ce qu'ils attendent de moi ... »* (Ibid., p.167)

Il pense que c'est ce qu'on attend de lui sans en avoir la certitude. Il semble en effet assez extérieur au fonctionnement des temps d'activités périscolaires et à son organisation. Il semble mettre une distance entre son activité et ce qui est organisé, certainement parce qu'il n'a pas d'objectif comme il aime à le répéter. Quand on le questionne par exemple sur la communication faite vers les parents concernant son atelier, il hésite : « *Honnêtement je gère pas du tout ça* » (Ibid., p.175) ; « *Moi, les photos, je les donne au service jeunesse [...] Après les photos, je sais pas ce qu'ils en font.* » (Ibid., p.174). Il est difficile d'avoir un discours du Nous professionnel. Alain fait référence aux animateurs et aux enseignants, mais ne s'inclut pas dans la réflexion : « *Y'a pas de redondances, faut qu'les faut qu'les deux continuent en parallèle 'fin, et et pas pas en parallèle d'ailleurs, faut qu'ils continuent en... ensemble... En complémentarité, pour ça il faut qu'il y ait un dialogue entre les deux.* » (Ibid., p.160) On entrevoit alors un glissement du Nous professionnel que nous tentons d'observer vers un Eux professionnel. Il compare ces deux groupes professionnels, réfléchit à la mise en œuvre des T.A.P.S. sans jamais s'inclure dans la réflexion. Deux points peuvent nous permettre de comprendre cette position. Alain le dit à plusieurs reprises, à la ludothèque, il est seul. Alain est mis à disposition du service jeunesse de la ville par l'association qui

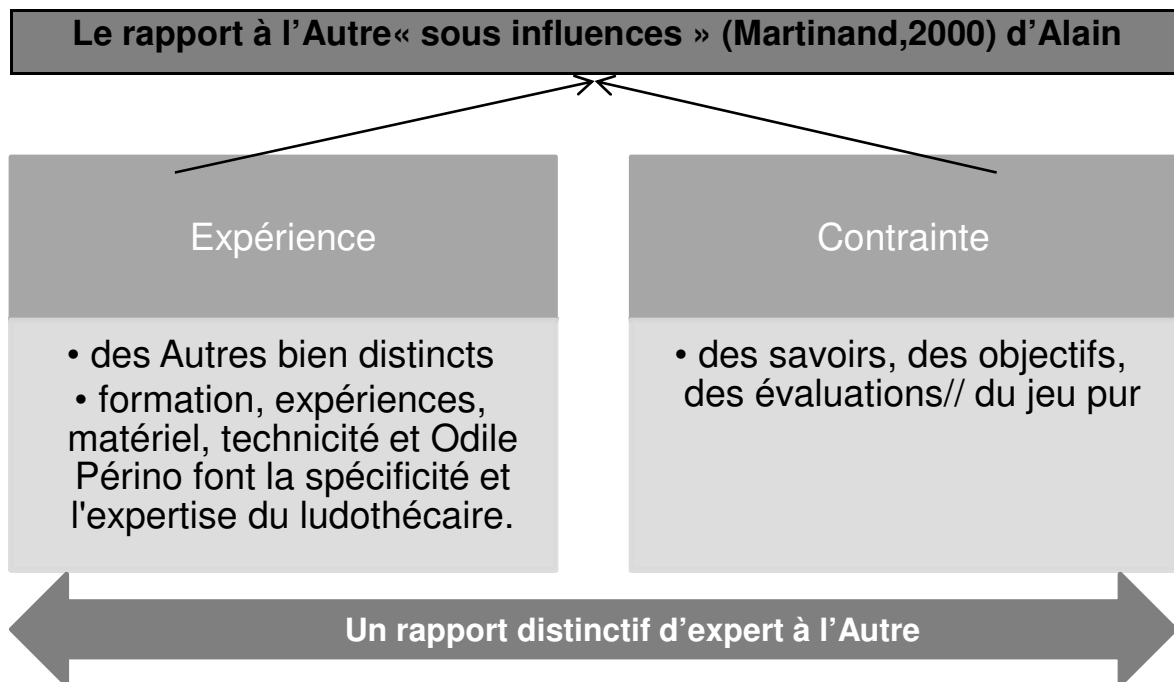


l'embauche. La ludothèque n'est pas située à côté de l'école. Sa structure est géographiquement distincte du service jeunesse. Il côtoie donc brièvement l'équipe d'animation et l'équipe enseignante et ne fait pas partie de ces équipes.

Enfin, lors de notre entretien d'après-coup, la situation de la ludothèque a changé. Associative, la ludothèque est financée en grande partie par la ville qui l'héberge, la subvention permettant de payer le salarié. Or, après plusieurs années de fonctionnement, la municipalité décide de suspendre les subventions espérant que la ludothèque survivra grâce à des volontaires bénévoles. Alain est donc en recherche d'emploi. Il ne veut plus être animateur mais il ne veut plus non plus diriger des centres de loisir où la recherche d'animateurs volontaires est compliquée. Il est difficile de trouver un emploi de ludothécaire dans la région mais surtout, il n'en a plus vraiment envie : « *Est-ce que j'ai encore envie d'être ludothécaire j'en sais rien... [...] J'en sais rien du tout...* », « *j'ai plus forcément encore, plus forcément envie d'être ludothécaire mais à priori je ne suis plus animateur, donc qu'est-ce que je suis ? Qu'est-ce que je suis ?* » (Ibid., annexe 3.4, p.187). Il n'a plus envie d'être ludothécaire mais l'absence dans son CV d'emplois liés à l'animation pendant près de six ans laisse entendre qu'il n'est plus non plus animateur. C'est d'ailleurs ce que lui a renvoyé un entretien d'embauche. Enfin, il estime qu'il est trop vieux pour faire ces métiers, tant l'animation que la ludothèque. Il dit en ce sens :

*« après... j'ai plus l'âge pour ces conneries [l'animation] !!! [...] Non mais même ludothécaire hein ! Moi je ne m'imaginai pas ludothécaire à 65 ans hein ! [...] c'est ...c'est épuisant c'est...donc euh c'est aussi peut-être l'occasion hein de rebondir sur autre chose... Mais de toute façon j'étais sur le départ ».* (Ibid., p.188)

Pour autant, il considère que même s'il n'exerce plus le métier de ludothécaire, même s'il n'en a plus envie, il reste ludothécaire. « *[ludothécaire] Je le serai toujours hein, j'ai le diplôme [rire]. Un plombier qui fait plus plombier il a quand même le diplôme de plombier.* » (Ibid., p190) On peut alors s'interroger sur ce qui fait l'identité professionnelle : la formation, l'expérience, l'exercice d'un métier... ou le diplôme. Si certains animateurs, lors de l'entretien collectif, expriment qu'ils sont animateurs parce que c'est ce qu'ils font, il semble qu'Alain, ne sachant plus réellement ce qu'il est professionnellement, préfère s'attacher à ce qui lui reconnaît une identité professionnelle, son expertise : son diplôme. Dès lors, on comprend que, dans le discours d'après-coup, Alain mette une distance entre lui et les T.A.P.S.



**Figure 32 : Modélisation du rapport à l'Autre d'Alain.**

Nous présenterons dans la sous-partie suivante le rapport au jeu d'Alain issu des analyses de ses discours.

### 3.4.2 Un rapport au jeu

Nous allons désormais étudier le discours d'Alain sur le jeu à travers trois dimensions mobilisées dans les cas précédents : la dimension expérientielle, la dimension épistémologique et la dimension didactique. Nous rangeons le discours d'Alain afin d'identifier les différentes thématiques récurrentes dans son propos puis nous synthétisons les éléments qui nous apparaissent essentiels.

*a. Eléments de discours et analyse thématique.*

Nous présentons donc dans les tableaux qui suivent des extraits de discours illustrant des thématiques identifiées dans le propos du sujet révélateurs du rapport au jeu d'Alain.

<b>Rapport au jeu d'Alain dans sa dimension expérientielle</b>
<b>Une expérience familiale</b>
<p>- <i>« Oui, oui, j'jouais beaucoup ...Oui aussi bien jeux d'société que d'autres choses quoi...mes parents, mon frère euh... Ouais ouais, alors jeux vidéo, alors moins mes parents jeux vidéo euh moins, mais en même temps on... bah...on est plus... On fait partie d'la première génération des jeux vidéo aussi quoi donc euh mes parents sont</i></p>

*passés un p'tit peu à côté. Mais malgré tout, on a eu pas mal de de consoles euh de jeux d'société... qu'ce soit des lego ou des euh ou d'autres jeux euh... De de figurines ou d'construction... Euh sur les jeux, les jeux d'société oui j'me me souviens de de euh de grandes soirées euh de jeux d'cartes ou... Moins Monopoly tu vois, par exemple. Euh... De jeux d'cartes ou d'jeux d'société euh... Ouais ouais, d'Trivial Pursuit ou autre ouais » (Alain, annexe 3.1, p.129)*

### **Les formations**

#### **Le BAFA, une découverte culturelle**

#### **La formation spécifique de ludothécaire**

- « *Mais en même temps euh... Alors euh en fait j'ai vraiment commencé à à m'intéresser aux... aux jeux euh contemporains [...] vers euh seize-dix euh seize-dix-sept ans et, tout simplement, c'... Ça veut pas dire qu'je jouais pas, ado...pré-ado. C'est à dire que là, j'ai vraiment commencé à m'intéresser à à toute la richesse à tout c'qu'il pouvait y avoir derrière le jeu euh arriver...mais c'est... ça correspond à quoi ? Ça correspond à mon... mon entrée dans l'animation. » (Ibid.)*
- « *ma formation d'animateur,...mon BAFA, m'a m'a ouvert des perspectives euh en termes de de diversité d'jeux, que ça soit des jeux euh, des jeux d'cour de récré hein euh...euh ou des des jeux d'société que je n'soupçonnais même pas. Tu vois, le pion magique à l'époque, pour moi c'était un lieu qui vendait des baby-foot et des jeux d'fléchettes quoi ... » (Ibid., p.130)*
- « *Et euh le jour où j'ai commencé ma formation BAFA, Euh je d'mandais : « Mais où est c'que t'as eu c'jeu là ? » euh j'me souviens c'était Elixir hein... Euh le formateur m'a dit : « Bah va au Pion magique. » et puis là j'suis rentré au pion magique et j'ai découvert un truc quoi ! » (Ibid.)*

- « *C' c' donc y'a pas mal de théorie sur euh... Bah euh... Qu'est c'que l'jeu ? À quoi ça sert de jouer ? Euh le rapport entre certains publics et l'jeu alors les enfants, les personne âgées et euh euh... le public euh empêché, l'public handicapé etc. Donc le rapport au jeu et puis euh comment éventuellement on peut l'utiliser. T'as des aspects donc é... évidemment psychologiques euh... Des aspects historiques liés au jeu donc comment le jeu est apparu, à quelle période, pourquoi, euh comment il est considéré dans l'Histoire euh point d'vue philosophique aussi. Euh... Bah parc'que le la différence entre l'jeu et l'travail, une activité sérieuse/une activité inutile, etc. quoi... » (Ibid., p.127)*

### **Les postures du joueur**

#### **La posture personnelle**

#### **La posture professionnelle**

- « à la maison du coup j'me consacre qu'à ça, si j'sors le jeu j'vais être dans l'jeu à fond, donc la différence elle est aussi là quoi. » (Ibid., p.129)
- « Pour, pour, personnellement hein, le professionnellement c'est autre chose... Personnellement, la rencontre c'est un plus, c't'à dire que moi j'vais du moment qu'je joue j'suis content, d'accord. En plus si j'peux jouer en bonne compagnie, c'est encore mieux, d'accord ? » (Ibid., p.139)
- « Avec les enfants, les cousins, etc. Euh... Bah parc'qu'ils sont en d'mande et qu'à un moment donné euh... 'Fin c'est quand même tentant, t'as t'as deux cents jeux à la maison, dont une bonne partie pour, acheter pour ou avec Nelly... les jeux d'société, ça porte bien son nom quoi, c'est euh... Y'a très peu d'jeux d'société qui s'jouent seul ou alors c'est plus des jeux d'société. Donc quand elle est en d'mande j'me vois mal lui dire non. Donc oui des fois tu t'forces à jouer, ça arrive ouais. [...] La plupart du temps c'est l'choix du jeu ouais. Euh... soit c'est l'choix du jeu parc'que bon, jouer aux princesses qui dansent toutes seules euh... Ou on lance un dé euh un jeu cent pourcents hasard, au bout d'un moment voilà, le plaisir, il est chez l'enfant, il est moins chez l'adulte ! [...]Ça ou alors le... S'tu veux le week-end, quand t'as ton boulot c'est dans l'jeu, à un moment les jeux... t'as, t'as, t'as une saturation quoi. Voilà, puis après, t'as des fois, t'as envie de pas réfléchir et d'être devant la télé et et d'larver... » (Ibid., p.138)
- « Avec un même jeu parfois le, le jeu qu'j'vais ram'ner à la maison pour jouer avec ma fille, le jeu qui va pas être un un jeu quand j'vais... pratiquer au travail, va être un jeu avec ma fille parc'que là c'est dans un autre contexte, là euh... J'ai pas l'même positionnement » (Ibid., p.129)
- « Je suis un un adulte euh euh qui euh qui qui, entre son son cerveau euh travaille, son cerveau professionnel et son cerveau personnel est en totale contradiction... » (Ibid., p.135)
- « nan c'est plus du jeu c'est là, c'est mon travail, mon travail c'est pas... C'est pas jouer, c'est faire jouer et du coup, des fois, je joue avec les gens, je suis dans l'acte je suis pas dans, dans le, dans l'intention. » (Ibid., p.128)

### Une passion du jeu source de savoirs

#### Un besoin

- « J'ai euh à peu près deux cents jeux...Une bonne ludothèque personnelle mais

*qu'est pas très moderne quoi, pour le coup.. » (Ibid., p.133)*

- « *c'est rare que j'achète des jeux, parc'qu'il m'faut un jeu pas cher mais original, c'est à dire un mécanisme un peu un peu original même si le jeu est pas extraordinaire, moi j'cherche le truc euh,... que j'pourrais, que j'achèterai pas ici, parc'que euh c'est trop original, ici ça marchera pas forcément... Mais que chez moi, j'aime bien avoir un mécanisme un peu bizarre ou une manière de jouer un peu particulière euh... » (Ibid.)*
- « *... T'vois les premières choses que j'fais dans une dans une ville, c'est r'garder si y'a une boutique de jeux. Si je sais qu'dans la ville j'vais résider pendant, t'vois à Lyon par exemple, j'savais qu'j'y allais une fois par mois, j'regardais si y'avait des clubs de jeux, des bars à jeux, des choses comme ça... C'est à dire que j'ai ce, ce besoin de, de d'aller jouer euh... » (Ibid., p.139)*
- « *mon côté addict euh raisonné c'est à dire que oui j'ai envie de découvrir plein d'choses, de connaître plein d'jeux... j'pense qu'il y a encore un... tout un panel de jeux euh mécanismes, tout ça, que je n'connais pas... » (Ibid., p.140)*

#### **Des jeux divers et variés**

- « *Je joue à tout.... .. Nan, vraiment je joue à tout... Nan mais même la même la dinette hein... » (Ibid., p.133)*
- « *j'disais, je n'pense que du bien des jeux vidéo. c'est pour faire le contrepoids à tout c'qui s'dit. Evidemment le jeu, alors moi j'peux pas faire de jeux vidéo ici parc'que j'ai pas la place et pas les moyens, ... d'faire du jeu vidéo. Mais j'aimerais bien. » (Ibid., p.136)*
- « *Avec les ados et même les enfants hein. Oui oui. Nan mais j'ai même emmené des des ados dans des salles de jeux d'r' de jeux en réseaux. On jouait pas au Counter-Strike avec les enfants. [rires] [...] étrangement c'était pas les parents qui m'ont titillé, c'était les autres professionnels... « Mais ils ont largement d'quoi faire du jeu vidéo chez eux euh, le centre de loisirs c'est pas fait pour ça... » Mais j'pense que ce qui qui dérangeait aussi Sylvia quoi, c'était euh dire « euh bah ouais qu'il s'était pas cassé l'cul, il fait euh... » [...] Surtout, moi j'avais des enfants euh qui mais je t'assure, c'était le groupe des grands donc euh neuf-onze ans, qui n'avaient jamais touché une console de leur vie. » (Ibid., p.137)*

#### **Progresser dans les jeux**

- « *C't'à dire qu'ça qu'ça d'vient un acte mécanique, au bout d'un moment en fait plus tu joues, plus plus euh tu vas maîtriser d'jeux donc bah... Et moi, maint'nant, j'ai j'pense avoir une certaine facilité à m'approprier des jeux parc'que j'vais avoir euh... cette expérience du jeu parc'que j'ai beaucoup joué, et euh quand j'vais aborder un jeu, j'vais avoir d'une facilité d'analyse que des néophytes n'ont pas forcément. Et c'est cette facilité d'analyse, elle est bien issue de mes euh... De du fait qu'j'ai joué beaucoup avant et donc le, le fait d'jouer beaucoup avant ça m'a apporté quelque chose, bon que j'n'avais pas conscience é... évidemment. Maint'nant [...] quand j'lis une règle de jeu, je, j'peux voir les, à peu près, les tenants et les aboutissants, où voulait aller l'auteur, où sont les points tactiques et stratégiques... » (Ibid., p.131)*

#### **L'idéal du joueur : l'acte créatif**

- « *J'suis j'suis un peu frustré de n'pas avoir créé d'jeu moi-même donc euh l'envie*

de... J'en sais rien hein je, je dis ça euh l'envie d'en découvrir plein c'est pour m'inspirer, de prendre plein de p'tits mécanismes pour un jour accoucher d'un... Qui, qui n'a pas rêvé de d'inventer son jeu bah, quand on est un p'tit peu joueur euh... » (Ibid., p.140)

- « Quand on a une passion, de... d'aller jusqu'au bout de cette passion, c'est à dire aller dans l'acte créatif. Et euh... Moi oui j'pense que j'aurais envie d'ça, après j'me suis jamais vraiment penché d'ssus. » (Ibid., p.141)

Tableau 55: discours et rapport au jeu d'Alain dans sa dimension expérientielle.

Nous allons continuer d'identifier les thématiques récurrentes dans leur dimension épistémologique à présent.

<b>Rapport au jeu d'Alain dans sa dimension épistémologique</b>	
<b>Une définition construite par la formation</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « le jeu est une fin en soi. Voilà c'est comme ça : le jeu est une fin en soi et il est autotélique, il est euh y'a... » (Alain, annexe 3.1, p.126)</li> <li>- « Pff, c'est compliqué de d'avoir sa propre définition quand euh quand tu sors de formation et euh, et euh, et que du coup on te, on, on, on t'a dit pendant la formation que bah, y'avait plein d'personnes... Et qu'à la fin... Voilà t'as une réflexion théorique, et puis après t'as le la la définition de ton organisme de formation qui va t'ressortir et que du coup bah évidemment ils, ils cherchent à c'que tu t'appropries » (Ibid., p.143)</li> <li>- « Le fait d'jouer pour moi en fait c'est un, un, un, c'est un engagement, alors un engagement qu'est pas forcément conscient, c'est à dire c'est euh... Euh, j'sais plus qui disait ça 'fin « un état mental » euh... Euh... C'est à dire une situation dans laquelle tu, tu vas te, te... couper, inconsciemment, pour le coup, de tout c'qui t'entoure. [...] Euh si, si, euh ton esprit est euh 'fin ton corps est autour d'un table de jeu d'société, mais que ton esprit il divague ailleurs à regarder c'que font les enfants, «ah oui, il faut qu'j'pense à appeler euh ma mère au téléphone » euh tout ça, on n'est pas dans, on n'est pas en train d'jouer » (Ibid., p.144)</li> <li>- « le le le jeu c'est un un un... On pourrait dire un, oui on peut à la limite dire un acte naturel... Un acte naturel qui euh source d'apprentissages ou autre, 'fin, peu importe, on pourrait en parler des heures de ça. Et j'pense que c'est un acte naturel, qu'on voit... c'est un comportement qu'on voit chez les animaux euh... Euh... Voilà j'suis pas un , j'suis pas un assez grand spécialiste » (ibid., p.145)</li> <li>- « la fonction du jeu, [...] c'est, je pense, un, un acte euh gratuit, libre, euh malgré tout il apporte quelque chose, ça veut pas dire qu'il euh qu'il n'apporte rien. » (Ibid.)</li> </ul>	
<b>Jeu = plaisir</b>	
<b>Plaisir personnel</b>	<b>Plaisir de réfléchir</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « c'que j'recherche, moi t'façon j'recherche que l'plaisir. Mais en même temps c'est compliqué d'me dire bah alors que je défends euh</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Quand j'ramène un jeu du boulot par exemple, euh... J'vais essayer d'trouver le jeu qui où je sais qu'j'vais avoir du plaisir de jouer avec elle ...</li> </ul>

<p><i>j'veux dire le jeu c'est une fin en soi qu'le plaisir déjà... prov' va provoquer euh euh... va stimuler euh cer' certaines compétences euh certaines euh en soi. J'peux pas dire non à ces questions comme j'peux pas dire oui donc c'est un un p'tit peu compliqué. Euh moi consciemment quand je joue, je, je, je joue vraiment que pour l'plaisir. » (Ibid.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>et si un jeu va pas m'faire plaisir euh à la limite j'préfèrerai... Alors c'est... j'aime pas quand on le fait mais, ça m'arrive de l'faire, arrêter la partie, voilà. » (Ibid., p.130)</i></li> <li>- « <i>quand j'suis dans l'acte de jouer ? Non, clair'ment je je n'pense que euh... qu'à mon plaisir et à rien d'autre quoi. » (Ibid., p.131)</i></li> </ul>	<p><i>[...] Cache moutons [...], c'est un jeu qu'je fais beaucoup jouer, Nelly, elle aime beaucoup y jouer, mais moi j'ai aucun plaisir... [...]Par contre, t'vois, y'a des jeux euh j'pense comment... Catane Junior ou... des choses comme ça qu'elle aime, je sais qu'elle aime, parce qu'on l'a déjà essayé, on a essayé une fois. Elle a... avait bien accroché et euh... Et j'l'avais emmené parc'que moi y'avait un p'tit côté tactique, un p'tit peu moins d'aléas euh [...]Je sais qu'j'vais avoir du plaisir à jouer. » (Ibid., p.142)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>t'as le jeu en lui-même, t'as le jeu euh les sensations qu'il va te procurer alors qu'ça soit sensations euh... Euh... T'sais un tilt comme si qu'tu résolvais une énigme hein ou euh voilà. Soit parc'que c'est un jeu d'énigmes, parce que y'a un mécanisme que tu n'avais pas compris, t'avais pas vu l'intérêt et là d'un coup, il ... chez toi il provoque un truc : « Ha mais je comprends ! » et voilà ! Là y'a y'a quelqu'chose que je tiens dans l'jeu ! » (Ibid., p.131)</i></li> </ul>
<b>Plaisir de gagner</b>	<b>Plaisir des rencontres</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y'a ça, après y'a le plaisir d'la victoire, parc'que mine de rien... Faut arrêter d'dire euh c'qui compte c'est euh c'est d'jouer. Oui c'est vrai ça... Mais euh gagner ça aide quand même » (Ibid., p.131)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Et bah t'as le, le, ça dépend des personnes avec qui tu joues... Oui oui,... » (Ibid., p.131)</i></li> </ul>
<b>Jeu = liberté contrainte par les autres joueurs</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Même si parfois ça m'est arrivé d'gagner à certains jeux et euh c'est des jeux auxquels j'ai pris aucun plaisir à jouer...Voilà tu joues parc'qu'il... T'as commencé la partie faut qu'tu finisses. C'qui est pas forcément une très bonne règle d'ailleurs.[...]Parc'que du coup c'est le la liberté d'se dire j'ai l'droit d'arrêter parc'que j'ai pas d'plaisir et le droit des autres, C'est à dire que les autres ils ont eu l'droit et ils veulent euh euh faire le jeu sauf que si tu quittes la partie ça va nuire à leur à leur droit de jouer. Et donc y'a l'équilibre à trouver. Et donc là t'as une sorte de pression sociale ... » (Ibid., p.132)</i></li> </ul>	

**Tableau 56: discours et rapport au jeu d'Alain dans sa dimension épistémologique.**

Enfin, nous identifierons les thématiques récurrentes dans la dimension didactique des discours d'Alain.

<b>Rapport au jeu d'Alain dans sa dimension didactique</b>	
<b>Jouer = un acte éducatif en soi</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « le fait de jouer c'est déjà un acte éducatif. » (Ibid., p.126)</li> <li>- « L'en... l'enfant quand il va jouer à la dinette, il va expérimenter des choses, il va faire des, des erreurs, il va tâtonner et il va euh il va avoir une interaction sociale qui est déjà une euh... un acte éducatif [...] Et c'est par ces petites touches-là que sont distillés des... euh l'a... l'acte éducatif, en fait. » (Ibid., p.145)</li> </ul>	
<b>Des compétences innées</b>	<b>Des compétences à développer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Déjà le fait d'jouer c'est, c'est un besoin fondamental, et euh et ça va exercer des compétences que l'on a. [...] Dans mon espace ludothèque je cherche pas à dév'lopper les compétences, mais au moins, déjà maîtriser celles que l'on a déjà. » (Ibid., p.145)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « [ Le trivial poursuit sur les animaux] ça, ça va apprendre aux enfants euh... des choses sur les animaux. Voilà bon pourquoi pas j'ai jamais été très convaincu euh d'la chose mais euh... » (Ibid., p.126)</li> <li>- « plus je joue, plus j'veux, me plus j'me sens capable d'analyser un jeu,... » (Ibid., p.145)</li> <li>- « Apprendre à jouer c'est apprendre à entrer dans un état mental, enfin ça s'rait apprendre à être bouddhiste quoi 'fin, c'est [rires] ! » (Ibid., p.146)</li> </ul>
<b>Savoir jouer</b>	<b>Savoir jouer à</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Y'a des techniques mais entre... Faut différencier la technique de... Du fait de Jouer avec un grand J. Le, le fait d'jouer, ça s'apprend pas... » (Ibid., p.147)</li> <li>- « on n'est pas dans dans l'domaine sensible en fait, dans euh... Euh... Le fait d'jouer, c'est quelque chose pour moi qui m'semble euh naturel et euh après, faut faut sortir de cette idée aussi que euh, le jeu d'société, 'fin la règle, est euh est quelque chose qui d'vrait être plus noble que jouer euh que à la dinette, t'vois jouer à la dinette y'a pas d'règles, pour jouer à la dinette, pour jouer au pa'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « On peut apprendre à jouer à des jeux, à la règle du jeu, ou à la technique du jeu... [Analyser] J'pense que c'est une compétence technique en fait, mais je, je reste dans l'domaine de la compétence technique, parc'que, t'vois le euh... On va, on va avoir des facilités à la lecture d'une règle, à la lecture d'une règle, on sait quels chapitres sont importants, quels points sont importants,... On, on va avoir ce, cette habitude mécanique en fait, euh de, de, de, de voir des choses mais ça reste du domaine technique,... » (Ibid., p.147)</li> </ul>



<p>au docteur ou à la papa-maman, y'a pas d'techniques spéciales... [...]Pour moi, pour moi jouer c'est l'inné. Jouer, le fait d'jouer c'est l'inné. » (Ibid.)</p>	
Etat mental	Etat physique
<p>- Mais l'acte de jouer. J'prends un un enfant euh... un enfant polyhandicapé. Il râle pas, il bouge pas euh... Il est conscient et encore. Et pourtant j'pense qu'il peut être dans un acte de jouer parce que... il va y avoir une sollicitation lumineuse par exemple. Donc cet enfant-là, parc'qu'il ne pourra pas bouger ses bras, bouger ses membres, euh on va considérer qu'il ne peut plus jouer ? Qu'il ne peut pas jouer ? Alors que si, il joue, il joue avec la lumière, il va, il va, il va voir des choses, il va rentrer dans cet état mental, il va être sollicité par des lumières, par des sons, par des choses comme ça,... » (Ibid., p.148)</p>	<p>- « j'te parle pas d'état physique. État physique, là c'est on va on est toujours dans d'l'état naturel en fait, c't'à dire que ton état naturel il va il va augmenter en fonction de euh... Bah de ta croissance euh... Est c'que c'est euh... Le le jeu il va suivre et accompagner l'évolution, la croissance euh des individus, par l'expérimentation, par le jeu il va l'accompagner et, et voire même parfois dév'lopper certaines de ses compétences, d'accord ? » (Ibid., p.148)</p>
Le jeu à l'école	
<p>- « L'école doit faire jouer car elle représente un temps important du temps de vie de l'enfant en présence (entre garderie, cantine, étude surveillée, temps scolaire etc.). Il faut répondre aux besoins naturels de l'enfant « jouer » ! Ce temps entre huit heures et , et dix-sept heures ou dix-huit heures, il est évident qu'il faut qu'ils aient le temps d'jouer, que des espaces pour eux soient aménagés mais que, qu'il y ait des espaces, des espaces-temps, que ça soit j'dirais par euh le périscolaire, les TAP ou même sur le temps scolaire parc'que sur ces neuf heures là au final y'en a six, qui sont sur le temps scolaire quoi. Donc oui pour moi ça m'paraît évident que l'école, dans c'sens là, elle a un rôle à jouer. » » (Ibid., p.148)</p>	

Tableau 57: discours et rapport au jeu d'Alain dans sa dimension didactique.

Diverses thématiques se profilent à travers le discours d'Alain permettant d'observer les tensions en jeu dans la construction du rapport au jeu d'Alain.

#### Immersion familiale et découverte d'un nouveau monde grâce à l'animation

Alain a une expérience du jeu particulièrement forte et variée, enrichie de moments de partages familiaux avec ses parents ou son frère (« *Oui, oui, j'jouais beaucoup ...Oui*

*aussi bien jeux d société que d'autres choses quoi...mes parents, mon frère euh » (Ibid., annexe 3.1, p.128).* Des jeux de société, des parties de cartes aux lego ou aux jeux vidéo, il semble qu'Alain ait toujours joué. Mais c'est l'entrée dans l'animation et la formation BAFA qui lui ouvrent les portes de jeux de société plus contemporains (*« le jour où j'ai commencé ma formation BAFA, Euh je d'mandais : « Mais où est c'que t'as eu c'jeu-là ? » euh j'me souviens c'était Elixir hein... Euh le formateur m'a dit : « Bah va au Pion magique. » et puis là j'suis rentré au pion magique et j'ai découvert un truc quoi ! » (Ibid., p.129)*) et la voie vers l'addiction puisque, quel que soit l'endroit où est Alain, il lui faut trouver un endroit pour jouer. Il dit ainsi qu'il : *« regardai[t] si y'avait des clubs de jeux, des bars à jeux, des choses comme ça... C'est à dire que [il a] ce, ce besoin de, de d'aller jouer euh... » (Ibid., p.138)*

#### Addiction et expertise

Il explique son addiction par la nécessité d'accumuler des connaissances sur les jeux, les mécanismes afin de pouvoir un jour peut-être réussir à créer lui-même son jeu. Il explique que *« l'envie d'en découvrir plein c'est pour [s]'inspirer, de prendre plein de p'tits mécanismes pour un jour accoucher d'un... Qui, qui n'a pas rêvé de d'inventer son jeu bah, quand on est un p'tit peu joueur euh... » (Ibid., p.140).* Pour Alain, la finalité de cette passion, c'est de laisser une trace en créant : *« Quand on a une passion, de... d'aller jusqu'au bout de cette passion, c'est à dire aller dans l'acte créatif. Et euh... Moi oui j'pense que j'aurais envie d'ça,.... »(Ibid.).* En attendant de créer son jeu, sa passion lui permet de découvrir une grande variété de jeux. Son expérience, sa pratique du jeu, l'amène à développer une certaine expertise, un savoir construit de manière informelle :

*« maint'nant, j'ai j'pense avoir une certaine facilité à m'approprier des jeux parc'que j'avais avoir euh... cette expérience du jeu parc'que j'ai beaucoup joué, et euh quand j'avais aborder un jeu, j'avais avoir d'une facilité d'analyse que des néophytes n'ont pas forcément. Et c'est cette facilité d'analyse, elle est bien issue de mes euh... De du fait qu'j'ai joué beaucoup avant et donc le, le fait d'jouer beaucoup avant ça m'a apporté quelque chose, bon que j'n'avais pas conscience é... évidemment. » (Ibid., p.130)*

Il montre ainsi que par l'expérience, on peut progresser dans sa pratique ludique, dans sa lecture et son analyse du jeu.

#### Distinction posture professionnelle // posture personnelle :

Son rapport au jeu est construit sur une distinction professionnelle/personnelle : *« parc'que je suis un, un adulte qui entre son, son cerveau euh travail, son cerveau professionnel et son cerveau personnel est en totale contradiction mais euh. » (Ibid., p.133).*

On peut synthétiser si ce n'est la contradiction, du moins l'opposition entre la posture personnelle de joueur et la posture professionnelle.

<b>Expérience Personnelle</b>	<b>Expérience Professionnelle contraignante</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- joue à la dinette</li> <li>- se force peu à jouer</li> <li>- Joue pour son plaisir</li> <li>- Disponible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- n'a pas sa place dans un jeu de dinette</li> <li>- se doit de jouer</li> <li>- joue pour le plaisir des autres</li> <li>- est dans l'acte pas dans l'intention de jouer</li> <li>- peu disponible</li> </ul>

**Tableau 58 : Opposition entre posture personnelle et posture professionnelle du ludothécaire.**

Alain ne joue pas, quand il a le temps de jouer, pour les mêmes raisons selon le cadre. Dans un cas, il joue pour le plaisir, il peut se forcer quelque peu à jouer mais en choisissant des jeux qui lui plairont tout en étant adaptés à sa fille afin d'éprouver du plaisir. Quand il joue alors, il est entièrement tourné vers le jeu, dans un « état mental » spécifique à la pratique ludique. En tant que ludothécaire, sa pratique ludique est contractuelle : il est là pour jouer, faire jouer, accompagner dans le jeu le public qu'il rencontre. C'est son métier et son métier n'est pas un plaisir comme il l'exprime lui-même : « *c'est plus du jeu, c'est, là, c'est mon travail, mon travail* » (Ibid., p.127). Comme nous le montrions précédemment, il peut même le décrire parfois comme routinier, solitaire malgré la rencontre de publics différents,... Faire de sa passion un métier peut impacter parfois même le plaisir et l'envie dans le cadre personnel : « *S'tu veux le week-end, quand t'as ton boulot c'est dans l'jeu, à un moment les jeux... t'as, t'as, t'as une saturation quoi. Voilà, puis après, t'as des fois, t'as envie de pas réfléchir et d'être devant la télé et et d'larver...* » (Ibid., p.138). De plus, à la question, « *le jeu t'apporte-t-il autre chose que du plaisir ?* », Alain se sent tiraillé. En tant que professionnel du jeu où le mot d'ordre semble être autotélique, l'idée de dire que le jeu lui apporte autre chose semble compliquée, comme une « trahison » avec ce qu'il défend en tant que professionnel : « *mon métier d'ludothécaire dit que mon, l'acte de jouer est un acte gratuit et libre* » (Ibid., p.148). Pourtant, il exprime, comme on l'a montré précédemment, que le fait de jouer beaucoup lui permet de mieux jouer, de jouer plus facilement donc d'acquérir des savoirs spécifiques à la compréhension des jeux dans leur ensemble. Il progresse à

jouer à quelque chose mais il progresse aussi dans l'acte de jouer, ce qu'il n'est pas prêt à concéder.

### Une définition personnelle riche...

Il semble compliqué pour Alain de définir le jeu considérant que sa formation pourrait avoir « formaté » ses représentations.

*C'est « compliqué de d'avoir sa propre définition quand euh quand tu sors de formation et euh, et euh, et que du coup on te, on, on, on t'a dit pendant la formation que bah, y'avait plein d'personnes... Et qu'à la fin... Voilà t'as une réflexion théorique, et puis après t'as le, le la définition de ton organisme de formation qui va t'ressortir et que du coup bah évidemment ils, ils cherchent à c'que tu t'appropries. » (Ibid., p.142)*

S'il cite certains auteurs, il hésite à donner son avis personnel : « *J'ai, j'ai pas une propre définition euh j'sais pas cette prétention-là de... De... D'avoir réfléchi au point d'autres auteurs* » (Ibid., p.143). Pour autant il répète à plusieurs reprises l'expression « état mental », considérant que jouer est

*« une situation dans laquelle tu, tu vas te, te... couper, inconsciemment, pour le coup, de tout c'qui t'entoure. C't'à dire pour être focalisé sur, sur l'objet alors que ça soit un jeu d'plateau ou une dinette ou un jeu d'construction. C't'à dire que tu vas avoir une veille permanente sur c'qui s'passe autour de toi, mais que euh on va dire, plus d'cinquante pourcents de ton esprit est focalisé sur, sur le, euh sur l'matériel que t'utilises ou sur la règle qui t'as été énoncée etc. ».* (Ibid.)

Pour jouer, il faut donc être disponible, être dans l'intention de jouer contrairement à sa posture de ludothécaire bien souvent : « *je suis dans l'acte, je suis pas dans, dans le, dans l'intention.* » (Ibid., p.127)

### ... qui peut se résumer en un mot : plaisir

Si on ne devait retenir qu'un mot pour définir le jeu chez Alain c'est le mot plaisir. Le plaisir de jouer est de diverses natures chez lui. Il se construit dans la réflexion, la compréhension d'un mécanisme mais aussi dans la victoire.

Il décrit le jeu comme naturel, inné, autotélique : « *le jeu est une fin en soi et il est autotélique* » (Ibid., p.125). Pour autant, Alain recherche bien une chose en jouant : le plaisir. Pas tant comme certains des sujets étudiés le plaisir d'être avec d'autres, mais surtout le plaisir du mécanisme, du problème à résoudre, du *Ludus* et de la victoire car comme il le dit : « *après y'a le plaisir d'la victoire, parc'que mine de rien... Faut arrêter d'dire euh c'qui compte c'est euh c'est d'jouer. Oui c'est vrai ça... Mais euh gagner ça aide quand même* » (Ibid., p.130). En fait, jouer étant du plaisir, jouer pour jouer, c'est jouer pour avoir du plaisir :

« *j'veux dire le jeu, c'est une fin en soi, qu'le plaisir déjà* » (Ibid., p.129) C'est ainsi le seul objectif qu'il reconnaît à sa pratique professionnelle du jeu : il fait jouer les enfants, les adultes pour qu'ils s'amuse, pour qu'ils éprouvent du plaisir. Et c'est déjà quelque chose : « *c'est déjà un gros travail de faire amuser les enfants dans de bonnes conditions* ». (Ibid., annexe 3.2, p.168)

### ... Mais contraint par les autres.

Pour autant, on ne joue pas en toute liberté, principalement dans les jeux de société. Alain rappelle que le jeu de société est un jeu, comme son nom l'indique, pour jouer avec d'autres. Or la liberté du joueur est contrainte par la liberté des autres joueurs. Ainsi, il explique qu'il y a

« *la liberté d'se dire j'ai l'droit d'arrêter parc'que j'ai pas d'plaisir et le droit des autres, C'est à dire que les autres ils ont eu l'droit et ils veulent euh... euh faire le jeu sauf que si tu quittes la partie, ça va nuire à leur à leur droit de jouer. Et donc y'a l'équilibre à trouver.* » (Ibid., annexe 3.1, p.131)

Ainsi, si s'engager dans un jeu de société est un acte libre, il apparaît pour Alain que cette liberté est contrainte par le respect à accorder aux autres joueurs dans leur pratique du jeu. Exprimé ainsi, le jeu apparaît comme la représentation d'une micro société démocratique qui pour fonctionner se doit d'avoir des règles. Jouer c'est ainsi exercer ses droits et devoirs comme un citoyen de cette micro démocratie.

### Un acte éducatif

Alain refuse toute intention éducative lorsqu'il fait jouer ou qu'il joue avec sa fille, les cousins, considérant que le jeu est par nature un acte éducatif. Alain, qui ne veut pas être comparé à un éducateur, doit-il alors être vu comme éducateur puisqu'il offre du jeu c'est-à-dire qu'il fait œuvre d'un acte éducatif ? Alain est tiraillé entre sa volonté d'autotélisme (« *je pense t'avoir dit que je n'avais pas d'objectif, et effectivement je n'ai pas d'objectif.* » (Ibid., annexe 3.4, p.197)) et le potentiel qu'il reconnaît au jeu, tant dans sa pratique personnelle et son évolution de joueur, que dans sa pratique professionnelle avec par exemple le Kapla (« *partager ça, montrer tout le potentiel de ce monde merveilleux que peuvent être les Kaplas* »). Il n'est ainsi pas là pour faire progresser les enfants. Quand on lui demande si un enfant peut progresser dans le jeu, élaborer une meilleure stratégie, découvrir de nouvelles techniques, il est très clair : « *C'est pas mon rôle !* » Pourtant, au cours de l'atelier Kapla, comme on l'a vu précédemment, c'est ce qu'il fait. Il apporte des conseils techniques, il

montre comment monter plus vite ou plus haut sa tour, comment la rendre plus solide etc. : « *Et si on les mettait debout un peu de travers ? Ils essayent et puis, ils s'aperçoivent que ça... [...] Voilà on les met debout, mais ça monte quand même beaucoup plus vite quoi !* » (Ibid., annexe 3.2, p.171)

### *Le rôle de l'école dans ce besoin fondamental*

Alain considère l'acte de jouer comme naturel mais surtout comme un besoin fondamental<sup>88</sup>. Au regard du temps passé à l'école, il considère ainsi que l'école a un rôle à jouer pour répondre à ce besoin.

*« L'école doit faire jouer car elle représente un temps important du temps de vie de l'enfant en présence (entre garderie, cantine, étude surveillée, temps scolaire etc.). Il faut répondre aux besoins naturels de l'enfant « jouer » ! [...] le périscolaire, les T.A.P.S. ou même sur le temps scolaire parce que sur ces neuf heures là au final y'en a six, qui sont sur le temps scolaire quoi. Donc oui pour moi ça m'apparaît évident que l'école, dans c'sens-là, elle a un rôle à jouer. »* (Ibid., annexe 3.1, p.156)

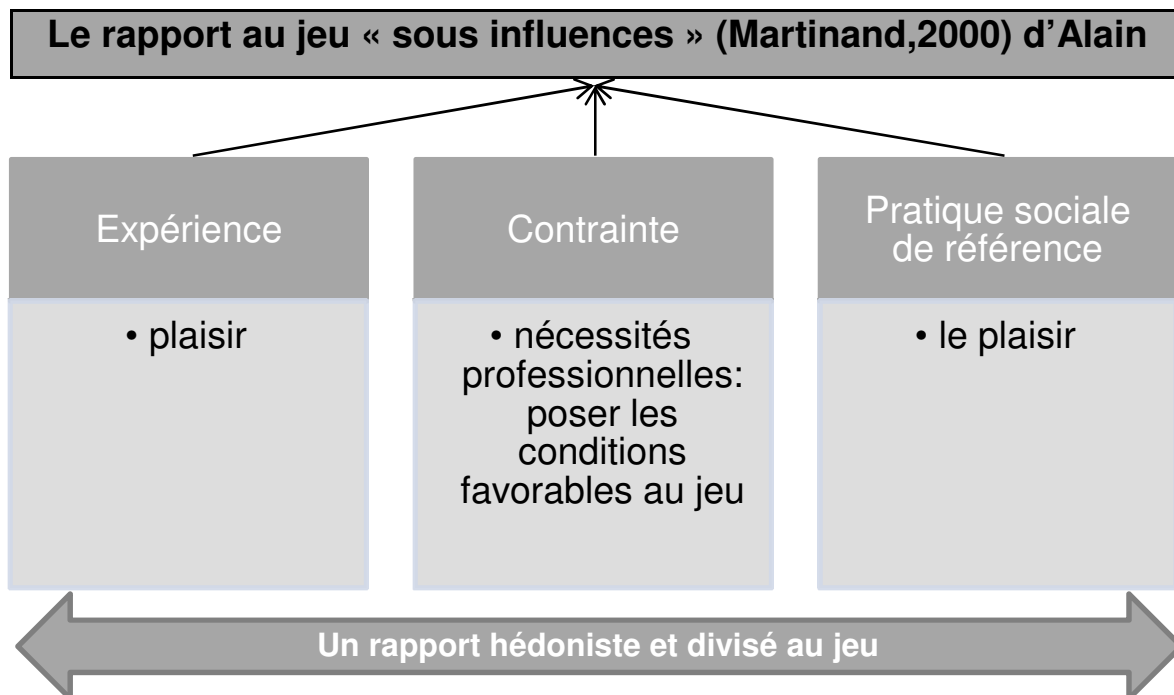
#### *b. Synthèse des discours pour identifier la nature du rapport au jeu de Alain*

Ainsi, nous pouvons constater, à partir de ces différents éléments discursifs qu'Alain présente un rapport au jeu complexe divisé entre son soi personnel et son soi professionnel. Il le dit d'ailleurs, « *je suis un, un adulte euh... euh... qui, euh qui, qui, entre son, son cerveau euh « travail », son cerveau professionnel et son cerveau personnel est en totale contradiction* » (Alain., annexe 3.1, p.133). Si ses deux « soi » sont motivés par une même chose : le plaisir, le soi professionnel s'avère contraint par la définition du jeu construite en formation et par là même, le rôle supposé du ludothécaire. En effet, il apparaît qu'en tant que ludothécaire, Alain se refuse à toute intention didactique car « *[son] métier dit* » (Alain, annexe 3.1, p. 148) qu'il doit uniquement poser les conditions favorables au jeu. Dès lors, il est tiraillé entre cette limite qu'il s'impose et son goût du jeu, son envie de transmettre le « *potentiel* » du Kapla.

Nous modéliserons sur la base de ces différents éléments le rapport au jeu d'Alain comme suit :

---

<sup>88</sup> Les Nations Unies semblent valider cette position puisque dans la Déclaration des droits de l'enfant adoptée en 1959, il est fait mention au jeu : « *Art. 7 : L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives* »



**Figure 33 : Modélisation du rapport au jeu d'Alain**

On observe que la pratique ludique d'Alain est impactée par la nécessité de mettre en œuvre les conditions favorables au jeu car c'est ce qu'on attend d'un ludothécaire. Il n'a d'autre objectif que le plaisir, l'amusement des enfants. Pour autant, on constate qu'il a un rapport au jeu divisé entre sa posture personnelle de joueur passionné, qui prend du plaisir dans le *Ludus* et la victoire et sa posture de professionnel, qui agit pour le plaisir de son public. Il éprouve personnellement un plaisir à résoudre, à découvrir de nouveaux mécanismes et même s'il l'admet difficilement, il progresse dans sa pratique ludique. En tant que professionnel, non éducateur, il doit mettre en œuvre les conditions favorables aux jeux, mais pour autant il ne peut s'empêcher d'accompagner chaque enfant pour qu'il progresse dans la réalisation de sa figure.

Nous allons présenter dans la sous-partie suivante la construction de cas issue des analyses de la situation effective et des discours du sujet.

### 3.5 Construction de cas de Alain

Alain, ancien animateur, est devenu ludothécaire un peu par hasard. Passionné par les jeux, il s'est vu proposer l'emploi de ludothécaire dans l'association où il venait jouer. Avec le temps, il a décidé avec l'accord de ses employeurs de se professionnaliser en suivant une formation de ludothécaire.

Il parle de son goût pour le jeu comme d'une addiction. Joueur de jeux de société, de jeux vidéo, de Kapla ou de dinette, il joue à tout (« *vraiment je joue à tout... Nan mais même la même la dinette hein* » (Ibid., annexe 3.1, p.132)). Il aime surtout découvrir des mécanismes, comprendre de nouveaux jeux (« *T'sais un tilt comme si qu'tu résolvais une énigme hein ou euh voilà. [...] Chez toi, il provoque un truc : « Ha mais je comprends ! » et voilà !* » (Ibid., p.130)) mais aussi gagner (« *le plaisir d'la victoire, parc'que mine de rien... Faut arrêter d'dire euh c'qui compte c'est euh c'est d'jouer.* » (Ibid.)).

Il est sollicité par le service jeunesse de la commune pour intervenir dans l'école lors des activités périscolaires. N'appartenant pas réellement à l'équipe d'animation, géographiquement éloigné, il semble parfois peu au fait de l'organisation des T.A.P.S. Ayant suivi une formation de deux jours sur le Kapla (« *dans ma formation ludothécaire, moi j'ai aussi fait une formation Kapla. Il y avait une ou deux journées de formation sur les Kaplas avec la co-créatrice des Kaplas qui était là et tout de suite,... enfin c'était génial,... enfin t'apprécie le moment,* » (Ibid., annexe 3.4, p.191)), il a découvert avec beaucoup de plaisir la richesse des petites planchettes et propose tout naturellement de mettre en œuvre un atelier Kapla. L'association a investi dans le matériel afin de mettre en œuvre des « *conditions favorables* » à la pratique du Kapla (« *Tu dis, ben, peut-être l'occasion d'acheter des Kaplas et puis volume en nombre suffisant pour pouvoir encadrer un groupe de 10-12, 15 peut-être enfants mais 10-12 c'est l'idéal pour le nombre de Kaplas que j'ai. Et donc j'ai acheté 2500 Kaplas, enfin j'ai fait acheter 2500 Kaplas* » (Ibid.)). Les enfants doivent avoir une certaine quantité de Kaplas pour pouvoir construire ce qu'ils veulent. Cependant, nous avons montré que les enfants n'étaient pas totalement libres quant à leur réalisation. La question « *qu'est-ce que tu veux faire ?* » les invitant à réaliser des constructions qui peuvent être désignées, les enfants construisent donc des structures figuratives. Surtout, nous avons vu que l'usage des planchettes de couleur pose problème à Alain. Il impose ainsi un certain esthétisme n'aimant pas ce qui est « *bariolé* » : « *si ils ont rien fait comme construction et veulent prendre directement les couleurs pour faire une tour...ben je dis non [...] t'as pas besoin de prendre des couleurs pour faire une tour* » (Ibid., annexe 3.2, p.172). Il concède que le



rangement des Kaplas est pénible et préfère donc en limiter l'usage (« *comme j'ai deux boîtes de Kaplas bleus par exemple, faut pas en mettre plus de 40. Alors les enfants, ils essaient de tasser, ça rentre pas, donc voilà* » (Ibid.) ; « *j'ai que ¾ d'heure d'atelier, je peux pas me permettre de passer une ½ heure à ranger quoi !* » (Ibid.)). L'usage des couleurs pourtant provoque un grand enthousiasme chez les enfants. Alain souhaitant avant tout permettre l'amusement et le plaisir des enfants, on peut être surpris par cette limitation voire interdiction. Et surtout, la nécessité pour les enfants de justifier l'usage des Kaplas entraîne une sollicitation importante d'Alain, l'interrompant alors dans l'accompagnement qu'il offre aux autres enfants et suscitant chez lui, un certain agacement (« *Hé ! Ho ! Ne me demandez pas de Kaplas de couleur si vous me dites pas c'est pour quoi faire !* » (Ibid., annexe 3.3, p.182))

Le rapport à l'Autre et à l'école, au savoir impacte la construction professionnelle d'Alain. Il tente d'être « l'anti-éducateur » (« *j'suis pas euh éducateur* » (Ibid., annexe 3.1, p.155) ; « *je vais pas faire une grille d'observation des enfants* » (Ibid., annexe 3.2, p.168)), d'être dans l'autotélisme pur (« *moi, ce que je leur propose c'est juste qu'ils s'amuse* » (Ibid.)). Cette construction professionnelle amène alors des tensions dans le rapport au jeu qu'il construit, un rapport divisé entre le professionnel et le passionné et il le ressent : « *Je suis un, un adulte euh... euh... qui, euh qui, qui, entre son, son cerveau euh « travail », son cerveau professionnel et son cerveau personnel est en totale contradiction* » (Ibid., annexe 3.1, p.133).

En ce sens, il éprouve le besoin, la nécessité d'apporter des gestes techniques pour réaliser de jolies choses (avec une pointe de couleur pour apporter une plus-value), tout en montrant la volonté d'être détaché de ce qu'ils réalisent. Mais il ne peut s'empêcher d'agir, de guider, de faire à leur place, d'expliquer, de faire progresser. Il dit qu'il se « fiche » de savoir si les enfants progressent puisqu'il n'est pas là pour évaluer et pour autant il dit avoir une « *satisfaction énorme [...] de voir les enfants réinvestir ces techniques, pour les faire autrement.* » (Ibid., annexe 3.4, p.196).

Il n'y a certainement aucune intention didactique dans la fonction du ludothécaire lorsqu'il met en œuvre des jeux de société, cela restant tout de même à observer. Par contre, on ne peut nier, quoiqu'il en dise la présence d'intentions du moins d'actes didactiques dans la mise en œuvre de l'atelier Kapla. Il met cet atelier en place pour faire découvrir le potentiel du Kapla, transmettre des gestes techniques à ceux qui en ont besoin

pour construire des structures solides. Le discours et la mise en œuvre d'Alain le confirme, même s'il en refuse l'idée. En effet, accepter qu'il transmet des gestes techniques, qu'il fait apprendre c'est perdre sa spécificité par rapport à l'animateur qu'il était et qu'il ne reconnaît plus en lui (du moins avant l'annonce de son licenciement) ou à l'enseignant. Son rapport difficile à l'école lui fait entrevoir les enseignants comme des éducateurs privilégiés, ayant une meilleure reconnaissance grâce à leur maîtrise des mots, prompt à piéger les élèves pour les mettre en difficulté. Alain ne veut pas être comparé à un éducateur qu'il soit animateur ou enseignant. Il est ainsi tiraillé entre ce qu'il ne veut pas être (l'enseignant), ne veut plus être (l'animateur), ce qu'il suppose devoir être (le ludothécaire, c'est-à-dire l'organisateur de jeu sans but, sans objectif) et ce qu'il est (un passionné de jeux qui veut montrer la richesse du Kapla).

En tant que ludothécaire, Alain refuse d'utiliser le jeu comme support d'apprentissage aux savoirs qu'on identifie comme disciplinaires (apprendre à lire, apprendre les tables...) et ce n'est en effet certainement pas son rôle. Cependant, dans cette posture de rejet du savoir, il rejette aussi tout type de savoirs plus spécifiques au jeu mis en avant par les précédents sujets observés tels que l'analyse du jeu, la stratégie, l'anticipation... Le ludothécaire est là pour offrir du jeu, créer un contexte favorable au jeu et non pour permettre de devenir un meilleur joueur en l'occurrence dans les jeux de société. Si l'enseignant vise majoritairement des savoirs disciplinaires, si l'animateur se centre sur des savoirs sociaux du vivre ensemble, qui peut alors accompagner le joueur pour améliorer ses compétences ludiques ? Ce n'est en tout cas pas le rôle d'Alain, selon lui, qui s'interdit d'avoir pour autre objectif que d'installer les bonnes conditions de jeu.

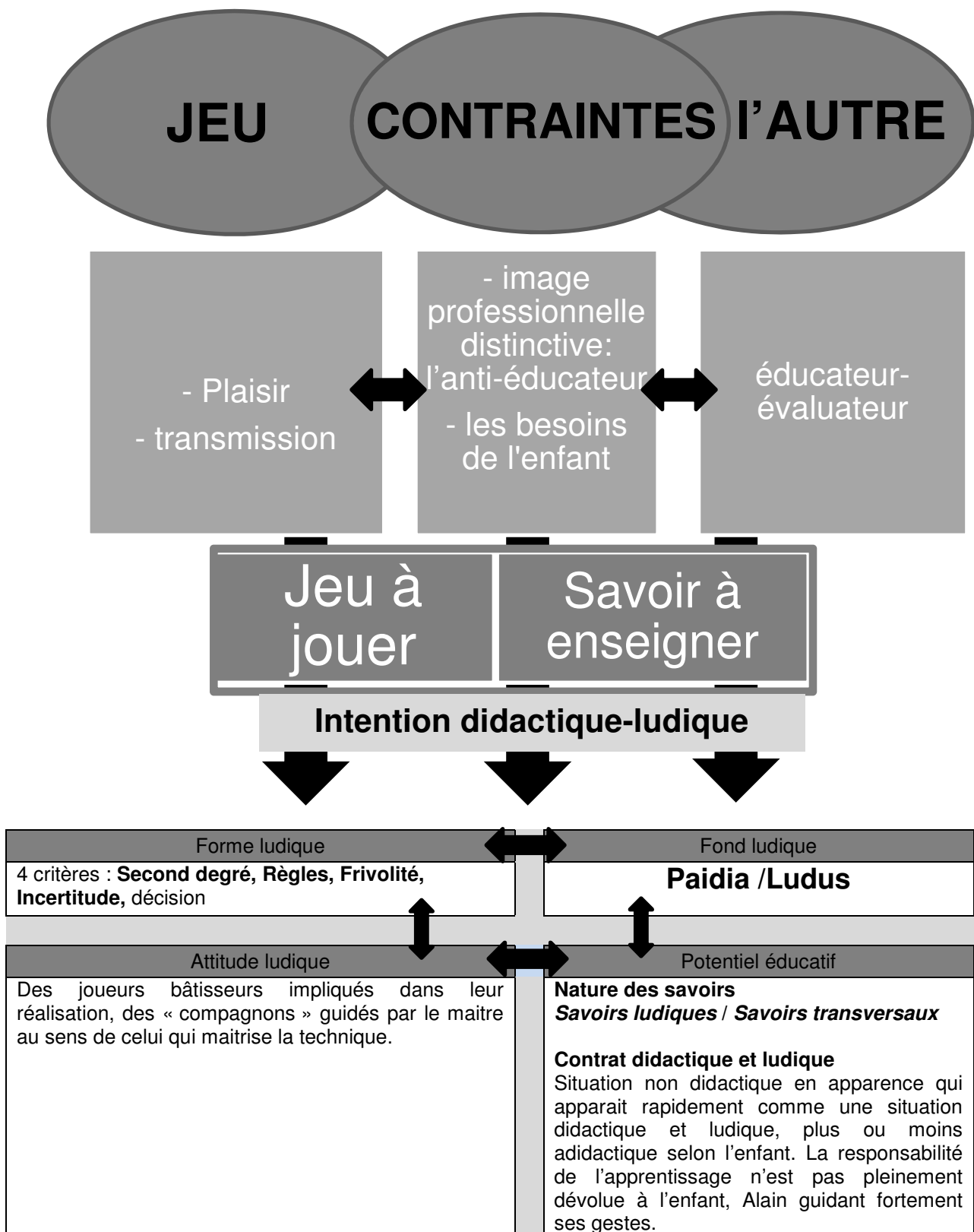


Figure 34: Modélisation de la transposition didactico-ludique traversée du déjà-là décisionnel d'Alain

Après avoir présenté le cas d'Alain, nous allons dans la dernière partie présenter et analyser la situation ludique et les discours de Jules, animateur des T.A.P.S. pour lequel nous tenterons de construire l'étude de cas comme l'avons fait auparavant avec les trois précédents sujets.

## **4. Jules, animateur périscolaire**

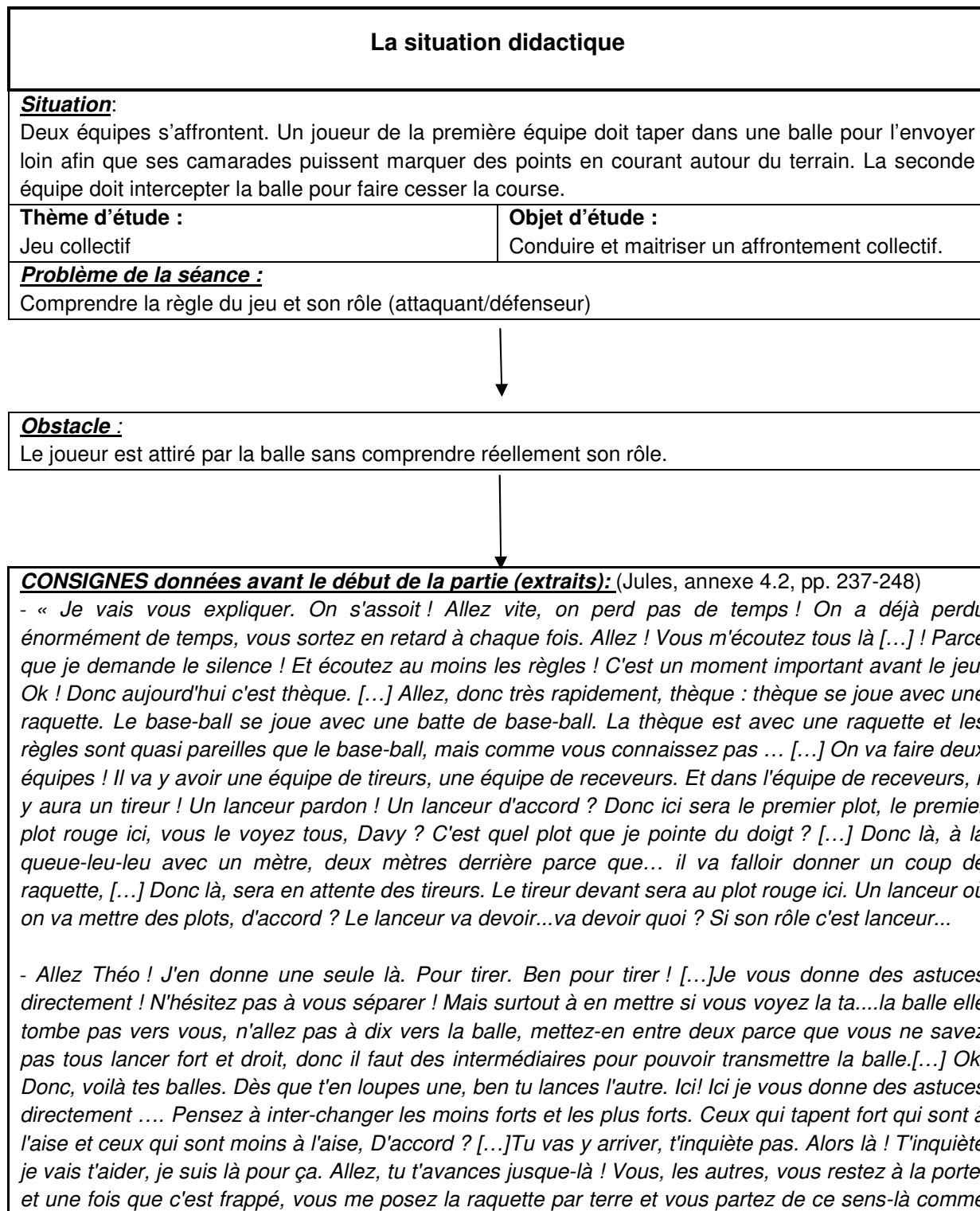
### **4.1 Situation didactico-ludique**

Nous allons présenter maintenant la situation didactico-ludique mise en œuvre par Jules, animateur périscolaire. Considérant de notre point de vue qu'il y a apprentissage dans la situation, nous partons en effet du principe en ce début de l'analyse qu'elle est didactique.

Pour rappel, Jules a accepté de participer à ce travail non pas parce qu'il mène des ateliers-jeux mais parce qu'il a vu lors de l'entretien collectif qu'aucun animateur ne se proposait pour nous accueillir. Nous le verrons par la suite, pour Jules, il est important d'aider l'autre. Il a donc cherché dans les différents ateliers qu'il mène, celui qui, pour lui, correspondait à une situation de jeu. Il nous propose alors d'assister à une séance de thèque.

La séance de jeu est assez courte. En effet, les T.A.P.S. se déroulent normalement de 15h45 à 16h30. La séance se déroule sur le stade. Il faut un peu plus de cinq minutes pour s'y rendre. Les relations difficiles avec les enseignants de l'école et le peu d'intérêt de ces derniers pour les T.A.P.S. ont pour conséquence un manque de ponctualité. Les enfants du groupe de Jules commencent à sortir à 15h55. Le groupe ne part pas pour le stade avant 16h. Le temps de jeu réel sera de moins de 25 minutes en comprenant le temps de passation des consignes. Jules a le même groupe d'enfants durant 7 séances et chaque séance est l'occasion de découvrir un nouveau jeu collectif. La séance finira dans la précipitation sur un incident. Alors que Jules demande à tous de ranger car ils doivent impérativement être à l'école à l'heure pour que les enfants ne manquent pas le ramassage scolaire, un enfant continue de jouer à tirer avec la raquette. Malgré plusieurs rappels des autres enfants, le premier persiste et ne voit pas un enfant situé juste derrière lui qui se prend alors un coup violent dans le nez. L'enfant en pleurs, le nez en sang, Jules comprend alors ce qui vient de se passer et cherche à faire revenir tout le monde au plus vite pour pouvoir porter les premiers soins.

Nous allons présenter ici la séance de thèque dans sa dimension didactique, de notre point de vue à partir des discours de Jules et de nos observations car la séance ne fait pas l'objet d'une fiche de préparation spécifique



<i>ça. D'accord ? »</i>	
<p><b><u>Tache productive de l'enfant :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour les attaquants : lancer la balle de façon à ce qu'elle ne soit pas attrapée rapidement, puis courir de base en base et revenir à la base de départ pour marquer un point.</li> <li>- Pour les défenseurs : attraper la balle et le plus rapidement possible la faire parvenir au receveur (appelé ici « lanceur »)</li> </ul>	<p><b><u>Tache constructive de l'enfant :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier son rôle</li> <li>- Mettre en œuvre une stratégie pour : 1/ empêcher les adversaires de récupérer rapidement la balle Ou 2/ se faire passer la balle le plus rapidement possible jusqu'au receveur.</li> <li>- Adapter son déplacement, son lancer à la position des adversaires, au lancer de son coéquipier c'est-à-dire prendre en compte les indices de la situation pour adopter un comportement efficace.</li> </ul>
<p><b><u>Contrainte :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Limite du terrain pour les tireurs</li> <li>- Limite de zone pour le receveur</li> <li>- La rapidité de l'équipe adverse crée une contrainte de temps</li> </ul>	<p><b><u>Critère de réussite énoncé :</u></b> (Enoncée en cours de jeu à la demande des enfants) : (<i>Ibid.</i>, annexe 4.2, p 245) « On est combien à combien ? (enfant) - Ben on compte pas (enfant) - Si là y'a Tom qu'a fini... (Jules) - Moi j'ai fini (enfant) - Tu as fini, il a fini... Donc ça fait 3... (Jules)»</p>

**Tableau 59: la situation didactique du jeu de thèque.**

Comme dans les analyses précédentes, nous nous intéressons maintenant aux interventions didactiques de Jules afin d'identifier quelques éléments du contrat didactique qui se joue lors de cette séance de thèque.

<b>Les interventions didactiques</b>
Présentation de la séance Durée : 7 minutes
<p><b>Installation matérielle (Extraits) :</b> (Jules, annexe 4.2, pp. 237-241)</p> <p>- « Alors...un...deux...trois...quatre...cinq...six...sept...huit...dix...onze...douze...treize... quatorze... quinze... quinze ! Quinze ! Allez, on s'range euh deux par deux devant la barrière s'il vous plaît ! On va aller au terrain ! [...] Quinze...quinze, quinze, quinze... [...] On va au terrain ! J'en ai quinze, je regarde...y'a Léo qu'est parti avec papa ! ...deux par deux s'il vous plaît ! [...] Davy! Euh, Paul! Stop devant!!!! Merci... Allez, on commence à marcher !... On traverse là, ...on longe la maison... Allez, traversez maintenant ! ...Vous arrêtez derrière la voiture là-bas ! ...Allez, traversez ! ... Allez vite, vite, vite !!! On touche pas à la voiture ! Je les connais. » [consignes de sécurité tout au long du trajet]</p> <p>- « Il me faut un responsable terrain ! Tu sais bien le faire ? Le terrain de thèque ! Qui connaît le terrain de thèque ?...Tom. T'as pas besoin de courir. Tom ! Si tu sais pas, tu... Tu fais un rond... Je vais vous expliquer... [...]Là reviens par-là, reviens par-là ! Non, tu as pas fait...tu la finis pas dans le but ! Non, non, non, non ! Si ça glisse c'est la tête dans les poteaux, décale-le par-là ! J'te demande de pas le rapprocher du but Tom ! Au pire enlève-le, enlève-le ! Ça sera très bien comme ça. »</p>
<p><b>Rappel à l'ordre, gestion des comportements (Extraits) :</b> (Jules, annexe 4.2, pp. 239-241)</p>

- j'ai pas demandé de porter les camarades, monsieur Lucas !!!!!
- Allez, allez, Tom ! On court pas à travers la route ! T'as dit quoi avant ? T'as dit « mince » j'espère ?
- Les autres on s'assoit, s'il-vous-plait ! Noham ! Merci ! Paul ! Pareil !
- On m'écoute! Hop, devant Karl Hugo hop ! T'inquiète pas, elle va pas t'embêter mon chef. Viens Hugo. T'inquiète. Remets-moi ton scratch par contre. Lucas ! Et Davy ! Merci. On...stoppe avec l'herbe !

### Situation ludique

**Durée : 23 minutes**

**Présentation du jeu, de son organisation spatiale (Extraits) :** (Jules, annexe 4.2, p.241)

- « Je vais vous expliquer. [...]Et écoutez au moins les règles ! C'est un moment important avant le jeu. Ok ! Donc aujourd'hui c'est thèque. Bien sûr la cloche va s'y mettre ! [...]Allez, donc très rapidement, thèque : thèque se joue avec une raquette. Le base-ball se joue avec une batte de base-ball. La thèque est avec une raquette et les règles sont quasi pareil que le base-ball, mais comme vous connaissez pas .... [...] On va faire deux équipes ! Il va y avoir une équipe de tireurs, une équipe de receveurs. Et dans l'équipe de receveurs il y aura un tireur ! Un lanceur pardon ! Un lanceur d'accord ? Donc ici sera le premier plot, le premier plot rouge ici, vous le voyez tous, Davy ? C'est quel plot que je pointe du doigt ? Donc là, à la queue-leu-leu avec un mètre, deux mètres derrière parce que il va falloir donner un coup de raquette, tu peux en mettre deux derrière Tom celui-là ? S'te-plait ! Prends-en deux avec toi ! Tu m'en mets deux heu...tu fais deux pas en partant du rouge. Tu vas vers l'arbre et tu fais deux pas s'te plaît. Et tu mets...t'en mets deux de chaque côté. Non non non ! Un... deux...voilà ! Tu m'en mets...tu fais une porte. Donc t'en mets deux. Ok, les autres vous m'écoutez ! Donc là sera en attente des tireurs. Le tireur devant sera au plot rouge ici. Un lanceur où on va mettre des plots d'accord ? Le lanceur va devoir... va devoir quoi ? Si son rôle c'est lanceur...
- Ben il va devoir lancer la balle. (enfant)
- Il va devoir lancer la balle ! Et les tireurs vont devoir tirer la balle. D'accord ? Donc le lanceur, on envoie pas la balle n'importe où. D'accord ? Et le receveur, vous devez l'attraper et la ramener le plus vite possible au lanceur. D'accord ? Si vous l'attraper directement avant qu'elle tombe le sol ça élimine directement le tireur, ok ? [...]

**« Astuces » pour bien jouer, encouragements et conseils : (Extraits)** (Jules, annexe 4.2, pp. 243-246)

- [...]Je vous donne des astuces directement ! N'hésitez pas à vous séparer ! Mais surtout à en mettre si vous voyez la ta...la balle elle tombe pas vers vous, n'allez pas à dix vers la balle, mettez-en entre deux parce que vous ne savez pas tous lancer fort et droit, donc il faut des intermédiaires pour pouvoir transmettre la balle. [...] Ok. Donc, voilà tes balles. Dès que t'en loupes une, ben tu lances l'autre. Ici! Ici je vous donne des astuces directement ....Pensez à inter-changer les moins forts et les plus forts. Ceux qui tapent fort qui sont à l'aise et ceux qui sont moins à l'aise, D'accord ?... [...]
- Et n'hésitez pas surtout à dire à celui qui court « vas-, vas-y vas-y » si elle est loin. Et lui dire « stop » si elle se rapproche de Lazare. Parce que lui, il court, et il ne peut pas spécialement voir, ok ? Oui ! Tu vas y arriver, t'inquiète pas.
- Alors ! Il ne faut pas se mettre spécialement au plot. Vous avez tout le terrain hein! D'accord ? Donc vous êtes pas forcément au plot ! ... [...] T'en lances que une par une, s'il loupe, t'as la deuxième pour le faire aussitôt. Vous êtes vraiment prêts là ?! Les receveurs vous êtes vraiment prêts ? Allez c'est parti ! C'est parti ! ... [...]Voilà vous êtes à quatre dessus, faut qu'elle vienne là ! Faut qu'elle vienne là ! Non, stop ! ... [...] Faut qu'elle vienne là, la balle ! Essaye, essaye, essaye !
- Fais comme la crêpe ! Envoie-la...renvoie l'autre !
- T'es prêt ? Vas-y Paul...T'aurais pu la taper mille fois Karl ! Allez ! T'es prêt ?
- Ecartez-vous les autres !
- Ok ! C'est bien, là ça c'est mieux passé ! Sauf que vous aviez, vous avez été à 4 vers la balle ! Un suffit ! Et les autres mettez-vous entre deux. Ok ? [...] Vous êtes prêts ? C'est parti ! Moins fort...ta...plus fort mais...viens à côté de moi alors, Tom si tu veux prendre la responsabilité de ça. Plus droit ! Faut vraiment que tu vises...comme si tu voulais lancer quelqu'un derrière lui, mais faut

*qu'elle passe entre l'épaule, laisse-la laisse-la...Presque, presque...Allez vite la balle ! Allez ! Reste à côté de moi Tom...C'est bon allez ! Oh dommage ! Les plots, les plots, Bastien les plots en face ! Stop !! Il l'a pas, Tom, c'est bon.*

*- Cours hein Lazare hein...Allez là faut l'encourager... stop ! stop au prochain ! Stop ! stop ! stop ! stop ! Ah c'est bon ! C'est bon !... c'est bon !... c'est bon ! non, stop Bastien ! Il stoppait, il stoppait, c'est bon ! Non, vas-y reste sur ton plot là-bas... euh Bastien...euh*

*- Stop au prochain, Hugo, stop! Voilà c'est ça que vous devez lui dire pour le...la personne de votre équipe. C'est moi qui le fais mais c'était à vous de le faire... Non, stop, stop ! stop !*

*- Oui tu te mets à côté de moi et dès qu'il y en a derrière ou ...vous êtes prêts ? C'est parti. C'est parti ! Stop !*

*- Stop! Stop! Stop! stop! Voilà! Allez, suivant !*

**Rappel à l'ordre, gestion des comportements (Extraits) :** (Jules, annexe 4.2, pp. 241-247)

*- On s'assoit ! Allez vite, on perd pas de temps ! On a déjà perdu énormément de temps vous sortez en retard à chaque fois. Allez ! [...] Vous m'écoutez tous là ! Le prochain qui ramasse de l'herbe ....sera sanctionné ! Parce que je demande le silence !*

*- Tom, tu...tu as pas compris de poser ton popotin s'il-te-plait. Paul pareil !*

*- ...les autres vous m'écoutez !*

*- Est-ce que tu peux m'écouter s'il te plait ? Est-ce que t'as suivi la moitié des règles au moins ?*

*- Lucas, Tom !! [...] Tu m'as dit : ouais ! Mais si je t'appelle c'est pour que'que chose ! C'est ce que tu fais me plait pas !*

*- Les autres....entre la porte s'il-vous-plait, je veux voir personne...Allez ! Tom !*

*- Non Tom t'aurais pu repasser par l'endroit ....ou passe entre deux branchages. Ça fait un point ! Allez Tom lâche-moi le branchage. Tom allez ! Lâche-moi ce branchage Tom s'il-te-plait*

*- Et là, tu peux pas tirer parce que y'a Paul juste derrière toi qui est à deux doigts de se prendre une raquette ! On s'écarte derrière s'il-vous-plait ? Paul ! Fais semblant de tirer, il va...il va voir.... Paul, Paul ! Tu t'écartes ? S'il-te-plait... Encore, encore, encore, j'ai pas mis des plots loin derrière pour rien. Recule !... Vous êtes prêts ? Personne derrière s'il-vous-plait !*

#### **Situation de métacognition**

Pas de situation de métacognition considérant qu'il n'y a pas d'échange, de réflexion sur les façons de procéder pour gagner. Le jeu est très rapidement rangé, les résultats annoncés lorsqu'au même moment un enfant est blessé sérieusement par un autre avec la raquette malgré les demandes de l'animateur de ranger le matériel.

#### **Tableau 60: Les interventions didactiques.**

Nous ne mettons ici que des extraits de discours car les interventions de Jules sont intensives tout particulièrement dans les conseils et astuces pour bien jouer et la gestion de la sécurité. Il leur dit quand s'arrêter, quand courir, les enfants n'ont plus à lire la situation de jeu, Jules prend à sa charge toutes les composantes réflexives du jeu.

Afin de bien comprendre les rôles de chacun, nous présentons maintenant l'activité des enfants.



<b>L'activité des enfants</b>
<b>Présentation de la séance</b>
Les enfants sont très dissipés, certains sont assis à attendre la présentation du jeu quand d'autres font une bataille d'herbe, certains courent sur le terrain sans écouter. Un enfant est chargé d'installer les plots pour formaliser le terrain.
<b>Situation Ludique</b>
<p><b>Participer au jeu :</b></p> <p>L'écoute des règles est difficile. Le respect des consignes avant, pendant et après le jeu est très compliqué.</p> <p>Les enfants en train de tirer, de recevoir ou de lancer sont en position de jeu. Ils sont physiquement impliqués dans le jeu.</p> <p>Les enfants qui attendent leur tour pour tirer, qui ne sont donc pas physiquement impliqués, sont peu attentifs au jeu. L'animateur leur demande de rester au niveau de la « porte » (deux plots matérialisent une porte) et d'encourager, de conseiller les enfants qui courent. Cependant, plusieurs enfants se désintéressent de la situation (ils quittent la porte, courent, bavardent sans regarder le terrain de jeu.)</p>

**Tableau 61: L'activité de l'enfant lors de la Thèque.**

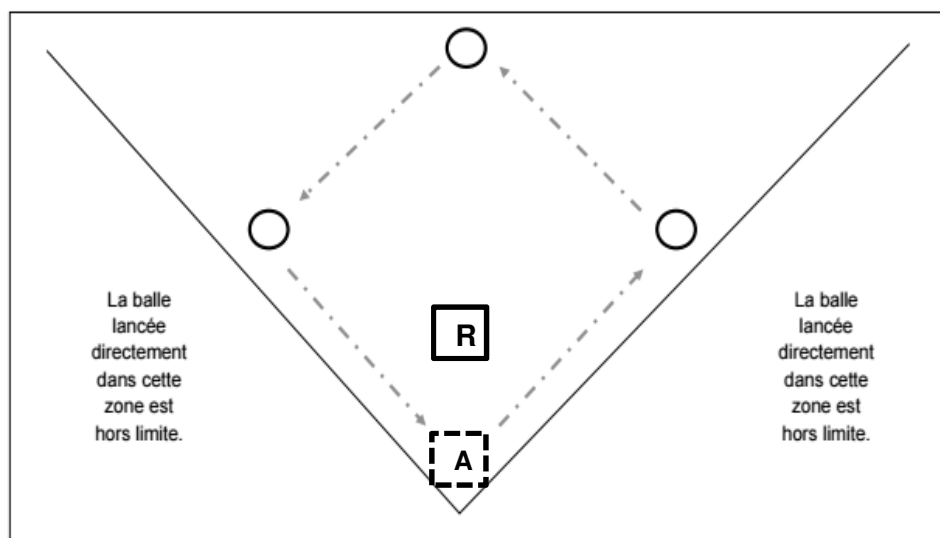
L'animateur alterne entre assurer l'ordre et la sécurité et dire ce qu'il faut faire aux joueurs. D'ailleurs, il demande aux joueurs qui patientent, ceux qui ne sont pas encore physiquement impliqués, d'encourager et de conseiller leurs partenaires mais il donne les conseils, encourage plus fort que les joueurs. Les enfants n'ont pas à réfléchir et conseiller leurs camarades puisque l'animateur joue ce rôle au final. Ils se désintéressent alors de la situation et commencent à faire autre chose (bavarder, courir, etc.) Cela nécessite alors de la part de l'animateur beaucoup de gestion de discipline pour assurer la sécurité des enfants tout en donnant beaucoup « d'astuces » pour faire jouer.

Nous allons maintenant analyser la situation dans sa dimension ludique.

<b>La situation ludique.</b>		
<b><u>But du jeu:</u></b> Courir de base en base et revenir à la base de départ pour marquer un point. Pour valider le point, l'attaquant doit passer par toutes les bases sans se faire éliminer.		
<b><u>Matériel :</u></b> Des plots ou cerceaux pour marquer les bases, Un cerceau pour le receveur Des balles de tennis Une raquette	<b><u>Mécanisme ludique en œuvre:</u></b> Mécanismes physiques : courir, lancer, attraper Mécanismes intellectuels : anticiper, réfléchir, mettre en œuvre une stratégie	<b><u>Lieu, temps :</u></b> Terrain de football 23 minutes, consignes comprises
<b><u>Problème :</u></b> - Envoyer sa balle suffisamment loin pour avoir le temps de courir de base en base.		
<b><u>Type de compétences à mobiliser pour résoudre le problème</u></b> <u>Compétences, connaissances, attitudes liées à une discipline « scolaire ».</u> <sup>89</sup> <b>Découverte du monde/géographie :</b> Construire des repères spatiaux : se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. (Cycle 2) <b>E.P.S :</b> Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action : Apprendre à planifier son action avant de la réaliser ; s'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu (Cycle 2) <u>Compétences, connaissances, attitudes liées au jeu :</u> Comprendre la règle du jeu de thèque et les différents rôles à jouer Lancer une balle avec précision, attraper une balle Analyser la situation de jeu pour savoir quand courir et quand s'arrêter.		

**Tableau 62: La situation ludique du jeu de Thèque.**

<sup>89</sup> Ministère de l'Education Nationale, 2015, Programmes pour les Cycle s 2/3/4, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_Cycle\\_s234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_Cycle_s234_4_12_ok_508673.pdf); dernière consultation le 30 juin 2016.



- Bases pour les attaquants (distance entre les bases entre 5 et 8 mètres)
- R Base pour le receveur
- A Base de départ d'où l'attaquant lance ou frappe la balle
- · - · - > Sens de déplacement des attaquants

Image 35: Exemple d'une organisation spatiale du jeu de thèque<sup>90</sup>.

La première manche a duré 17 minutes et la deuxième, après l'inversion des rôles, 6 minutes. Les enfants ont manqué de temps pour réellement expérimenter les différents rôles, réfléchir aux possibles stratégies à mettre en place.

<sup>90</sup> Guide d'utilisation du document « Thèque en élémentaire », [http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/groupes-premier-degre-36/IMG/pdf/Theque\\_en\\_elementaire\\_modifie\\_le\\_21\\_11\\_11-2.pdf](http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/groupes-premier-degre-36/IMG/pdf/Theque_en_elementaire_modifie_le_21_11_11-2.pdf), site consulté le 26 juin 2017.

<b>Les interactions</b>	
L'ENSEIGNANT	
<p><b><u>Rôle :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne à jouer en présentant un nouveau jeu.</li> <li>- Anime, donne les « astuces » pour mieux jouer, encourage, fait respecter la discipline.</li> </ul>	<p><b><u>Attitudes</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posté à côté du lanceur, il montre à l'enfant comment se positionner, comment tenir la raquette.</li> </ul>
LES ENFANTS	
<p><b><u>Rôle :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lanceur, receveur, défenseurs, supporters/conseillers</li> </ul>	<p><b><u>Attitudes :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les défenseurs et le lanceur de l'équipe attaquante sont physiquement dans le jeu : ils doivent courir, lancer, rattraper, faire passer, s'arrêter</li> <li>- Les joueurs qui patientent, que l'animateur aimerait voir supporter ou conseiller, bavardent, courent, font des batailles d'herbe, se chamaillent. « On va se mettre des fleurs dans les cheveux ! » (e, annexe 4.2, p. 241) ; » « Moi j'ai pas envie qu'il me la lance. » (e, annexe 4.2, p. 243)</li> </ul>

**Tableau 63: les interactions lors de la séance de thèque.**

Cette courte et unique séance vise pour Jules à amuser les enfants en leur faisant découvrir un jeu que peu d'entre eux connaissent. En ce sens, la seule réelle compétence que vise Jules est donc l'apprentissage des règles du jeu : « *y'a les règles, leur apprendre les règles du jeu, comment...voilà comment avoir le bon comportement par rapport justement oui à ça, c'est...j'en viens au final, ouais c'est ça, c'est euh les règles, les règles, le comportement ensuite* » (Jules, annexe 4.1, p. 221 ) Les règles font le jeu, ce sont elles qui permettent de différencier un jeu de thèque d'un jeu de football avec le matériel utilisé.

Il parle aussi d'un certain comportement à avoir en rapport aux règles du jeu mais il est difficile d'identifier à quel comportement de joueur il réfère (respect des règles certainement puisqu'il ne cherche pas à ce qu'ils réfléchissent à la stratégie.)

Ainsi, d'après la catégorisation de Roger Caillois, la thèque se positionne clairement comme un jeu de compétition : compétition avec soi, compétition avec l'autre afin d'être le plus rapide ou le plus habile. Cependant, si Roger Caillois place les jeux collectifs sportifs à règles parmi les jeux où la part du *Ludus* est importante, comme le football, on peut

s'interroger ici sur le jeu auquel jouent les enfants. Pour rappel, Roger Caillois range les jeux de compétition selon le degré de *Paidia* /*Ludus*.

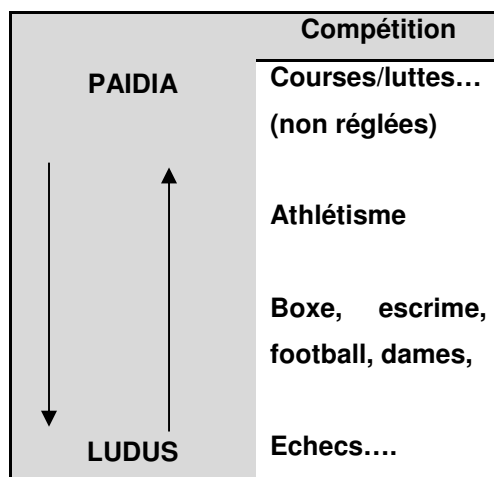


Tableau 64: Extrait de la classification des jeux, de la *Paidia* au *Ludus* (Caillois, 1958)

Dans le cas présent, Jules vise l'amusement des enfants en les allégeant de la part réflexive du jeu collectif. Les règles ne servent pas à créer la liberté du joueur qui pourrait mettre en œuvre avec son équipe diverses stratégies mais à cadrer l'activité physique, justifier les temps de lancer, de passe ou de course.

Du point de vue de l'activité pratiquée par les joueurs mise en évidence dans les catégories de Hutt, la thèse s'inscrit dans la catégorie des *games with rules* comprenant des jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition. Là encore, si ces jeux ne sont pas des jeux pédagogiques ou éducatifs, il n'en demeure pas moins que parce que les enfants jouent, ils peuvent apprendre à faire des choix, à analyser une situation à mettre en œuvre une stratégie dans les cas des jeux collectifs sportifs par exemple. Cependant, ce n'est pas l'objectif de l'animateur ici.

Nous appuyant sur les caractéristiques de la forme ludique (G. Brougère, 2005), nous pouvons considérer que les enfants sont bien dans une activité de « second-degré ». Le cadre des activités périscolaires permet de s'échapper quelque peu de la réalité. On ne peut douter du caractère frivole de la situation, l'amusement étant l'objectif premier de Jules, la situation se vit sans conséquence (si ce n'est lors de l'accident de fin de séance). Il n'y a pas d'évaluation. Les joueurs s'affrontent mais ne sont pas réellement attentifs aux actions des

joueurs de leur équipe, ne leur reprochant donc que très peu une passe manquée. L'intervention d'un joueur sur les actions d'un de ces camarades « *Mais il a rien compris !!!!* » (e, annexe 4.2, p.245) est une des rares remarques entendues et relevées.

Un critère de la forme ludique semble manquer dans la mise en œuvre de la situation : la décision. Les enfants jouent au jeu décidé par l'animateur, n'ont pas la possibilité d'arrêter ni de continuer faute de temps. Ils ne décident pas réellement de leur action dans le jeu attendant les conseils de l'animateur ou d'un camarade pour savoir quand accélérer, s'arrêter (le mot « stop » dans le cadre du jeu est prononcé par les enfants ou l'animateur près d'une quarantaine de fois).

La règle est bien présente et semble être l'élément essentiel pour l'animateur. Dans cette situation encore, les joueurs acceptent de s'y soumettre car elles font le jeu. Enfin, le caractère incertain est fortement présent, peut-être même à l'excès en ce sens où les enfants débutent le jeu sans vraiment savoir comment les points vont être comptés, sans savoir quelles sont les conditions de gain.

« *On est combien à combien ? (e2) - Ben on compte pas (e ?) - Si là y'a Tom qu'a fini...(Jules) - Moi j'ai fini (e4) - Tu as fini, il a fini... Donc ça fait 3...(Jules) - 3 à 3 ! (e ?) - 3 à 1 ! (e ?) - Non Tom il a encore une fois (e ?) - 3-0 (Jules) - 3-0 ! (e ?)* » (annexe 4.2, p.245)

Nous pouvons ainsi synthétiser la situation au regard des caractéristiques ludique comme suit :

<b>Synthèse des caractéristiques ludiques de la Thèque</b>	
<b>Forme ludique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Second degré</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Règles</li> <li>• Frivolité</li> <li>• Incertitude</li> </ul> </li> </ul>
<b>Fond ludique</b>	<b>Paidia</b>
<b>Attitude ludique</b>	<p>- Les défenseurs et le lanceur de l'équipe attaquante sont physiquement dans le jeu : ils doivent courir, lancer, rattraper, faire passer, s'arrêter mais ne réfléchissent pas la situation, ils jouent physiquement à la théque mais pas intellectuellement pour la plupart. Les joueurs qui patientent, que l'animateur aimerait voir supporter ou conseiller, bavardent, courent, font des batailles d'herbe, se chamaillent. Ils jouent mais à autre chose.</p>
<b>Potentiel éducatif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature des savoirs</b></li> </ul> <p><i>Savoirs liés à une discipline scolaire</i>            Ex : Apprendre à planifier son action avant de la réaliser ; s'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu (Cycle 2)</p> <p><i>Savoirs ludiques :</i>            Ex : respecter les règles du jeu, jouer chacun son tour, apprendre la</p>

	<p>règle d'un jeu (la thèque)  <i>Savoirs transversaux :</i>  <i>Ex : respecter son adversaire, jouer ensemble</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quelle transposition didactique? Quelle conversion didactique?</b>  Le rapport au jeu de Jules lui fait mobiliser cette pratique pour qu'ils s'amusent. Ainsi, si la situation est porteuse de nombreux savoirs, seuls ceux portant sur l'apprentissage et la compréhension de la règle sont ciblés par l'animateur.</li> <li>• <b>Contrat didactique et ludique</b>  Situation didactique et ludique pour la découverte et l'apprentissage des règles d'un jeu collectif. L'animateur prend à sa charge la part réflexive de la pratique ludique considérant que s'amuser n'est pas réfléchir. De ce fait, l'institutionnalisation n'a pas sa place dans les pratiques de Jules (la limite de temps et l'accident la rendent de toute façon impossible).</li> </ul>
<p><b>Nature du jeu</b>  <b>Nature du plaisir</b></p>	<p><b>Jeu-vecteur d'apprentissages</b>  Plaisir intrinsèque au jeu lié à sa dimension physique</p>

**Tableau 65: Synthèse des caractéristiques ludiques de la séance de Thèque**

Ainsi, il pourrait y avoir du *Ludus* car le jeu de thèque est un jeu très riche cognitivement (anticiper les placements, mettre en œuvre une stratégie etc.). Jules prend à sa charge la partie cognitive. Les joueurs se trouvent alors plus dans une situation amusante, où l'on court, on lance et on attrape (si c'est son tour de jouer).

On peut émettre une hypothèse assez simple sur cette prise en charge intensive de la situation : la gestion du temps. Jules veut que les enfants jouent et prennent du plaisir. Pour lui, il est donc nécessaire que les enfants entrent rapidement dans l'activité puisque d'une part, ce sera la seule séance de thèque dans la séquence de jeux collectifs et cette séance est particulièrement réduite en durée pour les raisons évoquées précédemment. En prenant à sa charge la partie réflexive du jeu, il s'assure que les enfants en jeu entrent physiquement dans le jeu (et par là même, s'assure de leur calme et de leur sécurité) et donc selon lui, prennent du plaisir. En effet, pour Jules, jouer à un jeu collectif c'est prendre du plaisir donc ne pas avoir à réfléchir : « *on n'est pas en cours, on n'est pas là sérieux, c'est pas ta tête que tu vas utiliser...* » (Jules, annexe 4.1, p. 221) Il n'est pas dans les intentions de Jules que les enfants réfléchissent : « *En jeu, eux l'utilisent pas [la tête], je leur apprend la stratégie. [...] Je laisse jouer au début, ensuite je leur apporte euh des solutions.* » (Ibid.)

Cependant, il perd les enfants qui sont en attente de jouer qui auraient peut-être pu s'investir dans l'analyse du jeu, les conseils et les encouragements. Enfin, la situation

particulièrement courte, ne permettant pas aux enfants de recommencer, progresser semble frustrer un certain nombre d'enfants surpris qu'il faille déjà rentrer. La réaction d'un enfant en ce sens (« *C'est nul alors la thèque... (e11) - C'est nul la thèque ? Ah bon ! [...] Pourquoi E. c'est nul la thèque ? (Jules) »* (Annexe 4.2, p. 247) aurait mérité d'être approfondie car telle qu'elle, elle ne permet pas de savoir si elle n'est que le fait d'une simple provocation ou d'un réel ressentiment.

Nous présenterons dans la sous-partie suivante l'analyse faite par Jules de la situation de thèque qu'il a mise en œuvre.

#### 4.2 Discours d'après coup et analyse de la situation par l'animateur

Nous allons dans cette sous-partie, comme avec les cas précédents, nous intéresser à l'analyse de la situation faite par Jules à travers l'analyse de son discours lors de la séance d'entretien d'après coup qui a eu lieu plusieurs mois après la séance.

<b>Analyse de la situation par le sujet :</b>	
<b>Difficulté de gestion et incident</b>	
-	« <i>Ça aurait pu lui arriver partout... euh... voilà c'était le manque de bol, peut-être un manque de sécurité de moi. Bon je m'attendais pas...j'avais pas vu le coup venir [...] ...j'ai vu qu'après quand il se tournait et qu'il se tenait, que T. surtout y'a été aussitôt. J'avais pas compris quoi. »</i> (Jules, annexe 4.3, p.251)
-	« <i>... et euh et malgré mon interdiction, il s'était permis ! »</i> (Ibid.)
-	« <i>... avec son professeur j pense pas qui fait des...des gros incartades comme ça...[...]Parce que ....je pense que...de comment nous on était à l'école, euh... le professeur ben on...respecte direct, que l'animation euh c'est amené comme :on va jouer, on va... amener si y'a pas un enfant qui a pris l'initiative j leur amène des stratégies, j leur explique..._... là, ...ça ne sert à rien... Là c'était, c'est mauvais à Vieux Fumé là, c'était euh le dernier (atelier), c'était moi qui l'avait proposé parce que toutes les séances avant c'était arrivé, donc après on arrive au jeu qu'ils connaissaient pas »</i> (Ibid.)
-	« <i>Mais c'est sûr la thèque oui euh mais on peut pas faire tout un cycle mais c'est sûr la thèque oui faut plusieurs séance. »</i> (Ibid., p.262)
-	« <i>Euh voilà donc après l'approche était pas euh pour certains ils avaient pas envie après y'a d'la tension avec certains voilà j'ai fait énormément de police aussi y'avait le p'tit P. qu'était assez embêtant ce jour-là.[...] Donc euh voilà donc, découvertes pour certains euh... ou relou pour d'autres qui euh voulaient pas jouer à ça ».</i> (Ibid., p.263)
-	« <i>le p'tit P. qu'avait lui envie de faire du frisbee qu'était annoncé dans le cycle mais y'a une fois où le jour du frisbee, il était pas là euh donc euh... là c'était euh donc la</i>



<i>thèque euh voilà on s'casse les dents avec ! Il a fait son tour il a tapé il a fait son tour quand même... Euh mais bon voilà quand ils sont,... ils étaient en attente donc les batteurs en attente euh...l'enfant n'arrive pas à rester ... » (Ibid.)</i>	
<b>Un jeu</b>	
- « <i>Donc la thèque euh dérive du base-ball mais en moins difficile donc euh plus apporter aux enfants donc c'est euh les mêmes règles que le base-ball euh..donc une équipe de batteurs, une équipe de receveurs, euh avec donc dans l'équipe des receveurs un lanceur euh...qui va lancer la balle au ta...au batteur. [...] Une fois la balle tapée au plus loin ou euh ou là on y'a moins de personnes l'enfant doit passer une série de bases donc les bases sont amenées... [...] Quand tous les batteurs sont passés on calcule enfin... les points sont comptés. On dit le score, les équipes euh échangent et rebelote et euh celui-là qu'a le plus de..de..de...de points remporte le match. » (Ibid., p.262)</i>	
<b>Adaptation et bienveillance</b>	
- « <i>Nous ? on peut changer la diffé...la..la..la taille du terrain vis-à-vis du public si des petits, grands, etc. avec les ados je fais un énorme terrain euh voilà, euh ... » (Ibid., p.262)</i>	
- « <i>et donc ils passent une séries de bases pour finir, donc si l'enfant euh fait le tour en un seul tour donc si il s'est cassé les pieds à vraiment euh à fond etc. euh et ça les pousse à vraiment pousser à fond, ils reçoivent deux points. » (Ibid., p.263)</i>	
- « <i>Ils ont le droit de tourner euh de doubler les camarades parce que certains n'ont pas une condition physique on y pense aussi hein euh moi ...potelés euh je sais qu'ils vont pas faire ça à fond ou le faire plusieurs fois j'vais dire voilà vous avez le droit de doubler les camarades je dis pas vous avez l'droit de LE doubler, vous avez l'droit de VOUS doubler etc. [...] » (Ibid.)</i>	
<b>Objectifs du jeu</b>	
<b>Stratégie ?</b>	<b>Défouloir ?</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Euh...monter une stratégie parce que moi en étant gamer etc., je fais pas un jeu pour, un, pour le jeu, je fais un jeu pour y'arriver au mieux euh...que l'enfant euh... l'enfant réfléchisse... On..on est amenés souvent à rencontrer des problèmes, rencontrer le problème et là t'es en train de réfléchir de...hin hin nin hin hin j'fais ça et des fois t'es amené à faire différemment [...] Y'a des jeux multi où t'es amené avec ton groupe à six personnes à bien réussir le truc où que tout le monde doit bien jouer. Et là via ça, j'ai aussi l'enfant voilà je..j'les laisse qui décou...fin premièrement ils le font, et après je leur amène une stratégie. » (Ibid., p.264)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « [L'objectif c'est] pour qu'ils s'amuse après qui...on est là pour qu'ils s'amuse. Ben c'était un grand jeu qui les faisait courir qui généralement marche bien. » (Ibid., p.264)</li> <li>- « Donc pour moi, je leur amène un jeu que je suis sûr ils vont se défouler, que taper dans une balle fort, ça les kiffe taper fort...voilà après ils vont courir! » (Ibid., p.264)</li> </ul>
<b>ensemble</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Ça donc ils font de ce que je recherche : jouer ensemble... » (Ibid., p.264)</li> <li>- « ...au final, sinon ça sert à rien, je j'irai 'fin, d'avoir autant d'enfants au même endroit que chacun joue dans son coin, ouais c'est bidon quoi. » (Ibid.)</li> <li>- « C'est voilà c'est... faut qui..faut qu'ils jouent ensemble et euh... Parce que on est amené à être trop divisés aujourd'hui, on est trop connectés, tout le monde reste chez soi... [...]Euh... et qu'ils s'amuse tous ensemble. Parce que les ¾ du temps ils sont amenés dans la cour euh... dans la classe, ils sont chacun à une table etc. Y'a pas euh...tous les amis sont ensembles et donc il reste des personnes, des enfants qui euh... se parlent quasi jamais donc ? ça leur donne déjà une possibilité de... de... communiquer ensemble. » (Ibid., p.256)</li> </ul>	

**Tableau 66 : Analyse de la situation par Jules.**

Jules revient sur l'incident critique et la nécessité « à faire souvent la police ». Il exprime son impuissance, « j'avais pas vu le coup venir » (Jules, Annexe 4.3, p. 250). Il cherche des explications *a posteriori* : le manque de temps (le chemin), le manque d'envie de certains créant une séance sous tension, le statut de l'animateur et du temps périscolaire : « avec son professeur j'pense pas qui fait des...des gros incartades comme ça... [...] Parce que ...je pense que...de comment nous on était à l'école, euh... le professeur ben on...respecte direct,». (Ibid., p. 251). En effet, il considère que le temps de classe amène naturellement un respect envers l'enseignant. Il y oppose la vision qu' « on » (L'institution ? La société ?) donne du temps d'animation : « que l'animation euh c'est amené

*comme : on va jouer,... ».* Pourtant, dans sa pratique, c'est bien ce qu'il vise : qu'on joue, qu'on se défoule... « *je suis sûr ils vont se défouler, que taper dans une balle fort, ça les kiffe taper fort.. »* (Jules, Annexe 4.3, p.263).

Il tient un discours parfois contradictoire mais reste animé par une volonté : que les enfants s'amuse ensemble. Ainsi, en tant que « *gamer* », il considère le pan stratégique du jeu comme essentiel mais en prend la responsabilité lors de la séance afin que les enfants se défoulent. Il souhaite lorsqu'il joue « *y'arriver au mieux* », réfléchir pour bien jouer. Il veut que les enfants jouent bien considérant que cela leur permettra de se prendre au jeu. Pour cela, il gagne en temps et va à l'essentiel en donnant les « *astuces* » pour bien jouer.

A partir de ces premiers éléments, nous proposerons dans la sous-partie suivante nos premières interprétations.

#### **4.3 Premières interprétations : du jeu pour s'amuser.**

Cette séance de thèque est mise en œuvre lors d'une unique séance d'une durée très courte. Cette situation nous apparaît didactique en ce sens où elle vise l'apprentissage d'un nouveau jeu par la compréhension de ses règles. L'animateur attend des enfants qu'ils s'amuse, se défoulent ensemble. Les enfants attendent de l'animateur qu'il présente un jeu qu'ils apprécient, qu'il leur dise quoi faire et comment gagner. Pour ce faire, il est nécessaire que les enfants comprennent rapidement les règles du jeu. On peut émettre l'hypothèse que l'animateur cherche à ce que les enfants passent un bon moment tout en assurant leur sécurité (en témoignent les nombreux rappels à l'ordre, son comptage et recomptage des enfants, ses consignes de sécurité...). Il faut donc que les enfants soient dans le jeu, qu'ils comprennent les règles : « *après y'a les règles, leur apprendre les règles du jeu, comment...voilà comment avoir le bon comportement par rapport [aux règles]* » (Jules, Annexe 4.1, p. 221).

La dévolution des règles est assez rapide, Jules considérant qu'elles seront d'autant mieux appréhendées que le jeu sera joué : « *en fait, c'est l'expérience qui fait que euh t'expliques tes règles et tu fais, fais une partie « vous allez voir » »* (Jules, Annexe 4.3, p. 261). Mais il a bien conscience que tous les enfants n'entrent pas dans le jeu : « *certain ont joué le jeu euh étaient à fond,.. » ; « mais bon voilà quand ils sont...ils étaient en attente donc les batteurs en attente euh...l'enfant n'arrive pas à rester »* (Ibid., p. 262). Il y a ceux qui sont impliqués physiquement dans le jeu et il y a les batteurs qui attendent leur tour de jeu.

Pour ces derniers, l'attente les fait décrocher de l'activité et nécessite alors de nombreux rappels à l'ordre de la part de Jules.

Les tours de jeux des deux équipes sont déséquilibrés par l'urgence du bus scolaire, à tel point que l'animateur prend part lui-même au jeu pour faire accélérer et finir la partie : « *Il reste P. sur le terrain, pour lui laisser une «chance», je vais tirer la dernière.* » (Jules, annexe 4.2, p. 247). La séance est finalisée au plus vite, l'annonce du rangement du matériel se faisant avant même de savoir qui a gagné. L'institutionnalisation ne trouve pas sa place ici puisque c'est l'animateur qui assume la charge cognitive de la pratique ludique.

Les enfants s'amuse, on ne peut le nier. Ils s'amuse à courir, à taper dans la balle, à la lancer... Certains s'amuse à encourager. D'autres s'amuse à se rouler dans l'herbe. Le résultat semble mitigé tant du point de vue des enfants : « *C'est nul alors la thèque... (e11) [...] C'est pas nul !! (e10)* » (e10 et e11, annexe 4.2, p.247) que de l'avis de Jules lui-même : « *Mais c'est pour ça que là c'était c'est mauvais* » (Jules, annexe 4.3, p.257). On peut penser que « *c'était mauvais* » en ce sens où la séance a mal fini et qu'il n'a pas réussi à assurer pleinement la sécurité de tous. A l'inverse, il est satisfait sur un point « *ils font de ce que je recherche : jouer ensemble...* » (Ibid., p.263) car en effet certains n'ont pas joué le jeu, mais d'autres y ont pris du plaisir.

On trouve donc avec la situation de la thèque une situation qui pourrait être porteuse de *Ludus* mais dont l'animateur préfère en faire un vecteur d'amusement et de cadre.

Dans la sous-partie suivante, nous nous attacherons à analyser les discours de Jules afin d'identifier le rapport au jeu et le rapport à l'Autre qu'il a construit.

#### **4.4 Rapport au jeu et à l'Autre dans l'analyse des discours de Jules**

Nous allons nous intéresser au contenu des discours de Jules afin de comprendre l'influence de son histoire, de ce qu'il est sur ces choix didactiques ludiques et sa relation à l'Autre.

##### **4.4.1 Un rapport de plaisir et de stratégie au jeu**

Nous rangerons dans cette partie les éléments de discours de Jules dans leur dimension expérientielle, épistémologique et didactique afin d'identifier les thématiques récurrentes puis nous synthétiserons les éléments essentiels.

a. *Éléments de discours et analyse thématique.*

<b>Rapport au jeu de Jules dans sa dimension expérientielle</b>	
<b>Les jeux de la fratrie : jeux d'imitation, jeux extérieurs</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « On avait la rivière qui passait au bout du jardin, donc tout l'été, ben on allait se baigner dans des coins... » (Jules, annexe 4.1, p.217)</li> <li>- « Voilà et batailles de boules de terre, euh... Mon père, vu qu'il était couvreur, on prenait des liteaux, on les cloutait ensemble et on faisait des pistolets [...] on partait dans les champs et « papapapapapaaa j'tai touché », le basique voilà ! » (Ibid.)</li> <li>- « Beaucoup de jeux d'extérieur...et après euh...ça a été... J'ai découvert la console, et là ça a été un peu l'intérieur ! C'est aussi,... mon frangin aussi commençait à être grand, commençait à avoir le scooter donc au final moins dans les champs... » (Ibid.)</li> <li>- « On a pas été du tout jeux de société. C'est soit en dehors, soit [rire] non ! Étant enfant euh... en fait, mon père est un [...] chasseur, [...] mais il était un fana d'armes, et nous, au lieu qu'on ait notre première voiture téléguidée ou notre premier...et ben on avait notre première carabine à plombs voilà ! [...] On la sortait, on mettait la cible, on tirait dans la cible, on mettait autre chose une bouteille on mettait... [...] on habitait derrière l'église, y'avait des jolies bestioles qu'étaient posées, des pigeons et on tirait des pigeons comme des salauds. Mais des pigeons, mais bon voilà c'était pas pour le plaisir [...] on les récupérait, ma mère les débitait on les mangeait. [...]Moi j'aimais pas ça. » (Ibid., p.218)</li> <li>- « je rentrais [de l'école], elle [sa mère] était encore... C'était une femme active, pas maison euh... femme active, donc elle a très vite repris ses coupes, pas travailler en salon, mais repris ses coupes euh à domicile... » (Ibid., p.219)</li> </ul>	
<b>Jeux en ligne</b>	
<b>Réfléchir</b>	<b>partager</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « parce que moi, en étant gamer etc., je fais pas un jeu pour un pour le jeu, je fais un jeu pour y'arriver au mieux... » (Jules, annexe 4.3, p.264)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Créer du lien avec d'autres et partager encore, et partager son savoir et partager ses...ses façons euh de penser parce que y en a, ils sont papa, ils sont avec des enfants, on les entend réagir et là en fait on peut les reprendre aussitôt parce que l'enfant nous entend pas, on est dans le casque, on dit : « ah putain t'es vache quand même avec lui » ou des fois c'est pour le taquiner mais des fois euh dire « ouais, non, mais attend c'est pas tellement grave euh ce qu'il a fait » mais... pis bon, ben lui il continue à disputer son enfant voilà ! Ou on va des fois, où la manette va être posée comme ça...</li> </ul>

	<p>et au final on va être parti, l'exemple que je peux te donner ça a été on est parti sur l'univers où moi j'ai... j'ai commencé la phrase, enfin j'ai commencé la discussion en disant : « ouais moi j'ai déjà pensé et réfléchi sur l'univers ça m'a fait flipper euh parce que je me suis dit qu'est-ce qui y'a au bout est-ce qui y'a un mur, est-ce qu'on tape sur quelque chose » et là y'en a un autre qu'était plus calé, il me dit « non, non, l'univers est en expansion donc il continue de grandir etc. » [...] on a échangé comme ça et on est parti pendant deux heures à parler, la manette était là, on était juste dans notre chambre enfin personnellement j'étais dans ma chambre sur le lit, posé, en train de discuter et de... d'échanger et euh et voilà et c'est ça maintenant les consoles, c'est plus ultra fermé... » (Jules, annexe 4.1, p.236)</p> <p>- « ... et puis tu partages ton savoir encore une fois. » (Ibid., p.238)</p>
<b>rencontrer</b>	
<p>- « la console c'est plus la... même chose que d'être...d'être, euh.. c'est plus fermé. Maintenant on est ultra connecté... » (Jules, annexe 4.1, p.235)</p> <p>- « Voilà avec d'autres personnes et je leur parle dans le groupe et euh parce que réellement près d'ici autour de moi j'ai que deux amis. L'autre est par rapport à la console et en Haute-Normandie le plus proche. Et euh et au final à être connecté comme ça, ça m'a apporté une... des expériences aussi, parce que justement, j'ai rencontré donc des gens, j'ai rencontré surtout des belges. » (Ibid.)</p> <p>- « Mais bon voilà donc on a été visiter là-bas [...], on a été faire plein de trucs, j'ai appris à les connaître donc les autres, tous les autres de la Belgique c'est pas loin à traverser la Belgique... » (Ibid., p.236)</p> <p>- « ...c'est pas long donc ils sont tous venus la même soirée et tout, on...super bien rigolé, super...[...] et l'autre en Haute-Normandie pis y'en a un à Paris et dormir à gauche à droite euh les voir en vrai, c'est une autre phase de ... » (Ibid.)</p>	
<b>Le BAFA</b>	
<p>- « le BAFA m'a apporté d'apprendre à « laisser jouer » et « jouer avec »... » (Jules, annexe 4.1, p.237)</p>	

Tableau 67: discours et rapport au jeu de Jules dans sa dimension expérientielle.

Nous allons continuer d'identifier les thématiques récurrentes des discours de Jules, dans leur dimension épistémologique cette fois.

<b>Rapport au jeu de Jules dans sa dimension épistémologique</b>	
<b>Histoire familiale douloureuse et une estime de soi peu valorisante pour un jeu de plaisir</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Mon père à Saint-Loup euh...était alcoolique donc euh...c'est parti un soir d'hiver, euh...par rapport à une galette des rois mais avant déjà il buvait et il tapait ma mère, bon j'avais quelques souvenirs, mon frangin ma frangine ont beaucoup mangé moi j'en ai moins...j'en ai moins pris ! Mais quand j'en ai pris, j'en ai pris parce que j'ai appris les jours de la semaine à coup de claques dans la gueule voilà ! » (Jules, annexe 4.1, p.224)</li> <li>- « Je suis pas...j'me sens pas euh...super intelligent » (Ibid.,p .212)</li> <li>- « Je vais être là, fumeur et... et gros ... » (Ibid.,p .237)</li> </ul>	
<b>Plaisir à s'amuser, se dépenser</b>	<b>Plaisir à partager</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « On n'est pas en cours, on n'est pas là sérieux, c'est pas ta tête que tu vas utiliser – (C) En jeu on utilise pas sa tête ? En jeu, eux l'utilisent pas, je leur apprend la stratégie. » (Ibid., p.222)</li> <li>- « Je suis plus à là, ils vont s'amuser... » (Jules, annexe 4.2, p.239)</li> <li>- « Pour qu'ils s'amused, après qui...on est là pour qu'ils s'amused.» (Jules, annexe 4.3, p.256)</li> <li>- « ... donc qui s'marrent » (Jules, annexe 4.3, p.258)</li> <li>- « là dès qui fait beau tu sors avec tes 15 gamins ils s'éclatent au soleil. » (Jules, annexe 4.1, p.221)</li> <li>- « Ben ils se dépensent,... » (Jules, annexe 4.2, p.239)</li> <li>- « Je suis sûr ils vont se défouler, que taper dans une balle fort, ça les kiffe taper fort ou que'que chose... » (Ibid., annexe 4.3, p.264)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Euh et qu'ils s'amused tous ensemble. » (Ibid., annexe 4.3, p.256)</li> <li>- « partager dessus et...et y'a plus euh y'a...y'a...y'a plus vraiment ça, y'a plus vraiment ça et les enfants le voit encore au jour d'aujourd'hui il n'y a euh...ils créent leur groupe, l'enfant qui va être un peu différent va être mis de côté euh... » (Ibid., p.260)</li> <li>- « C'est voilà c'est faut qui... faut qui jouent ensemble et euh... [...]Parce qu'on est amené à être trop divisés aujourd'hui, on est trop connectés, tout le monde reste chez soi... » (Ibid., p.264)</li> <li>- « Jouer avec eux, ils le demandent, je sais, ils le voient, et justement pas jouer tout le temps avec eux et ben c'est...on va le dire comme ça c'est une friandise en gros que je joue avec eux parce que vu que je le fais pas tout le temps et ben.. ». (Ibid., annexe 4.1, p.237)</li> <li>- « Là ils vont plus kiffé vraiment, mais moi faut que je le sente parce que justement aussi y'a la timidité aussi,</li> </ul>

	<p>y'a j'ai pas...j'ai pas leur énergie moi je vais faire une fois le terrain... » (Ibid.)</p> <p>- « Mais que je joue avec eux ils ont kiffé quoi ! » (Ibid.)</p>
<b>Plaisir à bien jouer</b>	<b>Des concessions pour le plaisir de tous</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « ...parce que moi, en étant gamer etc., je fais pas un jeu pour un pour le jeu, je fais un jeu pour y'arriver au mieux... » (Ibid., annexe 4.3, p.264)</li> <li>- « on est amenés souvent à rencontrer des problèmes ...dans les jeux, rencontrer le problème et là t'es en train de réfléchir de... « j'fais ça » et des fois, ...après y'a des jeux multi où t'es amené avec ton groupe à six personnes à bien réussir le truc où que tout le monde doit bien jouer. » (Ibid.)</li> <li>- « Parce que même des jeux de logique c'est... c'est fun, se dire je vais avoir... quand je vais l'avoir résolu ben cool quoi ! » (Ibid.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « la notion de victoire et puis bon après euh on s'arrange des fois à faire...à mettre... égaliser parce que y'en a...enfin à égalité plutôt toutes les équipes genre mêmes points.. ». (Ibid., annexe 4.1, p.237)</li> <li>- « ....on trifouille un peu le score et... et ça passe... » (Ibid.)</li> <li>- « parce que sinon y'en a ils vont chamberer, d'autres vont s'emporter des enfants ... » (Ibid.)</li> </ul>

Tableau 68: discours et rapport au jeu de l'animateur dans sa dimension épistémologique.

Enfin, nous identifierons les thématiques récurrentes des discours de Jules dans leur dimension didactique.

<b>Rapport au jeu de Jules dans sa dimension didactique</b>	
<b>Jouer pour apprendre</b>	
<b>Dimension cognitive</b>	<b>Dimension sociale</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Monter une stratégie parce que moi en étant gamer etc., je fais pas un jeu pour un... pour le jeu, je fais un jeu pour y'arriver au mieux... » (Ibid., annexe 4.3, p.264)</li> <li>- « Justement que je retransmets aux enfants, la stratégie.... » (Ibid., annexe 4.1, p.238)</li> <li>- « Après encore une fois, j'emmène vers la stratégie parce qu'ils y pensent pas à être stratégiques... » (Ibid., annexe 4.2, p.239)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « euh ben les...les...les..après y'a les règles, leur apprendre les règles du jeu, comment...voilà comment avoir le bon comportement par rapport justement... » (Ibid., annexe 4.1, p.222)</li> <li>- « ...le...le...l'esprit d'équipe, l'entraide tout ça... » (Ibid., annexe 4.2, p.239)</li> <li>- « c'est cool de jouer et de jouer ensemble, c'est...voilà... même si le jeu tu l'aimes pas, euh...ben joue avec tes potes, prends pas pour</li> </ul>



	<p><i>jouer à ce jeu-là mais prends -le pour t'éclater avec tes amis qui sont là ou avec tes camarades si c'est pas tes amis. » (libid.)</i></p> <p>- <i>« Les jeux de société sont... sont... vont amener le... le... le... le ...l'exemple ils vont faire leur jeux de société. Si on laisse l'enfant sans adulte qu'est derrière etc., y'en a un autre qui va arriver, « j'peux jouer avec vous ? » Les ¾ du temps, c'est non ! Et nous, on est obligé d'arriver derrière et dire : « accueille l'enfant enfin accueille ton camarade, joue avec lui explique lui le jeu » etc., « c'est.. tu serais dans la même position, t'aimerais pas qu'on te refuse, tu... tu te retrouverais tout seul etc., ce serait c'est pas enfin c'est plus intéressant si vous jouez ensemble etc., et tu peux partager que'que chose avec ce camarade-là que t'aurais pas du tout connu ou jamais parlé. » (Ibid., annexe 4.3, p.256)</i></p>
<b>Dimension culturelle : découvrir un nouveau jeu</b>	
	<p>- <i>« ça fait des bases de base-ball, on peut parler,... ça amène des fois à parler du base-ball... » (Ibid., annexe 4.2, p.239)</i></p> <p>- <i>« La thèque euh... dérive du base-ball mais en moins difficile donc euh plus apporter aux enfants donc c'est euh les mêmes règles que le base-ball. » (Ibid.)</i></p> <p>- <i>« (une séance) De découverte, ils...pour certains, après des fois dans la...la thèque là c'était surprenant que les ¾ ne connaissent pas à Vieux Fumé... » (Ibid., annexe 4.3, p.257)</i></p> <p>- <i>« tout ce qu'est grands jeux personnellement je viserais plus justement qu'ils le ramènent dans la cour. » (Ibid., p.258)</i></p>

**Tableau 69: discours et rapport au jeu de Jules dans sa dimension didactique.**

Le rangement du discours de façon thématique nous permet de comprendre les tensions qui animent Jules dans son rapport au jeu.

### Jeux d'imitation, plaisir de la nature dans la fratrie :

Jules identifie deux temps dans son histoire, sa pratique du jeu en tant qu'enfant, celui partagé avec son « frère et son pote » à courir les champs, à plonger dans le cours d'eau, à jouer à se tirer dessus pour de faux, à jouer à tirer pour de vrai sur des cibles, sur les pigeons pour les manger ensuite. Puis, son frère grandit, prend son autonomie grâce à son scooter et Jules se tourne vers les jeux vidéo.

Son enthousiasme pointé de nostalgie à raconter ses jeux montre tout le plaisir vécu, partagé lors de ces courses au grand air et le plaisir de s'en souvenir. Pour Jules, le jeu est associé à ces moments de liberté, cadrés malgré tout, tout particulièrement dans l'usage de la carabine à plomb :

*« mais y'avait des...des règles, on était p'tit hein mais la première règle que nous dit notre père, et si on le faisait voilà ben justement on prenait cher, et euh...et « vous visez tout ce que vous voulez mais pas vers les habitations, pas entre vous même si y'a les vitres, euh... personne devant vous, vous êtes tous au même niveau » et voilà ! ». (Jules, annexe 4.1, p.217)*

Une liberté liée à l'espace qu'offrait leur situation : la campagne, les champs, la ferme, les cours d'eau....

### Jeu vidéo en ligne pour partager, pour rencontrer les autres

L'image qu'il porte sur lui, sur son physique, disparaît lorsqu'il rencontre les gens de manière virtuelle comme ce que lui offre le jeu vidéo en ligne. Il le dit, il n'a pas beaucoup d'amis pour autant il s'est créé un réseau de connaissance par le jeu qui lui permet de jouer, mais aussi de débattre, de se cultiver en témoigne sa conversation avec un joueur sur l'immensité de l'univers :

*« j'ai commencé la phrase, enfin j'ai commencé la discussion en disant : « ouais moi j'ai déjà pensé et réfléchi sur l'univers ça m'a fait flipper euh parce que je me suis dit qu'est-ce qui y'a au bout est-ce qui y'a un mur, est-ce qu'on tape sur quelque chose » et là y'en a un autre qu'était plus calé, il me dit « non, non, l'univers est en expansion donc il continue de grandir etc. » [...] on a échangé comme ça et on est parti pendant deux heures à parler, la manette était là, on était juste dans notre chambre enfin personnellement j'étais dans ma chambre sur le lit, posé, en train de discuter et de... d'échanger » (Ibid., p.235)*

Ces relations virtuelles ont parfois pris corps puisque suite à des échanges, Jules est allé passer quelques jours de vacances chez un autre joueur belge, découvrant par la même occasion une part de l'histoire puisqu'ils ont visité Waterloo.

*« [j'ai été] nourri euh logé et euh visiter, on a été visiter le lieu de Waterloo [...] on a été faire plein de trucs, j'ai appris à les connaître donc les autres, tous les autres de la Belgique... Ils sont tous venus la même soirée et tout, on....super bien rigolé [...] [C'est] Créer du lien avec*

*d'autres et partager encore et partager son savoir et partager ses...ses façons euh de penser » (Ibid.)*

Jules, bien que peu diplômé, se trouvant peu intelligent est pourtant extrêmement curieux. Il veut comprendre. Comprendre comment les choses fonctionnent : l'univers et le reste ;

*« c'est... c'est.. c'est...et je regardais « c'est pas sorcier » toutes les semaines », les choix des gens , « c'est de rencontrer aussi des gens, c'est ça aussi hein ... de rencontrer des gens de... de... de discuter avec, par exemple le... le...le voile ou euh la burqa etc., j'en ai discuté au lieu de me dire « ouais c'est de la crotte » ... ben j'ai été discuter avec quelqu'un avec un musulman » (Ibid., annexe 4.3, p.265) ;*

comprendre le mal être des enfants et des jeunes avec lesquels il travaille : *« ben quand ça va pas, euh...ben euh ben « vas-y t'arbitres avec moi » pis tu le questionnes un p'tit peu ben « qu'est-ce que tu voudrais faire ? », « moi j'ai pris un p'tit temps, j'avais un...un...un...comme justement voilà un p'tit paquet du groupe ben voilà, j'ai... « pourquoi tu réagis comme ça ? » (Ibid., annexe 4.1, p.229), « j'aurais voulu savoir, plus l'enfant handicapé, euh...ben euh comment ça se passe déjà avec elle, comment ça se passe aussi avec un enfant handicapé,... » (Ibid., p227).*

Jouer en ligne lui permet de créer du lien sans la barrière de son corps et d'assouvir ce besoin d'échange, de partage de savoirs, de partage d'expériences pour comprendre les autres.

#### *La formation BAFA pour une compréhension de son rôle possible dans le jeu :*

En ce sens, la formation BAFA est une formation qu'il a appréciée car elle lui a donné des billes pour comprendre l'animation, la menée d'activité, comprendre comment on peut amener le jeu aux enfants dont il retient tout particulièrement le « laisser jouer » et le « jouer avec » : *« franchement j'en ai appris énormément aux premières phases [du BAFA] » (Ibid., annexe 4.3, p.254).* Le BAFA a aussi été l'occasion pour lui de rencontrer, en réel, des gens, de partager des moments et de se dépasser : *« j'arrive à maintenant à être plus grand, j'arrive à facilement casser la barrière mais voilà je suis quelqu'un de timide et donc euh là... faire le bébête et déguisé en face de personnes que je connaissais que depuis 3 jours...voilà ! » (Ibid., annexe 4.1, p.213)* Par la mise en œuvre de jeux collectifs, de jeux d'imitation, de déguisement, cette formation a permis à Jules de voir que sa « barrière, elle s'est fragilisée » (Ibid.)

*Histoire familiale douloureuse et une estime de soi peu valorisante pour un jeu de bienveillance, de plaisir partagé, d'amusement.*

La faible estime de lui-même, liée en partie à son obésité mais aussi à son histoire personnelle douloureuse, lui fait regarder les autres et surtout ceux en difficulté avec bienveillance.

Il transfère ainsi la compréhension et l'adaptation que certains de ses professeurs et encadrants ont mis en œuvre à son égard en adaptant à son tour les règles du jeu. Ainsi,

*« des profs m'ont beaucoup soutenu étant euh gros etc... euh... et voilà au lieu qui m'disent : « tu fais tant de tours de terrain », il m'dit « tu fais une moitié, tu marches une moitié » voilà, ben là certains euh voilà ben je sais que voilà je vois que y'en a qui sont un peu... potelés euh je sais qu'ils vont pas faire ça à fond ou le faire plusieurs fois. » (Ibid., annexe 4.3, p.262)*

Jules peut même rompre la légalité du jeu en *« trifouill[ant] un peu le score »* (Ibid., annexe 4.1, p.236) pour s'assurer que tout le monde va bien, *« sinon y'en a ils vont chambrer et d'autres vont s'emporter ... »* (Ibid.).

La complexité de son enfance, de sa situation personnelle, lui fait rechercher dans les situations de jeu une coupure nette avec les difficultés de la réalité, avec le sérieux de l'école : *« On n'est pas en cours, on n'est pas là sérieux, c'est pas ta tête que tu vas utiliser [...] Je suis plus à là ils vont s'amuser ! »* (Ibid., p.221)

Il se donne ainsi la mission de créer par la pratique des jeux une cohésion chez les enfants en ne laissant personne de côté, pas même le *« potelé »* en étant à l'écoute de leur besoin et de leur difficulté.

*Le jeu défouloir inhibant le défi stratégique :*

En ce sens, le jeu apparaît comme un moment défouloir : *« je leur amène un jeu que je suis sûr ils vont se défouler, que taper dans une balle fort, ça les kiffe taper fort »* (Ibid., annexe 4.3, p.263). L'amusement dans la situation présente tient selon Jules à la possibilité de s'investir physiquement dans l'activité. Courir, taper, selon Jules, c'est ce que les enfants aiment faire.

C'est là tout le paradoxe de Jules qui, se considérant comme un *« gamer »*, aime *« jouer au mieux »*, *« bien réussir le truc »*, *« bien jouer »*, réfléchir aux problèmes que pose le jeu et qui ôte aux enfants cette possibilité en leur donnant les *« astuces »* directement. Tout le paradoxe tient dans cet extrait : *« En jeu, eux l'utilisent pas [la tête], je leur apprends la stratégie. » »* (Ibid., annexe 4.1, p.221). Dans un problème mathématique, cela reviendrait

non pas à apprendre aux enfants à résoudre le problème, mais leur apprendre la solution, leur donner la solution.

On peut l'expliquer d'une part par son goût pour la stratégie, lui faisant se réserver cette part agréable du jeu : c'est à lui de lire la situation et de trouver les solutions pour que les enfants jouent bien. On peut aussi l'expliquer par la contrainte sécuritaire et temporelle. Il ne peut pas se permettre de perdre du temps car la séance est déjà bien courte du fait des contraintes extérieures (heure du début de l'activité, chemin du retour pour être à l'heure au bus etc.). Il ne veut/peut pas se permettre de perdre du temps à voir les enfants réfléchir et risquer de se disperser donc de moins les cadrer.

*b. Synthèse des discours pour identifier la nature du rapport au jeu de Jules*

A partir de ces différents éléments, nous pouvons tendre vers une identification du rapport au jeu de Jules. On constate qu'il est animé par une volonté de faire plaisir, de permettre aux enfants de se défouler, de « kiffer ». En ce sens, il ne veut pas que les choses soient trop sérieuses, « *comme en cours* », il veut faciliter la situation aux enfants en les allégeant de la dimension réflexive du jeu : « *c'est pas ta tête que tu vas utiliser* » (Jules, annexe 4.1, p.220) et pour ne mobiliser que sa dimension physique : « *je suis sûr ils vont se défouler, que taper dans une balle fort, ça les kiffe taper fort...voilà après ils vont courir!* » (Jules, annexe 4.3, p. 263).

Nous pouvons modéliser le rapport au jeu de Jules comme suit :

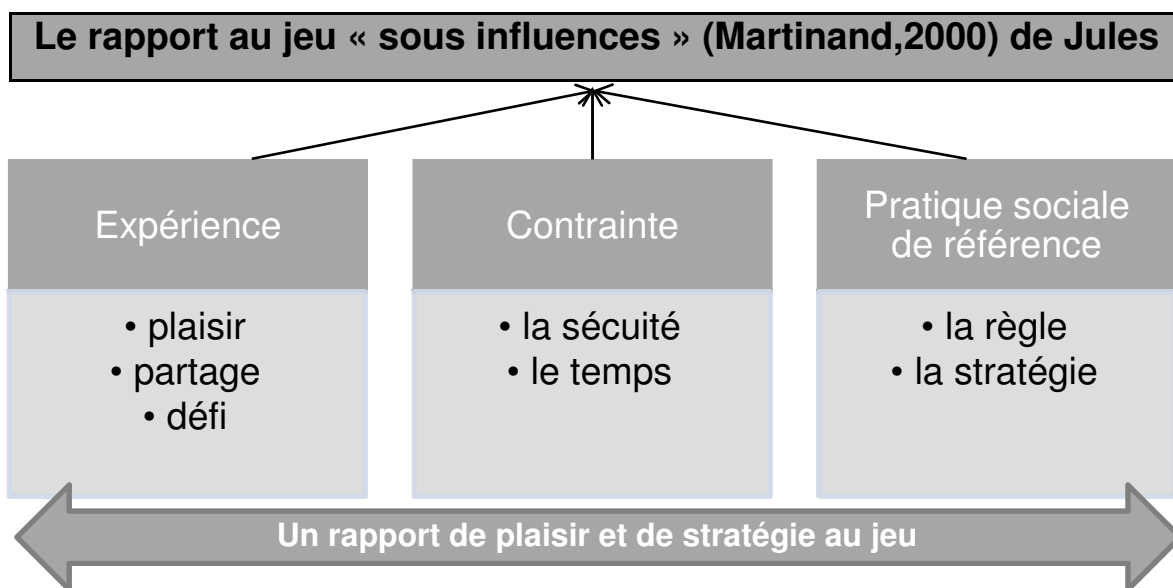


Figure 36 : Modélisation du rapport au jeu de Jules.

On constate ainsi que, si la pratique ludique de Jules est orientée par des questions sécuritaires, de gestion de temps et de compréhension de la règle pour bien jouer, son intention est avant tout de créer un moment de plaisir partagé comme ses moments de jeux personnels. Paradoxalement, il voit le jeu comme un « *gamer* », c'est-à-dire un jeu-défi où la réflexion stratégique est importante pour mieux jouer mais il ne permet pas aux enfants de réfléchir par eux-mêmes, contraint par le temps, par l'idée peut-être que le plaisir viendra d'un bon jeu efficace stratégiquement et qu'offrir le plaisir aux enfants c'est donc leur servir directement les « astuces » mais aussi peut-être contraint par la notion de tenir les enfants, d'assurer leur sécurité, leur bien-être.

#### 4.4.2 Rapport à l'Autre et identification professionnelle

Nous allons voir maintenant comment se construit le rapport à l'Autre de Jules et comment il impacte sa pratique ludique.

<b>Rapport à l'Autre de Jules</b>	
<b>Identification professionnelle de soi</b>	
<b>Un professionnel</b>	
<b>« Grand frère » empathique et bienveillant</b>	<b>Pas sérieux</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Ben le côté social derrière, le côté « discuter avec eux » ou quand des fois ils ont des problèmes [...] parce que ils ont pas un grand vécu non plus, mais tu peux l'apporter...leur apporter par rapport euh voilà si une valeur de si, par rapport à une anecdote qui t'es arrivée... ..c'est des gamins qu'ont ... qu'ont pris cher déjà et qu'ont rien demandé et euh... Voilà donc que ce soit animateur continuer avec les... les ados, soit éduc, heu éduc, moniteur-éducateur, foyer de jeunes travailleurs plus je me verrais... .. » (Jules, annexe 4.1, p. 212)</li> <li>- « ... Alors moi, voilà c'est ça que j'aime bien aussi, c'est les enfants un peu euh... difficiles, essayer d'avoir que'qu'chose,... » (Ibid., annexe 4.3, p. 251)</li> <li>- « Je leur apporte [...] des savoirs dans le vécu, j'ai que 28 ans.....j'ai....Une</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Je dirais quand même, ben, c'est... euh, ben, de faire rigoler, d'amuser, de faire rigoler, d'être euh [...] cool tu vois ? Pas quelque chose d'un peu plus euh...pas aussi sérieux qu'un professeur voilà! » (Ibid., p.219)</li> <li>- « Ben c'est ça aussi le périscolaire normalement on n'est pas euh...on n'est pas...on n'est pas en cours... » (Ibid., p.221)</li> <li>- « on s'marre, on fabrique des choses avec eux et voilà, ben voilà c'est ça que...c'est ça que je veux faire de ma vie j'veux...j'veux...rigoler j'veux pas un truc sérieux,... j'me suis dit c'est ça, j'veux pas être sérieux, j'veux pas être à la chaîne j'veux pas être der...devant le même poste à emb...enfin à emballer les mêmes pièces ou à faire ci.[...] Ca... ça... ça m'souïle quoi de...de ...de...de...de m'mouiller, et pour un patron, et m'casser l'dos pour un</li> </ul>

<p><i>expérience quand même...les préparer ouais les aider, qu'ils soient pas surpris si ça leur arrive je peux leur dire. » (Ibid., annexe 4.1, p. 220)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>y'en a [...] qu'on comprend que les parents sont....sont absents [...], ils sont absents, au sens propre, ils sont en déplacement, le daron est en déplacement et la mère travaille aussi, donc le gamin, ben, il rentre de l'école il est tout seul, il rentre la mère va rentrer à 22h euh...il va voir son père deux jours dans la semaine, y'a un manque cruel et euh... voilà ! Et y'en a d'autres euh où les parents s'en foutent complètement. » (Ibid., p.227)</i></li> <li>- « <i>... veulent euh plus la prendre, les animateurs et j'étais déçu pour ça ! [...] parce que ça fait un soulagement aussi pour la maman. » (Ibid., p.228)</i></li> <li>- (Aider même le chercheur) : « <i>Ouais mais après enfin je... d'aider, ben te permettre d'avancer dans ton.... ...truc, et heu moi c'est juste pour ça, heu ça me coûte rien.... » (Ibid., p.212)</i></li> </ul>	<p><i>patron. Là j'peux faire un métier où euh j'avais jouer, j'avais apprendre des choses, j'avais apporter des choses, j'avais ....j'avais rigoler avec des enfants » (Ibid., p.225)</i></p>
<b>Transmet ses valeurs</b>	<b>Qui ne se ménage pas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>...les plus p'tits, euh... ben, pareil, ça va être des paroles, ça va être euh... une situation où je les vois, je dis « ça sert à rien de se battre »... » (Ibid., p.221)</i></li> <li>- « <i>on peut en parler euh voilà je vais t'expliquer pourquoi, mais euh t'as pas le droit de t'en moquer. Parce que ça peut être méchant envers l'autre. » (Ibid., p.223)</i></li> <li>- « <i>je comprends pas les gens enfin qui font tout le contraire enfin voilà, les gens qui crachent à la geu...à la..la...la tête des adultes, qui manquent complètement de respect. Moi mes parents mon père était souvent au travail, ma mère euh me disait toujours ben tu dis bonjour merci au revoir et..et</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>... il y ait des adultes qui se cassent les fesses pour avoir une jeunesse... [...] et pas des gens qui sont là en attendant d'autres choses. » (Ibid., annexe 4.3, p.261)</i></li> <li>- « <i>Il faut [être polyvalent]! Il faut aujourd'hui, mais c'est l'animateur ... doit le faire ou doit se remuer... et l'animateur est comme toute personne, y'a différents animateurs, y'en a qui veulent se bouger les fesses et y'en a qu'on pas envie. » (Ibid., p.255)</i></li> <li>- « <i>c'est à chaque animateur de, voilà, de... des fesses et euh d'essayer de trouver une solution par rapport à ça ! » (Ibid.)</i></li> <li>- « <i>j'ai de la bonne volonté à vouloir me casser les fesses de...de cet enfant-là</i></li> </ul>

- voilà après c'est amené à chaque enfant de euh...» (Ibid., annexe 4.3, p. 265)
- « [Quelles valeurs ?] des basiques, ben le respect, enfin euh... d'être le premier, si y'a une dame enceinte qui, ben, te lever et pas d'attendre, regarder si y'a quelqu'un qui va le faire, tu le fais tac ! » (Ibid., annexe 4.1, p. 213)
  - « on peut partir en vrille, c'est amusant, l'enfant va faire que'qu'chose, il va pas être puni, on va rigoler ensemble etc. euh... si ça reste comique mais pas méchant envers d'autres... » (Ibid.)
  - « Jouer ils le font, le prof fait du sport aussi, ils font généralement du sport à l'exté....généralement du sport à l'extérieur, [...]après la seule chose quand je te dis oui je suis sûr, enfin, on leur apporte quelque chose, je pense c'est parce que on apporte déjà notre...notre...nous, nous euh, nous, animateurs, notre... notre façon à nous [...] je leur parle y'a beaucoup de... d'enfants ben... sur justement être gros donc... » (Ibid., annexe 4.1, p. 223)
  - « C'est laisser une trace aussi ! Ben c'est laisser une trace, c'est notre pensée, notre...euh notre analyse là-dessus eh ben le gamin, [...] il va s'dire [...] « il a parlé de ça, attends, je vais essayer de réagir comme ça » ... » (Ibid., p. 227)
  - « c'est une trace de nous [...] » (Ibid.)
  - « je pense que ce sera dur le premier jeune où j'arriverai pas à le faire changer, je le verrai vraiment s'enfoncer, s'enfoncer, s'enfoncer, pas y arriver et ou vraiment braqué, pas réceptif, justement aux valeurs que je voudrais transmettre etc. ou aux paro...ou à la façon de penser qui me semble générale... » (Ibid., p. 213)
- qu'a rien demandé. »
- « Eh ben euh t'es... t'es d'jà sur place, eh ben tu t'remue les fesses, tu dis ben ok et tout pour les ados ! On... on... on est dans ce métier-là pour ça. » (Ibid.)
  - « Y'avait deux animateurs qu'étaient encore là ... à travailler. Elle a demandé, aucun des deux ! Alors Cora était obligée de m'appeler, alors obligée, elle a appelé euh peut-être d'autre monde avant, je sais pas, elle m'a appelé. Moi j'étais déjà chez moi en pyjama... Moi ça m'paraît [évident de venir] euh ben l'ado sinon euh la soirée huuu... Ben non il a pas demandé ça l'ado ! A. (l'animatrice du secteur jeunesse) ben pas d'bol est malade, mais il a pas demandé à rentrer chez lui ! [...] » (Ibid., p.261)

#### Identification professionnelle de l'Autre



- On sait très bien que que y'en a des meilleurs et y'en a des pas bons !

<p style="text-align: center;"><b>Le meilleur</b> porteur de savoirs généraux, des approches différentes tout en étant à l'écoute de l'enfant</p>	<p style="text-align: center;"><b>Le « pas bon » :</b> celui qui ne cherche pas à comprendre, celui qui n'a pas la bonne attitude vis-à-vis de l'enfant, vis-à-vis de l'animateur (ingérence), fait des photocopies, apprend la vie dans les livres.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « un ancien professeur qui partait à la retraite mais en fait au final qu'est maintenant maire [...], sa phrase c'était : « il faut vous ...faut faire un total dévouement pour l'enfant ».En fait, voilà ! C'est euh l'enfant d'abord vous après, parce que lui c'était son mode ! » (Jules, annexe 4.1, p.232)</li> <li>- « c'est ça, quand je parlais de sortir des sentiers battus, il y a des profs voilà, je reprends mon amie, infiltrée sans le vouloir, [...], il y en avait une autre en maternelle qui sortait un peu des sentiers et moi je trouve ça plus intéressant ... L'enfant va plus... »</li> <li>- « Ben voilà c'est voilà des approches un peu différentes (fait référence à l'enseignante évoquée ci-dessus) quand on me parle d'une prof comme ça ouais c'est cool quoi [...] c'est bien euh pour un enseignant il faut sortir des rails au jour d'aujourd'hui ... » (Ibid.)</li> <li>- « c'est le premier rôle c'est de leur apprendre des choses et le deuxième rôle c'est d'écouter aussi l'enfant quoi... » (Ibid., p.233)</li> <li>- « Pendant ses...ses cours et...et y'a quand même des bases qui leur apprend ben le respect etc. euh...et puis après ben y'a le savoir euh y'a le savoir culturel quoi et euh historique et... » (Ibid., p.232)</li> <li>- « l'instit bon voilà, qui euh règle aussi des soucis, [...] : à cet enfant-là il est chiant quoi ! Et lui qui se dit pourquoi ? Voilà et juste pourquoi et ben.... »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « et elle voyait qu'il amenait le lundi leur livre et les photocops, photocops, photocops... »</li> <li>- « ...qu'on fait donc transmettre aussi pour certains des valeurs, y'en a qui s'en foutent, que je te disais aussi à M.... y'a des profs euh voilà à gueuler, y'a des attitudes que j'aime pas ! [...] ben il posait pas la chose, il essayait pas euh après elles étaient terribles, mais euh...il aurait fallu chercher comment...comment elles comprennent quoi, [...] Mais lui il braillait, lui, il braillait, il gueulait, il gueulait, il gueulait,... » (Ibid., p.230)</li> <li>- « elle [la référente périscolaire] était pas là donc généralement quand y'a un enfant qu'est perdu c'est elle qui les ramène. Et là c'est lui. Et là il se permet de me dire : « que ça recommence pas ! » » (Ibid., p.231)</li> <li>- « Et un autre coup, avant tout ça, il entend un gamin dire un gros mot, et tout de suite, il approche à engueuler le gamin, alors qu'il est dans mon activité à moi ! Que c'est à moi d'intervenir et au gamin je lui dis à voix haute : hop hop hop t'es avec moi c'est moi qui règle ça avec toi ! » (Ibid., p.231)</li> <li>- « Après y'en a, ben comme voilà y'en a, y vont faire des photocopies justement et qui ont pas envie de se ...de se casser les pieds ou qui vont faire, ben on va aller euh...on va aller je sais pas [...] ils vont ouvrir un livre</li> </ul>

<p>(Ibid., p.233)</p> <p>- « mais, après, j'ai eu par chance des super profs quoi ! [...] Une super costaud de maitresse, mais une crème et ça j'ai des souvenirs c'était une crème [...] c'était les supers bons profs, j'ai appris les échecs en CM2, Emmanuelle en CM1 euh m'avait félicité pour euh..on avait fait un truc, faire, tu sais, des traits, tu sais griffonner, tout ça et voir à la fin qu'est-ce qu'on voit dans ce griffonnage-là. Elle m'a dit ben t'as un bon imaginaire tout ça j'avais hyper apprécié le compliment... le prof de CM2 nous avait appris le rock aussi à danser le rock j'avais super bien kiffé. » (Ibid., p.235)</p>	<p>sur euh... sur euh... des feuilles, sur des plantes au lieu de faire un jardin et d'aller planter quoi ! » (Ibid., p.232)</p> <p>-</p>
<b>Le Nous professionnel</b>	
<b>Inexistant, défiant, méfiant : le café, l'absence de communication, le non-respect des horaires</b>	
<p>- « Comme là à C., heu... lundi on a fait un café commun...Eh ben comme l'année dernière, là, j'ai pas voulu y aller parce que je savais, l'année dernière ça a fait : profs là, et là ça a fait animateurs, profs...animateurs ! » (Montre avec ses mains la distinction spatiale) (Ibid., p.231)</p> <p>- « plus avec les atsems soit avec euh ....ben les dames euh pareil euh ben cantine [...] qui font activités etc. ou qui sont dans la structure mais avec les enseignants non. » (Ibid., p.232)</p> <p>- « ..on n'est pas spécialement euh ... je suis sûr y'aurait un problème avec un parent, ils nous tireraient dans le dos quoi ...// il voulait ben une voix d'adulte celui-là qui était présent quoi après euh...après j'ai rien repris derrière on m'a pas mis ça dans le dos » (Ibid., annexe 4.2, p. 239)</p> <p>- « y'a la moitié qui est avec ce monsieur-là et l'autre moitié avec la classe. Donc on est là en train de, moi j'ai la moitié mon groupe, j'attends l'autre moitié puis voilà. Ça fait... on va perdre 10 minutes ! » (Ibid.)</p>	
<b>Sauf quand il y a un lien particulier : un directeur père d'un des animateurs</b>	
<p>- « parce que le directeur est super bien, c'est le...le papa de Basile aussi animateur qu'est là. Donc euh y'a une bonne entente... » (Ibid., annexe 4.1, p. 231)</p> <p>- « C'est vraiment ouais ça dépend vraiment de la personne. » (Ibid., p.232)</p>	
<b>Une mission commune : la vigilance, l'écoute pour aider l'enfant</b>	
<p>- « l'instit bon voilà, qui euh règle aussi des soucis, [...] : à cet enfant-là il est chiant quoi ! Et lui qui se dit pourquoi ? Voilà et juste pourquoi et ben.... » (Ibid., p.233)</p>	

- « *[il faudrait] avoir une approche plus...Plus éducative avec l'enfant euh...est-ce que y'a des soucis à la maison justement des questions voilà !* » (Ibid., annexe 4.3, p. 251)
- « *c'est tout un ensemble avec un enfant qui est euh...qui est en glissade quoi, qui va ben l'enseignant justement et l'a...l'a...l'animation* » (Ibid.)

**Tableau 70: Discours, identification professionnelle et rapport à l'Autre.**

Nous pouvons identifier un certain nombre de thématiques qui nous permettent de mieux comprendre les tensions qui animent le sujet dans la construction de sa professionnalité et son rapport à l'Autre. Jules a participé à l'entretien collectif avec les animateurs et il fait parfois référence à des propos qu'il a tenus à ce moment-là. Son discours varie assez peu entre l'entretien collectif et individuel sur certaines thématiques telles que les relations avec l'Autre, il varie bien plus quand il porte sur ses souvenirs d'école.

Ainsi, dans les deux cas, il se définit en négatif du « *prof* ». Pour Jules, l'animateur est en recherche de singularité, d'identité professionnelle, de spécificité professionnelle. Il sait ce que l'animateur n'est pas : « *pas aussi sérieux qu'un professeur* » (Ibid., annexe 4.1, p.219) ; « *on n'est pas...on n'est pas en cours* » (Ibid.). Pour Jules, l'animateur apporte ce qu'il est intrinsèquement : « *on leur apporte quelque chose, je pense c'est parce que... on apporte déjà notre...notre...nous, ...* » (Ibid., p.222) mais aussi une spécificité intrinsèque à la fonction de l'animation : « *nous euh, nous, animateurs* » (Ibid.)

En effet, pour Jules, l'animateur a cette fonction de grand frère présent pour partager son vécu, son histoire personnelle, espérant donner à l'enfant, à l'adolescent des clefs de compréhension alors de son vécu, une oreille bienveillante, une aide comme il a pu, lui, en avoir besoin à travers son histoire difficile. Il a eu des profs (« *j'ai eu par chance des super profs quoi !* » (Ibid., p. 234)), il a eu ces pions et cette direction (« *Voilà je pouvais quitter le sport ..., moi j'avais... je pouvais sûr aller chercher une clé d'un pion, monter au dortoir très vite pendant la pause euh prendre ma douche* » (Ibid., annexe 4.3, p. 264)), il a eu cette vieille dame (« *une vieille dame qui nous a relogé dans une de ses maisons dans sa propriété* » (Ibid., annexe 4.1, p. 215)), il a eu cette grand-mère maternelle (« *on est parti chez ma grand-mère* » (Ibid., p. 224)), il a eu cette coordinatrice Jeunesse, Cora, directrice du centre qui l'accompagne professionnellement (« *Cora, elle me disait c'était bête mais euh... mais j'avais pas de matos, j'avais... j'avais rien ou euh et pis je commençais aussi j'avais commencé dur...* » (Ibid., annexe 4.3, p. 261)) Son parcours est jalonné d'individus qui ont porté sur lui un regard bienveillant quant à sa situation familiale difficile ou à ses problèmes de poids. Il y a un écart entre le regard qu'il porte sur ses « *supers profs* », les

souvenirs qu'il en garde (les parties d'échecs, le rock et l'art visuel...) et l'image qu'il a de l'école aujourd'hui (« *rester là et d'écrire des choses et d'écouter quelqu'un qui parle etc. ah c'est chiant quoi ! C'est chiant !* » (Ibid., annexe 4.1, p. 232)). L'animateur selon lui ne doit pas être sérieux, il doit être là pour écouter, partager et « *laisser une trace* » (Ibid., p. 226). L'animateur prend soin de l'enfant « *difficile* », de l'enfant « *potelé* », de l'enfant « *handicapé* ». Pour cela, il est porteur de valeurs, la première étant le respect : « *des basiques, ben le respect...* » (Ibid., p. 212) ; « *si ça reste comique mais pas méchant envers d'autres* » (Ibid., annexe 4.3, p. 250). Enfin, pour Jules, être animateur c'est être dévoué. Ne pas compter son temps (« *ben là faut surveiller du côté du bus parce que sinon des fois y'a des histoires et faut quelqu'un pour surveiller, Émilie est de l'autre côté à faire sortir les enfants pour les parents et donc euh ben y'en a qui restent et t'es pas payé quoi ! C'est voilà... Mais bon, moi, c'est pas grave, [...] après ben j'ai pu jouer avec eux [les enfants] et c'était cool.* » (Ibid., annexe 4.1, p. 236)), prendre des initiatives (« *t'es d'jà sur place, eh ben tu t'remue les fesses, [...] on est dans ce métier-là pour ça* » (Ibid., annexe 4.3, p. 260)) et avoir envie d'être là (« *pas des gens qui sont là en attendant d'autres choses* » (Ibid.)). Être animateur n'est pas un métier par défaut que l'on fait en attendant autre chose selon lui.

Comme nous l'avons vu avec les cas précédents, la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires et des activités périscolaires, offre une possible rencontre interprofessionnelle, entre des enseignants et des animateurs. Jules n'a pas un rapport coopératif ou complémentaire à l'Autre, ce qui apparaît peut être comme un mode de défense face à sa propre mésestime. La relation, quand elle existe, se construit dans la méfiance, méconnaissance de l'Autre, la mésestime de soi. Jules a une vision très binaire de l'Autre. Il a le « *meilleur* » et le « *pas bon* », la distinction portant, au-delà des « *photocop'* » ou de la capacité à sortir des « *rails* », sur la capacité ou non d'être à l'écoute de l'enfant. « *cet enfant-là il est chiant quoi ! Et lui [l'enseignant] qui se dit pourquoi ? Voilà et juste pourquoi !* » (Ibid., annexe 4.1, p. 232)

C'est d'ailleurs sur ce seul point que Jules envisage une possible complémentarité entre les deux catégories : « *c'est tout un ensemble avec un enfant qui est euh...qui est en glissade quoi, qui va ben l'enseignant justement et l'a...l'a...l'animation* » (Ibid., annexe 4.3, p. 250). En effet, il considère les tentatives de rapprochement comme le café institutionnel inutiles. Pour lui, les enseignants au mieux ne s'intéressent pas aux animateurs, au pire ont une image dévalorisée. Il construit sa relation sur ce qu'il croit qu'ils croient comme il l'exprime lors de l'entretien collectif comme dans l'entretien individuel : « *mais là dans les*

écoles qu'on fait, y en a qui nous critiquent mais qui sont pas mieux » (A2, annexe 6, p. 284); « y'a pas beaucoup de profs qui discutent avec les animateurs, et pas beaucoup d'animateurs qui discutent avec les profs... Parce que les profs ils nous prennent... » (Ibid.); « Les profs vont jamais parler sur nous mais je pense que bah ils nous prennent bah ça sert à rien quoi... » (Ibid.); « je suis sûr y'aurait un problème avec un parent, ils nous tireraient dans le dos quoi... » (Jules, annexe 4.2, p. 238). Jules ne se sent pas en confiance. Il a une mauvaise estime de lui-même et pense donc que l'Autre, en qui il n'a pas confiance non plus, ne doit pas l'estimer beaucoup mieux. Cela rend la rencontre bien difficile alors même qu'il est mû par ce désir de partage, d'échange. L'école et l'enseignant semblent représenter un monde à part, inaccessible où il n'a pas sa place.

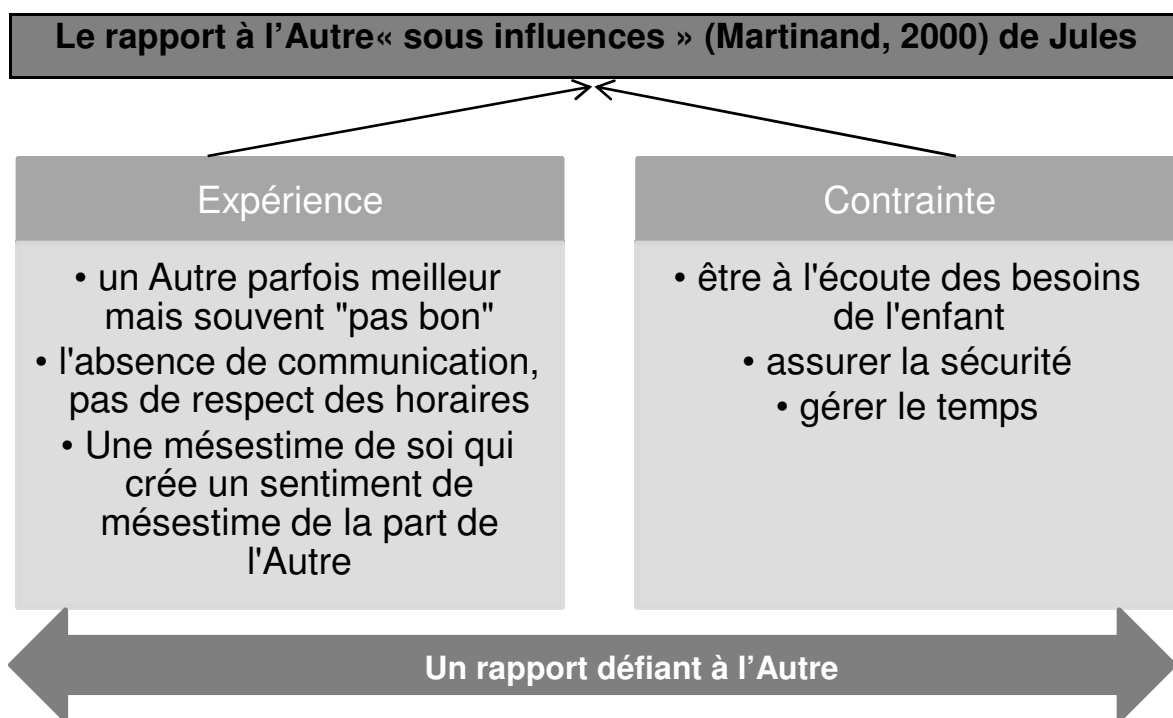


Figure 37 : Modélisation du rapport à l'Autre de Jules.

Nous pourrions montrer dans la sous-partie suivante à travers la construction de cas de Jules comment le déjà-là décisionnel du sujet impacte ses pratiques effectives.

#### 4.5 Construction de cas de Jules :

Jules, 28 ans, est un très jeune animateur du point de vue de son expérience puisqu'il fait de l'animation depuis à peine deux ans au début de notre travail. Son arrivée

dans l'animation est le résultat d'un parcours atypique fait de mésestime, d'échecs et de recherche de but. « On » ne va pas dans le général dans sa famille (« *dans ma famille on a jamais fait des diplômés euh..enfin dans le général on a jamais été dans le général on a toujours été dans le professionnel...* » (Ibid., annexe 4.1, p. 215)), « on » n'est pas très bon à l'école (« *on était pas des super intellos à l'école, mon frangin euh c'est un super, un super charpentier mais c'était pas le premier de la classe intellectuellement* » (Ibid., p. 225)). Son surpoids l'empêche de suivre le chemin tout tracé dans le bâtiment par le père couvreur et le frère charpentier. Il restera trois ans sans emploi à se chercher, ne sachant pas réellement vers quel métier se tourner. C'est le hasard d'une formation qui lui fera tester le métier d'animateur en centre de loisirs :

*« je suis parti à Espoir dans une formation euh proposée par le pôle emploi, et euh...là y'avait des formateurs et ils m'aidaient à trouver, ils me donnaient les outils pour trouver heu...une future voie quoi, et heu le social en est sorti...après c'était large et ils m'ont dit ben pourquoi pas [...] j'ai fait un p'tit stage heu... au CAC à Lisieux c'est le centre de loisirs à H. et heu...et ça m'a plu. »* (Ibid., p.210)

Il hésite encore sur la voie qu'il va prendre, dépendant entre autres des résultats aux concours. Il doute de ses capacités à devenir éducateur spécialisé pour lequel il faut passer des concours (« *Je suis pas...j'me sens pas euh...super intelligent* ») et envisage plutôt de « *continuer dans l'animation, faire un BAFD devenir directeur plus d'un local jeune parce que mon public est vraiment plus les ados.* » (Ibid., p.211)

Il considère être là pour l'enfant avant tout, pour son plaisir et veut lui permettre de se défouler, d'évacuer le trop plein de sérieux de l'école. Le jeu est pour lui l'occasion de leur faire plaisir, de leur permettre de se défouler tout en apprenant des jeux nouveaux mais surtout l'entraide, le partage, le respect de l'autre. Mais il doit assurer leur sécurité, ce que sa séance reflète par les très nombreux rappels à l'ordre. Cependant, ses rappels à l'ordre ne sont jamais très fermes, aussi les enfants continuent de se rouler dans l'herbe, de jouer à autre chose.

Il est tiraillé par cette nécessité d'être ferme pour assurer la sécurité des enfants et son souhait de ne pas être autoritaire comme l'enseignant, d'apporter du plaisir, du « *kiff* » aux enfants : « *on n'est pas...on n'est pas en cours* » (Jules, annexe 4.1, p. 220), « *être un peu plus à la cool quoi* » (A2, annexe 6, p.286), « *ils vont se défouler, que taper dans une balle fort, ça les kiffe* » (Jules, annexe 4.3, p. 263).

Il construit un rapport défiant à l'Autre, une rivalité s'installe imprégnée d'un sentiment que l'Autre est supérieur ou se sentirait supérieur, à tel point que sa pratique se construit en négatif de l'Autre, en opposition à l'Autre, risquant alors la sécurité des enfants qu'il essaie de tenir. Il craint ainsi la redondance qui atténuerait l'impact de ce qu'il fait (« *ils se demandent pas ce qu'on fait comme activité, des fois on voit au loin le prof, il fait la même activité que nous.* » (A2, annexe 6, p. 285)), la trace qu'il veut laisser (« *c'est une trace de nous...* » (Jules, annexe 4.1, p. 226)). De plus, l'estime de soi peu valorisante qu'il a développée au long de son histoire difficile lui fait projeter dans la pensée de l'Autre cette mésestime de lui et donc de sa professionnalité. Si la défiance envers l'Autre repose sur les événements ponctuels vécus (« *Et là il se permet de me dire : que ça recommence pas !* » (Ibid., p.230)), elle se construit aussi à partir de la projection qu'il fait. Il croit qu'ils croient jusqu'à nier sa propre professionnalité, ce qu'il exprime lors de l'entretien collectif en ces termes : « *Les profs vont jamais parler sur nous mais je pense que bah ils nous prennent bah ça sert à rien quoi...* » (A2, annexe 6, p. 284)

Sa pratique didactique ludique est à l'image de son rapport au jeu construit tout au long d'une histoire difficile, marquée par la nostalgie de moments plus doux, de plaisirs partagés de jeux où le corps était physiquement impliqué. Mais la nécessité de gérer le temps, d'assurer la sécurité tout en étant « cool », créent des tensions internes difficiles à tenir et visibles à travers quelques éléments paradoxaux de sa pratique ludique : l'attachement à l'apprentissage de la stratégie mais le plaisir avant tout supprimant la réflexion stratégique par un flot de paroles, de consignes et de rappels à l'ordre, l'envie d'être cool mais la nécessité de rappels à l'ordre permanents qui n'éviteront malheureusement pas l'incident.

Il construit sa professionnalité sur la nécessité de répondre aux besoins de l'enfant, réponse aux besoins de l'enfant qu'il a été. Il est très attaché à l'idée de donner des conseils, les conseils dont il a peut-être manqué en son temps. Il veut être le grand frère pour éviter à d'autres ses moments de doute : « *les préparer ouais les aider, qu'ils soient pas surpris si ça leur arrive je peux leur dire...* » (Jules, annexe 4.1, p. 219)

Son histoire difficile marque fortement son rapport hédoniste au jeu, son rapport défiant à l'Autre impacte ses situations de pratiques et tout particulièrement celle que nous avons observée.



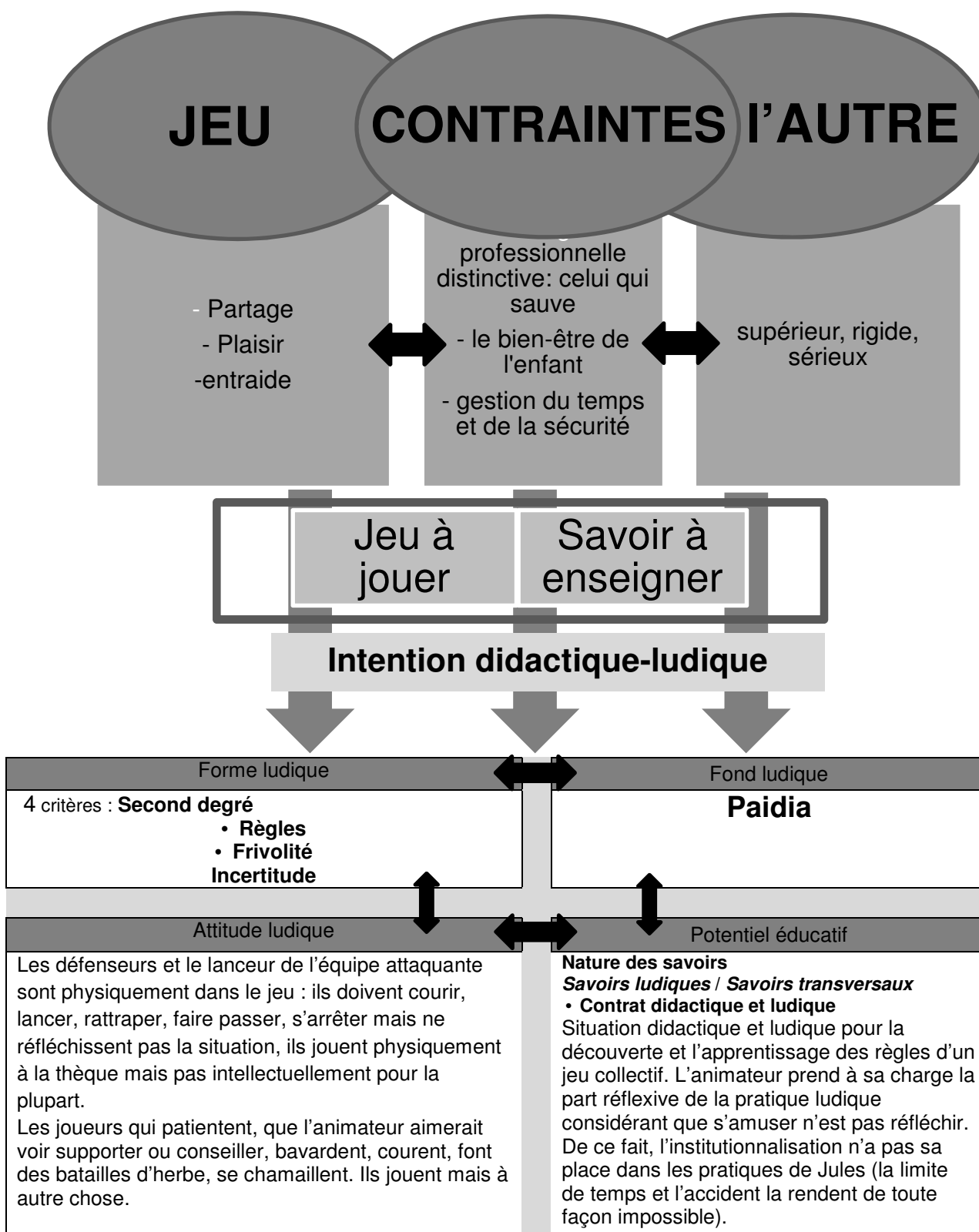


Figure 38: Modélisation de la transposition didactico-ludique traversée du déjà-là décisionnel de Jules

Nous avons construit dans cette troisième partie quatre études de cas. Nous avons rencontré Emy, Jean, Alain et Jules qui nous ont présenté chacun une situation qu'ils

qualifient de ludique. A travers l'analyse fine de la situation, de celle de leurs discours, nous avons cherché à montrer le poids du déjà-là décisionnel du sujet sur sa pratique effective. A travers l'analyse des écarts entre conceptions, intentions et pratique réalisée, nous avons montré la complexité des choix didactiques et ludiques mis en œuvre impactés par le positionnement spécifique du sujet.

Dans la partie suivante, nous mènerons des comparaisons entre les sujets et entre les discours individuels des sujets et des discours collectifs d'un groupe professionnel enseignant et d'un groupe professionnel animateur. Nous chercherons à montrer comment l'histoire de la construction identitaire d'un groupe professionnel peut impacter les pratiques du sujet et nous chercherons à comprendre comment la rencontre entre ces deux groupes professionnels est envisageable sur ce terrain partagé qu'est l'école.

## Points clés

1. Emy est une enseignante tiraillée inconsciemment entre son positionnement symbolique de sujet supposé réfléchi et sérieux et cet impossible à supporter qu'est l'idée de quitter l'enfance. Elle dépasse ces tensions internes en mettant en œuvre différents types de jeux qui lui permettent de répondre aux contraintes institutionnelles qu'elle identifie tout en répondant à son envie de jouer et partager.

2. Jean est, quant à lui, tiraillé entre la nécessité d'adapter, de réfléchir l'adaptation et le monde de l'enfance qu'il se refuse de quitter fait de jeux et d'une certaine liberté. C'est surtout dans le temps périphérique à la classe, entre le temps professionnel et le temps personnel que les tensions sont les plus difficiles à tenir entre les responsabilités qu'il s'impose ou qui lui sont imposées et son désir de jouer.

3. Alain affiche un discours fortement distinctif vis-à-vis des Autres (mettant enseignants et animateurs ensemble) pour faire valoir sa spécificité. En ce sens, il refuse d'avoir des intentions didactiques dans les jeux qu'il met en œuvre. Pour autant, la situation observée est tout à fait différente. Il cherche à transmettre des gestes techniques où il tente de maîtriser les constructions réalisées dans leur stabilité ou leur esthétique. Il est tiraillé entre ce qu'il suppose devoir être, un ludothécaire qui organise les conditions favorables du jeu et ce qu'il est: un passionné de jeu qui veut montrer la richesse du Kapla.

4. Jules construit un rapport défiant à l'Autre qui impacte sa pratique construite en négatif de cet Autre, trop autoritaire et rigide pour lui. Il est tiraillé entre ce qu'il suppose devoir être, un animateur qui est là pour que les enfants s'amuse tout en assurant leur sécurité et son impossible à supporter: incarner l'autorité. Sa pratique effective, fortement impactée par son histoire personnelle et professionnelle, se trouve au cœur de tensions difficiles à tenir entre la nécessité de gérer le temps, d'assurer la sécurité tout en étant « cool », des tensions visibles à travers les écarts entre intentions didactiques ludiques et pratique didactique ludique.

## Intermède IV

### Les dames

« -Si on jouait aux cartes ? m'a dit Marie-Edwige. Tu sais jouer aux cartes ?

Moi, j'ai dit que je savais jouer à la bataille, et qu'à la maison quelquefois, je faisais des parties avec papa, et que c'était très chouette.

-Je connais un jeu beaucoup meilleur, m'a dit Marie-Edwige. C'est moi qui l'ai inventé. Tu vas voir, c'est très bien.

Il était très compliqué, le jeu de Marie Edwige, et je ne l'ai pas très bien compris. Elle a donné des tas de cartes à chacun, et, elle, elle avait le droit de regarder dans mon jeu à moi, et d'échanger des cartes contre des cartes à moi. Après, c'était un peu comme pour la bataille, mais en beaucoup plus compliqué, parce que, par exemple, il y avait des fois où, avec un trois, elle me prenait un roi. Il paraît qu'un trois de carreaux, c'est plus fort qu'un roi de trèfle. Moi, je commençais à le trouver drôlement bête, le jeu de Marie-Edwige, mais je n'ai rien dit pour ne pas faire d'histoire surtout que Mme Courteplaque s'était mise à sa fenêtre pour nous regarder jouer.

Quand Marie-Edwige a gagné toutes mes cartes, elle m'a demandé si je voulais faire une autre partie, la revanche, mais moi je lui ai répondu que je préférais jouer à autre chose, que son jeu était trop difficile. »

Gosciny, R. & Sempé, J-J, (2004), les dames in *Histoires inédites du Petit Nicolas - volume I*, éditions de Noyelle, p.284.



# **Partie 4 : Enjeux de professionnalité au filtre des comparaisons**



Nous venons de présenter les études de cas de quatre sujets. A travers l'analyse des discours, l'observation et l'analyse d'une situation de pratique ludique, nous souhaitons voir comment la pratique ludique de chacun se construisait au filtre d'une histoire personnelle et professionnelle, afin de faire émerger le positionnement spécifique de chaque sujet. A travers leur rapport au jeu, leur rapport à l'Autre dans la construction de leur identité professionnelle, nous tentons d'identifier les tensions internes au sujet dans cette mise en œuvre ludique. En effet, de leurs intentions ou non-intentions didactiques à la pratique réalisée, les écarts constatés révèlent la complexité du sujet. La mise en œuvre des rythmes scolaires et la nécessité de partager un temps, un lieu réservé jusqu'alors aux enseignants ont été l'occasion d'interroger pour nous la construction identitaire professionnelle de chacun dans son rapport à l'Autre. Afin de comprendre comment l'histoire du groupe professionnel impacte les pratiques et en l'occurrence les pratiques ludiques, nous mènerons une comparaison entre les sujets et entre les groupes afin de voir comment le sujet incorpore cette histoire.

Nous menons dans un premier temps des comparaisons entre les quatre sujets du point de vue de leur pratique et de leurs discours. Pour cela, nous modéliserons chaque cas du point de vue des jeux de tensions internes et des impacts sur la pratique ludique effective, modélisation suivie d'une courte synthèse explicative. Nous verrons si les situations didactiques-ludiques de chacun sont impactées ou non de la même manière par leur rapport au jeu et rapport à l'Autre. Puis nous mènerons des comparaisons des sujets en vue d'identifier des permanences identitaires à travers une comparaison des positionnements des sujets. Enfin, nous construirons deux modélisations comparatives des positionnements des sujets dans leur rapport au jeu et à l'Autre afin d'identifier similitudes et distinctions entre les sujets.

Dans un second temps, nous nous intéresserons aux discours collectifs des enseignants et des animateurs. Une synthèse des thématiques mobilisées dans ces discours nous permettra d'identifier le rapport à l'Autre construit collectivement par les animateurs et les enseignants. Ceci nous permettra alors de comparer discours collectifs et discours individuel du point de vue des rapports à l'Autre afin d'identifier la position singulière du sujet dans cette histoire collective. Nous pourrions voir comment la rencontre entre professionnels doit dépasser les tensions construites collectivement pour se réaliser.



## **1. Constructions de cas et comparaison des sujets : du sujet joueur au sujet didactique-joueur**

Nous allons dans un premier temps modéliser les tensions internes de chaque cas afin de mener une comparaison par la suite des quatre cas.

### **1.1 Modélisation des tensions et leurs impacts sur la situation.**

A partir des différents éléments présentés précédemment, nous proposons une synthèse de chacun des cas. Cette synthèse présente à la fois la logique singulière de chaque sujet et le poids spécifique de son rapport au jeu et de son rapport à l'Autre. Nous envisageons les intentions didactiques, ludiques ou didactiques-ludiques et la situation de pratique pour mesurer les écarts et identifier les spécificités de chacun des sujets dans la conversion didactique mise en œuvre.

Pour chaque cas, cette synthèse se présentera sous deux formes. Dans un premier temps, nous construisons une modélisation pour chaque sujet dans laquelle les différentes interprétations de ce cas sont regroupées. Nous identifions ici le jeu de tensions à travers les positionnements réel et symbolique du sujet. Nous montrons comment les rapports au jeu et à l'Autre, impactés de son déjà-là décisionnel, traversent les intentions du sujet didactique pour les modifier, les modeler et offrir une situation relativement distincte de ce qu'il pense mettre en œuvre. Nous présenterons une courte synthèse explicative de cette modélisation.

1.1.1 Le cas d'Emy  
 a. Modélisation du cas

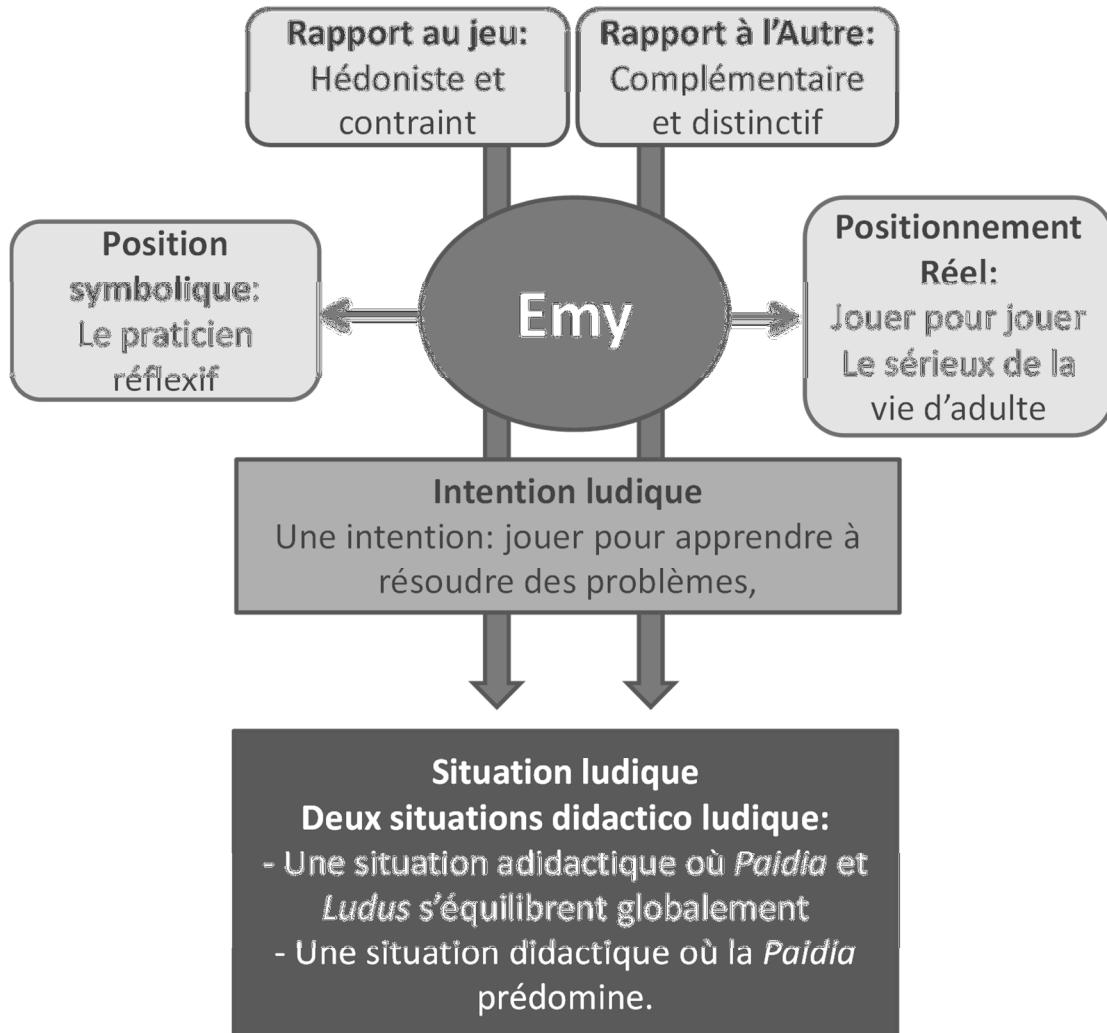


Figure 39: Jeux de tensions internes et impacts dans la pratique ludique d'Emy.

b. Synthèse explicative de l'organisation singulière d'Emy

Comme nous l'avons précédemment montré, Emy a construit un rapport hédoniste et contraint au jeu impacté par son déjà-là décisionnel, c'est-à-dire par son histoire du jeu ou plutôt l'histoire de son jeu. Elle est tiraillée entre ce qu'elle suppose devoir montrer, « *l'image de l'adulte* », l'enseignant sérieux qui ne fait rien sans l'avoir préalablement pensé, réfléchi pour ne pas passer pour celle qui « *en gros [elle] a pas envie de travailler.* » et son envie de jouer pour le plaisir, librement, se détachant de « *sa tenue d'adulte* ». Ses intentions ludiques sont de faire jouer les enfants, qu'ils éprouvent du plaisir sans perdre de vue la nécessité scolaire : apprendre et en l'occurrence, apprendre à résoudre des problèmes.

Dans les faits, elle met en œuvre deux situations de jeu pour travailler la résolution de problème. C'est dans l'atelier Problémo, sur lequel elle est présente, qu'elle pense travailler plus sérieusement cette résolution de problème. Pour autant, on constate que l'attitude des élèves n'est pas toujours une attitude ludique ou du moins qu'ils n'investissent pas le jeu comme l'espère l'enseignante. En effet, s'il semble que les enfants jouent, il n'est pas sûr qu'ils jouent au même jeu que l'enseignante : la résolution de problème est souvent hasardeuse, les enfants en jeu sont ceux qui parviennent à avancer leur pion,... C'est en effet, plus le contexte matériel qui fait jeu, le lancer de dé, le hasard des cartes que la résolution d'un problème ludique dans la résolution du problème mathématique, les enfants semblent vivre une situation plus proche de la *Paidia* que du *Ludus*. A l'inverse, l'atelier autonome s'avère être source d'un réel investissement de la part des enfants à résoudre les situations. S'ils n'ont pas devant eux des problèmes mathématiques à résoudre (choix d'opération, calculs...), ils se confrontent pour autant à des problèmes de logiques résistants.

La nécessité d'être une enseignante sérieuse qui cherche à terminer les programmes (« ...*faut qu'on avance et que, et encore les programmes, on les boucle jamais* » (Emy, annexe 1.2, p. 22)) l'incite à faire le choix d'un jeu très didactisé dans lequel elle doit intervenir, étayer, encourager pour maintenir la concentration des joueurs. S'il y a ici le poids de son rapport au jeu, on peut identifier aussi le poids du rapport à l'Autre dans la nécessité de se distinguer de l'Autre, celui qui ne réfléchit pas forcément ses séances ou du moins qui n'est pas obligé de finir un programme.

Il y a conversion didactique en ce sens où la pratique didactique ludique présentée est le fruit de l'expérience ludique et professionnelle d'Emy, l'écart entre ses intentions et la pratique effective montre cette nécessité de répondre à des contraintes subjectives, et institutionnelles.

1.1.2 Le cas de Jean  
 a. Modélisation du cas

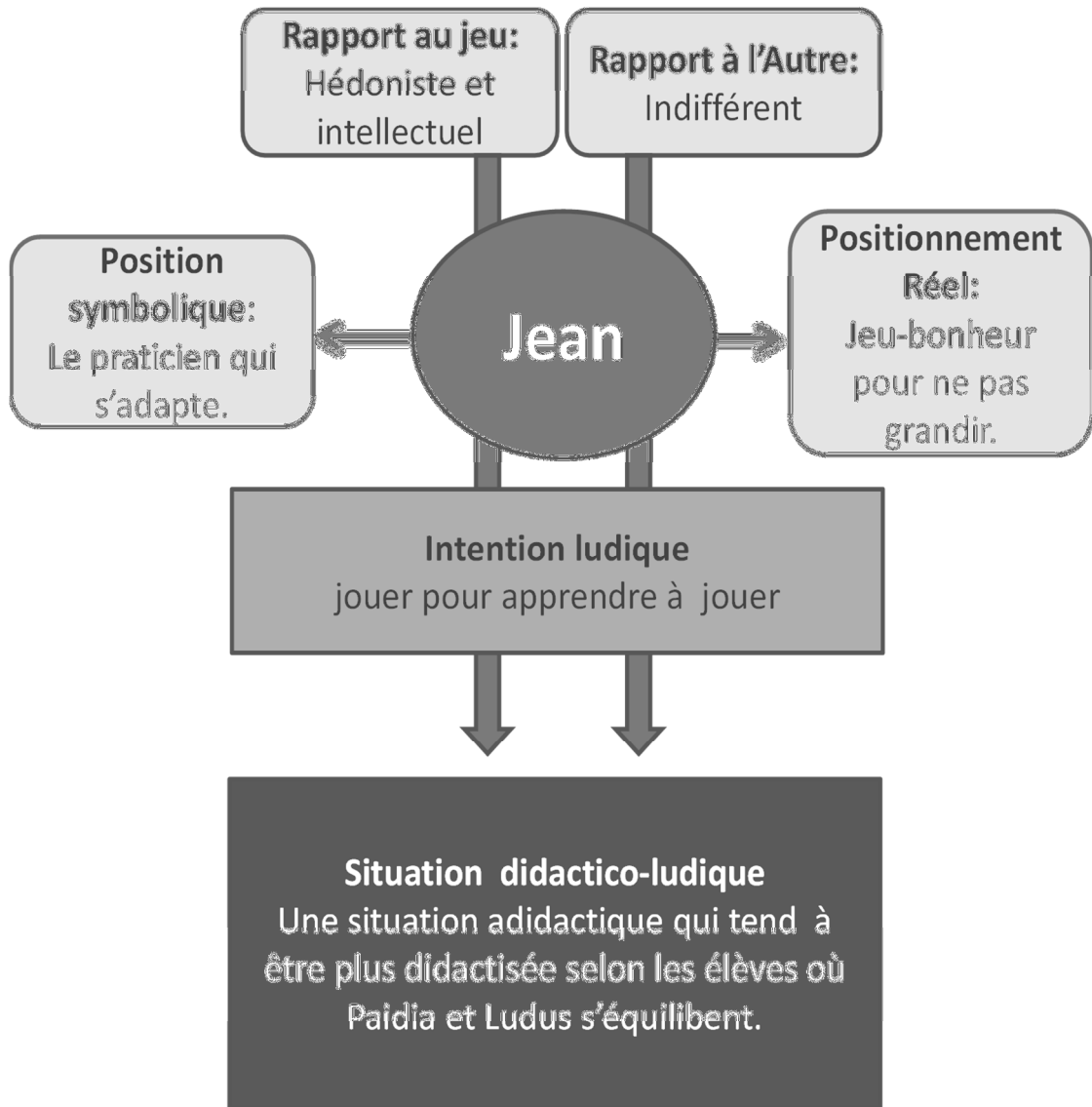


Figure 40: Jeux de tensions internes et impacts dans la pratique ludique de Jean.

b. Synthèse explicative de l'organisation singulière de Jean

Pour Jean, la mise en œuvre ludique révèle un écart relativement limité avec ses intentions affichées. En effet, il a construit un rapport hédoniste et intellectuel au jeu. Jouer c'est analyser, anticiper etc. Aussi, jouer s'apprend. Il met donc en œuvre une séance où les enfants vont jouer, réfléchir au problème ludique soulevé par le jeu ou par les adaptations qu'il a mises en œuvre. Si certains élèves sont clairement dans le *Ludus*, ce n'est pas le cas de tous. Cela nécessite alors de nombreuses interventions de Jean pour accompagner l'élève en difficulté. Pour autant, tous sont dans le jeu.

Jean est tiraillé par cette nécessité d'être celui qui connaît ses élèves, s'adapte à leur besoin et cette envie de jouer. Cela apparaît à travers le choix du jeu qu'il fait pour ses élèves et le choix de jouer qu'il fait pour lui.

Il souhaite offrir à ses élèves un jeu comme il les aime, qui nécessite réflexion, analyse, anticipation. En tant qu'enseignant, il considère répondre aux besoins de son public spécifique en mobilisant ainsi des compétences nécessaires aussi dans la vie de tous les jours. Pour autant, il offre un jeu très riche pour certains élèves qu'il se doit alors d'accompagner systématiquement dans la réflexion, dans l'anticipation et ce, malgré les outils spécifiques qu'il a construit pour adapter son jeu. Certains jouent pour résoudre le problème ludique. D'autres jouent parce que, là encore, le contexte matériel, le hasard des cartes posent le contexte de jeu mais surtout parce que Jean les accompagne tout particulièrement.

Si Jean décide de jouer avec ses élèves et tout particulièrement à ce jeu qu'il apprécie, c'est aussi parce que la mise en œuvre de jeu lui paraît plus efficace dans le rapport temps professionnel/temps personnel. En effet, il veut être un enseignant qui s'adapte aux besoins de ses élèves mais il ne peut surtout se résoudre à ne pas jouer. Jouer en classe lui permet d'assouvir quelque peu ce besoin frustré par l'emprise du temps (« *le temps c'est la seule chose qu'est pas extensible* » (Jean, annexe 2.3, p. 87)) Ainsi le temps professionnel, le temps personnel passé aux obligations (« *Le ménage, le repassage euh.....payer les factures euh donc en fait, il est euh ma fille dort et puis quand elle est réveillée ben je m'occupe de ma fille, pas franchement du temps...* » (Ibid., p. 88)) se font au détriment de son temps de jeu. Enfin, mettre en place du jeu ne lui coûte pas (« *Au moins le jeu, [...] ça me coûte rien de faire un jeu à mes élèves. J'ai du plaisir à faire ça et de par mon expérience dans le jeu, je peux créer un jeu très rapidement avec l'objectif que je veux et qui va marcher* » (Ibid., p. 89))

Là encore, s'il y a ici le poids de son rapport au jeu, le jeu de ses tensions internes qui impactent sa pratique ludique, on peut identifier aussi le poids du rapport à l'Autre. Jean a construit un rapport indifférent à l'Autre. Il ne va pas s'empêcher de jouer parce que les animateurs pourraient jouer considérant qu'il connaît bien mieux ses élèves pour leur offrir des jeux plus adaptés. Si on peut questionner le caractère « adapté » du jeu pour l'ensemble de ses élèves, on ne peut douter cependant qu'il les connaît certainement mieux. Ce que peut faire l'Autre n'importe pas à Jean. Il n'est pas contraint par l'institution et ne se sent pas

en concurrence avec l'Autre car il suppose que les jeux qu'il met en œuvre sont mieux adaptés. S'il y a là une mise en concurrence des pratiques, elle ne semble pas vécue comme telle par Jean se considérant au-dessus de cette rivalité. Il est indifférent aux pratiques de l'Autre qui ne peuvent être, selon lui et pour les diverses raisons qu'il explique (manque de temps des animateurs, public très nombreux et varié...), adaptées aux besoins effectifs des enfants.

Il est contraint par ses désirs : celui de montrer ce qu'il est supposé être, un enseignant qui adapte et celui de rester un enfant (« *pourquoi j'aurais plus le droit à faire des activités d'enfant ?* » (Ibid., p.85)). Son désir d'enfance prend le pas sur l'adaptation ce qui explique l'écart entre ses intentions et la mise en œuvre ludique.

### 1.1.3 Le cas d'Alain

a. *Modélisation du cas*

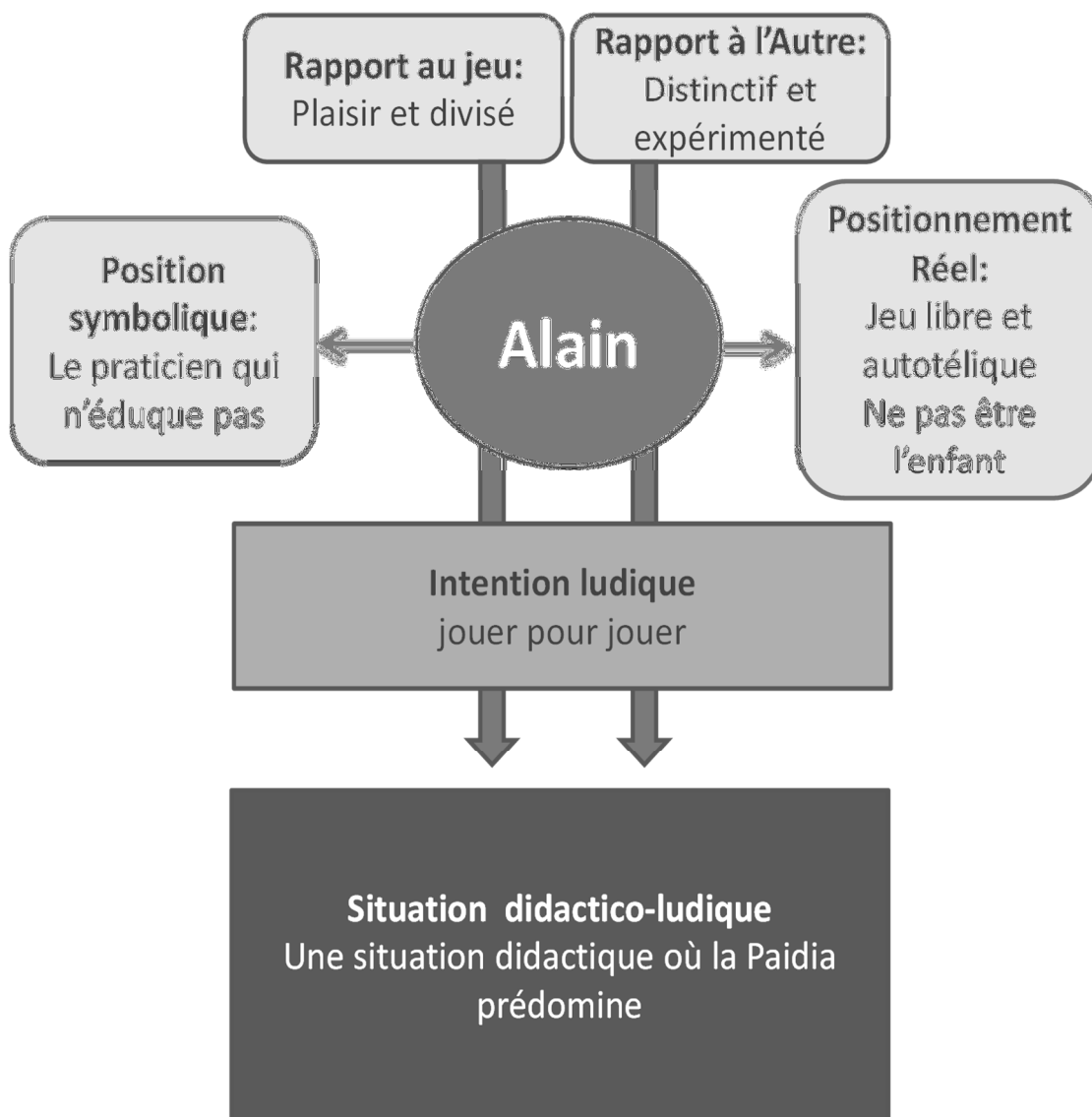


Figure 41: Jeux de tensions internes et impacts dans la pratique ludique d'Alain.

b. *Synthèse explicative de l'organisation singulière d'Alain*

La situation mise en œuvre par Alain présente un écart assez important avec ses intentions. Il construit un rapport lui aussi hédoniste au jeu mais aussi particulièrement divisé entre son rapport professionnel au jeu et son rapport personnel. Il aime à répéter que le jeu est autotélique, que le métier de ludothécaire « *dit* » que le jeu est gratuit et libre et que son rôle est simplement de mettre en place les conditions favorables au jeu. Pourtant, il a été séduit lors de sa formation par le Kapla. Il est enthousiaste face à ce qu'on peut faire avec des Kaplas (« *quand t'as acquis 4/5 techniques, tu dis, mais tu fais des trucs formidables.* » (Alain, annexe 3.4, p. 196)). Aussi, il ne peut envisager de proposer du Kapla sans montrer aux enfants tout ce potentiel qui l'enthousiasme tant. Ainsi, il ne cesse d'intervenir auprès

des enfants pour modifier les structures, apporter des conseils techniques pour faire évoluer les constructions. Il impose même ses choix aux enfants (couleurs des Kaplas, constructions figuratives...).

Alain est tiraillé entre la nécessité d'être celui qui donne à jouer, fait jouer sans aucune intention en arrière-plan, celui qui n'éduque pas, n'enseigne pas et ce jeu qu'il ne peut se résoudre à laisser libre en prenant la place de l'enfant.

Les enfants jouent et semblent passer un moment agréable. Cependant, pour plusieurs d'entre eux, la part du *Ludus* est atténuée par les interventions d'Alain.

Le cas d'Alain est complexe en ce sens où plus que les autres sujets, il dit ce qu'il pense faire ou plutôt ne pas faire (ne pas enseigner, ne pas avoir d'intention didactique), fait le contraire de ce qu'il pense faire (il enseigne des gestes techniques afin de faire évoluer les constructions des enfants de manière différenciée selon les besoins de chacun) et refuse de voir ce qu'il a fait lorsque le chercheur l'évoque avec lui lors de la séance d'après-coup. Il montre en ce sens une certaine forme de déni, refusant de voir dans ce que dit le chercheur ce qu'il aurait pu réellement faire.

On peut voir là deux possibles raisons. D'une part, il y aurait là le poids de son rapport à l'Autre, un rapport distinctif et expérimenté. Comme nous l'avons montré précédemment, il se distingue de l'animateur et de l'enseignant par ses missions et son expertise. Admettre qu'il fait, semble-t-il, comme l'animateur ou l'enseignant serait alors une perte de distinction, une perte d'identité professionnelle. D'autre part, il tente de donner le change face au chercheur. Il veut montrer qu'il est l'expert et donc, que mieux que quiconque, il sait ce qu'il fait. Dans ce positionnement imaginaire, il renvoie le chercheur à ses propres références théoriques (« *t'as révisé ton Odile Perino ou quoi ?* » (Alain, annexe 3.2, p.168)) et multiplie les références théoriques. Il fait même ce qu'il reproche aux enseignants, et donc au chercheur – professeur des écoles qu'il a face à lui (« *ils vont mettre des mots qui sont savants, compliqués etc. qui sont légitimes...* ») en décrivant le jeu. Dès le début de la première rencontre, il caractérise le jeu d'« autotélique », mot qu'il emploiera à plusieurs reprises. Si ce n'est pas du langage savant, nous pouvons tout de même reconnaître que ce terme n'appartient pas au langage courant. Alain tente ainsi par son vocabulaire, par ses références de montrer son expertise afin d'une part de se distinguer de l'Autre et d'autre part de donner le change face au chercheur. Comme nous l'expliquions dans notre cadre méthodologique, il y a fort à parier que la proximité entre Alain et le



chercheur, le partage d'une histoire commune puissent expliquer ce besoin de donner le change.

L'atelier qu'il présente n'est pas purement autotélique en ce sens où il vise à transmettre « *les gestes techniques* » du Kapla. Il y a clairement une conversion didactique de l'expérience ludique et professionnelle du sujet en ce sens où Alain transpose son expérience enrichissante du Kapla lors de son atelier créant alors un écart entre ses intentions non didactiques et sa situation didactique ludique.

#### 1.1.4 Le cas de Jules

##### a. *Modélisation du cas*

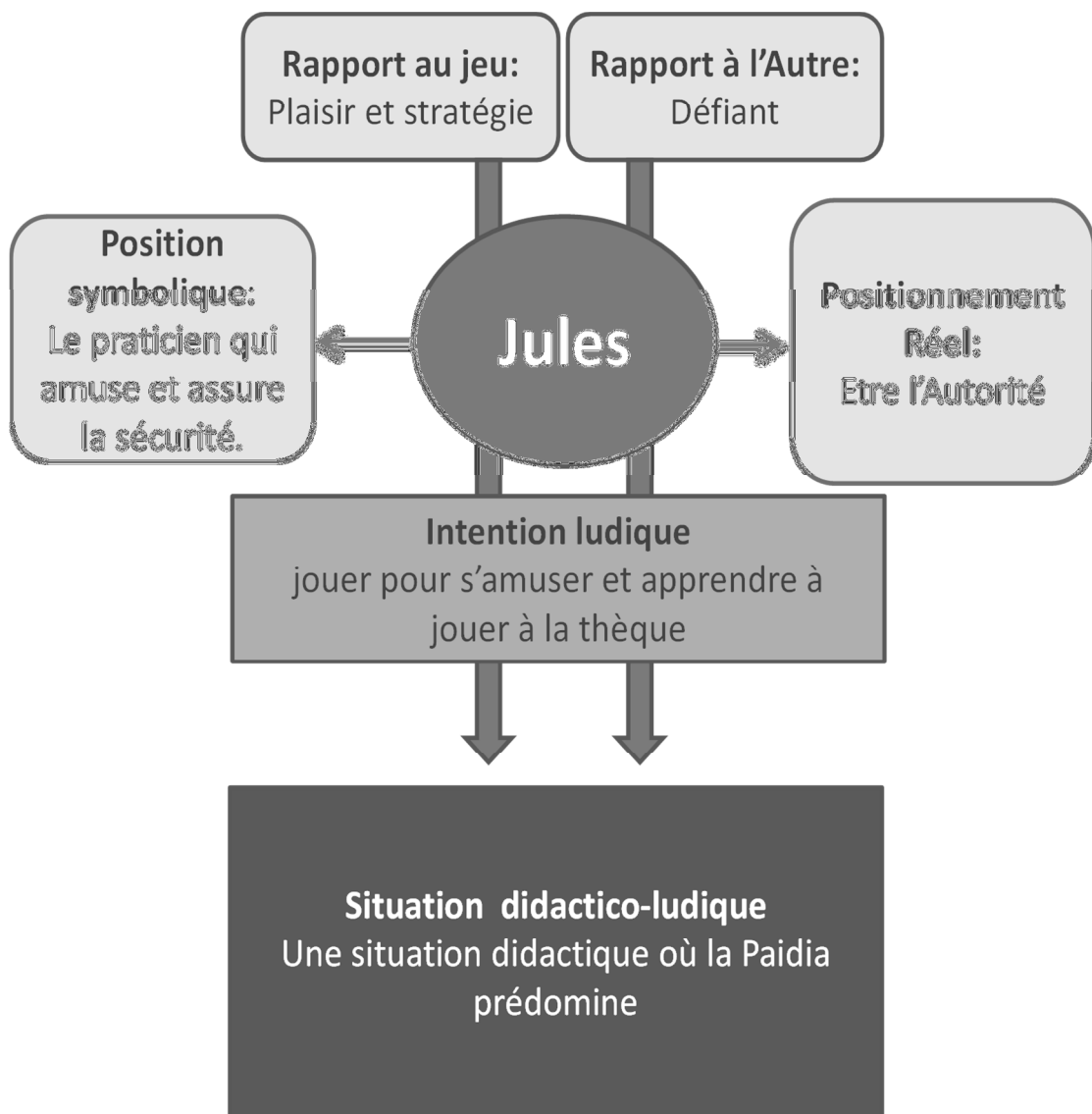


Figure 42: Jeux de tensions internes et impacts dans la pratique ludique de Jules.

b. *Synthèse explicative de l'organisation singulière de Jules*

Jules présente une situation didactico-ludique qui révèle comme pour les autres sujets un certain écart avec ses intentions ludiques. Il met en place une situation pour faire apprendre aux enfants le jeu de thèque. Pourtant, il prend à sa charge toute la démarche réflexive du jeu pour qu'ils se concentrent sur le caractère physique et moteur de la situation. Tous les enfants n'entrent ainsi pas dans la pratique de la thèque, se contentant de courir ou de lancer sans chercher à comprendre la situation de jeu. La *Paidia* prend ici le dessus sur le *Ludus*.

Jules est le sujet supposé amuser tout en assurant la sécurité. C'est donc naturellement l'amusement qui prend le dessus. De fait, si pour lui, le jeu, en l'occurrence le

jeu vidéo, est source de plaisir pour son caractère stratégique, il considère que les enfants avec lui ne sont pas là pour ça (« *ben, de faire rigoler, d'amuser, de faire rigoler, d'être euh[...] cool tu vois ? Pas quelque chose d'un peu plus euh...pas aussi sérieux qu'un professeur voilà!* » (Jules, annexe 4.1, p.218); « *on n'est pas en cours, on n'est pas là sérieux, c'est pas ta tête que tu vas utiliser...* » (Ibid., p. 220)). Son rapport à l'Autre, ici, explique aussi cet écart, faisant basculer un jeu où la stratégie pourrait être importante en simple amusement. Jules a un rapport défiant à l'Autre. Il a peu confiance en l'enseignant, ceux qui « *vont faire des photocopies justement et qui ont pas envie de se ...de se casser les pieds* » (Ibid., p. 231), celui qu'il voit « *[s']approche[r] à engueuler le gamin.*» (Ibid., p230). L'enseignant n'est pas « *cool* ». Jules tend donc à se distinguer de l'Autre.

Cette défiance et cette distinction peuvent trouver une explication dans le positionnement réel de Jules où être l'autorité semble pour lui comme l'impossible à supporter. Il ne peut être l'adulte qui impose le sérieux et surtout l'autorité, il est dans cet entre-deux, entre l'enfant et l'adulte, portant le rôle du grand frère.

On peut émettre l'hypothèse qu'en rejetant la figure d'autorité de l'Autre, l'enseignant, c'est surtout la figure paternelle autoritaire qu'il met à distance. Il est ainsi tiraillé entre cette nécessaire autorité qu'il ne peut supporter, craignant un glissement peut être vers l'autoritaire, et la nécessité d'être celui qui amuse tout en assurant la sécurité. Il veut permettre aux enfants de s'amuser, de rigoler pour autant il passe beaucoup de temps à rappeler les enfants à l'ordre pour obtenir des conditions de jeux favorables à leur sécurité. Le fait d'être particulièrement mobilisé sur la lecture du jeu, de dire aux enfants ce qu'ils doivent faire sans leur laisser y réfléchir, ne lui permet pas d'asseoir pleinement les règles de sécurité et d'y être vigilant. Ainsi les enfants semblent s'amuser, mais tous n'apprennent pas à jouer à la thèque et surtout la séance se termine par un incident. Dans la conversion didactique du sujet, Jules mobilise inconsciemment son déjà-là expérientiel ludique fait d'amusement et de stratégie pour en faire une situation où il garde pour lui toute la dimension stratégique, créant cet écart constaté entre ses intentions et la situation.

Nous avons ainsi affiné nos quatre études de cas par une modélisation des tensions internes des sujets et l'impact de celles-ci sur leur pratique ludique effective. Nous allons dans la partie suivante mener des comparaisons entre ces quatre cas en vue d'identifier ce qui les unit ou au contraire les distingue.

## 1.2 Une comparaison des sujets pour identifier des permanences identitaires

Nous allons dans un premier temps comparer les tensions internes des sujets à travers leurs positionnements symbolique et réel. Puis nous comparerons l'impact de ces tensions dans les mises en œuvre ludiques à l'aune de leur rapport singulier au jeu puis à l'Autre. L'enjeu de cette partie est de voir dans quelle mesure il y aurait des convergences identitaires professionnelles parmi ces sujets.

Nous présentons tout d'abord un tableau synthétique des positionnements de chacun.

	<b>Le Réel, l'impossible à atteindre, l'impossible à supporter.</b>	<b>Le Symbolique, le sujet supposé, distinction.</b>	<b>L'Imaginaire, pour donner le change, de semblable à semblable.</b>
<b>Emy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le jeu autotélique : « <i>A partir du moment où c'est réfléchi ou euh...que c'est pas donné...</i> » (Emy, annexe 1.2, p.30)</li> <li>- Le sérieux de la vie d'adulte, la perte des libertés de l'enfance : « <i>Le jeu, c'est un temps en dehors qui autorise à l'adulte de quitter sa tenue d'adulte, d'être libre de rire de tout!</i> » (Emy, annexe 1.1, p. 10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Enseignant réflexif : « <i>c'est réfléchir euh....réfléchir à ce que je vais faire, pourquoi je le fais et comment je vais le faire</i> » (Emy, annexe 1.2, p.36)</li> </ul>	Non identifié
<b>Jean</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir entre réflexion professionnelle et jeux : « <i>je vais passer pour faire une séance avec un...un collègue ben c'est du temps que j'aurais pas pour jouer à Catane</i> » (Jean, annexe 2.3, p. 86)</li> <li>- Vieillir, quitter l'insouciance de l'enfance : « <i>pourquoi j'aurais plus le droit à faire des activités d'enfants ?</i> » (Ibid., p. 85)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Enseignant qui s'adapte : « <i>on va pouvoir par exemple sélectionner l'jeu qui va attirer l'enfant</i> » (Jean, annexe 2.5, p. 115)</li> </ul>	Non identifié
<b>Alain</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le jeu autotélique : « <i>et là je leur apprends des éléments de technique euh je les accompagne.</i> » (Alain,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le Ludothécaire qui amuse : « <i>mon métier d'ludothécaire dit que mon, l'acte de jouer est un acte</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une maîtrise des référents théoriques : « <i>t'as révisé ton Odile Perino ou quoi ?</i> » (Alain,</li> </ul>

	annexe 3.2, p. 169) - Ne pas être l'enfant : « <i>Alors moi.... Ici...</i> » (Alain, annexe 3.3, p. 182)	<i>gratuit et libre. Moi, mon rôle c'est d'mettre en place un contexte qui favorise l'acte de jouer »</i> (Alain, annexe 3.1, p. 148)	annexe 3.2, p. 168)
<b>Jules</b>	- L'estime de soi : « <i>Je suis pas...j'me sens pas euh...super intelligent</i> » (Jules, annexe 4.1, p. 211) ; « <i>Je vais être là, fumeur et... et gros ...</i> » (Ibid., p. 236) - Etre l'autorité par peur de l'autoritaire: « <i>pas aussi sérieux qu'un professeur voilà!</i> » (Ibid., p. 218)	L'Animateur qui amuse et assure la sécurité: « <i>Pour qu'ils s'amuse, après qui...on est là pour qu'ils s'amuse. Euh et qu'ils s'amuse tous ensemble</i> » (Jules, annexe 4.3, p. 255)	Non identifié

**Tableau 71: Comparaison des positionnements réel et symbolique chez les sujets.**

Ce tableau nous permet d'identifier certaines similitudes dans les positionnements réel et symbolique de chacun. Ces similitudes peuvent être synthétisées comme suit :

	<b>Positionnement Réel en rapport à l'enfance</b>	<b>Un sujet supposé amuser</b>	<b>Un sujet supposé réfléchir, adapter</b>
<b>Enseignant (1) Emy</b>	X		X
<b>Enseignant (2) Jean</b>	X		X
<b>Animateur spécifique Alain</b>	X	X	
<b>Animateur Jules</b>	X	X	

**Tableau 72 : Similitudes de positionnement chez les sujets.**

Nous constatons d'une part que chacun des sujets révèle un positionnement réel en rapport à l'enfance. Il y a celle qui regrette la liberté de rire de tout (Emy), celui qui est un enfant (Jean), celui prend la place de l'enfant (Alain) et celui qui ne peut être un adulte (Jules). Le réel de l'enfance suggéré ici fait écho aux travaux de Bernard Pechberty (1999, 2003) sur « l'infantile refoulé » de l'enseignant, à ceux de Claudine Blanchard-Laville (2001) sur les concepts du « soi-enseignant » et « soi-élève » de l'enseignant ou encore à ceux de Louis-Marie Brossard sur « l'adolescence professionnelle ». En effet, « *dans un métier où le cadre professionnel, l'établissement scolaire, reste permanent depuis l'enfance, de façon quasi « incestuelle », le choix professionnel de passer de l'autre côté du bureau ou de l'estrade s'accompagne d'une véritable crise et refonte de la personnalité.* » (B. Pechberty,

2003, p.272). En ce sens, Louis-Marie Bossard montre que les jeunes enseignants sont marqués par leur histoire d'élève.

*« Leur longue fréquentation des établissements scolaires comme élèves ne les aide pas. Ce temps a forgé en chacun des images inconscientes et des représentations qu'il « transporte » avec lui. Aussi, lorsqu'il commence à enseigner, le sujet réactualise inévitablement une partie de ce qu'il a vécu avec ses propres enseignants. »* (Louis-Marie Bossard, 2009, p.74)

Il montre alors en s'appuyant sur les propos d'Ada Abraham (1984) que

*« Le changement de position intérieure à opérer est alors de même nature que lorsque l'on devient parent et la « convocation » de l'ancien élève est à mettre en relation avec le désir d'enseigner qui comporte souvent l'envie de « revivre sa propre enfance en y ajoutant imaginairement ce qui lui a manqué »* (Abraham, 1984). » (Ibid.)

Ainsi au-delà du « soi-élève », c'est plus encore le « soi-enfant » de nos quatre sujets qui semble faire écho dans cet impossible à supporter. On peut identifier ce « soi-enfant » quand Emy évoque la « tenue d'adulte » (Emy, annexe 1.1, p.10) qu'elle doit porter en tant qu'enseignante. On peut identifier dans son souhait de partager du jeu avec ses élèves, un écho au manque de partage familial qu'elle évoque à plusieurs reprises. De la même manière, on peut identifier certainement ce « soi-enfant » chez Jean lorsqu'il dit ne pas comprendre « pourquoi [il] aurai[t] plus le droit à faire des activités d'enfants» (Jean, annexe 2.3, p.85) ou chez Alain lorsqu'il ne peut s'empêcher d'intervenir, observant la construction d'enfants « alors, moi... » (Alain, annexe 3.3, p. 182) joignant le geste à la parole en modifiant la structure des enfants pour qu'elle soit stable. Quant à Jules, il ne semble pas prêt à endosser ce qu'Emy appelle « la tenue d'adulte », cet adulte autoritaire qu'il associe à l'enseignant, image certainement de son père. Il préfère porter le costume du grand frère, c'est-à-dire celui qui accompagne l'enfant d'une autorité bienveillante, autorité qui résulte d'un partage d'expériences. Jules fait référence à son vécu d'élève et son vécu d'enfant, qui s'entremêlent et révèlent un vécu douloureux. Sa posture professionnelle, bienveillante, attentive, semble clairement lui permettre de composer avec les manques de son enfance.

Quand nos sujets enseignent, animent, jouent, ils réactivent leur vécu avec lequel ils doivent composer pour se construire personnellement et professionnellement.

D'autre part, nous constatons une similarité des positionnements symboliques au regard des groupes professionnels. Considérant qu'adapter nécessite de réfléchir sa pratique, on trouve les deux enseignants dans un positionnement similaire de sujet supposé réfléchir. Quant à Jules et Alain, on trouve chez chacun des deux un positionnement de sujet supposé amuser.

On constate ainsi dans les singularités de chacun, des similarités internes aux groupes professionnels mais aussi dans le réel au-delà des groupes professionnels.

Nous allons désormais comparer les positionnements du sujet, leur rapport au jeu et leur impact dans la mise en œuvre de la situation.

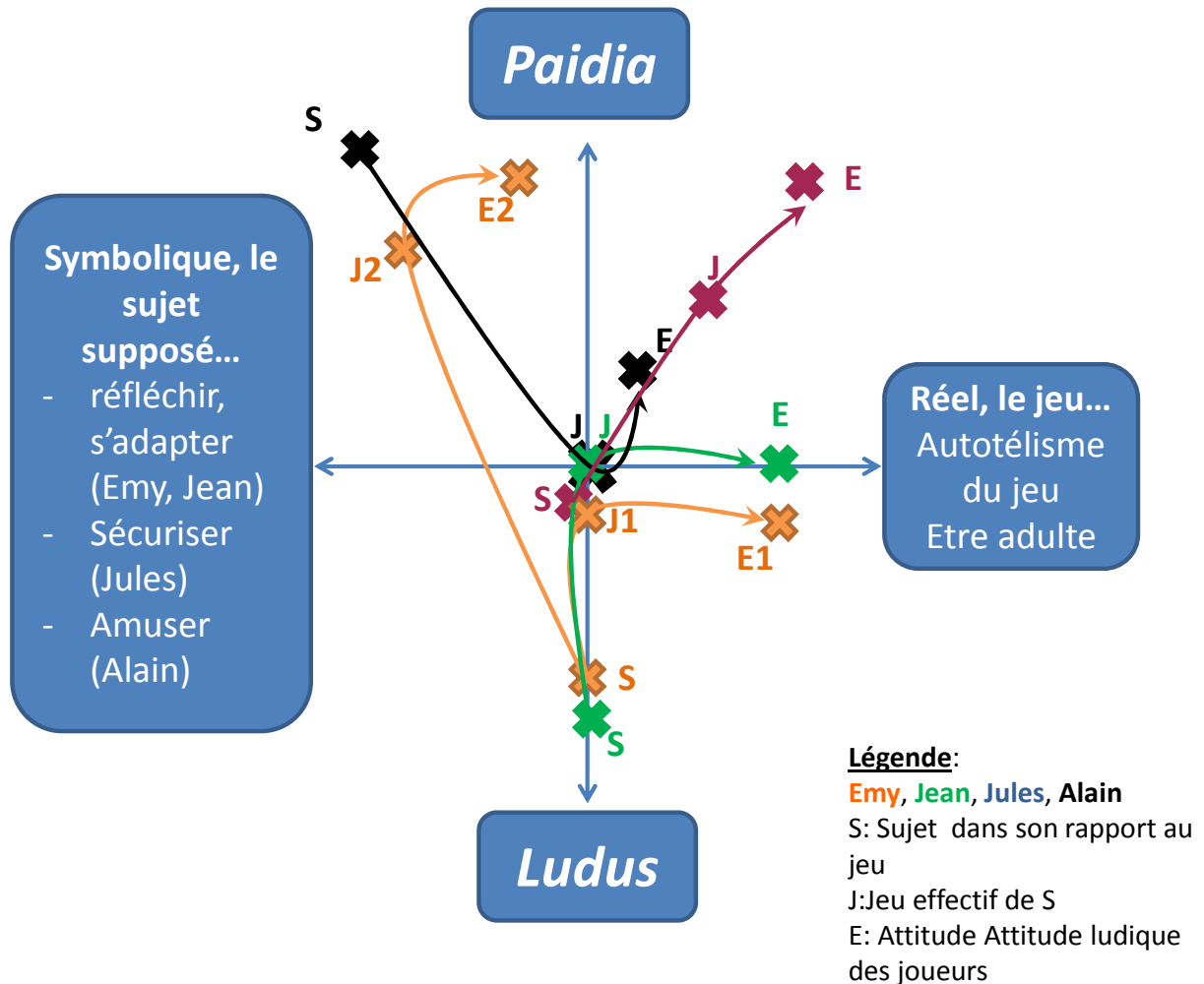


Figure 43: Modélisation comparative des positionnements du sujet dans son rapport au jeu et son influence sur la pratique effective.

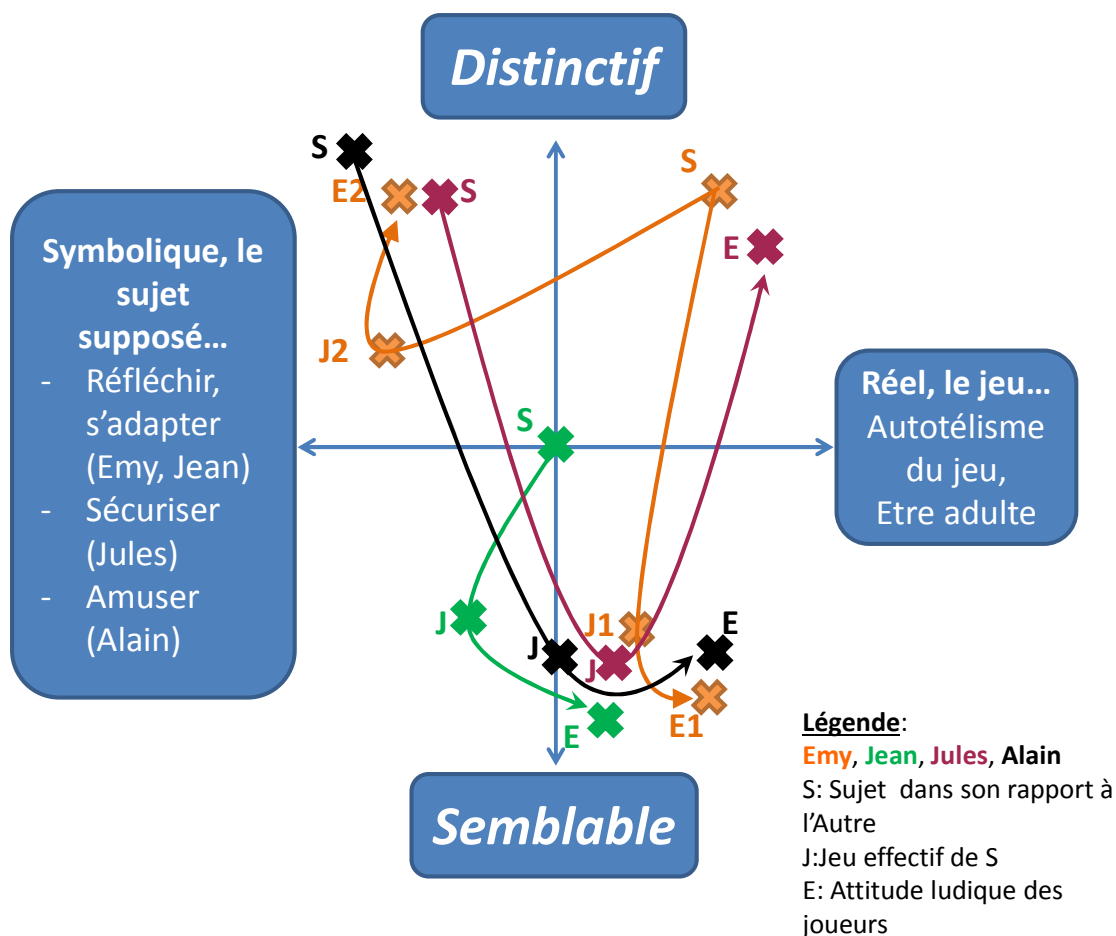


Figure 44 : Modélisation comparative des positionnements du sujet dans son rapport à l'Autre et son influence sur la pratique effective.

Les modélisations présentées ici positionnent le sujet dans la dialectique positionnement symbolique/ positionnement réel au regard de son rapport au jeu puis au regard de son rapport à l'Autre. De son rapport au jeu et à l'Autre et de son positionnement ressort une pratique effective qui lui est singulière plus ou moins conforme à son discours épistémologique et didactique.

Ainsi, Emy estime que le jeu aurait sa place en classe, à condition qu'il soit réfléchi, c'est-à-dire en adéquation avec le sujet supposé réfléchir qu'elle pense devoir être. Si les jeux de l'atelier autonome (J1) apparaissent comme des jeux riches en problème ludique à résoudre, le jeu Problémo (J2) proposé tient plus de l'habillage ludique que du problème ludique à résoudre. En ce sens, les élèves de l'atelier (E1) s'inscrivent dans une pratique ludique orientée par le *Ludus* et donnant un sentiment de fin en soi. A l'inverse, les élèves



jouant à Problémo (J2) montrent une attitude d'amusement lié au caractère ludique d'une situation de travail.

La mise en œuvre ludique (J) de Jean semble en adéquation avec son discours. Il envisage le jeu en classe pour sa richesse intrinsèque (S) et adapté aux besoins de ses élèves. Ses élèves (E) sont clairement dans une situation de jeu où *Ludus* et *Paidia* semblent s'équilibrer, la pratique apparaissant pour eux comme une pratique relativement autotélique. La difficulté du jeu ne permet pas à tous d'entrer dans la dynamique du problème ludique à résoudre, mais accompagnés par leur enseignant, ils semblent jouer ensemble au même jeu.

Pour Alain affichant une posture distinctive où le jeu n'est qu'amusement (S), il y a un écart avec la situation mise en œuvre (J) riche en interventions didactiques. Il prend à sa charge pour une partie des enfants les problèmes ludiques à résoudre quant à la solidité des structures. Les enfants (E) se trouvent alors dans une situation où la *Paidia* prend quelque peu le pas sur le *Ludus* correspondant en ce sens au souhait premier d'Alain.

Quant à Jules (S), il envisage le jeu comme un amusement mais aussi comme le fait de la mise en œuvre d'une stratégie. Pour autant sa mise en œuvre ludique (J) perd en *Ludus* car il prend à sa charge cette dimension pour permettre aux enfants d'être dans l'amusement. N'affichant pas une réelle autorité pour canaliser les débordements, prenant à sa charge la démarche réflexive de la pratique ludique, Jules permet alors aux enfants (E) de se trouver dans une posture d'amusement, où s'amuser n'a d'autre fin en soi que de s'amuser ce qui est son intention mais distinctif de son rapport épistémologique au jeu.

Ainsi, on retrouve des similitudes dans la modélisation des deux enseignants, Emy et Jean, principalement si on s'intéresse à la mise en place de l'atelier d'autonomie des cassettes d'Emy. Il apparaît en effet dans les deux cas, qu'au-delà de leur posture singulière, leur rapport au jeu associé à leur posture professionnelle, le jeu comme problème ludique trouve sa place au sein de la classe. Des nuances sont à apporter cependant, puisque contrairement à Jean, Emy a éprouvé la nécessité de mettre en œuvre un jeu didactisé afin de répondre à cette nécessité qu'elle ressent de transmettre des savoirs clairement identifiés par les programmes. Par contre, s'ils affichent tous deux un discours distinctif dans leur rapport à l'Autre, leur mise en œuvre et les attitudes des joueurs (dans l'atelier libre d'Emy) apparaissent relativement proches des pratiques des animateurs.

Jules et Alain affichent eux aussi certaines similitudes dans leurs intentions, concernant le caractère amusant du jeu. Alain cherche à se distinguer de l'enseignant mais aussi de l'animateur. Pour autant leur mise en œuvre vont apparaître elles aussi relativement proches des pratiques des enseignants. Seule l'attitude des joueurs lors de la partie de thèque semble se démarquer. On a là des enfants dans une posture où le *Ludus* n'apparaît pas, les enfants s'amuse dans et hors de la thèque.

On constate ainsi, qu'au-delà des discours distinctifs de chacun, il y a une grande similarité dans les pratiques mises en œuvre et surtout dans l'attitude des enfants, principalement dans le cadre des jeux riches en *Ludus* où le plaisir est intrinsèque à la situation.

Nous allons dans la partie qui suit nous intéresser aux discours collectifs des groupes professionnels afin d'identifier le poids de l'histoire du groupe dans la pratique ludique singulière du sujet.

## **2. Des discours collectifs à un positionnement singulier du sujet**

### **2.1 Synthèse des discours collectifs dans leur rapport à l'Autre**

Nous présentons ici des extraits de discours des entretiens collectifs réalisés avec les animateurs et avec les enseignants afin d'identifier les tensions en jeu dans la construction collective d'un rapport à l'Autre. Nous tentons de comprendre sur quels rapports symboliques la rencontre entre enseignants et animateurs peut s'envisager. Comme nous l'expliquions dans notre cadre théorique, il semble exister une hiérarchie des statuts, ce qu'expliquaient Sue et Caccia (2005, p.101) en montrant la distinction enseignants/animateurs : « *Avec d'un côté les enseignants considérés comme les dépositaires légitimes de la pédagogie (voire de l'éducation), et de l'autre des professionnels dont les compétences sont souvent jugées douteuses* ».

Comme nous l'avons fait avec les quatre sujets, nous allons classer les propos au regard des thématiques récurrentes identifiées dans les entretiens. L'analyse des discours de ces groupes professionnels nous permettra de voir comment cette hiérarchie s'installe entre eux et sur quoi elle repose.

Nous avons interrogé dans le cadre de cette étude, trois coordinateurs du temps périscolaire ou du service jeunesse. Ces représentants d'un collectif s'instaurent dans un discours au nom du groupe donc non comme discours individuel mais bien comme un discours de groupe. En ce sens, comme nous l'avons précisé dans notre cadre méthodologique, nous traiterons leur discours dans le cadre de cette analyse.

<b>Rapport à l'Autre collectif des animateurs</b>	
<b>Identification professionnelle de soi</b>	
<b>Mésestime</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Nous, on est des gens avec qui on doit s'amuser...</i> » (A4, annexe 6, p.287)</li> <li>- « <i>Ils ont l'image de l'animateur en centre, l'image du gentil guilleret qui fait wouhouhou on va faire la fête quoi !</i> » (Ibid., p.288)</li> <li>- « <i>Pour être crédible aux yeux des enfants, aux yeux des parents, aux yeux des enseignants, il faut aussi que l'animateur ait vraiment suivi une formation, y a le BAFA entre autres ... - je l'ai pas et j'ai pas envie de le passer !</i> » (A3 &amp; A4, annexe 6, p.289)</li> <li>- « <i>On se sous-estime par rapport à ce que peut faire un instit alors qu'on n'a pas du tout les mêmes (inaudible)... on n'a pas le même boulot, on ne va pas apporter la même chose.</i> » (A7, annexe 6, p.292)</li> <li>- « <i>Les profs vont jamais parler sur nous mais je pense que bah ils nous prennent bah ça sert à rien quoi...</i> » (A2, annexe 6, p.285)</li> <li>- « <i>Je pense que pour eux on n'est pas professionnel, on n'est pas...</i> » (A3, annexe 6, p.285)</li> <li>- « <i>Ils sont pas légitimes enfin ils se sentent pas légitimes dans ce qui est fait et pas reconnus.</i> » (Cora, annexe 7.3, p.335)</li> <li>- « <i>Nous on n'a pas une image de de personnes autoritaires !</i> » (A1, annexe 6, p.287)</li> </ul>	
<b>Adaptation</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>On a encore fait un effort c'est-à-dire qu'on nous a demandé que tout soit à 13h20, ce que je peux entendre, ce que je peux entendre voilà euh...</i> » (Sylvie, annexe 7.1, p.303)</li> <li>- « <i>On essaie de faire preuve de bonne volonté quand même !</i> » (Ibid., p.304)</li> <li>- « <i>Je pense que les animateurs seraient plus alors je parle du côté animateurs mais j'essaie d'être objectif euh plus dans la faculté d'adaptation...</i> » (Seb, annexe 7.2, p.331)</li> <li>- « <i>La première chose qu'on a envie de lui dire c'est... euh on s'adapte, on a une facilité aux facultés d'adaptation assez importante euh... vous vous êtes gentille avec vos 5 enfants d'APC euh... on essaie de faire en sorte que tout aille bien</i> ». (Seb, annexe 7.2, p.329)</li> </ul>	
<b>Distinction des objectifs</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Un, pour qu'ils se défoulent, de deux, tu vas avoir une analyse... - c'est une autre vision du sport ! - Voila comme dit Lalie, elle a la vision du bras cassé que le prof, il va pas l'avoir...</i> » (A6 &amp; A2, annexe 6, p.291)</li> </ul>	

- - « C'est comme l'atelier libre, on se dit, ils ne font rien mais si, juste être cadré en groupe, juste déjà vivre avec les autres, ils sont là, ils sont en train de faire un dessin et ils discutent... Est-ce qu'en classe ils ont le temps de discuter ? c'est toutes ces différences entre le scolaire et périscolaire... » (A7, annexe 6, p.292)
- « Après on n'est pas sur les mêmes euh on n'est pas sur le cycle commun des connaissances... » (Seb, annexe 7.2, p.321)
- « Par exemple sur une activité en maternelle, ce que vous allez faire, vous allez probablement faire un sapin de Noël... Que vous allez rendre vert, de par le code couleur qui correspond euh à la couleur du sapin en fait. Nous on va peut-être lui dire voilà ce que tu as à ta dispo...[...] Nous on va lui mettre en fait euh pour développer sa créativité ce qui fait partie des objectifs recherchés... [...] » (Ibid.)
- « Moi je dis souvent aussi dans les différentes réunions informations que les codes qui sont propres à l'éducation nationale euh notamment le nez d'un clown,... mais nous on va pas leur demander de couper, on va pas leur demander de colorier de telle façon, on va les aider, on va les orienter vers euh... mais on va pas leur donner des réponses, on va susciter de la créativité, c'est là on se retrouve avec des clowns qui ont des nez noirs, violets... » (Ibid., p.322)
- « Et on m'a donné aussi le jeu de l'oie, vous voyez le jeu de l'oie ? Quand vous lancez un dé avec un enfant,... euh je pense que la priorité en maternelle ça va être peut-être d'apprendre à compter, [...] on va d'ailleurs l'accompagner, on va jouer avec lui et puis voilà la finalité n'est pas tout à fait la même... » (Ibid.)
- « Quand tu dis professeur y'a une stature, y'a une image tout de suite qu'arrive et quand tu parles d'animateur tout de suite t'as le Club Med qu'arrive enfin c'est impré...c'est impressionnant ! » (Cora, annexe 7.3, p.340)

#### **Mission éducative**

- - « J'ai appris les bases avec eux. L'alphabet, on apprend les couleurs, comment dire bonjour, des bases... Et pourtant je n'ai jamais parlé italien de ma vie... » (A4, annexe 6, p.289)
- « On veut apporter la même chose en fait, un apprentissage parce qu'on ne fait pas quelque chose pour rien... » (A7, annexe 6, p.292)
- « On n'a pas de but comme les faire passer dans la classe supérieure, il n'y a pas de contrôle, pas de machin, mais ils apprennent quelque chose... » (Ibid.)
- « Moi je pense que le jeu... c'est quand même une forme d'apprentissage dans n'importe quelle pratique ! Jeux de société, ça va être apprendre à vivre ensemble, apprendre à perdre, apprendre à gagner... Moi je suis dans le sport, tu vas apprendre quelque chose à un enfant, juste je prends l'exemple du hand, le bras cassé... » (Ibid)
- « Nous, on a un outil qui s'appelle la fiche projet, c'est une fiche que l'animateur ... Dans lequel il doit en fait développer son... son projet, le projet dont on parlait tout à l'heure. Y'a trois points qui sont très importants c'est (inaudible 18:35) quels sont ses objectifs, qu'est-ce qu'il recherche en fait. [...] Donc quels sont ses objectifs, qu'il le fasse pas pour faire simplement donc qu'il recherche pourquoi il le fait. [...] » (Seb, annexe 7.2, p.319)
- « Après je pense que vous pouvez pas pratiquer quoi que ce soit sans apprendre... » (Ibid., p.321)

- « Ce qui fait que euh on manque de légitimité c'est que les gens ils comprennent pas ce qu'on fait, c'est un vrai sens éducatif, c'est un vrai rôle éducatif... » (Cora, annexe 7.3, p.340)

### Identification professionnelle de l'Autre

#### Strict

#### Peu flexible

- « Oui, que les profs vont être plus stricts, plus dans l'apprentissage... mais il y a peut-être des préjugés... » (A1, annexe 6, p.285)
- « Il va avoir une majorité de prof toujours stricts etc... » (Ibid.)
- « L'image de l'autorité, l'autorité c'est les profs, le directeur d'école ... » (Ibid.)
- « Mais je pense qu'un prof sort jamais des sentiers battus, il reste toujours droit etc... » (A2, annexe 6, p.290)
- « Ils avaient un fonctionnement enfin vous avez un fonctionnement très spécifique avec euh un nombre d'enfants assis sur une chaise devant un tableau,... » (Seb, annexe 7.2, p.329)
- « Je pense que l'enseignant par définition euh elles sont conformes à l'habitude d'une méthode de travail et n'a pas eu trop l'habitude de voir des ...des étrangers » (Ibid.)
- « L'enseignante a dit« Nous, on ne veut pas [que les enfants ramènent dans leur cartable les activités du temps périscolaire], je suis désolée mais un mouton c'est pas bleu et jaune, donc il est hors de question que les parents pensent que dans ma classe ils ont colorié un mouton en bleu et jaune... » on a dit pas de souci, on va faire une petite pochette périscolaire, on mettra tout de temps, c'est-à-dire qu'on estampillera tout. Si c'est ça qui vous perturbe, il n'y a pas de souci ! » (Sylvie, annexe 7.1, p.297)

### Pas toujours compétent ou motivé

- « Après je dis pas tous les profs, mais là dans les écoles qu'on fait, y en a qui nous critiquent mais qui sont pas mieux... » (A2, annexe 6, p.285)
- « La différence ça va être la vision de l'adulte, dans ce qu'il veut apporter. Le prof, il va faire le sport pour que les enfants bah se défoulent et sans plus voilà...-: parce que c'est au programme - oui le programme !! » (Ibid., p.291)
- « Déjà les instits ne font pas le même temps d'activité [sportive]...- oui déjà nous on fait ¾ heure d'activité, vous, les instits, vous ne faites pas 3/4h d'activité, vous faites quoi 1/4h, 20 minutes, quelque chose comme ça... » (A8 & A3, annexe 6, p.291)
- « C'est des trucs tous bêtes mais déjà, pour une partie et surtout en maternelle, ils étaient réfractaires [à la mise en œuvre des T.A.P.S.] alors pour parler vraiment de l'enfant c'était difficile...Après, le temps du midi, non, puisque dans leur tête, c'était [pour] finir plus tôt... » (Sylvie, annexe 7.1, p.295)
- « On a Monsieur T. [I.E.N.] maintenant, il est arrivé en septembre et il a dit : « Non, 9

<i>heures c'est trop, n'est-ce pas Mesdames ? », alors évidemment les enseignantes ont dit : « Ben oui, c'est trop, on n'a pas que ça à faire ! »... » (Ibid., p.296)</i>	
<b>Contraintes institutionnelles fortes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « L'éducation, tu as des... - tu as des impératifs ! » (A4 &amp; A3, annexe 6, p.290)</li> <li>- « Le cadre est plus rigide avec l'enseignement, nous on va être dans une semi rigidité, alors que l'enseignant a des objectifs à remplir, voilà, il y a un impératif de l'enseignant que nous on n'a pas... » (A3, annexe 6, p.290)</li> <li>- « Parce que c'est au programme !- oui le programme » (A2 &amp; A5, annexe 6, p.291)</li> </ul>	
<b>Le Nous professionnel</b>	
<b>Inexistant</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « ils nous connaissent pas malgré que à C. on boit le café, j'trouve pas que ça sert, ils discutent pas, y'a pas beaucoup de profs qui discutent avec les animateurs, et pas beaucoup d'animateurs qui discutent avec les profs... » (A2, annexe 6, p.286)</li> </ul>	
<b>Les uns aux services des autres</b>	<b>Un manque de respect sur fond de reproches,...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Mais je pense que de toute façon, (...) plein de fois ils nous ont demandé en maternelle de faire passer des compétences, tenir un jeu de cartes, dénombrer, avancer, parce qu'ils avaient pas le temps. [...] Et bon, en grande section, sur les TAP, les commandes c'étaient ça ... » (Sylvie, annexe 7.1, p.292)</li> <li>- « L'intervenant n'a pas trouvé sa place dans la créativité donc en gros l'intervenant il était plus là pour euh couper le carton euh... » (Seb, annexe 7.2, p.323)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « On a fait des réunions de travail, [...] tout le monde ne venait pas mais au moins on était ensemble,... celles où on a calé des trucs mais personne n'écoutait, j'ai vécu aussi... » (Sylvie, annexe 7.1, p.295)</li> <li>- « Ce qui est très marrant dans ces réunions, on en a fait une en fin d'année en juin, c'est que l'école maternelle surtout, et la grande section plus particulièrement, tout était de la faute du temps du midi et des T.A.P.S.. » (Sylvie, annexe 7.1, p.297)</li> <li>- « le reproche de l'école maternelle a été qu'A., animateur, était venu faire une sensibilisation pour son atelier habillé en cow-boy et, tu te rends compte, il avait autour de la taille un pistolet en plastique, de la panoplie de cow-boy des déguisements du centre. C'est « inadmissible » » (Ibid.)</li> </ul>
<b>Des enjeux de territoires</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Du coup on a été obligé de mettre des pancartes services jeunesse sur des étagères et euh école puisque ben la salle elle est vachement propre... » (Sylvie, annexe 7.1, p.305)</li> <li>- « Je dis si on a d'autres espaces pas de soucis, je fais ; si on n'a pas d'autres espaces, y'aura... ce sera les classes. J'ai dit mais en sachant que moi je préfère aussi ne pas avoir de classes à faire hein parce que pour m'entendre déjà quand on</li> </ul>	

<p><i>prend l'école maternelle l'été, qu'on va piquer les feutres rouges dans dans le truc des enseignantes alors que on va pas piquer les feutres rouges, ... » (Ibid., p.304)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>nous on était conscient aussi que... on arrivait sur un terrain qu'était loin d'être conquis hein... » (Seb, annexe 7.2, p.328)</i></li> <li>- « <i>on avait l'impression que à un moment sur ¾ d'heure, on a aussi tout notre place dans l'établissement, le bâtiment appartient à la communauté de communes et on aimerait bien occuper les locaux en fait... » (Ibid.)</i></li> <li>- « <i>C'est vrai que... on a l'impression d'envahir les lieux d'un seul coup euh... »(R., annexe 7.2, p.329)</i></li> <li>- « <i>vous avez aussi une place à faire valoir enfin un rôle important dans l'éducation de l'enfant, même si c'est que ¾ d'heure par jour, vous avez tout à fait votre place euh dans l'éducation d'enfant alors que par le passé on pensait finalement que c'était que le maitre ou la maitresse.... » (Seb, annexe 7.2, p.330)</i></li> <li>- « <i>c'est toujours avant des euh des enjeux de salle, de matériel, de enfin tu vois ... » (Cora, annexe 7.3, p.348)</i></li> </ul>	
<b>Identiques</b>	<b>Complémentaires</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>...des fois on voit au loin le prof, il fait la même activité que nous ! » (A2, annexe 6, p.286)</i></li> <li>- « <i>On veut apporter la même chose en fait, un apprentissage parce qu'on ne fait pas quelque chose pour rien...» (A, annexe 6, p.292)</i></li> <li>- « <i>je pense qu'on est sur la même chose dans le fond on est sur la même chose, je pense qu'après c'est euh peut-être la manière d'être, la manière d'amener les choses qui est pas pareil, voilà, et mais après dans le fond, on joue, on respecte les règles, on respecte les copains.... » (Cora, annexe 7.3, p.340)</i></li> <li>- « <i>c'est pas toujours facile parce que, notamment en maternelle euh.... faites-moi un parcours de motricité de votre côté en tant qu'enseignant, moi je vais faire un parcours de motricité en tant qu'animateur, on va vite se rapprocher euh des mêmes... » (Seb, annexe 7.2, p.322)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Par exemple là, on a monté un projet avec la maitresse, elle travaille sur les volcans en classe et là on monte l'expérimentation volcan en périscolaire pour faire une maquette et à la fin faire une éruption volcanique. On est complémentaire. Et même, elle me dit « je te remercie, ils ont une autre image que celles des vidéos que je passe en classe, que les fiches que je leur passe »...donc non, on est complémentaire. C'est... je suis juste complémentaire, après ça dépend des écoles » (A4, annexe 6, p.287)</i></li> </ul>
<b>Un manque de temps</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>on a Monsieur T. [I.E.N.] maintenant, il est arrivé en septembre et il a dit : « Non, 9 heures c'est trop, n'est-ce pas Mesdames ? », ...donc il a dit « ce sera 5 heures » ». (Sylvie, annexe 7.1, p.296)</i></li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Bon, ça a manqué de concertation, c'est pas faute de leur avoir dit c'est qu'à un moment c'est pas le tout de le dire c'est qu'il faut avoir le temps quoi de tout ça. » (Seb, annexe 7.2, p.323)</li> <li>- « Il faut aussi du temps pour travailler avec les gens et ça j'en ai pas ». (Cora, annexe 7.3, p.343)</li> </ul>
<b>Une question de personnes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « On a un conseil d'élèves à C. auquel on est co-organisateur avec le directeur d'école et les enseignants [...] volontaires ... » (Sylvie, annexe 7.1, p.297)</li> <li>- « Ben je pense qu'il y'a le fait de franchement hein l'inspectrice de circo et le directeur parce que à partir... même si le directeur il a pas autorité, je veux dire quand il est convoqué à une réunion et qu'il m'invite.....là on leur demande pas leur avis, je suis dans la pièce donc après...elles me parlent, elles me parlent pas, elles m'écoutent, elles m'écoutent pas mais voilà ! » (Ibid.)</li> <li>- « On me demande si j'ai des questions à aborder en conseil d'école moi, en tant que responsable service jeunesse, le directeur il me dit « voilà y'a des points que tu veux aborder ou pas ? » Il me transmet les questions des parents d'élèves pour que je puisse les préparer... » (Ibid.)</li> <li>- « alors je sais qu'on n'est pas d'accord sur tout mais, mais on parle ouvertement de tout on se fâche, on s'explique et tout, mais tout ça... [...] je pense que voilà y'avait les bonnes personnes au bon moment. » (Ibid., p.308)</li> <li>- « après c'était le défoulement dans le, dans la cour de récréation donc on s'est rapproché peut-être même avant que le groupe pédagogique se réunisse, on s'est rapproché de la directrice et de son équipe d'enseignants, on s'est dit c'est un peu, c'est incohérent, donc on change, donc on a changé,... » (Seb, annexe 7.2, p.318)</li> </ul>

**Tableau 73: Discours et rapport collectif à l'Autre du groupe professionnel animateur.**

Afin de mener nos comparaisons, nous identifions la nature du discours du groupe enseignant à partir d'un tri thématique des propos.

<b>Rapport à l'Autre collectif des enseignants</b>	
<b>Identification professionnelle de soi</b>	
<b>Des rythmes sans impact sur les pratiques</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « ça a plus changé nos emplois du temps mais pas vraiment une façon de penser. Enfin je veux dire euh.... le professeur qu'on était avant est toujours le même professeur maintenant. Il a pas changé. enfin en tout cas moi personnellement j'ai pas changé mes pratiques suite aux rythmes scolaires... » (E3, annexe 5, p.269)</li> </ul>	
<b>Des professionnels de l'éducation</b>	
<b>Formés</b>	<b>Avec des objectifs</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « nous, on a des objectifs derrière chacun... chacune de nos séances parce que on a été formé, parce que c'est notre métier parce que on a cet objectif-là évidemment derrière tout ce qu'on fait... » (E7, annexe 5,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « je pense pas que le périscolaire ai les mêmes objectifs que nous quand on parle en termes d'objectifs quoi... » (E3, annexe 5, p.269)</li> <li>- « Nous y'a beaucoup de jeux qu'on a créés sur des thèmes précis et des</li> </ul>



<p>p.271)</p>	<p>compétences... » (E6, annexe 5, p.269)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « l'objectif n'est pas le même en... - Ben non c'est ça l'objectif n'est pas le même... - Ouais ! Du tout ! » (E6 &amp; E7, annexe 5, p.269)</li> <li>- « Par rapport à l'année dernière avec Nelly, on avait travaillé en APC toute une période sur le jeu de société justement. On avait vraiment des objectifs derrière, on jouait euh par exemple aux p'tits ch'vaux ou je sais plus à quoi on a joué au Monopoly,... Ben voilà chaque euh ? chaque séance avait un objectif derrière euh alors que eux quand ils jouent aux p'tits ch'vaux je pense pas qu'il y ait une finalité aussi, une finalité la construction d'un jeu de société... » (E6, annexe 5, p.270)</li> </ul>
<p><b>Qui préparent</b></p>	<p><b>Manquant de maîtrise sur les savoirs « non fondamentaux »</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Voilà on préparait des choses là-dessus quoi. Sur le jeu de société, le jeu traditionnel quoi. » (E7, annexe 5, p.270)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Quand tu vois le sport pour le coup ça devient des situations un peu aberrantes, l'art plastique et... on sait en plus pertinemment que ce sont des activités qui nous nous prennent du temps sur autre chose ! On le sait, je veux dire on va pas le cacher, voilà ! Donc euh...J pense que voilà on aimerait tous avoir un peu plus de temps pour faire euh... -Les fondamentaux... -Ben les fondamentaux ! - On sait que ce sont des matières où on n'est pas spécialistes. » (E3, E7, E2 &amp; E6, annexe 5, p.273)</li> </ul>
<p><b>Identification professionnelle de l'Autre</b></p>	
<p><b>Méconnaissance de l'Autre</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « On conservera effectivement les jeux de plateau et mais du coup enfin à la limite on dit ça ... on sait pas ! » (E6, annexe 5, p.269)</li> <li>- « Vous savez vraiment pas ce qu'ils font... ? (C) -On sait pas -Non en fait ! » (E3, E2 &amp; C annexe 5, p.270)</li> </ul>	
<p><b>Un Autre</b></p>	

<b>Non formé</b>	<b>Sans objectif</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Ce ne sont pas enfin les personnes qui sont...- ....employées sont pas...- .....formées... » (E3 &amp; E7, annexe 5, p.271)</li> <li>- « Mais, euh, est-ce que ces gens-là... enfin voilà, à la base ils n'ont pas non plus de formation sur... » (E7, annexe 5, p.271)</li> <li>- « Mais y'a des animateurs aussi qui sont du personnel communal qui sont pas des gens - Formés. -Qui sont pas formés ! » (E3 &amp; E6, annexe 5, p.271)</li> <li>- « C'est là, la différence des animateurs hein ! Des animateurs non formés... » (E3, annexe 5, p.271)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Je sais à quoi ils jouent et euh voilà c'est des jeux très basiques euh c'est plus souvent à mon goût de la garderie que euh... » (E4, annexe 5, p.270)</li> <li>- « C'est ce qu'on pense après voilà y'en a peut-être qu'ont des objectifs mais euh je sais pas comment, après ils ont peut-être des objectifs mais pas les mêmes que nous, je pense pas ! » (E6, annexe 5, p.270)</li> <li>- « C'est pas plus mal aussi après [...] que ce soit un temps où justement il y ait pas d'objectif...- D'apprentissage... » (E7 &amp; E6, annexe 5, p.271)</li> </ul>
<b>Qui ne sait pas ce qu'il fait</b>	<b>Aux exigences floues</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Nous on sait...que derrière un jeu on peut mettre un objectif pédagogique, mais eux, est-ce qu'ils enfin tu vois, est-ce qu'ils ont pas c'est... - Est-ce qu'ils ont conscience déjà ... - Est-ce qu'on a le droit de demander à des intervenants comme ça ben si derrière ? » (E2, E3 &amp; E6, annexe 5, p.271)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Je trouve encore pire parce qu'ils changent d'intervenants tout le temps, ils reviennent l'après-midi, enfin moi c'est le ressenti que j'ai. Y'a un moment où on est obligé d'être un peu, enfin voilà, hyper stricte pour qu'ils comprennent que le cadre il est de nouveau euh... – Scolaire ! - ...de nouveau là quoi ! Et pas flou, et donc du coup ça ils ont un peu de mal euh... » (E7, E3 &amp; E1, annexe 5, p.274)</li> </ul>
<b>Un plus ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Si parce que ici à M. y'a des animateurs sportifs c'est... c'est leur métier en fait j'veux dire ... » (E6, annexe 5, p.271)</li> <li>- « Des jeux de société tout à l'heure tu disais que c'était des jeux très simples etc.,.... effectivement comme disait Dany déjà de pouvoir avoir l'occasion de jouer à des jeux de société, des jeux de plateau, ici, c'est déjà...Les enfants sont hyper contents quand ils jouent ! Je les vois jouer, ils sont hyper contents, ils le font pas chez eux ! C'est pour ça c'est super bien que ce soit fait dans les temps... » (E7, annexe 5, p.271)</li> <li>- « Au niveau culture aussi ! » (E2, annexe 5, p.271)</li> <li>- « C'est bien pour leur ouverture euh... » (E, annexe 5, p.274)</li> </ul>	

<b>Le Nous professionnel</b>	
<b>Pas de communication</b>	
-	<i>« Le fond du problème il vient aussi de la... de la communication aussi parce que finalement on communique pas avec les (inaudible 12:49) du périscolaire. » (E6, annexe 5, p.269)</i>
-	<i>« Ben, on s'croise [...]..en informatique ! » (E4, annexe 5, p.270)</i>
-	<i>« On pourrait le savoir mais euh... personne vient vers nous pour nous dire « ben on a fait ça, ça, ça, ça, »... euh, on sait pas ! » (E3, annexe 5, p.270)</i>
<b>Revendication sur fond d'absence de maîtrise</b>	
-	<i>« C'est-à-dire que l'intervenant, le jour où il fait les inscriptions pour la période suivante, il faut qu'il soit très vigilant ! Moi cette période-là j'ai trop d'élèves dans ma classe qui ont choisi sport donc ils font trois fois sport dans la semaine en périscolaire sachant que nous en général on fait deux fois sport, et ça fait pratiquement tous les jours qu'ils ont sport ! » (E3, annexe 5, p.272)</i>
-	<i>« Moi j'ai par exemple y'en a dans une journée ils font trois fois sport. Le périscolaire, le sport de l'école et le soir... le soir au club donc euh bon ben là y'a une surcharge de...au niveau de... » (E6, annexe 5, p.272)</i>
-	<i>« Le fait d'avoir introduit le périscolaire, ça n'a pas été en corrélation avec un changement de programme donc du coup... -...les quotas horaires sont les mêmes qu'avant, y'a pas eu de réflexions et ça, ça aurait été bien de l'avoir d'avoir une réflexion sur les quotas horaires des activités. - Quand tu vois le sport pour le coup ça devient des situations un peu aberrantes, l'art plastique, et on sait en plus pertinemment que ce sont des activités qui nous nous prennent du temps sur autre chose, on le sait je veux dire on va pas le cacher, voilà ! Donc euh...J pense que voilà on aimerait tous avoir un peu plus de temps pour faire euh... - Les fondamentaux ! - Ben les fondamentaux ! » (E3, E2 &amp; E7, annexe 5, p.272)</i>
<b>Une question de personnes</b>	
-	<i>« Y'a des gens avec qui on s'entend moins bien qu'avec d'autres » (E3, annexe 5, p.278)</i>

**Tableau 74: Discours et rapport collectif à l'Autre du groupe professionnel enseignant.**

En appliquant le même procédé qu'avec les quatre sujets, nous pouvons modéliser ce rapport collectif à l'Autre des animateurs de la façon suivante :

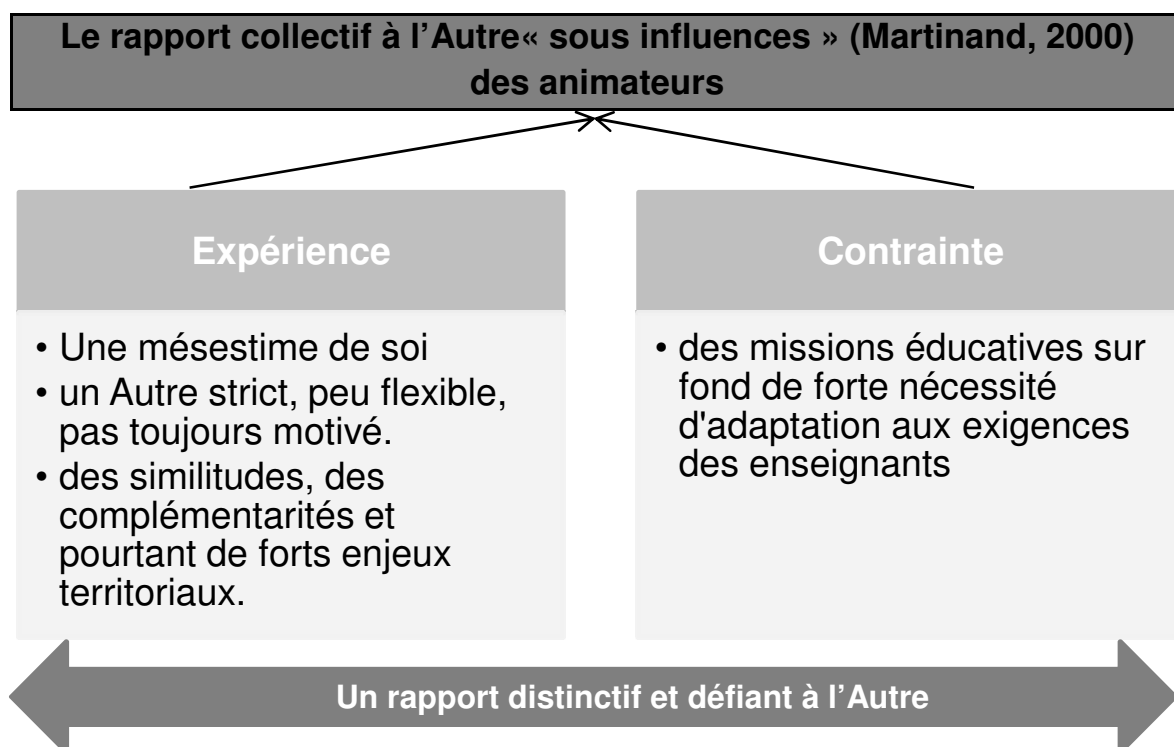


Figure 45 : Modélisation du rapport collectif à l'Autre des animateurs.

Nous pouvons aussi modéliser le rapport collectif à l'Autre des enseignants.

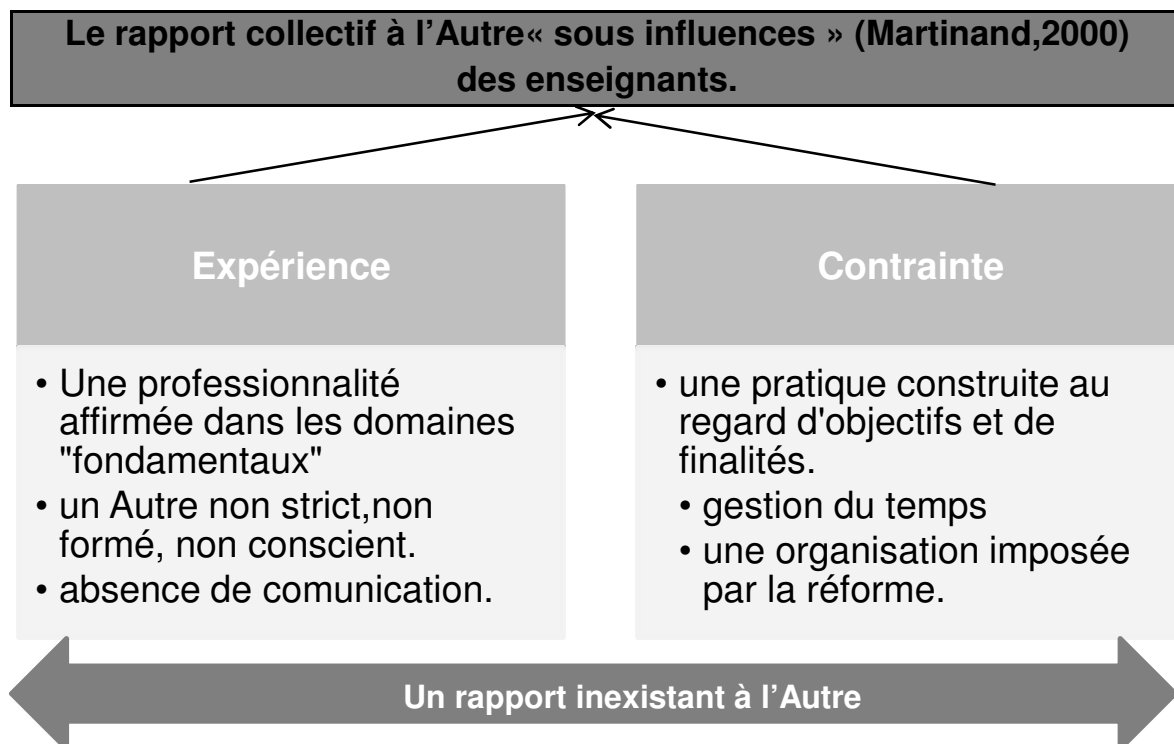


Figure 46 : Modélisation du rapport collectif à l'Autre des enseignants.

Les animateurs tendent, dans leur discours, à se dévaloriser en prêtant aux enseignants des jugements sur leur façon de faire, d'agir (« *Je pense que pour eux, on n'est pas professionnel, on n'est pas...* » (A3, annexe 6, p. 284)). Paradoxalement, ils mènent un discours de la distinction qui porte sur leurs compétences, compétences que n'ont pas les enseignants trop sérieux, trop stricts et peu flexibles (« *Un, pour qu'ils se défoulent, de deux, tu vas avoir une analyse... - c'est une autre vision du sport ! - Voilà comme dit Lalie, elle a la vision du bras cassé que le prof, il va pas l'avoir...* » (A6, A7 et A2, annexe 6, p. 290)) D'ailleurs, ils ont le sentiment d'être ceux qui font les efforts, qui s'adaptent (« *On a encore fait un effort c'est-à-dire qu'on nous a demandé que tout soit à 13h20 ce que je peux entendre, ce que je peux entendre voilà euh...* » (Sylvie, annexe 7.1, p. 302)) et semblent considérer que leur mission éducative n'est pas reconnue (« *Ce qui fait que euh... on manque de légitimité, c'est que les gens, ils comprennent pas ce qu'on fait, c'est un vrai sens éducatif, c'est un vrai rôle éducatif...* » (Cora, annexe 7.3, p. 339)).

Pour les enseignants, la distinction avec l'Autre passe par la formation, les objectifs et le travail de préparation qu'ils ne reconnaissent pas aux animateurs (« *nous, on a des objectifs derrière chacun... chacune de nos séances parce que on a été formé, parce que c'est notre métier, parce que on a cet objectif-là évidemment derrière tout ce qu'on fait ...* » (E7, annexe 5, p. 270)). Les rythmes scolaires impactent pour eux essentiellement leur emploi du temps (« *le professeur qu'on était avant est toujours le même professeur maintenant* ») et regrettent d'ailleurs qu'il n'y ait pas eu une prise en compte de cet impact dans la mise en œuvre des programmes (« *...les quotas horaires sont les mêmes qu'avant, y'a pas eu de réflexions et ça, ça aurait été bien de l'avoir d'avoir une réflexion sur les quotas horaires des activités* » (E3, annexe 5, p. 271)). Ils voient dans les T.A.P.S. l'occasion de se défaire d'enseignements qui leur prennent du temps (« *Quand tu vois le sport, pour le coup, ça devient des situations un peu aberrantes, l'art plastique,... et on sait en plus pertinemment que ce sont des activités qui nous nous prennent du temps sur autre chose* » (Ibid., p.272)) mais surtout dans lesquels ils se sentent moins à l'aise voire non « spécialistes ». Ils admettent ne pas réellement savoir ce que font les Autres qui apportent certainement quelques choses aux enfants (« *Les enfants sont hyper contents quand ils jouent ! Je les vois jouer, ils sont hyper contents, ils le font pas chez eux !* » (E2, annexe 5, p. 270)) mais se questionnent sur leur légitimité (« *...à la base ils n'ont pas non plus de formation sur...* » (E7, annexe 5, p. 270) ; « *Mais eux, est-ce qu'ils enfin tu vois est-ce qu'ils ont pas... c'est... - Est-ce qu'ils ont conscience déjà... ?* » (E2 et E3, annexe 5, p. 270)). Si

l'absence de communication, de temps pour communiquer est notée par les animateurs (« *Bon, ça a manqué de concertation, c'est pas faute de leur avoir dit, c'est qu'à un moment, c'est pas le tout de le dire, c'est qu'il faut avoir le temps quoi de tout ça.* » (Seb, annexe 7.2, p. 322) ; « *Il faut aussi du temps pour travailler avec les gens et ça j'en ai pas* » (Cora, annexe 7.3, p. 342).), les enseignants considèrent qu'il est du rôle des animateurs de venir expliquer ce qu'ils font et d'être vigilant sur qui fait quel atelier (« *On pourrait le savoir mais euh personne vient vers nous pour nous dire...* » (E3, annexe 5, p. 269) ; « *C'est-à-dire que l'intervenant, le jour où il fait les inscriptions pour la période suivante, il faut qu'il soit très vigilant ! Moi cette période-là j'ai trop d'élèves dans ma classe qui ont choisi sport donc ils font trois fois sport dans la semaine en périscolaire sachant que nous en général on fait deux fois sport, et ça fait pratiquement tous les jours qu'ils ont sport !* » (Ibid., p. 271)) Evoquer avec eux la coopération possible, la complémentarité ne donne pas beaucoup de discours comme si envisager un *nous professionnel* était déplacé ou incongru. Pour les animateurs, le *nous professionnel* n'est guère plus envisageable car si la complémentarité peut exister ponctuellement (« *on a monté un projet avec la maitresse, elle travaille sur les volcans en classe et là on monte l'expérimentation volcan en périscolaire pour faire une maquette et à la fin faire une éruption volcanique. On est complémentaire* » (A4, annexe 6, p. 286)) ce sont plutôt les reproches et les guerres de territoire qui sont au cœur du discours (« *On a fait des réunions de travail, [...] tout le monde ne venait pas mais au moins on était ensemble,... celles où on a calé des trucs mais personne écoutait, j'ai vécu aussi...* » (Sylvie, annexe 7.1, p. 294) ; « *Du coup on a été obligé de mettre des pancartes service jeunesse sur des étagères et euh école...* » (Ibid., p. 304) ; « *C'est vrai que... on a l'impression d'envahir les lieux d'un seul coup euh...* » (R, annexe 7.2, p. 228)).

A travers les discours de ces deux groupes professionnels, on constate rapidement la nécessité de se distinguer, de distinguer son activité. Cette distinction apparaît presque caricaturale tant les discours sont sans concession et manichéens, les stéréotypes semblant assez représentés (L'enseignant est dépeint strict, trop strict résurgence de l'image d'Epinal d'un instituteur d'un autre temps avec sa blouse grise). Surtout, cette distinction, si elle apparaît dans les discours individuels, semble plus nuancée. Ainsi les animateurs décrivent des enseignants stricts, qui cadrent beaucoup, peu flexibles voire même peu compétents (« *Mais je pense qu'un prof sort jamais des sentiers battus, il reste toujours droit...* » (A2, annexe 6, p. 286) ; « *vous avez un fonctionnement très spécifique avec euh... un nombre d'enfants assis sur une chaise devant un tableau...* » (Seb, annexe 7.2, p. 328) ; « *y en a*

*qui nous critiquent mais qui sont pas mieux... » (A2, annexe 6, p. 284) Quant aux animateurs, les enseignants suggèrent qu'ils n'ont pas d'objectif, qu'ils ne savent pas vraiment ce qu'ils font et qu'ils cadrent peu. (« Je sais à quoi ils jouent et euh voilà c'est des jeux très basiques euh c'est plus souvent à mon goût de la garderie que euh... » (E4, annexe 5, p.269) ; « mais eux, est-ce qu'ils, enfin tu vois, est-ce qu'ils ont pas c'est... - Est-ce qu'ils ont conscience déjà ... » (E2 et E3, annexe 5, p.270) ; « Y'a un moment où on est obligé d'être un peu, enfin voilà, hyper stricte pour qu'ils comprennent que le cadre il est de nouveau euh... – Scolaire ! -...de nouveau là quoi ! Et pas flou... » (E1 et E3, annexe 5, p.273).*

En ce sens, les exemples du sapin de Noël et du jeu de l'oie offerts par Seb, coordinateur des temps périscolaires sur le premier site, sont intéressants en ce qu'ils montrent précisément cette distinction.

*« Par exemple, sur une activité en maternelle, ce que vous allez faire, vous allez probablement faire un sapin de Noël que vous allez rendre vert, de par le code couleur qui correspond euh... à la couleur du sapin en fait. Nous, on va peut-être lui dire « voilà ce que tu as à ta dispo »....ou alors vous allez lui mettre du rouge du vert et du bleu et puis vous allez faire en sorte qu'il s'oriente vers du vert parce que un sapin de Noël c'est vert en fait. Je...je donne un exemple. Nous, on va lui mettre en fait euh... pour développer sa créativité ce qui fait partie des objectifs recherchés.... On va lui mettre euh un panel de Play Mais de différentes couleurs, probablement qu'il s'orientera vers un vert, mais je pense qu'il s'orientera aussi vers peut-être quelque chose de plus original. Moi, je dis souvent aussi dans les différentes réunions informations que les codes qui sont propres à l'éducation nationale euh notamment le nez d'un clown, on rentre dans vos... c'est, on rentre dans vos séances, on rentre dans vos salles. Nous, on va plutôt leur donner quelque chose de neutre, de blanc, et ils vont eux avec des méthodes qui sont aussi qui sont liées à un apprentissage... [...] Et on m'a donné aussi le jeu de l'oie, vous voyez le jeu de l'oie ? Quand vous lancez un dé avec un enfant...euh, je pense que la priorité en maternelle ça va être peut-être d'apprendre à compter, et à se déplacer sur le nombre de cases correspondant. Nous, ça va pas du tout être... Nous, [...] on va d'ailleurs l'accompagner, on va jouer avec lui ... » (Seb, annexe 7.2, pp. 320-321)*

Ces propos sur le caractère très cadrant de l'enseignant voire peu flexible, font écho à l'expérience de Sylvie, responsable du service jeunesse sur notre deuxième site qui rapporte les propos d'une enseignante..

*« [Pour l'enseignante de] la grande section plus particulièrement, tout était de la faute du temps du midi et des T.A.P.S. . [...] Oui, et puis c'est pareil, vous ne pouvez pas les faire revenir avec les activités puisque c'est nous qui avons les parents le soir, après ils croient que c'est ce qu'ils ont fait en cours...Nous, on ne veut pas, je suis désolée mais un mouton c'est pas bleu et jaune, donc il est hors de question que les parents pensent que dans ma classe ils ont colorié un mouton en bleu et jaune... » (Sylvie, annexe 7.1, p.296)*

Ce qui est intéressant dans ces remarques où les représentants des animateurs pointent du doigt un certain manque de flexibilité, c'est de faire le lien avec la pratique d'Alain, le ludothécaire, qui n'acceptait pas l'idée de feuilles bleues ou orange pour la construction d'un arbre. (« *Tu vois par exemple.... Si tu veux me faire un arbre, t'as pas besoin de Kaplas bleus pour faire un arbre ! Donc t'as besoin de Kaplas verts, pour faire un arbre...* » (Alain, annexe 3.3, p.181)) Comme l'explique l'Association des ludothèques françaises « *nombreux sont ceux qui oublient l'insouciance nécessaire au jeu mais se posent en juges, orientant subtilement l'enfant dans son jeu, le dépossédant de son rôle de créateur et de décideur.* » (Association des ludothèques françaises, 2010, p.11)<sup>91</sup> On constate ainsi que pour les enseignants comme pour les animateurs, il est parfois difficile de laisser faire l'enfant quoiqu'on pense être en train de faire. Mais on voit surtout en l'occurrence dans ces propos le malentendu qui s'installe. La vision quelque peu manichéenne du « strict/ pas strict » allant jusqu'à décrire l'enseignant faisant frein au développement créatif de l'enfant voire même à son plaisir de jouer alors même que cela n'est pas toujours naturel chez un animateur. Il est essentiel pour les coordinateurs de montrer la spécificité de leur mission. Comme nous l'évoquions dans notre cadre théorique, les luttes territoriales amènent les professions à justifier « *l'exclusivité de [leur] territoire* » (M. Laville, 2016, p.44) en définissant les caractéristiques de leur travail. Cela passe par l'affirmation de sa spécificité en l'occurrence ici celle de permettre à l'enfant de développer sa créativité, d'éprouver le plaisir de jouer en refusant à l'enseignant cette compétence. Nous glissons ainsi d'un certain malentendu vers un déni de professionnalité de l'Autre, le passage de l'un à l'autre se faisant quand l'attribution négative passe de l'activité du sujet au sujet lui-même. Nous pouvons comprendre ce mécanisme comme un mécanisme de défense. Les mécanismes de défense tels qu'ils sont identifiés par Sigmund Freud (1915) et repris par Anna Freud (1936) sont des processus au cours desquels l'inconscient dresse une barrière pour protéger le *moi*. Henri Chabrol explique ainsi que « *les mécanismes de défense sont des processus mentaux automatiques, qui s'activent en dehors du contrôle de la volonté et dont l'action demeure inconsciente, le sujet pouvant au mieux percevoir le résultat de leurs interventions et s'en étonner éventuellement.* » (H. Chabrol, 2005, p. 32) Le déni de professionnalité n'est pas un acte conscient de sujet. Mais il lui permet de se protéger en construisant sa professionnalité en creux de l'Autre. Ainsi, cela permet aux animateurs d'affirmer leur spécificité et de justifier la prise en main du terrain éducatif.

---

<sup>91</sup> A.L.F. (2010) Ludo, Ludothécaire, une profession en marche, in La revue de l'association des ludothèques françaises, décembre 2010. <https://alfludotheques.files.wordpress.com/2012/11/ludo-nc2b032-dc3a9cembre-2010.pdf>; dernière consultation le 27/11/2017.



Comme nous le montrions lors d'une précédente communication,

*«le glissement vers le déni de la professionnalité de l'autre suit la trame initiale du « strict / pas strict » pour mettre en avant des enseignants considérés comme trop cadrants, incapables d'adaptation, ne prenant pas le temps de la relation humaine avec les enfants ; et des animateurs ne sachant pas ce qu'ils font, malhabiles pédagogues, simples gardiens d'enfants. » (P. Buznic, V. Desvages-Vasselín, 2016).*

Ainsi, Seb explique que les enseignants ont *« un fonctionnement [...] très spécifique avec euh un nombre d'enfants assis sur une chaise devant un tableau,... »* (Seb, annexe 7.2, p. 328). Il continue ainsi : *« [l'enseignant] n'a pas trop eu l'habitude de voir des étrangers (...), les animateurs seraient plus dans la faculté d'adaptation, dans l'envie de partager ».* (Ibid.)

Les propos des enseignants varient entre dénigrement de l'activité (*« Je sais à quoi ils jouent et euh voilà c'est des jeux très basiques euh c'est plus souvent à mon goût de la garderie que euh... »* (E4, annexe 5, p. 269)) et déni de professionnalité (*« C'est là, la différence des animateurs hein ! Des animateurs non formés... »* (E3, annexe 5, p. 270) ; *« C'est pas plus mal aussi après [...] que ce soit un temps où justement il y ait pas d'objectif... »* (E6, annexe 5, p. 269)).

L'ouverture de l'école, le partage d'un lieu et d'un public par la mise en œuvre de la réforme apparaissent comme une guerre des mondes<sup>92</sup>. Il s'agit de montrer sa spécificité d'éducateur pour conserver ou acquérir du territoire, chose qui ne semble pouvoir se faire qu'aux dépens de l'Autre. L'arrivée des animateurs dans la juridiction des enseignants crée un mouvement de repli sur soi pour défendre un acquis au nom d'une meilleure compétence. Cependant, la domination symbolique historique des enseignants sur le champ éducatif pèse au point que les animateurs intériorisent le déni de leur propre professionnalité : *« je pense que pour eux on n'est pas .... »* (A3, annexe 6, p. 284). Ainsi, *« cette intériorisation prend alors aussi la forme d'une définition « en négatif » de soi-même par rapport aux enseignants : « c'est l'image de l'autorité, l'autorité et nous on n'a pas une image de de personnes autoritaires... nous on est des gens avec qui on doit s'amuser »* (A4, annexe 6, p. 286). » » (P. Buznic, V. Desvages-Vasselín, 2016). Comme l'évoquait Eliane Rothier Baudzer (2014) dans le cadre du Care et des enjeux de pouvoir entre les soignants, on voit ici chez les éducateurs réduire la mission éducative de l'animateur à l'action de couper le

---

<sup>92</sup> WELLS, H.G. (1898), *La guerre des mondes*, Calmann-Lévy, Paris 1917.

carton (« *L'intervenant n'a pas trouvé sa place dans la créativité donc en gros l'intervenant il était plus là pour euh couper le carton euh...* » (Seb, annexe 7.2, p. 322), passer les évaluations (« *ils nous ont demandé en maternelle de faire passer des compétences, tenir un jeu de cartes, dénombrer, avancer, parce qu'ils avaient pas le temps* ») (Sylvie, annexe 7.1, p. 291) ou faire le sport creusant les écarts entre celui qui réfléchit, qui prépare, qui est formé et celui qui exécute sans vraiment savoir ce qu'il fait.

Ces discours entre méconnaissance, malentendu et déni montrent les enjeux identitaires de professionnalisation. Le rapport collectif à l'Autre se fonde sur une relation « *imaginaire de rivaux à rivaux sur fond de domination symbolique des uns par rapport aux autres.* » (P. Buznic, V. Desvages-Vasselín, 2016). Nous nous interrogeons sur la possible « rencontre » de ces deux mondes professionnels et ces premiers discours peuvent laisser sceptiques quant à sa possible réalisation.

Pour autant, le discours de la distinction montre aussi ses limites et, des convergences et des complémentarités semblent poindre dans les discours. Ainsi, les animateurs évoquent la similarité des activités. (« *des fois on voit au loin le prof, il fait la même activité que nous* » (A2, annexe 6, p. 285)). Seb lui-même, bien décidé à montrer l'écart entre les deux mondes, conclut en précisant que cette distinction n'est pas toujours effective : « *mais c'est pas facile... par exemple, vous faites un parcours de motricité en maternelle en tant qu'enseignant, moi je vais faire un parcours de motricité en tant qu'animateur... on va vite se rapprocher...* » (Seb, annexe 7.2, p. 321). Même pour les enseignants, la distinction n'est pas toujours aussi évidente : « *Moi cette période-là j'ai trop d'élèves dans ma classe qui ont choisi sport donc ils font trois fois sport dans la semaine en périscolaire sachant que nous en général on fait deux fois sport, et ça fait pratiquement tous les jours qu'ils ont sport !* » (E3, annexe 5, p. 271) Ainsi, le sport avec les animateurs ou le sport avec les enseignants, c'est au final du sport sans semble-t-il de spécificité des uns ou des autres.

De la distinction, nous parvenons à un discours de la similitude voire de la redondance. Les propos des animateurs et des enseignants vont parfois même plus loin, annonçant un discours du renversement. Si la spécificité enseignante par exemple était dans les objectifs d'apprentissage, il apparaît clairement que les animateurs présentent eux aussi des objectifs d'apprentissage : « *on n'a pas le même boulot, mais on veut apporter quelque*

chose, on fait quand même de l'apprentissage » (A7, annexe 6, p. 291). De la même manière, il y a fort à parier que les enseignants visent comme les animateurs le développement de l'autonomie ou encore la créativité. La répartition symbolique tend à disparaître jusqu'à voir les uns prendre la place des autres. Ainsi, les enseignants se sentent moins capables d'enseigner le sport, considérant que certains animateurs sont plus compétents : « On sait que ce sont des matières où on n'est pas spécialistes » (E6, annexe 5, p. 272) ; « y'a des animateurs sportifs c'est ... c'est leur métier en fait ! » (Ibid., p.270) A l'inverse, certains animateurs revendiquent une certaine spécificité :

« le prof, il va faire le sport pour que les enfants bah se défoulent et sans plus voilà... Et l'animateur c'est, un, pour qu'ils se défoulent, de deux, tu vas avoir une analyse, par exemple à la balle au prisonnier, ils vont faire le geste du bras cassé comme au hand..., voilà comme dit Lalie, elle a la vision du bras cassé que le prof, il va pas l'avoir » (A2, annexe 6, p. 291).

On suppose voir ici, derrière ce renversement, l'expression de la singularité de chacun, animateur comme enseignant.

On peut ainsi synthétiser sous forme de tableau la perméabilité des deux mondes révélée par les pratiques et les discours sur le jeu de chacun.

ENSEIGNANT		ANIMATEUR	
<p><b>Du jeu pour apprendre les mathématiques, le français mais aussi la vie: faire des choix, exprimer son libre arbitre, vivre avec les autres...</b></p>	<p>Jean : « Le but du jeu c'était de leur faire prendre une position de joueur. Donc plusieurs compétences, donc par exemple celle de jouer à tour de rôle, celle de réfléchir les stratégies à plus ou moins long termes, ça j'avais créé des petites cartes pour les stratégies immédiates,... » (Jean, annexe 2.5, p. 112)</p>	<p><b>Du jeu pour se détendre et se défouler certes mais aussi pour apprendre des gestes techniques et surtout à vivre ensemble</b></p>	<p>Entretien coll. : « oui déjà nous, on fait trois quarts d'heure d'activité, vous, les instits, vous ne faites pas trois quarts d'heure d'activité, vous faites quoi, un quart d'heure, 20 minutes,... on est vigilant sur le bras cassé... » (A, annexe 6, p. 290)            Seb : « le seul projet finalement ce sera de enfin le seul objectif ce sera de s'amuser » (Seb, annexe 7.2, p. 315)</p>
<p>De la méconnaissance au déni de professionnalité sur fond de jeux de mots et pourtant des pratiques similaires complémentaires pour des apprentissages transversaux qui montrent une nécessaire rencontre des cultures pour dépasser les obstacles.</p>			
<p>Alain, le ludothécaire « le jeu est le même donc l'apport est le même... » (Alain, annexe 3.4, p. 205)</p>			

**Tableau 75: De la méconnaissance au déni, des pratiques ludiques qui révèlent la perméabilité des mondes professionnels.**

Nous allons dans la partie qui suit mettre en parallèle les discours collectifs et les discours individuels afin de mesurer le poids de l'histoire professionnelle sur les pratiques singulières des sujets.

## 2.2 Les sujets à l'aune des discours collectifs

Nous présentons ici une synthèse comparative des rapports à l'Autre entre discours individuels et discours collectif.

	Discours individuels		Discours collectif	
	Enseignants	Animateurs	Enseignants	Animateurs
<b>Identification professionnelle</b>	Distinctif Réflexif	Distinctif Expérimenté	Distinctif Réflexif	Distinctif Educateur
<b>L' Autre professionnel</b>	Compétent (Emy), Ou invisible (Jean)	Strict, plus ou moins compétent	Non strict, non formé, non conscient	Strict, peu flexible
<b>Le Nous professionnel</b>	Complémentaire (Emy) ou inexistant (Jean)	Défiant (Jules) ou inexistant (Alain)	Inexistant	Défiant, rival

Tableau 76: Synthèse comparative des rapports à l'Autre.

Il apparaît que le discours qu'il soit collectif ou individuel est par nature distinctif. Il semble que construire son identité professionnelle se fait par la distinction afin de justifier l' « *exclusivité de son territoire* ». Le groupe professionnel se reconnaît par ce qu'il a de commun (le caractère réflexif de l'activité, les objectifs, un programme, une formation chez les enseignants, la capacité d'adaptation, la mission éducative chez les animateurs) et par ce qui le distingue de l'Autre (strict/ non strict, cadrant/non cadrant, formé/non formé). Les discours individuels montrent une intériorisation du procédé collectif de la distinction. Tous, d'Emy à Alain, se définissent par ce qui les distingue de l'Autre. Hormis Alain, qui considère n'appartenir à aucun de ses groupes, les trois autres sujets se définissent par ce qu'ils ont en commun avec leur groupe.

Cependant, l'expression de la singularité des sujets transparait dans la plus ou moins grande mise à distance de l'histoire de son groupe. Nous avons tenté de modéliser cette mise à distance de l'histoire du groupe dans la construction identitaire professionnelle singulière des sujets.

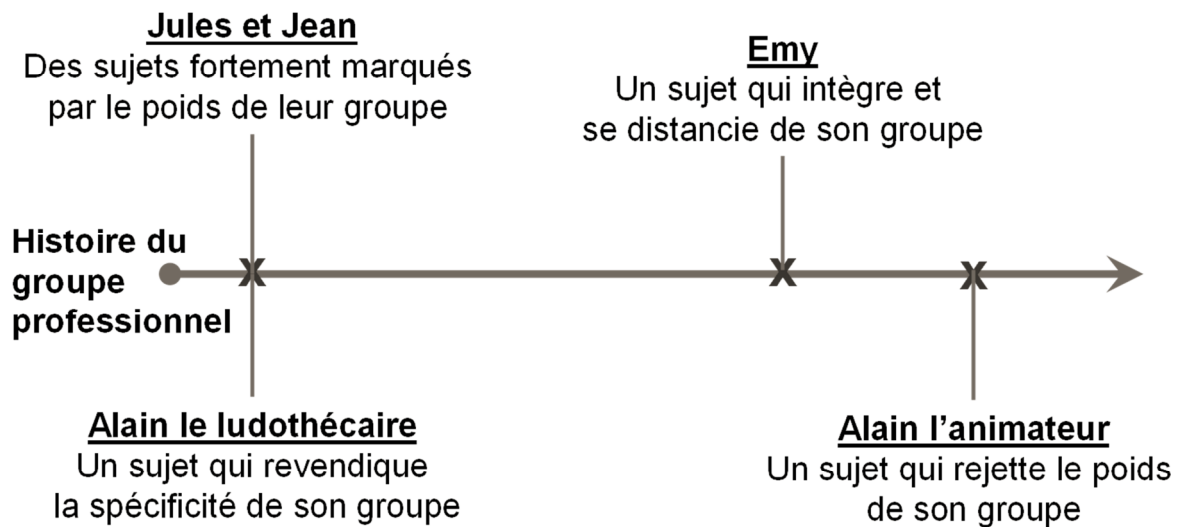


Figure 47: Histoire du groupe et construction identitaire professionnelle singulière.

Jules et Jean semblent tenir un discours similaire au discours du groupe. L'un comme l'autre paraissent avoir intériorisé les revendications professionnelles de leur groupe. Quant à Emy, si elle use du discours distinctif c'est aussi pour reconnaître une certaine complémentarité entre sa pratique et celle de l'Autre. Si la « rencontre » peut être envisagée c'est certainement chez Emy qui envisage aisément un travail collaboratif reposant sur un échange de compétences. Avec l'animateur avec lequel elle travaille, il semble y avoir un dépassement du rapport symbolique de domination de l'enseignant pour un travail entre pairs, c'est-à-dire entre professionnels de l'éducation porteurs de compétences propres. Nous avons identifié Alain, intervenant sur les temps périscolaires et ayant une longue expérience de l'animation, comme appartenant au groupe des animateurs. Les propos de Nathalie Roucous auraient pu nous encourager en ce sens. Elle montre en effet que les structures de ludothèques « *se sont progressivement développées en prenant de la distance avec cette activité transposée de la bibliothèque pour se rapprocher davantage des activités d'animation telles qu'elles sont développées dans d'autres structures comme les centres culturels ou maisons de quartier.* » (N. Roucous, 2007, p.64). Si le chercheur que nous sommes considère que par ses missions, Alain pourrait pleinement trouver sa place dans ce groupe, ce n'est nullement son cas. En effet, comme le montre Nathalie Roucous dans la suite de son propos,

*« pour une partie des ludothèques, la structure construit son identité en faisant du jeu son fondement mais surtout sa seule et unique finalité (Roucous, 1997). Se défendant d'utiliser le jeu comme un moyen de parvenir à d'autres finalités qui lui*

*seraient associées, elles réaffirment le principe du jeu comme une fin en soi et valorisent « le jeu pour le jeu ». (Ibid.)*

Par cette volonté, les ludothèques affirment leur spécificité, se démarquant des pratiques éducatives de l'animation. Ainsi, deux possibilités s'offrent à nous. Nous pouvons considérer qu'il appartient aux groupes des animateurs comme intervenant du temps périscolaire. Auquel cas, il apparaît comme un sujet rejetant l'histoire de son groupe puisqu'il tend à se distinguer autant des enseignants que des animateurs. Soit nous considérons qu'il appartient à autre groupe professionnel bien distinct, le groupe professionnel des ludothécaires. Auquel cas, il reste fortement attaché à l'expression de son groupe professionnel par un fort discours distinctif, tentant de justifier son territoire dans la sphère éducative comme la nécessité du non éducatif.

Comme nous l'avons précisé, la rencontre avec l'Autre participe de la construction identitaire en ce sens où il y a certes des moments de remise en question mais aussi la reconnaissance, celle-là même évoquée par Thérèse Pérez-Roux (2012). Or, Laurent Lescouarch et Judit Vari (à paraître) s'interrogent eux aussi sur l'impact de cette réforme sur la construction de l'identité professionnelle des animateurs et sur cette possible reconnaissance développée par Thérèse Pérez-Roux. « *L'entrée des animateurs dans l'école a-t-elle influencé le regard porté par les enseignants sur leur légitimité, leur reconnaissent-ils des capacités<sup>93</sup> éducatives ? L'animateur devient-il un interlocuteur à part entière au sein de l'espace scolaire ?* » (L. Lescouarch, J. Vari, à paraître)

Judit Vari (2008) montre en ce sens que « *la construction d'une identité professionnelle permet aux membres d'une même profession de se reconnaître en tant que tels (Ion, 2000 : 86) et d'être reconnus par les autres.* » Cependant, elle montre avec Laurent Lescouarch que « *les animateurs, pour être reconnus comme des « bons » animateurs, ou comme des « professionnels » doivent ainsi organiser leurs activités pour que celles-ci apparaissent sérieuses dans le regard des usagers et des partenaires* » (L. Lescouarch, J. Vari, à paraître). En effet, à l'école,

*« la coéducation semble possible, si les animateurs adoptent en partie – mais en partie seulement – le modèle scolaire. La reconnaissance du travail réalisé par les animateurs passe par leur adaptation aux exigences scolaires, par le fait qu'ils montrent qu'ils partagent une partie des pratiques liées à l'ordre scolaire, et vont dans le sens attendu par les enseignants. » (Ibid.)*

---

<sup>93</sup> Nous préférons le terme de « capacité » à celui de « compétence » et nous l'adoptons d'un point de vue pragmatiste, en nous inscrivant dans les travaux de L. Boltanski et L. Thévenot (1991), et P. Garnier (1995).

Ils montrent ainsi que les activités reconnues par les enseignants, validées comme des activités de qualité sont « *celles à connotation scolaire qui « apprennent » quelque chose : espagnol, danse, percussion, etc.* » A l'inverse, les activités ludiques et informelles « *sont davantage qualifiées d'« occupationnelles » car les personnes interrogées perçoivent difficilement le potentiel éducatif des approches non formelles dans les registres de la découverte culturelle, de la socialisation et de l'autonomisation.* » (Ibid.) C'est en ce sens que nous avons fait le choix d'observer des pratiques ludiques de ces deux groupes professionnels, car elles peuvent sembler bien frivoles pour l'école. Pourtant, les enseignants parviennent à distinguer qualitativement leur pratique ludique de celles des animateurs, niant une fois encore leur professionnalité :

*« on avait travaillé en APC toute une période sur le jeu de société justement. On avait vraiment des objectifs derrière, on jouait euh par exemple aux p'tits ch'vaux [...] Chaque séance avait un objectif derrière alors que, eux, quand ils jouent aux p'tits ch'vaux, je pense pas qu'il y ait une finalité aussi, ... » (E6, annexe 5, p.269)*

Dans cet exemple, les enseignants parviennent à identifier des qualités éducatives aux jeux qu'ils mettent en œuvre mais ne reconnaissent pas ces qualités aux jeux mis en œuvre par les animateurs.

Or comme le concluent Laurent Lescouarch et Judit Vari (à paraître) « *pour qu'il y ait coéducation il faut qu'il y ait une reconnaissance.* » On constate à travers notre recherche que peu des sujets reconnaissent à l'Autre des compétences qui légitimeraient un partage de territoire.

Enfin, deux facteurs semblent nécessaires à une rencontre : la communication et le temps. Or, tous, collectivement ou individuellement, affirment qu'il n'y a pas de communication et que le temps partagé ensemble est infime voire inexistant. Nous pouvons aussi considérer qu'il faut du temps, mais un temps long, pour apprendre à s'approprier. Or le caractère éphémère de la réforme mis en avant par les enseignants ne permet pas de prendre ce temps et n'incite pas les enseignants à faire un effort en ce sens.

### **2.3 Conclusion : des histoires professionnelles intériorisées différemment dépassées**

Il apparaît, au regard des discours analysés, que la mise en œuvre de la réforme n'a pas réellement modifié la « *hiérarchie des statuts et des rôles professionnels* » évoquée par Roger Sue et Marie France Caccia (2005). On constate que le traitement de l'Autre est différent selon l'ancienneté du groupe. Si les enseignants montrent un certain déni de

professionnalité de l'Autre, pour autant ils restent dans la retenue, admettant à plusieurs reprises ne pas savoir. Le terrain éducatif leur est acquis depuis longtemps. Ils sont reconnus tant sur leur lieux de travail que dans l'opinion publique ou auprès de l'institution comme ceux qui éduquent et forment les enfants. Ils sont dans une posture de défense face à un Autre qui leur paraît éphémère, éphémère dans le métier mais surtout éphémère pour ce que la réforme leur paraît éphémère. Pourquoi s'investir dans une relation qui ne durera pas ? Comme le dit Jean, « *le temps c'est la seule chose qu'est pas extensible* » (Jean, annexe 2.3, p.87). Les enseignants ne peuvent ou ne veulent donner du temps s'il n'est pas rentabilisé. Du temps donné à une réforme qui pourrait finir par disparaître apparaît pour eux comme une perte de temps. Au regard de ce qu'il reste de la réforme aujourd'hui, on peut constater qu'ils ne s'étaient pas vraiment trompés sur le caractère pérenne de la réforme.

A l'inverse, les animateurs ont tout à prouver et sont dans une posture de conquête d'un territoire, de justification afin de passer du « sale boulot » (Hughes, 1996) (au sens où ils envisagent certaines tâches comme dégradantes parce qu'elles sont subalternes, comme le fait de découper le carton pour l'activité menée par l'enseignante) à une mission éducative reconnue, valorisée et valorisante.

A travers l'analyse des pratiques ludiques, nous constatons cependant la perméabilité des deux mondes atténuant de fait le rapport de domination des uns sur les autres. Surtout nous constatons que l'histoire du groupe est intériorisé, il est constitutif du déjà-là décisionnel du sujet qui se l'approprie alors de manière singulière. Dans le cadre de notre recherche « à l'échelle du sujet », nous montrons que la hiérarchie initiale et la répartition du travail éducatif peuvent être bouleversées dès lors que nous centrons notre regard sur la rencontre entre des sujets singuliers. L'analyse de la spécificité des pratiques ludiques a montré une perméabilité entre les activités voire même les finalités de chacun. Le déjà-là décisionnel, qui traverse les intentions didactiques pour une pratique singulière, se construit du croisement d'une histoire personnelle et d'une histoire professionnelle, faite de remises en question et de reconnaissances. En effet, nous l'avons montré précédemment (J. Vari, 2008 ; L. Lescouarch et J. Vari, 2018, à paraître) l'enjeu de cette réforme est le principe de reconnaissance mutuelle. « *Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie et ne peut développer une relation positive à lui-même. La réalisation de soi comme personne dépend étroitement de cette reconnaissance mutuelle.* » (T. Pérez-Roux, 2012, p.3) La rencontre ne peut s'établir sans cette reconnaissance mutuelle.



## Points clés

1. Les modélisations des tensions internes des sujets et de leur impact sur les pratiques ludiques effectives permettent de mener des comparaisons entre les quatre sujets. Ces comparaisons révèlent pour chacun un positionnement réel en rapport à l'enfance faisant écho au « soi enfant » du sujet, concept à mettre en parallèle avec les travaux sur « *l'infantile refoulé* » (B. Pechberty, 1999, 2003), le « *soi élève* » (C. Blanchard-Laville, 2001) ou encore « *l'adolescence professionnelle* » (L-M. Brossard, 2009).
2. Les positionnements symboliques chez les enseignants et chez l'animateur et le ludothécaire, apparaissent assez semblables avec pour les premiers des sujets supposés réfléchir et pour les seconds des sujets supposés amuser. Ces similarités interrogent une possible permanence identitaire professionnelle.
3. Au-delà des discours de la distinction de professionnels qui tendent à prouver leur spécificité, les pratiques mises en œuvre et les attitudes des joueurs, semblent relativement proches, d'autant plus quand la part du *Ludus* est grande.
4. L'analyse des discours des groupes professionnels montre, à travers malentendu et déni, les enjeux de la professionnalisation et du partage du temps éducatif, les enseignants défendant un territoire que les animateurs tentent de conquérir, voire de « *braconner* » (Y. Delazay, 1992).
5. Cependant, le discours de la distinction montre ses limites quand les propos des uns et des autres révèlent des convergences, des similitudes voire même des renversements de positionnement. L'animateur peut alors apparaître comme l'expert, les frontières entre pratiques des uns et des autres s'atténuent voire disparaissent.
6. Les discours individuels révèlent une intériorisation du procédé collectif de la distinction mais la singularité du sujet s'exprime dans une plus ou moins grande mise à distance de ce procédé collectif dans sa construction identitaire professionnelle. La rencontre avec l'Autre participe à cette construction identitaire professionnelle en ce sens où elle permet la reconnaissance (T. Pérez-Roux, 2012; L. Lescouarch, J. Vari, à paraître) du sujet comme professionnel par l'Autre. Cette reconnaissance interroge de plus la reconnaissance des activités éducatives informelles sur le temps éducatif de l'enfant.

## Intermède V

### Perceval relance de quinze

« **Perceval**

- *Si on se faisait une grelottine ?*

**Le tavernier**

- *Une quoi ?*

**Perceval**

- *Une grelottine, c'est un jeu du Pays de Galles.*

**Karadoc**

- *Je connais pas.*

**Perceval**

- *C'est facile. On peut jouer soit avec des haricots, soit avec des lentilles. Le premier qui annonce la mise, il dit, mettons : "lance de seize" ou "lance de trente-deux" ou une quadruplée comme on appelle, c'est une "lance de soixante-quatre".*

*Parce qu'on annonce toujours de seize en seize, sauf pour les demi-coups. Là, celui qui est à sa gauche, soit il monte au moins de quatre, soit il passe, il dit : "passe-grelot", soit il parie qu'il va monter de six ou de sept et il peut tenter une grelottine.*

*À ce compte-là, il joue pas, il attend le tour d'après, et si le total des mises des deux autres suffit pas à combler l'écart, il gagne sa grelottine et on recommence le tour avec des mises de dix-sept en dix-sept.(...)*

*Donc, mettons le suivant, il annonce une quadruplée, donc là, elle vaut soixante-huit, il peut contrer ou il se lève et il tape sur ses haricots en criant "grelotte, ça picote !" et il tente la relance jusqu'au tour d'après.*

*-Long silence-*

**Le tavernier**

- *Le problème, c'est que j'ai ni lentilles, ni haricots. »*

Astier, A. (2005) Perceval relance de quinze in *Kaamelott* livre 1, tome 2, épisode 7.



# **Partie 5 : Conclusions**



Dans cette dernière partie, nous présentons les conclusions de notre recherche. Nous rappellerons dans un premier temps le processus de notre étude à travers un rappel des questions qui nous ont animés tout au long de ce travail de réflexion. Puis nous présenterons l'enjeu de cette recherche, la compréhension de la dialectique jeu/professionnalité au filtre de la didactique clinique. Cette partie, organisée en trois temps, nous permettra tout d'abord de montrer la variété de jeux présente sur le temps scolaire et périscolaire et de montrer qu'au-delà de la diversité, une rencontre (P. Buznic, 2018, à paraître) entre ces deux mondes que sont le scolaire et le périscolaire peut s'envisager du point de vue des finalités. Dans un deuxième temps, nous montrerons le poids effectif de la construction identitaire professionnelle du groupe sur le sujet et nous montrerons comment le sujet s'approprie singulièrement l'histoire de son groupe, permettant alors d'envisager une rencontre professionnelle des sujets. Ce point nous permettra alors de terminer notre démonstration en évoquant le poids du déjà-là décisionnel (M-F Carnus, 2001, 2009, 2015 ; D. Loizon & M-F. Carnus, 2012) sur les pratiques des sujets et les pratiques ludiques en général. Nous terminerons cette conclusion en évoquant les limites de notre étude et nos perspectives tant du point de vue de la formation que de la recherche.

## **1. Le jeu à l' « échelle des sujets » : une analyse didactique clinique pour observer une reconfiguration professionnelle**

Le partage du territoire scolaire entre deux groupes professionnels, les enseignants et les animateurs, nécessité par la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires (2013) apparaît comme un partage délicat où les enjeux professionnels sont nombreux. Nous nous sommes intéressés à la pratique du jeu par ces deux groupes professionnels afin de comparer leurs pratiques. L'étude de la dialectique jeu/apprentissage placée au cœur de notre analyse nous a amenés à mobiliser différents champs de recherche. Nous nous sommes intéressés à la sociologie des professions (E. Hughes, 1958 ; A. Abbott, 2003, C. Tourmen, 2007), à la construction identitaire professionnelle (T. Pérez-Roux, 2012, 2013) et au poids de cette construction dans les mises en œuvre de pratiques ludiques. C'est au filtre de l'analyse didactique clinique (A. Terrisse, M-F. Carnus, 2009, 2013 ; P. Buznic, 2009, 2011) que nous avons étudié, analysé les quatre sujets d'étude, afin de mener une étude à l' « échelle du sujet » considérant qu'il est le dernier ressort des mises en œuvre ludiques. Ainsi, nous tentions d'identifier comment l'histoire personnelle et professionnelle de chacun pèse sur les organisations ludiques et didactiques des pratiques effectives.

Considérant que la construction identitaire professionnelle singulière est marquée par la construction identitaire professionnelle collective, nous supposons que le rapport à l'Autre construit collectivement et singulièrement pèse dans cette construction identitaire.

Afin de valider ou invalider nos hypothèses, nous avons mené une analyse comparative du poids du déjà-là décisionnel sur les pratiques effectives de quatre sujets, des enseignants, un animateur et un ludothécaire. Nous avons mené une analyse didactique clinique à partir d'un recueil de données en trois temps, c'est-à-dire l'observation d'une situation de pratique ludique, ce qui constitue « l'épreuve » (A. Terrisse, 2009) et le recueil d'un entretien de « déjà-là » et d'un entretien d' « après-coup ». Nous avons complété ces données de discours de groupes professionnels et de coordinateurs du temps périscolaire afin de croiser les regards d'un même groupe sur l'Autre et d'identifier ce qui caractérise l'identité professionnelle des uns et des autres selon eux.

Nous questionnions les pratiques de jeu pour identifier redondances et/ou complémentarité dans les pratiques effectives de sujets issus de groupes professionnels distincts. Nous avons constaté à travers notre étude que le jeu n'est pas renvoyé spécifiquement au cadre du périscolaire. Cette pratique a trouvé sa place d'une manière légitime mais plus ou moins assumée sur le temps scolaire. A partir de l'analyse de ces discours, de ces situations diverses mais pas toujours aussi distinctes qu'on aurait pu le croire, des constructions de cas et des comparaisons menées précédemment, nous allons montrer dans la partie suivante les éléments de réponse avancés par nos analyses.

## **2. La dialectique jeu/ professionnalité au filtre de la didactique clinique**

Les constructions de cas et les comparaisons que nous avons présentées dans nos précédentes parties ont permis d'identifier la logique singulière de chaque sujet dans le didactique et le ludique. Elles nous ont permis aussi de mesurer le poids spécifique du déjà-là décisionnel, à travers entre autres le rapport au jeu et le rapport à l'Autre que le sujet construit, sur l'organisation de ses pratiques ludiques.

Nous allons dans un premier temps revenir sur l'objet de notre étude, le jeu, afin de répondre à nos interrogations sur les spécificités du jeu mis en place par chacun. Dans un second temps, nous reviendrons sur la construction identitaire professionnelle afin de

montrer en quoi elle impacte les mises en œuvre ludique. Enfin, nous reviendrons sur le concept du déjà-là décisionnel et son intérêt pour comprendre les pratiques singulières des sujets.

## **2.1 Un jeu, des jeux à l'école, autour de l'école.**

Notre étude visait à comprendre les usages du jeu sur le temps scolaire et périscolaire. Nous nous interrogeons sur une possible spécificité ludique selon les professionnels qui en font l'usage. Cependant, si dans notre précédente recherche nous avons montré que le jeu en classe était indéniablement lié au disciplinaire en tant qu'élément moteur de la motivation chez l'élève (V. Desvages-Vasselín, 2012), nous avons pu constater que le jeu n'est pas systématiquement envisagé comme moyen de motivation mais aussi pour ces qualités intrinsèques. Nous avons constaté dans le discours des quatre sujets, quelques distinctions du point de vue des intentions (intentions didactiques disciplinaires, intentions didactiques de savoirs sociaux, transversaux, intentions non didactiques) mais nous avons montré que les pratiques ludiques tendent fortement à se rapprocher et surtout que les enfants semblent avoir, à quelques nuances près, des comportements semblables qu'ils jouent au jeu des uns ou des autres. Des nuances sont à apporter en effet, concernant les jeux à forte orientation disciplinaire par exemple ou au faible *Ludus*. Ainsi, dans le cadre du jeu *Problémo*, nous avons montré que les élèves n'ont pas toujours le sentiment de jouer, le caractère ludique étant surtout lié à cette situation un peu extraordinaire où les enfants se retrouvent ensemble autour d'un plateau de jeu, avec du matériel de jeu et partagent un moment plus intime avec leur enseignant. C'est le caractère convivial de cette situation qui la rend plaisante et non la nature du jeu, pauvre en *Ludus*. De même, la situation de la thèque où l'animateur fait le choix d'alléger la part du *Ludus* pour permettre aux enfants de s'amuser fait que les enfants s'amuse mais plus ou moins en jouant à la thèque. L'observation de leur attitude durant la séance montre qu'ils s'amuse à côté du jeu, en attendant leur tour, qu'ils s'amuse dans le jeu à courir mais sans toujours vraiment avoir une compréhension du jeu. Ils courent parce que l'animateur ou certains enfants leur demandent de courir, ils s'arrêtent parce qu'on leur dit de s'arrêter. A l'inverse, lors de l'atelier Kapla, atelier où le ludothécaire affirme n'avoir aucune intention d'apprentissage mais en confiant sa volonté de partager la richesse et le potentiel du Kapla, on trouve des enfants investis pleinement dans l'activité, cherchant à trouver des solutions pour réaliser leur construction.



En ce sens, s'il existe clairement un usage spécifique du jeu selon le professionnel qui le met en œuvre, à travers les intentions didactiques et ludiques, il apparaît que la pratique effective et le joueur qu'est l'enfant semblent fortement se rapprocher. On a pu ainsi entrevoir qu'il n'y avait pas de redondance mais plutôt un renforcement des pratiques, que le temps de jeu étant un temps d'apprentissage informel où on transfère des acquis à des situations diverses et variées. Il est un temps intéressant pour l'acquisition des savoirs et sans nul doute un moment de plaisir.

Ainsi, si les jeux sont de nature variée, du jeu pédagogique au jeu libre en passant par la thèque, tous semblent avoir des finalités communes : le plaisir de l'enfant et l'apprentissage (l'apprentissage d'un jeu, de valeurs communes, de techniques de constructions, des caractéristiques d'un problème....) On constate une frontière floue entre les pratiques scolaires qui se distancient de la forme scolaire et des pratiques du périscolaire plus ou moins « prisonnières de la forme scolaire » (J. Houssaye, 1998, p.104). On voit ainsi des élèves jouer librement à des jeux de logique en classe et des enfants rangés en ligne à attendre leur tour pour courir dans un jeu de thèque. Il serait bon alors de dépasser notre idée des spécificités professionnelles identifiables dans la dialectique didactique/ludique afin d'envisager pleinement le rôle essentiel du jeu sur les différents temps de l'enfant, sans redondance aucune mais plutôt en toute complémentarité. En effet, au-delà d'une répétition des actions ludiques indépendantes les unes des autres, il est nécessaire d'imaginer des actions ludiques reliées les unes aux autres par une réflexion commune. L'idée n'est pas tant celle d'une continuité éducative, car il peut être judicieux d'envisager aussi pour l'enfant une « discontinuité éducative » (M-P. Chopin, 2016), mais bien d'une complémentarité. Il y a fort à parier que les pratiques des uns peuvent alimenter les pratiques des autres et se compléter pour répondre à l'ensemble des besoins de l'enfant (besoin de réflexion, d'interaction, de défi mais aussi de repos, de créativité, d'imaginaire....) Nous pensons qu'il est nécessaire, dans une réflexion du temps de l'enfant, de dépasser le concept de « l'enfant-apprenant » pour prendre en compte « *l'enfant-enfant* » (N. Roucous, 2006) et lui permettre de satisfaire « *des envies et des plaisirs, ceux du jeu, qui, s'ils ne lui sont pas spécifiques, lui sont essentiels.* » (Ibid., p.238)

Nous nous interrogeons sur la construction identitaire professionnelle des sujets mettant en place une activité socialement identifiée comme frivole, peu sérieuse. Il apparaît difficile pour les enseignants d'assumer face à l'institution leurs pratiques ludiques. De même, si le jeu apparaît assez naturel pour les animateurs, il participe à l'image peu

sérieuse que ceux-ci pensent renvoyer. Pourtant, à l'image du ludothécaire, jouer, faire jouer, permettre à l'enfant d'avoir une attitude de joueur relèvent de véritables compétences professionnelles, compétences comme la compétence ludique évoquée par Krasimira Marinova (2011, 2013). Ainsi, elle décrit à partir des travaux de Gilles Brougère (1995) et Colas Duflo (1997), ce qu'est la compétence ludique. Du point de vue de la professionnalisation, elle identifie la compétence comme un savoir-agir dans un contexte professionnel et décrit alors la compétence ludique comme « *un savoir-agir dans le contexte du jeu, un savoir-jouer dont la construction demande la mobilisation des ressources d'ordre cognitif (concepts de pédagogie du jeu et de psychologie de l'enfant), affectif (sensibilité ludique, souvenirs d'enfance) et culturel (représentations du ludique, de l'éducation et de l'enfant)* » (K, Marinova, 2013)<sup>94</sup>. Baptiste Besse-Patin explique ainsi les trois composantes du « savoir jouer » : « *distinguer le contexte ludique, maîtriser le code ludique et concevoir des jeux.* » (B. Besse – Patin, 2016, p.8) Il est nécessaire comme l'explique Gilles Brougère (2005) d'être en mesure de repérer le second degré, élément comme on l'a vu précédemment essentiel à la forme ludique d'une activité et de mettre en œuvre des situations permettant l'entrée dans l'illusion du jeu. Cela nécessite pour tout professionnel usant du jeu d'acquérir une culture ludique (G. Brougère, 2005). En effet, sans cela et « *en mettant l'accent sur le contenu et non pas sur la relation du joueur à celui-ci, l'enseignant méconnaît ce qui fait la spécificité du jeu* » (G. Brougère 2010, p. 53). On peut modifier quelque peu l'énoncé et remplacer le terme enseignant par éducateur ou intervenant, l'énoncé reste tout à fait valable. De la conception ludique à la mise en œuvre ludique, il est essentiel que l'intervenant s'interroge sur ce qui fait jeu pour le joueur. Cette pratique réflexive du jeu permet d'installer les conditions favorables au jeu, élément cher à Alain le ludothécaire que nous avons rencontré.

Cependant, une question reste pour nous en suspens. En effet, Alain affirme qu'en tant que ludothécaire, il n'est pas là pour permettre aux joueurs de progresser, d'apprendre à mieux jouer. Pourtant, Emy expliquait qu'il lui était impossible de jouer à un jeu où elle sent qu'elle n'a que peu de chance (elle faisait référence ainsi aux jeux vidéo). Ne peut-on pas penser alors que des conditions favorables de jeu sont aussi des conditions qui permettent aux joueurs d'évoluer, de progresser afin d'oser jouer ? Si l'enseignant et l'animateur ne sont

---

<sup>94</sup> Marinova, K. (2013) *Un modèle théorique de la compétence ludique de l'enseignante à la maternelle*, Congrès Aref 2013, Montpellier.

pas ceux qui vont permettre de développer les conditions d'un bien jouer et que le ludothécaire se l'interdit, où l'enfant peut-il espérer développer ces compétences ludiques ? Apparaît là, toute la complexité des missions du ludothécaire. Quoiqu'en dise Alain, la ludothèque est un lieu d'apprentissages au même titre que la cour de récréation (Delalande, 2001), c'est-à-dire un lieu d'apprentissage aux modalités informelles. Nathalie Roucoux (2007) montre ainsi tout « *le paradoxe de la ludothèque puisqu'il s'agit de reconnaître ces dimensions éducatives sous-jacentes au jeu et au loisir et de chercher à les développer, mais tout en leur préservant leur aspect informel.* » (N. Roucoux, 2007, p. 72) Tout l'art réside dans la mise en forme d'un espace et d'un temps « *pour que des activités de jeu et de loisir puissent s'y épanouir, et ce faisant de favoriser de l'informel en matière d'éducation.* » (Ibid.) Les tensions qui animent Alain sont révélatrices de ce difficile équilibre à trouver.

Nous avons ainsi montré à travers nos analyses qu'il n'y a pas un jeu mais des jeux, qu'il n'y a pas de bon ou de mauvais jeu mais plutôt qu'il y a ou non jeu pour le joueur. La mise en œuvre de pratiques ludiques qu'elle soit libre ou dirigée invite donc l'intervenant à réfléchir la relation du joueur avec le jeu qu'il propose. Si jouer est un acte tout ce qu'il y a de plus sérieux pour l'enfant, faire jouer est un acte tout ce qu'il y a de plus sérieux pour le professionnel qui fait ce choix. Au-delà de toute distinction liée à la construction identitaire professionnelle de chacun, on peut envisager la rencontre entre professionnels au regard de la compétence ludique qu'ils doivent mobiliser pour faire jouer leur public. Mais pour qu'il y ait rencontre, il faut qu'il y ait reconnaissance des compétences de chacun. Nous verrons dans la partie suivante les éléments essentiels mis à jour à travers notre recherche du point de vue de cette reconnaissance à travers les concepts de construction identitaire professionnelle et de rapport à l'Autre.

## **2.2 Construction identitaire professionnelle et rapport à l'Autre**

La réforme des rythmes scolaires mise en œuvre en 2013 nous est apparue comme une possible réorganisation du territoire éducatif. Observer le jeu comme pratique chez des enseignants et des animateurs nous semblait intéressant pour observer s'il y avait ou non reconfiguration du territoire et sous quelle forme.

Nous avons pu montrer à travers l'analyse des discours individuels et collectifs une prédominance du discours de la distinction. Ceux-ci laissaient entendre divergences, concurrences voire déni de la professionnalité de l'Autre. Comme nous l'avons montré,

l'école devient en effet le cœur de luttes de territoires où chacune des professions se doit de définir son « territoire propre », quitte à « *braconner* » (Y. Delazay, 1992) sur le territoire de l'Autre. Le discours de la distinction se justifie pleinement alors car il permet au professionnel de montrer sa spécificité, de prouver son utilité à l'Etat, à l'opinion publique et aux autres professionnels sur le lieu de travail, ces trois arènes qui servent d'arbitre comme l'a montré Andrew Abbott (2003) dans cette lutte de territoires.

On a montré ainsi que les enseignants, installés sur le territoire éducatif depuis un certain temps semblent moins vindicatifs envers les animateurs que ces derniers à leur rencontre. Sans être tendre avec eux, puisqu'ils les associent moins souvent à des professionnels de l'éducation qu'à du personnel de seconde zone, peu conscients de ce qu'ils font, ils affichent plutôt une posture défensive. L'école est leur territoire. Ils craignent une perte de reconnaissance, élément constitutif de l'identité professionnelle (T. Pérez-Roux 2012). A l'inverse, les animateurs viennent conquérir une part de ce territoire qui pourrait leur permettre d'être reconnus comme des professionnels de l'éducation (« ... *on arrivait sur un terrain qu'était loin d'être conquis hein* » (Seb, annexe 7.2, p. 328)). Ils ne veulent pas être cantonnés au découpage du carton de l'enseignant, ils veulent prendre une part active aux projets dans une perspective de coéducation. On a constaté lors des situations de pratique ludique, que le rapport à l'Autre construit collectivement impacte le rapport à l'Autre que construit le sujet et en ce sens, la pratique effective de ce dernier. Ainsi, on observe un sujet qui construit sa professionnalité en négatif de l'Autre, l'Autre, incarnant l'autorité, décrié par le groupe comme trop sérieux, trop rigide. Le sujet se refuse à endosser le rôle de l'autorité.

Pourtant, à l'observation des pratiques ludiques effectives, les frontières paraissent plus floues entre les deux mondes. De même, à travers les discours des sujets, ces distinctions sont souvent nuancées. Parfois même, on note des inversions de postures où l'animateur apparaît comme l'expert. Les rapports de domination sont atténués. Le sujet intériorise l'histoire du groupe et compose son histoire singulière. La recherche des spécificités professionnelles dans les pratiques ludiques a permis de montrer une perméabilité entre les activités voire même leurs finalités. Comme nous le disions précédemment, au-delà de la distinction qui semble nécessaire pour les sujets ou les groupes à leur reconnaissance comme professionnel, on constate que la reconnaissance des compétences est nécessaire à la rencontre de ces professionnels. Or, l'usage du jeu dans une compréhension pleine et entière des compétences professionnelles qu'il nécessite

permet de montrer que, si un certain nombre de missions qui leur incombent, les distinguent, en un certain sens, un certain nombre de compétences professionnelles les rapprochent. Mettre à jour les compétences professionnelles nécessaires par exemple à l'usage du jeu permettrait une certaine reconnaissance de la professionnalité de l'Autre. Cela nous permet d'envisager la rencontre de ces professionnels, c'est-à-dire un dépassement des positionnements symboliques de domination pour une reconnaissance mutuelle des compétences de chacun. .

L'analyse concomitante du rapport à l'Autre individuel et collectif permet de constater l'impact de la construction identitaire professionnelle sur les pratiques effectives du sujet. Considérant ce rapport à l'Autre comme constitutif du déjà-là décisionnel du sujet, nous pourrions conclure cette sous-partie en évoquant l'intérêt du concept de déjà-là décisionnel dans notre recherche.

### **2.3 Le poids du Déjà-là décisionnel**

Notre hypothèse de départ était que le déjà-là décisionnel du sujet, déjà-là composé de ses trois facettes conceptuelle, intentionnelle et expérientielle (M-F. Carnus, 2001, 2009, 2015) modifiait à l'insu du sujet le jeu et le savoir transmis à l'enfant. Nous faisons de plus l'hypothèse que l'histoire du groupe professionnel, sa construction identitaire étaient constitutifs du déjà-là décisionnel du sujet et que le rapport au jeu et le rapport à l'Autre construits sur des expériences personnelles pesaient donc sur la pratique effective ludique et didactique des sujets. A partir de notre cadre théorique mobilisant entre autres les concepts de construction identitaire professionnelle (T. Pérez-Roux, 2012), de théorie du sujet didactique (P. Buznic, 2009), nous avons analysé le poids de ce déjà-là décisionnel sur les pratiques ludiques à partir d'un cadre d'analyse des pratiques centré sur l'organisation du contenu de ces dernières et un cadre d'analyse des discours de déjà-là et d'après-coup des sujets. Nous nous sommes appuyés sur ce cadre d'analyse pour comparer les pratiques effectives des quatre sujets et montrer comment le déjà-là décisionnel agit sur l'organisation des pratiques. Nous avons complété ces analyses comparatives d'analyses du discours professionnel pour identifier le poids de l'histoire collective professionnelle dans l'expression singulière du sujet.

Notre volonté de nous intéresser à la singularité du sujet dans le didactique et le ludique nous incite à nous intéresser à son histoire personnelle et collective. Nous avons montré à travers les comparaisons menées entre les quatre cas des tensions internes voire

même des contradictions issues des histoires personnelle et professionnelle de chacun. En effet, chez Emy, Jean, Alain et Jules, nous avons montré que certains éléments au cœur de leur histoire, constitutif de leur rapport au jeu, à l'Autre, liés à leurs expériences, tendent à les influencer, parfois à leur insu, créant des écarts notables entre leurs intentions didactiques ludiques et leur pratique effective. Comme l'a montré Marie-France Carnus (2015), le déjà-là décisionnel des sujet apparaît comme un « *authentique organisateur* » des pratiques, en l'occurrence ici des pratiques ludiques.

Les relations qu'ils entretiennent avec le jeu, avec l'Autre engagent des tensions entre ce qu'ils sont supposés être et l'impossible à supporter. Dès lors, « *il résulte un ensemble d'arrangements, de compromis et de compromissions dont certains s'opèrent à l'insu des sujets* » (M-F. Carnus, 2015, p.73)

Par la prise en compte du déjà-là décisionnel, nous accédons à une compréhension tout autre des pratiques des sujets, des rapports au jeu et à l'Autre qu'il construit mais aussi une autre compréhension des enjeux territoriaux résultant de cette réforme des rythmes scolaires.

Nous avons en effet montré que la hiérarchie établie, la répartition du travail éducatif peut différer dès l'instant que nous nous attachons à observer la rencontre des sujets singuliers. Les propos des animateurs et des coordinateurs reflètent le rôle essentiel du sujet (« *Y'a des gens avec qui on s'entend moins bien qu'avec d'autres* » (E 3, annexe 5, p. 278) ; « *...y'avait les bonnes personnes au bon moment* » (Sylvie, annexe 7.1, p.244)). La rencontre entre ces professionnels dépend des sujets qui, dans toute leur singularité, expriment à travers leur pratique, bien souvent à leur insu, le résultat du croisement entre histoire personnelle et histoire professionnelle propres.

Il y a cependant dans cette étude des éléments liés à la singularité du sujet que nous n'avons pu prendre entièrement en compte. De plus, les différents éléments présentés ici mériteraient d'être affinés. Nous nous heurtons à des limites que nous allons évoquer dans la partie suivante. Cela nous permettra de proposer des perspectives du point de vue de la recherche. Nous profiterons de cette réflexion sur les perspectives de cette recherche pour réfléchir dès lors aux perspectives en termes de formation que nous offre notre travail.

### **3. Limites et perspectives de recherche**

Nous revenons dans cette partie conclusive sur quelques points qui nous semblent révélateurs des limites de notre recherche. Si certain personnage de fiction aime à dire que

« *La perfection n'est jamais dans l'homme mais parfois dans leurs intentions* »<sup>95</sup>, c'est un principe assez transférable aux travaux de recherche. Or, nous l'avons montré à travers notre étude présentée ici, entre les intentions et la pratique effective, il y a des bouleversements, des arrangements, des compromis qui s'opèrent bien souvent à l'insu du sujet, ici en l'occurrence à l'insu du chercheur. Pour autant, nous tenterons d'identifier quelques-uns de ces compromis avec lesquels nous avons composé.

Cette réflexion sur les limites de notre recherche nous permettra dans un second temps d'envisager les perspectives en termes de recherche et de formation qui naissent de ce travail.

### 3.1 Limites de la méthode

Nous avons présenté quatre études de cas complétées de discours de groupes professionnels ou au nom du groupe. Le risque pourrait être de croire à une essentialisation des postures autour de cet échantillon particulièrement réduit. L'effort de notre propos tient dans la construction d'une cohérence interne des cas, cas qui peuvent apparaître significatifs mais pas représentatifs. En ce sens, nous croisons des données issues de différents recueils pour chaque cas, la généralité de notre recherche étant issue du cadre conceptuel que nous mobilisons de manière la plus identique possible pour chacun des cas.

Cependant malgré la volonté de cette cohérence dans la construction de cas, deux aspects de notre étude continuent de nous interroger. En effet, nous nous questionnons d'une part sur la possible confrontation du sujet aux analyses menées et d'autre part, avec le cas d'Alain, nous sommes amenés à réfléchir le poids du contre transfert du chercheur dans les recherches cliniques en sciences de l'éducation.

#### 3.1.1 Une réflexion sur la confrontation du sujet à l'analyse

*« Entre ce que je pense, ce que je veux dire, ce que je crois dire, ce que je dis, ce que vous voulez entendre, ce que vous entendez, ce que vous croyez comprendre, ce que vous voulez comprendre, et ce que vous comprenez, Il y a au moins dix possibilités de ne pas se comprendre. Mais, essayons quand même ».* (B. Werber, 2009, p.7)

La communication n'est pas chose aisée. Elle peut être verbale mais aussi non verbale. Dans le cadre des observations, comment comprendre certaines actions du sujet observé ? Le travail du chercheur, malgré toutes les bonnes intentions de neutralité, est un travail d'interprétation avec la part de subjectivité qui en découle.

---

<sup>95</sup> Reynolds, K. (1991) *Robin des bois, prince des voleurs*, Etats-Unis.

En ce sens, nous nous sommes interrogés durant tout notre étude sur l'éventualité d'un entretien supplémentaire, un entretien de contre analyse, le sujet entretenu apposant son analyse à celle faite par le chercheur pour compléter, s'opposer, préciser, contredire cette dernière. Nous avons fortement envisagé cette étape pour deux raisons. D'une part, dans un souci éthique, nous souhaitons permettre au sujet de prendre du recul et s'exprimer sur l'ensemble de son discours, de sa pratique car nous craignons à plusieurs reprises trahir son propos. N'est-ce pas, dans ce que nous entendons là, ce que nous souhaitons avant tout entendre ? Dans ce que nous identifions comme élément prégnant d'une situation, n'y a-t-il pas une observation filtrée par nos intentions de chercheur ? Nous évoquons dans notre recherche les situations de malentendu entre les deux groupes professionnels. Mais comment s'assurer qu'il n'y pas malentendu entre le sujet, objet d'étude, et le chercheur ?

D'autre part, nous pouvons parfois douter *a posteriori* de notre analyse. Nos enregistrements nous renvoient-ils effectivement la situation ? Par un jeu d'entretien de contre analyse, nous pourrions affiner notre analyse en revoyant autrement peut être notre première compréhension éclairée du discours du sujet et en analysant cette contre-analyse qui pourrait donner un complément de données sur les tensions internes du sujet. L'idée serait donc d'approfondir les données pour améliorer qualitativement le recueil.

Si notre recherche s'est profilée sur un temps relativement long, ce temps n'est malheureusement pas extensible. L'engagement de nouveaux entretiens, de leur retranscription et de leur analyse ne nous aurait pas permis de clore cette recherche dans un temps raisonnable. De plus, le temps long de la recherche n'est pas toujours en adéquation avec le quotidien de nos sujets. Ainsi, sur les sept personnes interviewées individuellement dans le cadre de cette recherche, seules deux occupent toujours une fonction similaire et un seul est resté sur le site où nous l'avions rencontré.

Ces réflexions sur les difficultés qu'engendre toute communication, notre envie de respecter les discours des sujets, d'améliorer qualitativement notre recueil ont été présentes durant la menée de cette recherche. Cependant, c'est lors du traitement des données d'Alain qu'il nous est apparu plus clairement qu'à notre insu, notre compréhension des choses avait été impactée par un *quelque chose*. Lors de ces analyses, nous avons commencé à prendre conscience du sujet que nous étions, un sujet singulier marqué par son déjà-là décisionnel.



### 3.1.2 Le contretransfert ou le poids du sujet-chercheur sur sa recherche

Ainsi, l'analyse des discours et de la pratique d'Alain a soulevé son lot de questions quant à notre façon de comprendre, d'interpréter ces diverses données. Cela a commencé par l'utilisation de données non formulées par le sujet mais que nous connaissions pour avoir bien connu Alain et qui nous semblaient éclairer les données issues du recueil. Cette première prise de conscience nous a incités à une certaine méfiance envers notre analyse. Peu à peu, ce sont les échanges entre sujet de la recherche et sujet chercheur qui ont conforté le sentiment d'un *quelque chose*, le positionnement imaginaire du sujet, cette nécessité de donner le change vis-à-vis du chercheur semblait dissimuler des enjeux dont nous n'avions pas pleinement conscience initialement. Ce *quelque chose* allait au-delà de notre implication pour notre objet de recherche, au-delà de nos multiples casquettes portées avec plus ou moins d'aisance.

Il nous est apparu alors que se déroulait là le jeu du transfert et du contre transfert identifié dans le cadre de la psychanalyse mais transposable comme l'a démontré Philippe Chaussecourte (2009,2017) dans des champs connexes comme en sciences de l'éducation. Comme l'explique Catherine Yelnik,

*« L'histoire de la relation, les affects, les enjeux réels ou imaginaires, ce que chacun sait ou croit savoir de l'autre, la crainte d'être jugé, ne manqueraient pas de peser sur la situation d'entretien, de gêner l'expression de l'un et l'écoute de l'autre. Le fait que la relation entre le chercheur et l'interviewé(e) n'existe pas en dehors du moment de l'entretien favorise une liberté d'expression, évite que les interlocuteurs ne se censurent par crainte des effets ultérieurs que pourraient avoir leurs propos. » (C. Yelnik, 2005 p. 136)*

C'est pour cette raison qu'elle suggère que chercheur et sujet n'appartiennent pas au même cercle (familial, amical...). Or, comme nous l'expliquions dans notre cadre méthodologique, la nécessité de trouver des sujets volontaires acceptant de s'impliquer dans une démarche de recherche sur un temps relativement long nous a obligé à mobiliser nos réseaux personnels.

Afin d'explicitier notre difficulté méthodologique, nous rappellerons que le transfert désigne selon Paul Denis, *« la transposition, le report sur une autre personne – et principalement le psychanalyste – de sentiments, désirs, modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnages très investis de l'histoire du sujet »* (P. Denis, 2002, p. 1744) et que le concept de contre-transfert, pour Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis, dans le Vocabulaire de la psychanalyse, consiste en *« l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au*

*transfert de celui-ci* » (J. Laplanche et J-B. Pontalis, 1967/1994, p. 103). En ce sens, Georges Devereux montre que « *le contre-transfert est la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient* » (Devereux, 1967/1980, p. 75). Selon Philippe Chaussecourte, le contre-transfert est en jeu lors du recueil de données mais aussi « *lors de l'analyse des matériaux recueillis car il y a dans la confrontation du chercheur au matériel quelque chose qui est de l'ordre d'une interaction, pouvant même favoriser des phénomènes d'après-coup.* » (P. Chaussecourte, 2017, p. 118). Ainsi, nous avons indubitablement été le lieu de « *méprise* » (F. Benslama, 1999) ce qui, selon Philippe Chaussecourte « *fait l'objet de déplacement, de condensation, de refoulement et dont un « moi [qui] n'est pas maître dans sa propre maison* » (Freud, 1917/2002, p. 50) *n'est pas écarté de la responsabilité.* » (P. Chaussecourte, 2017, p. 114). Ainsi, les rivalités passées, la connivence entre l'interviewer et l'interviewé, l'histoire partagée entre ce sujet-objet de recherche et le sujet chercheur ont très certainement pesé, bien plus que lors du traitement des autres cas, sur l'analyse faite par le chercheur. Le premier pas était de prendre conscience de ces jeux de transfert/contre-transfert. Le second serait d'identifier précisément ces effets de transfert/contre-transfert dans l'analyse du cas d'Alain mais aussi sur les autres cas. En effet, « *dans l'approche clinique nous nous devons d'explicitier comment a été construit le chemin qui nous conduit à ce que nous proposons.* » (Ibid. p.121) Philippe Chaussecourte affirme ainsi qu'il est légitime voire obligatoire, dans un cadre universitaire, d'explicitier les éléments qui permettent de « *reconstituer le chemin* » (F. Benslama, 1999). Il rappelle ainsi le propos de Fethi Benslama : « *La règle la plus importante est de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu. Autrement dit, de répondre à la question : d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ?* » (F. Benslama, 1989/1999, p. 144), considérant ainsi qu'il en va d'une forme d'honnêteté intellectuelle.

Cette prise de conscience du poids du transfert et contre-transfert dans l'analyse des données entraîne une prise de conscience chez le chercheur que nous sommes, concernant un élément quelque peu oublié, au nom d'un positionnement supposé neutre. Le chercheur est un sujet. Il est porteur d'une histoire personnelle et professionnelle où se croisent et s'entremêlent un présent d'étudiante, professeure des écoles à un passé d'animatrice volontaire fortement investie dans les actions associatives, des tendances au militantisme lié au goût pour le jeu, pour l'éducation. Le déjà-là conceptuel, intentionnel et expérientiel du sujet chercheur agit comme un « *authentique organisateur* » (M-F. Carnus, 2015) de la

pratique du chercheur. Notre rapport au savoir, au jeu, aux Autres engagent des tensions dont résultent « *compromis* » et « *compromissions* », modifiant à notre insu nos analyses et le savoir produit.

Pour autant, même si cette recherche révèle un certain nombre de limites, elle offre par là-même un certain nombre de perspectives tant du point de vue de la formation que de la recherche. C'est ce que nous présenterons dans notre dernière sous-partie.

### **3.2 Des perspectives à cette étude**

Pour des raisons de temps, nous avons dû circonscrire notre travail de recherche, faire des choix. Cependant, ce présent travail ouvre un certain nombre de perspectives qu'il nous plairait d'aborder par la suite tant dans le domaine de la formation que celui de la recherche.

#### **3.2.1 Quelles perspectives de formation ?**

Comme nous le montrions précédemment, l'usage du jeu nécessite un certain nombre de compétences professionnelles à commencer par la compétence ludique développée par Krasimira Marinova (2013). Gilles Brougère (2005) montrait la nécessité d'acquérir une culture du jeu. Il n'est donc pas déraisonnable d'envisager que le jeu prenne place dans la formation des professionnels de l'éducation afin qu'ils soient en mesure de savoir à quel jeu ils veulent faire jouer et d'identifier à quel jeu jouent les joueurs. De plus, nous avons constaté lors de notre recherche dans le cadre des pratiques de jeux en classe que l'équilibre dans la dialectique didactique/ludique est à questionner afin de permettre à tous les élèves en activité, de jouer et d'apprendre. Pour ce faire, nous devons envisager dans le cadre de la formation enseignante une réflexion approfondie sur les caractéristiques des jeux mis en œuvre afin de permettre un maintien de sens dans la pratique de jeux, une capacité à l'identification du fond ludique (*Paidia/Ludus*) au sein des jeux proposés aux élèves et une prise en compte de l'attitude des joueurs dans l'analyse de la situation ludique. Ceci devrait permettre ainsi à l'enseignant de mettre en place un jeu effectif au plus près de ses intentions didactico ludiques et des besoins de ses élèves. De même, il serait intéressant d'envisager la formation des animateurs à la spécificité des pratiques non formelles de l'animation afin de permettre à la forme ludique et la forme éducative de se côtoyer sans être « *prisonnières de la forme scolaire* » (J. Houssaye, 1998). Les discours des animateurs rencontrés concernant par exemple l'apprentissage de l'italien (A4, annexe

6, p.289) ou du « bras cassé » (A7, annexe 6, p.291) montrent des pratiques en tension « *entre prolongement des actions de l'école et ouverture culturelle facilitant indirectement les apprentissages.* » (L. Lescouarch, 2016, p.42) En ce sens, une formation approfondie sur le jeu, sur la dialectique ludique/didactique en s'intéressant comme dans le cadre de la formation des enseignants aux caractéristiques du jeu, à sa forme et à son fond et à l'attitude des joueurs permettrait à l'animateur de faire des choix éclairés en matière de pratiques ludiques.

Dans une démarche d'analyse clinique, nous ne pourrions que nous accorder aux propos de Marie-France Carnus qui souligne « *la pertinence d'un regard clinique en didactique dans la formation des enseignants* » (M-F. Carnus, 2015, p.73). Elle suggère « *l'aménagement et l'organisation d'atelier d'analyse de son « déjà-là décisionnel »* » (Ibid.). Nous pourrions aller plus loin en réfléchissant la formation du chercheur. Les limites méthodologiques de notre recherche nous invitent à penser qu'amener les chercheurs à réfléchir sur leur « *déjà-là décisionnel* » leur permettraient de prendre en compte les modifications qui peuvent s'opérer à leur insu lors de la menée de leurs travaux. De plus, l'apport méthodologique de notre recherche nous amène à réfléchir la prise en compte d'une analyse de la parole du groupe dans la compréhension du « *déjà-là décisionnel* » du sujet. Il serait dès lors pertinent de mener dans le cadre de la formation des éducateurs, des ateliers d'analyses croisées de la construction identitaire du groupe et de celle du sujet pour mieux comprendre ce qui constitue son « *déjà-là décisionnel* » et comment ce dernier impacte les pratiques effectives du sujet.

Enfin, notre recherche a montré que le sujet de la formation et de la professionnalisation des animateurs reste un sujet délicat. La multiplicité des diplômes et des formations de l'animation ne facilite pas leur visibilité et par la même, la reconnaissance de leurs compétences nécessaire à leur construction identitaire professionnelle. La mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires de la réforme de 2013 aurait pu amener à une réflexion en profondeur de l'encadrement des temps périscolaires et par là même du statut des animateurs, s'accompagnant alors d'une réflexion sur leur formation. Les professionnels de l'animation auraient pu espérer conquérir l'arène institutionnelle. Cependant, le caractère éphémère de cette réforme semble fortement compromettre des réflexions en ce sens.

### 3.2.2 La fin d'une recherche, un commencement.

Notre travail de recherche nous amène à vouloir poursuivre notre réflexion. Trois aspects soulevés tout au long de notre étude mériteraient à nos yeux d'être prolongés.

D'une part, nous aimerions continuer notre travail autour de la construction identitaire professionnelle des animateurs d'un point de vue clinique afin de valider ou invalider nos premiers résultats concernant l'impact du déjà-là décisionnel, de l'histoire collective dans la construction identitaire professionnelle de ces sujets.

Pour ce faire, nous souhaitons faire un retour sur les sites étudiés afin de voir d'une part quelle est la situation au regard de la réforme de 2013. Y a-t-il ou non un maintien de la semaine de quatre jours et demi et de la mise en œuvre de temps d'activités périscolaires ? Cette étude nous permettra par exemple sur le site de M. de rencontrer de nouveau Jules, les animateurs toujours en fonction et les enseignants afin de comparer les discours d'hier et d'aujourd'hui sur l'Autre éclairés des résultats que nous avons mis à jour dans cette recherche. Ces entretiens nous permettront d'observer l'évolution de la construction identitaire professionnelle des animateurs intervenant dans le cadre des T.A.P.S. Nous pourrions compléter cette étude du regard des élus de M. sur cette réforme, en particulier sur les T.A.P.S. et le rôle des animateurs, nous permettant d'avoir ici une vision de l'arène institutionnelle que les animateurs tentaient de conquérir. D'autre part, nous pourrions élargir notre recherche à d'autres sites, des sites restés à quatre jours et demi, afin d'identifier auprès des enseignants et des animateurs leur rapport à l'Autre, les enjeux de territoire persistants dans ce partage et l'évolution de la construction identitaire professionnelle des animateurs. Cette recherche combinera là encore des entretiens individuels et des entretiens collectifs ainsi que l'observation de pratiques pour identifier le poids de l'histoire composite du sujet sur sa pratique.

Autre axe de recherche qui s'ouvre à nous : le positionnement éducatif du ludothécaire. En effet, le cas du ludothécaire, sa volonté de n'avoir aucune intention didactique mais de poser les conditions favorables au jeu nous ont profondément interpellés. Sa pratique didactique, les propos d'Emy sur la nécessité, pour jouer, de pouvoir progresser nous questionnent. Le ludothécaire est-il un sujet non didactique ? L'intérêt de notre recherche résiderait là dans l'élargissement de notre étude. Nous souhaitons mener une démarche d'analyse clinique didactique auprès d'un plus grand nombre de ludothécaires afin d'identifier comment se construit leur identité professionnelle et quelles formes et places

trouvent les apprentissages au sein de leurs pratiques ludiques. Rejettent-ils tous comme Alain la dimension éducative de leur pratique au nom de l'autotélisme du jeu ou s'identifient-ils comme des professionnels d'une éducation ? Cette étude reposera, elle aussi, sur le croisement d'analyses d'entretiens collectifs et des constructions de cas à « l'échelle du sujet » pour mesurer le poids du déjà-là décisionnel de sujets ludothécaires dans leurs pratiques professionnelles.

Enfin, le jeu et sa place dans les différentes situations étudiées continuent de nous questionner. « *L'obligation scolaire fait-elle perdre de sa saveur aux savoirs ?* » (J-P. Astolfi, 2008). A paraphraser Jean-Pierre Astolfi, nous pourrions nous demander si l'obligation éducative imposée aux temps de l'enfant fait perdre de sa saveur au jeu. En ce sens, on pourrait changer de sujet et s'intéresser aux enfants pour identifier ce qui est jeu selon eux dans les pratiques qu'ils vivent. Est-ce que les jeux en classe et quels jeux, sont pour eux des jeux ou autre chose ? Est-ce que les pratiques de loisirs en centre de loisirs, sur les T.A.P.S., au nom de l'éducatif laisse une place réelle au jeu de l'enfant. Cette démarche viserait dès lors à s'intéresser au jeu ET au joueur, à comprendre ce qui se joue pour l'enfant dans le cadre du loisir éducatif. Nous pourrions envisager d'adapter le cadre méthodologique de la didactique clinique pour une analyse clinique de l'activité de l'enfant. Cette démarche s'installerait en trois temps comme dans le cadre de nos analyse didactique clinique à partir d'un entretien de déjà-là auprès de l'enfant afin d'identifier ce qui fait jeu pour lui, ces expériences de jeux, son rapport au savoir, son rapport au jeu, ... Dans un second temps, nous pourrions envisager de l'observer dans différentes pratiques de jeux, des pratiques dites éducatives. Enfin dans un troisième temps, un entretien d'après-coup nous permettrait d'identifier ce qui était ou non du jeu dans les diverses pratiques vécues, ses attitudes lors des différentes situations afin de mieux comprendre ce qui lie le jeu et l'enfant joueur.

## Points clés

1. Le questionnement des pratiques ludiques pour identifier les redondances ou complémentarités dans les pratiques de professionnels distincts permet de constater que le jeu n'est pas réservé au périscolaire et que sa mise en œuvre et les attitudes des joueurs sont assez semblables en classe ou lors des T.A.P.S.
2. La mise en évidence de la posture professionnelle nécessaire à l'usage du jeu doit permettre une reconnaissance des professionnels qui en font l'usage et nécessite pour cela le dépassement des positionnements symboliques de domination.
3. La prise en compte du déjà-là décisionnel (M-F. Carnus, (M-F Carnus, 2001, 2009, 2015 ; D. Loizon & M-F. Carnus, 2012) permet d'accéder à une compréhension des pratiques ludiques effectives des sujets, de leur construction identitaire professionnelle mais aussi des enjeux territoriaux résultant de la réforme des rythmes scolaires.
4. Cette recherche présente certaines limites en particulier du point de vue méthodologique. Ainsi, la confrontation des sujets au travail d'analyse peut se réfléchir afin d'affiner celui-ci mais aussi afin de limiter les risques de malentendus entre le sujet-objet de recherche et le chercheur. Cette question de malentendu amène ainsi à réfléchir aussi le poids du contre-transfert dans l'analyse faite par le chercheur et à questionner le poids du déjà-là décisionnel sur la pratique de ce sujet assujéti, divisé et singulier qu'est le chercheur.
5. Cette recherche offre des perspectives du point de vue de la formation. Elle permet ainsi de :
  - envisager la formation au jeu de l'ensemble des professionnels de l'éducation;
  - réfléchir à l'organisation d'ateliers d'analyse de son « déjà-à décisionnel » dans la cadre de la formation des professionnels de l'éducation mais aussi dans la formation des chercheurs;
  - réenvisager la formation des animateurs afin de donner une visibilité plus grande de leurs compétences et permettre une reconnaissance professionnelle.
6. Elle offre aussi des perspectives du point de vue de la recherche. Nous pourrions poursuivre nos réflexions sur trois points en particulier:
  - la construction identitaire professionnelle des animateurs au filtre de l'analyse didactique clinique;
  - le cas du ludothécaire et son positionnement comme un sujet non-didactique;
  - Le statut du jeu dans les différents temps de l'enfant par l'analyse du jeu et du joueur.

## Intermède VI

### La partie de cartes

« *Escartefigue, pensif* : Oui, et je me demande toujours s'il coupe à cœur.

*À la dérobée. César fait un signe qu'Escartefigue ne voit pas, mais Panisse l'a surpris.*

*Panisse, furieux* : Et je te prie de ne pas lui faire de signes.

*César* : Moi je lui fais des signes ? Je bats la mesure.

*Panisse* : Tu ne dois regarder qu'une seule chose : ton Jeu. (*À Escartefigue*) Et toi aussi.

*César* : Bon.

*Il baisse les yeux vers ses cartes.*

*Panisse, à Escartefigue* : Si tu continues à faire des grimaces, Je fous les cartes en l'air et je rentre chez moi.

*M. Brun* : Ne vous fâchez pas, Panisse. Ils sont cuits.

*Escartefigue* : Moi, Je connais très bien le jeu de la manille et je n'hésiterais pas une seconde si j'avais la certitude que Panisse coupe à cœur.

*Panisse* : Je t'ai déjà dit qu'on ne doit pas parler, même pour dire bonjour à un ami.

*Escartefigue* : Je ne dis bonjour à personne. Je réfléchis.

*Panisse* : Eh bien ! Réfléchis en silence... Et ils se font encore des signes ! Monsieur Brun, surveillez Escartefigue. Moi, je surveille César.

*César, à Panisse* : Tu te rends compte comme c'est humiliant ce que tu fais là ? Tu me surveilles comme un tricheur. Réellement, ce n'est pas bien de ta part. Non, ce n'est pas bien.

*Panisse, presque ému* : Allons, César, je t'ai fait de la peine ?

*César* : Quand tu me parles sur ce ton, quand tu m'espines comme si j'étais un scélérat, eh bien, tu me fends le cœur.

*Panisse* : Allons, César...

*César* : Oui, tu me fends le cœur. Pas vrai, Escartefigue ? Il nous fend le cœur.

*Escartefigue, ravi* : Très bien !

*Il jette une carte sur le tapis. Panisse la regarde, regarde César, puis se lève brusquement, plein de fureur.*

*Panisse* : Est-ce que tu me prends pour un imbécile ? Tu as dit : « Il nous fend le cœur » pour lui faire comprendre que je coupe à cœur. Et alors il joue cœur, parbleu !

*César* : ...

*Panisse, il lui jette les cartes au visage* : Tiens, les voilà tes cartes, tricheur, hypocrite ! Je ne joue pas avec un Grec; siou pas plus fade qué tu, sas ! Ffoo pas mi prendre per un aoutré! (*Il se frappe la poitrine*) Siou rnestré Panisse, et siès pas pron fin per m'aganta !

*Il sort violemment en criant* : « Tu me fends le cœur ! »

Pagnol, M. (1929) Marius, Acte III, scène 1, éd. de Fallois, 1988.





# **Bibliographie**



ABBOTT A. (2003), Ecologies liées : à propos du système des professions, *in* Menger, P-M. *Les professions et leurs sociologies*. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions, Paris, Ed. de la MSH, pp.29-63

ABRAHAM, A. (1984).- *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.

ALTET, M. (1994).- *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.

ARENILLA, L. & AL. (2000). - *Eveil in Dictionnaire de pédagogie*. Paris, Bordas.

ARISTOTE (1979).- *Ethique à Nicomaque*, trad. Tricot, J., Vrin, Bibliothèque de textes philosophiques, poche.

ARNAUD, P. (1986). – *Objet culturel, objet technique, objet didactique*. *Revue STAPS*, n°13. Clermont-Ferrand, Afraps.

ASTIER, P. (2008).- *La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation*, *Savoirs* 2008, n° 17, pp. 63-69.

ASTOLFI, J.P. (1992).- *L'Ecole pour Apprendre*. Paris : ESF

ASTOLFI, J.P. (2008). - *La Saveur des Savoirs*. Paris : ESF

BAEZA, N. (2009). - *La "zone de rencontre" en EPS : un espace de construction identitaire*, *Sciences et motricité*, n°68, pp. 51-71.

BARRIE, J.M. (1904) *Peter Pan; or, The Boy Who Wouldn't Grow Up* (Peter Pan, ou le garçon qui ne voulait pas grandir) ; édition Libro, 2013.

BARDIN, L. (2007). - *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.

BARRERE, Y. (2006). – *Les valeurs du jeu*, In Sautot, J-P. (dir.) *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble. pp.57-77.

BEILLEROT, J., BOUILLET, A., BLANCHARD LAVILLE, C., MOSCONI, N. (1989).- *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Éditions Universitaires, 1989.

BEILLEROT, J. (1996). - *Les savoirs, leurs conceptions, leur nature*. In Beillerot,J., Blanchard-Laville, C., Mosconi,N., *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.

BEN SLAMA, F. (1999). *La question du contre-transfert dans la recherche*. In .Revault-D'allonnes, C.(dir.), *La démarche clinique en sciences humaines*,Paris : Dunod, pp. 139-153.

BERGERON, R., DE KONINCK, G. (2001). - Le texte authentique dans tous ses états, *Erudit*, Québec français, 2001, n° 121, pp. 45-50.

BESSE-PATIN, B. (2012).- *Le BAFA, une ingénierie de la conformation*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.

BESSE-PATIN, B. (2012).- « *Jeux n'est pas jouer* », *Le jeu des enfants et les animateurs dans un centre de loisirs*, mémoire de master, Université Paris 13, Paris.

BESSE-PATIN, B. (2013).- Histoire(s) des définitions du jeu dans l'animation, Journée d'étude « *Le jeu dans l'Histoire de l'Antiquité à nos jours* », Université de Poitiers, 8 mars.

BESSE-PATIN, B. (2016).- L'animation du jeu libre : Comment valoriser la fonction d'animation ? *L'animation du jeu libre*, Sep 2015, Montréal, Canada. 2016, Actes du séminaire "animation du jeu libre".

BIDEAU, A. (1989). - *Les jeux à l'école et hors de l'école*, Lyon, E. Robert.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). - *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.

BLANCHET, A., GOTMAN, A. (1992).- *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.

BORDES, V. (2007).- La place des animateurs au sein de l'intervention sociale : quelle formation pour quelles missions ? , *Pensée plurielle*, 2007,n° 15, pp. 101-109.

BORDES, V. (2012).- L'éducation non formelle, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°28, 2012, pp. 7-11.

BROSSARD, L.M., (2009).- Enseignants débutants : de l'«adolescence professionnelle» à la « postadolescence professionnelle », *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 65-77.

BOURDONCLE, R. (1993).- La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 1993, n° 105, pp. 83 -114.

BROUGERE, G. (1995). - *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.

BROUGERE, G. (1997). - Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire, *Revue Française de Pédagogie*, 1997, n° 119, pp 47- 56.

BROUGERE, G. (2002).- L'enfant et la culture ludique, *Spirale*, 2002, n° 24, pp. 25–38.

BROUGERE, G. (2002).- Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels, *Education et sociétés*, 2002 , vol.2, n° 10, no. 2, pp. 5-20.

BROUGERE, G. (2005), - *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica, Anthropos.

BROUGERE, G., BEZILLE, H. (2007). - De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 2007, n°158, pp. 117-160.

BROUGERE, G. (2007).- Les jeux du formel et de l'informel, *Revue française de pédagogie*, 2007, n°160, pp. 5-12.

BROUGERE, G. (2010).- Formes ludiques et formes éducatives In Bédard, J., Brougère, G., (dir.) *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbrooke, Editions du CRP, 2010, pp. 43-62.

BROUGERE, G. (2016).- Y a-t-il quelque chose de commun entre jeu loisir et jeu éducatif ?, In Diversité n°183, *Les temps des apprentissages, quelles continuités éducatives ?*

BROUSSEAU, G. (1998).- *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

BUZNIC-BOURGEACQ P, TERRISSE A. (2005).- *L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS*. 5ème colloque international Recherche et Formation, IUFM des pays de la Loire.

BUZNIC-BOURGEACQ P, TERRISSE A, MARGNES (2007). *L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques: une étude de cas d'une enseignante débutante*. eJRIEPS (11), Besançon.

BUZNIC-BOURGEACQ P., TERRISSE A., LESTEL G. (2008). - Le poids de l'expérience professionnelle en didactique clinique de l'EPS: analyse comparée de deux enseignantes «contrastées». *Éducation et didactique*, 2008, vol 2, n°3, pp.77-95.

BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2009).- *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat :Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, université de Toulouse, Toulouse.

BUZNIC-BOURGEACQ P., TERRISSE A., MARGNES E. (2010). – La transmission du savoir expérientiel en EPS. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique. eJRIEPS (20), Besançon.

BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2012). – Le positionnement du sujet enseignant dans le didactique. Congrès mondial de l'AMSE. Juin 2012, Reims.

BUZNIC-BOURGEACQ, P., TERRISSE, A. (2013).- Le sujet en position d'enseignant : pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience

personnelle dans l'activité enseignée, *Revue française de pédagogie*, 2013, n°184, pp. 15-28.

BUZNIC-BOURGEACQ, P., LE GUERN, A.-L., THEMINES, J.-F. (2015). - Coopérer au rythme de l'école : espace et engagement d'acteurs de la réforme des rythmes scolaires, *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, 30 juin-3 juillet, Paris, CNAM.

BUZNIC-BOURGEACQ Pablo (2015). – Le sujet enseignant et la figure du professionnel. Regard didactique clinique sur la professionnalisation des enseignants, in Bodergat, J-Y., Buznic-Bourgeacq, P. (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 149-168.

BUZNIC-BOURGEACQ, P., DESVAGES-VASSELIN, V. (2018, à paraître). – Des enseignants et des animateurs au carrefour des cultures professionnelles : la rencontre des sujets entre déni de professionnalité et contingence identitaire, In Rubi, S., Liot, F. (dir.), *École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats*, Bordeaux : Editions carrières sociales.

CAILLOIS, R. (1958).- *Les Jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

CARBONNEAU M., HETU J.-C. (1998). - Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 2e. éd., pp. 77-96

CARNUS, M-F (2009).- La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etude de cas en Education Physique et Sportive (EPS), In Terrisse, A., Carnus, M.-F. (2009). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boeck, p. 63- 82.

CARNUS, M-F., TERRISSE, A. (2013).- *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris, Éditions Revue EPS.

CARNUS, M-F (2015).- Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel », In Vincent V., Carnus M.-F. *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Bruxelles : De Boeck, p. 61-73.

CAROLL, L. (1865).- *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles*, Paris: Gallimard, 2009.

CAVET, A. (2011).- Les rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, n° 60.

CHABROL, H. (2005).- Les mécanismes de défense, *Recherche en soins infirmiers*, 2005, n°82, pp. 31-42.

CHARLOT, B. (1997).- *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Economica, Anthropos.

CHARLOT, B. (2003).- La problématique du rapport au savoir. In Maury, S., Caillot, M. (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Faber, pp. 33-50.

CHATEAU, J. (1954).- *L'enfant et le jeu*, Scarabée.

CHAUSSECOURTE, P. (2017).- Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, n°17, pp. 107-127.

CHEMAMA, R. (2009). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.

CHEVALLARD, Y. (1991).- La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée sauvage, Grenoble. Deuxième édition.

CHEVALLARD, Y. (1999).- L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 1999, n°2.

CHOPIN, M-P (2016).- La spécificité des temps de l'éducation ou de l'idée de discontinuités éducatives « heureuses », in Diversité, n°183, *Les temps des apprentissages, quelles continuités éducatives ?*, Canopé, 2016, pp. 87-92.

COOMBS, P. H., AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty, How Nonformal Education Can Help*. Baltimore : The John Hopkins University Press.

DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. (2007). - Les rituels en maternelle : genre scolaire ou disciplinaire? *Les Cahiers Théodile*, Lille : Université Charles de Gaulle Lille 3, 2007, pp. 33-48.

DE CURRAIZE, Y. (2008).- Les diplômes des métiers de l'animation, *Agora débats/jeunesses*, 2008, n° 48, pp. 80-81.

DE GRANDMONT, N. (1995).- *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Paris–Bruxelles : De Boeck & Larcier.

DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. (1996).- *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Méthodes en sciences humaines*. 3<sup>e</sup> édition, Paris : De Boeck Université.

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

DELALANDE, J. (2003).- Culture enfantine et règles de vie, *Terrain*, 2003, n°40, pp.99-114.



- DELERM, P. (1994).- Jouer aux boutons, In *C'est toujours bien*, éditions Milan, p. 18-20.
- DENIS, P. (2002).- *Transfert*. In Mijolla A. (de) (dir.), *Dictionnaire international de la Psychanalyse*, Paris : Calmann-Lévy. pp. 1744-1746.
- DENIS, P. (2006).- Incontournable contre-transfert, *Revue française de psychanalyse*, 2006, Vol. 70, pp. 331-350.
- DERU, P. (2006).- *Le jeu vous va si bien*. Barret-sur-Méouge : Le souffle d'Or.
- DE SINGLY, F. (2001).- *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* ; Paris, Nathan Université
- DESVAGES-VASSELIN, V. (2003).- *La Communale de Démouville, De la Révolution à l'après-guerre*, mémoire de maîtrise en Histoire contemporaine, Université de Caen, Caen, non publié.
- DESVAGES-VASSELIN, V. (2012).- *L'enseignant et le jeu, la dimension expérientielle et son « influence » dans la pratique de situation ludique en classe élémentaire*, mémoire de master MEEF spécialité EPEA, Université de Caen, Caen, non publié.
- DESVAGES-VASSELIN, V., BUZNIC-BOURGEACQ P. (2012).- Jeu et pratique scolaire : étude de cas d'un sujet et de son rapport au jeu, *Les Cahiers de l'IUFM de Basse Normandie*, n°1. Caen, pp.44-68.
- DESVAGES-VASSELIN, V., BUZNIC-BOURGEAC, P. (2016).- L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu, *Recherches en Education*. n°26, pp. 124-143.
- DEVEREUX, G. (1980).- *L'argument. Dans De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- DEZALAY, Y. (1992). - *Marchands de droit. La restructuration de l'ordre juridique international par les multinationales du droit*. Paris : Fayard, p.174
- DUBAR C. (1992) Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie*, 1992, n°33. *Organisations, firmes et réseaux*. pp. 505-529.
- DUBAR, C. (2000).- *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*, Paris. PUF.
- DUBAR, C. (2000).- *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, collection U (3e éd).

- DUCHESNE, S., HAEGEL, F. (2009).- *L'enquête et ses méthodes –L'entretien collectif»,* Armand Colin.
- DUFLO, C. (1997).- *Jouer et Philosopher.* Paris : PUF.
- DUFLO, C. (1997).-*Le jeu: de Pascal à Schiller,* Paris : P.U.F.
- DUFLO, C. (2001). - Grandeur et misère du jeu à l'ère du divertissement. *Cités*, vol.7, n°3, pp.109-118.
- DUFLO, C. (2006). – Le jeu dans la cité, In Sautot, J.-P.(dir.) *Jouer à l'école, socialisation, culture, apprentissage,* Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, pp. 21-30.
- EPSTEIN, J. (2006), préface de *Le jeu vous va si bien.* Barret-sur-Méouge : Le souffle d'Or.
- FRAY, A.-M., PICOULEAU, S. (2010). - Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail, *Management & Avenir*, 2010, n° 38, pp. 72-88.
- FREUD, A. (1936).- *Le moi et les mécanismes de défense.* Paris, PUF, 1996.
- FREUD, S. (1917). Une difficulté de la psychanalyse. In *Œuvres complètes de Freud.* Psychanalyse, Vol. 15, Paris : PUF, 2002, pp. 39-51.
- GAUSSOT, L. (2002).- Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité, *Spirale*, n° 24, pp. 39-51.
- GIORDAN, A. (2003). - Entretien avec A Giordan, In Darras, B., *Jeux, Médias, Savoirs.* Paris, L'Harmattan.
- GLANGEAUD, C. (2006).- Typologie de jeux In Sautot, J-P. (dir.) *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages.* Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble. pp.85-92.
- GILLET, J.-C. (2000).- L'identité professionnelle des animateurs, [https://ressources-cemea-pdll.org/IMG/pdf/JC\\_GILET\\_Identite\\_professionnelle\\_des\\_animateurs.pdf](https://ressources-cemea-pdll.org/IMG/pdf/JC_GILET_Identite_professionnelle_des_animateurs.pdf)
- GODI, ZIDROU, (2016). - *L'élève Ducobu, premier de la classe (en commençant par la fin),* éditions du Lombard, Bruxelles, tome 14, p.27.
- GODIN, C., SILVAGNI, G - O. (2012). - *La Psychanalyse pour les Nuls,* Paris : First.
- GONDONNEAU, J. (2006).- Jeu(x) de l'adulte et société(s), In Sautot, J-P. (dir.) *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages.* Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble. pp.31-40.

GOSCINNY, R., SEMPE, J.-J. (2004).- Les dames in *Histoires inédites du Petit Nicolas - volume I*, éditions de Noyelle, pp.284.

GROOS, K. (1902). - *Les jeux des animaux*, tr.fr. Paris, Alcan.

HARLE, I., JEANNIN, M., LEVRARD, S. (2015).- Coopérer au rythme de l'école : les acteurs éducatifs au défi de l'ouverture culturelle, *Coopérer ? , Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, CNAM, 30 juin-3 juillet 2015.

HENRIOT, J. (1989).- *Sous couleur de jouer – La métaphore ludique*. Paris : José Corti.

HEUSER, F. (2009).- *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en karaté*. Thèse de doctorat : Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, université de Toulouse, Toulouse.

HONNETH, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Editions du Cerf.

HOUDE, O. (2004).- *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF, 2004, Que sais-je ?

HOUSSAYE, J. (1998).- Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. In *Revue française de pédagogie*, 1998, n° 125, pp.95–107.

HUGHES E.Ch. (1997) *Le regard sociologique, essais choisis*, Paris, Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales, 1997.

HUIZINGA, J. (1938).- *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard, 2eme éd., 1988.

HUTT, C. (1979). - Exploration and Play. In B. Sutton-Smith (ed.) *Play and Learning*, New York: Gardner Press, pp. 175-194.

IMBERT, G. (2010).-L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, *Recherche en soins infirmiers*, 2010, n° 102, pp. 23-34.

JACOB, S., POWER, T. (2006).- *Petits joueurs - Les jeux spontanés des enfants et des jeunes mammifères*, Mardaga.

JELLAB, A. (2017).- La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique, *Éducation et socialisation*, 2017, n°46.

JOHSUA S. (1996). – Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Raisky, Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour des concepts fédérateurs*. Bruxelles, De Boeck, pp.64-73.

JOURDAN, I. (2009).- Etude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS, In Terrisse, A., Carnus, M-F. (dir). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck., pp. 33-48.

JOURDAN, I., BROSSAIS, E. (2011). - Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve, *Recherche et formation*, 2011, n°66, pp. 9-22

JOURDAN, I. (2013).- Rapport au savoir et « Je professionnel », entre évolution et permanence : une étude longitudinale d'un professeur d'EPS sur dix ans, In Carnus, M-F., Terrisse, A. (dir.) *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris, Éditions Revue EPS.

KANT, E. (1966).- *Réflexions sur l'éducation : introd., trad. et notes par Alexis Philonenko*, Paris, Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 1966.

KERGOMARD, P. (1886).- L'éducation maternelle dans l'école, Fabert, 2009.

KRINGS, F. (2009).- *Les jeux à l'école : chimère culturelle ou réalité ?*, *Analyse UFAPEC*, n°5.

LANG, V. (2000). - Les IUFM et la professionnalisation des enseignants, in Van Zanten, A. (dir.) *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

LAPLANCHE, J., PONTALIS, J.-B. (1994).- *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.

LAVILLE M. (2016). - *L'enseignant référent : une fonction à la croisée des mondes sociaux du handicap*, Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation, université de Caen – Normandie, Caen.

LE BAS, A. (2008).- La situation de pratique scolaire en EPS. *Actes du colloque international « Recherches et formation des maîtres »*. IUFM Grenoble

LEBON, F. (2007).- *Les animateurs socioculturels et de loisirs : morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005)*, INJEP, 2007

LESCOUARCH, L. (2016). - Entre scolaire et périscolaire : le statut difficile du non formel, In *Diversité n°183, Les temps des apprentissages, quelles continuités éducatives ?*, Canopé, pp. 40-45.

LESSARD, C. (2000).- Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et formation*, n°35,2000.

LHOTE, J.-M. (2006). - Préface In In Sautot, J-P. (dir.) *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble. pp.9-11.

LOIZON, D. (2004).- *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier, Toulouse.

LOIZON, D., CARNUS, M-F (2012).- Le déjà-là décisionnel chez les enseignants novices en EPS. Un outil pour comprendre la réalité de leurs enseignements, In Carlier, G., Borges, C., Clerx, M., Delens, C. (dir), *Identité professionnelle en éducation physique et sportive*. Presses universitaires de Louvain. Belgique, pp. 199-215.

LOIZON, D., CARNUS, M-F (2014).- L'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des enseignants d'EPS, *eJRIEPS*, n° 33.

MARCHIVE, A. (2007). - Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire, *Ethnologie française*, 2007, vol. 37, pp. 597-604.

MARINOVA, K. (2011).- À propos de la compétence ludique de l'enseignante du Préscolaire, In Moldoveanu, M.(dir.) : *Les compétences des acteurs en éducation*. Montréal : Peisaj, pp. 101–115.

MARTINAND J.-L. (1989).-Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°2, pp. 23-29.

MARTINAND J.-L. (2000).-Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. In Terrisse, A.(éd.) *Didactiques des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles : De Boeck Université, pp.179-204.

MERCIER, A. (2002).- La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. *Revue française de pédagogie*, n° 141. INRP

MUSSET, M. & THIBERT. R (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST*, n° 48, octobre.

Organisation mondiale de la santé (OMS). (1994).- *Les compétences psychosociales*, Programme sur la santé mentale. Life Skills Education in School. Genève, Suisse.

ORANGE, C. (2005).- Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°38, pp. 69-94.

OSTY, F. (2008).- *Le désir de métier - Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presse universitaire de Rennes, Collection « des Sociétés ».

PAGNOL, M. (1929). – *Marius*, éd. de Fallois, 1988.

PARLEBAS, P. (1981).- *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris.

PASTRE, P., MAYEN, P., VERGNAUD, G. (2006).- La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 2006, n°154, pp. 145-198.

PECHBERTY, B. (1999).- Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 1999, n°127. *Approches cliniques d'inspiration psychanalytique*. pp. 23-35.

PELAY, N. (2011). – *Jeu et apprentissages mathématiques : Elaboration du concept de contrat didactique et ludique en contexte d'animation scientifique*. Thèse de doctorat, Université de Lyon I, Lyon.

PEREZ-ROUX, T. (2004).- L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, n° 63, pp. 75-88.

PEREZ-ROUX, T. (2012).- Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ?, *Recherches & Educations*, 2012, n°7, pp.69-84.

PEREZ-ROUX, T., SALANE, F. (2013). - Identités professionnelles en crise(s) ?, *Recherche et formation*, n°74, pp. 9-16.

PIAGET, J. (1935).- Les Méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques In Encyclopédie Française, *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoel, réed. 1969, p.211.

PIAGET, J. (1945).- *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé

PIOT, T. (2005).- Introduction : L'extension de l'espace professionnel enseignant. In Marcel, J-F., Piot, T. (dir.) (2005). *Dans la classe, hors la classe, Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, Lyon : INRP..

PINGAUD, F. (2002).- *Le jeu-projet*, G.E.L.

REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., (2013).- *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boëck.

ROBINET, E. (2000).- L'identité professionnelle des animateurs. *Agora débats/jeunesses*, n°22, 2000. *Les jeunes dans une société multiculturelle*. pp. 113-123.

ROTHIER-BAUTZER, E. (2007).- Le soin comme profession, Redéfinition des savoirs professionnels pour les infirmiers, contrôle des aires de juridiction par les médecins. *Actes du congrès Aref, 2007*.

- ROTHIER-BAUTZER, E. (2014).- Rendre possible l'autonomisation, « sale boulot relationnel » ou *care* ?, *Recherche et formation*, 2014, n°76. Pp.9-18.
- ROUCOUS, N. (1997). -. *La ludothèque et le jeu. Les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisir*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 5.
- ROUCOUS, N. (2006). – Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur, in Sirota, R. (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Presse Universitaire de Rennes, pp. 235-244.
- ROUCOUS, N. (2007). - Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle, *Revue française de Pédagogie*, 2007, n°160.
- ROUSSEAU, J.J. (1762/1964). *Emile ou de l'Education*. Paris : Garnier.
- ROWLING, J-K. (1997).- *Harry Potter à l'école des sorciers*, Gallimard Jeunesse, trad. 1999.
- SAINSAULIEU R., (1985).- *L'identité au travail – Les effets culturels de l'organisation –* Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SAUTOT, J.-P. (dir.) (2006). *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- SAUVE, L., RENAUD, L., GAUVIN, M. (2007).- Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 2007, Vol. 33, n° 1, pp. 89–107.
- SCHILLER, F. (Von) (1795).-*Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* trad. franç. R. Leroux, Paris, Aubier, 1976.
- SCHUGURENSKY D., MYERS J.-P. (2003). - A framework to explore lifelong learning : The case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 22, n° 4, p. 352-379.
- SEARA, Johnny. (2007). *Le jeu pédagogique est-il un leurre ? L'exemple d'un jeu de rôle dans l'enseignement de l'histoire au gymnase*, Mémoire professionnel HEP, Vaud.
- SUE R., CACCIA M-F. (2005).- *Autres temps, autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris, Retz.
- SUE, R. (2006).- Les temps nouveaux de l'éducation, in *Revue du MAUSS*, n° 28, pp. 193-203.

- TARDIF, M., LESSARD, C. (1999). - Le travail enseignant au quotidien, Québec et Paris, PUL et de Boeck.
- TERRISSE, A. (2003).- Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives, *Movement & Sport Sciences*, 2003, n°50, pp. 55-79
- TERRISSE, A. (2009). – La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In Terrisse, Carnus, *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles, De Boeck.
- TERRISSE, A., CARNUS M.-F. (2009). – *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boeck.
- TERRISSE, A., BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2011).- La validation scientifique des recherches en didactique clinique : la construction de cas. *Estilos da clinica*, n°15, Instituto de Psychologia, Universidade de Sao Paulo.
- THIN, D. (1994), – Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école, in Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 51-71.
- TOUBOUL A., CARNUS M.-F., TERRISSE A. (2011). – Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en EPS. Analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. *Recherches en didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion
- TOURMEN, C. (2007). – Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion, *Santé Publique*, 2007,hs, Vol. 19, pp. 15-20.
- TOURTET, L. (1972). – *Jouer, Rêver, Créer*. Paris : Armand Colin.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). – *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, De Boeck.
- VARI, J. (2008).- *Expériences éducatives dans les espaces périscolaires. Contribution à une sociologie de l'Éducation Nouvelle*, Thèse de doctorat : Sociologie, EHESS, Paris.
- VARI, J., LESCOUARCH, L. (2018, à paraître).- Une coéducation tâtonnante : les enjeux de professionnalisation de la réforme des rythmes scolaires, In Rubi, S., Liot, F. (dir.), *École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats*, Bordeaux : Editions carrières sociales.
- VENTURINI P., AMADE-ESCOT C., TERRISSE A. (2002). – *Etude des pratiques effectives: l'approche des didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, Travaux et thèses de didactique.



- VERRET, M. (1975).- *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.
- VIAL, J. (1981). – *Jeu et Education : les ludothèques*. Paris : Presse Universitaire de France.
- VINCENT, G. (1980). – *L'école primaire française*, Presse Universitaire de Lyon.
- VINCENT, G. (1994). – *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presse Universitaire de Lyon.
- VINCENT, G. (2008). – La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*. Vol.32, n°2, *la construction du lien social à l'école*, Québec, ACELF.
- VINCENT, G. (2012). – La forme scolaire : débats et mises au point (1<sup>re</sup> partie), entretien avec Bernard Courtebras et Yves Reuter, *Recherches en didactiques*, n°13, Villeneuve d'Asq, Presse Universitaire du Septentrion, pp. 109-135.
- WERBER, B. (2009).- *Nouvelle Encyclopédie du Savoir Relatif et absolu*, éd. Albin Michel, 2009.
- WILENSKI, H. (1964). - The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, n° 70, pp. 137-158.
- WITTORSKI, R., BRIQUET-DUHAZE, S. (2008).- *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- WITTORSKI, R. (2008).- La professionnalisation, *Savoirs*, 2008, vol. 2, n° 17, pp. 9-36.
- WITTORSKI, R. (2007).- *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- YELNIK, C. (2005).- L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, n° 50, pp. 133–146.
- ZEICHNER, K.M, TABACHNICK, B.R, DENSMORE, K. (1987). - Individual, instructional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (éd.), *Exploring teachers thinking*, London, Cassell. pp. 21-59.

# Index des auteurs

- Abbott, 37, 39, 62, 77, 78,  
138, 457, 463  
Abraham, 62, 425  
Ahmed, 33  
Altet, 27  
Amade-Escot, 145  
Aristote, 85, 86, 87  
Arnaud, 53  
Astier, 453  
Astolfi, 31, 155, 159, 473  
Baeza, 81  
Barrère, 29, 121, 124,  
125, 300, 301  
Beillerot, 57, 58  
Benslama, 157, 469  
Besse-Patin, 117, 119,  
121, 122, 461  
Bettelheim, 112  
Bézille, 34  
Blanchard-Laville, 43, 46,  
57, 58, 424  
Blanchet, 156, 157  
Bordes, 68, 69  
Bouillet, 57  
Bourdoncle, 64  
Briquet-Duhazé, 64  
Brossard, 424  
Brogère, 32, 33, 34, 37,  
83, 84, 94, 96, 105,  
107, 108, 115, 118,  
121, 122, 123, 127,  
135, 165, 209, 211,  
229, 240, 245, 280,  
329, 376, 461, 470  
Brousseau, 20, 54, 212  
Buznic, 27, 38, 39, 45,  
46, 47, 49, 50, 51, 52,  
53, 58, 80, 81, 131,  
145, 146, 167, 179,  
181, 185, 444, 445,  
457, 464  
Caccia, 32, 33, 79, 82,  
429, 450  
Caillois, 26, 30, 95, 103,  
106, 107, 108, 109,  
110, 111, 113, 115,  
136, 208, 211, 239,  
279, 328, 337, 344,  
375, 376  
Carbonneau, 68, 77  
Carnus, 20, 26, 37, 44,  
45, 48, 49, 50, 53, 54,  
57, 58, 145, 155, 166,  
167, 185, 457, 464,  
465, 469, 471  
Caroll, 124  
Casanova, 89  
Cavet, 32  
Chabrol, 443  
Charlot, 56, 57, 58  
Château, 127  
Chaussecourte, 468, 469  
Chemama, 47  
Chevallard, 20, 27, 40,  
41, 51, 52, 57, 130,  
131  
Chiasson, 103  
Chopin, 460  
Coombs, 33  
Daunay, 42  
De Grandmont, 103, 111,  
112, 113, 114, 115,  
116, 227, 228, 317  
De Ketele, 159, 160  
Delalande, 99, 462  
Delazay, 78, 463  
Delcambre, 42  
Delerm, 142, 484  
Denis, 50, 468  
Densmore, 68  
Deru, 126  
Des Pallières, 151  
Desvages-Vasselin, 27,  
30, 53, 58, 59, 60, 66,  
110, 115, 127, 444,  
445, 459  
Develay, 40  
Devereux, 469  
Diderot, 87, 89  
Doucet, 103  
Dubar, 62, 63, 65, 74, 75,  
76  
Duchesne, 173, 175, 485  
Duflo, 21, 22, 35, 37, 84,  
85, 86, 87, 88, 89, 90,  
91, 92, 93, 94, 95, 124,  
125, 129, 132, 133,  
134, 211, 334, 461  
Epstein, 33, 115, 126  
Eymeri-Douzans, 61, 63  
Filion, 103  
Flexner, 62  
Fray, 65  
Freidson, 62  
Freud, 46, 443, 469  
Garon, 103  
Gauvin, 100, 102  
Gillet, 69, 70, 73, 74, 76,  
77  
Glangeaud, 103, 104,  
105  
Godi, 13  
Godin, 46  
Goode, 64  
Goscinnny, 407, 486  
Gotman, 156, 157, 159  
Groos, 95, 99, 486  
Haegel, 173, 175, 485  
Harlé, 5, 146  
Héfu, 68, 77  
Henriot, 122, 135, 240,  
337, 344  
Heuser, 27  
Honneth, 75  
Houdé, 103  
Houssaye, 40, 119, 120,  
121, 460  
Hughes, 63, 64, 66, 76,  
451, 457  
Huizinga, 95, 100, 106  
Hutt, 30, 105, 208, 280,  
328, 376  
Jacob, 99  
Jeannin, 146  
Jellab, 79  
Joshua, 53, 130  
Jourdan, 57, 58

Kant, 89, 90, 91, 92, 95, 99  
 Kergomard, 17  
 Krings, 127  
 Lacan, 27, 46, 47, 49, 60  
 Lang, 79  
 Laplanche, 468  
 Latreille, 62  
 Laville, 43, 44, 46, 58, 78, 443  
 Le Bas, 163, 179  
 Le Guern, 146  
 Leibniz, 88  
 Lescouarch, 449, 450, 451, 471  
 Lessard, 66, 67, 68  
 Lestel, 45  
 Levrard, 146  
 Lhôte, 21  
 Loizon, 45, 50, 457  
 Marchive, 118  
 Marinova, 461, 470  
 Martinand, 52, 53, 130, 181, 249, 264, 305, 315, 349, 362, 392, 400, 439  
 Mayen, 125  
 Mosconi, 57  
 Musset, 135  
 Myers, 33  
 Osty, 65  
 Pagnol, 275, 475, 488  
 Paradeise, 63  
 Parlebas, 133  
 Pascal, 85, 88, 126  
 Pastré, 125  
 Pechberty, 424  
 Pelay, 54, 84, 132, 133, 134, 135, 211  
 Pérez-Roux, 5, 63, 74, 75, 76, 80, 81, 137, 449, 451, 457, 463, 464  
 Perrenoud, 68  
 Piaget, 103, 104, 105  
 Picouleau, 65  
 Pingaud, 125  
 Piot, 5, 66  
 Pontalis, 468  
 Power, 99  
 Rabardel, 125  
 Renaud, 100, 102  
 Reuter, 40, 41, 42, 43, 52, 57, 60, 118  
 Robinet, 76, 80  
 Roegiers, 159, 160  
 Rother Bautzer, 78  
 Roucous, 448, 460, 462  
 Rousseau, 90, 124  
 Rowling, 192, 490  
 Sainsaulieu, 65  
 Samurçay, 125  
 Santayana, 84  
 Sautot, 30, 88, 89, 115, 129  
 Sauvé, 100, 102  
 Schiller, 85, 89, 90, 92, 93, 94  
 Schugurensky, 33, 34  
 Sempé, 407, 486  
 Silvagni, 46  
 Sue, 32, 33, 79, 82, 429, 450  
 Tardif, 68  
 Terrisse, 20, 26, 37, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 58, 60, 145, 154, 155, 166, 167, 179, 181, 182, 185, 457, 458  
 Thémines, 146  
 Thibert, 135  
 Thomas d'Aquin, 87, 88  
 Touboul, 27  
 Tough, 33  
 Tourmen, 62, 64, 457  
 Tourtet, 113  
 Van Der Maren, 167  
 Vari, 449, 450, 451  
 Venturini, 145  
 Vergnaud, 125  
 Verret, 51, 52  
 Vial, 113, 114, 115  
 Vincent, 31, 61, 118, 120  
 Werber, 466  
 Wilenski, 62, 67  
 Winnicott, 22  
 Wittgenstein, 107  
 Wittorski, 64, 66  
 Wozniak, 45  
 Yelnik, 157, 158, 181, 468  
 Zidrou, 13

# Tableaux, figures et images

## Tableaux

Tableau 1: Mise en perspective des étapes de professionnalisation de Wilenski (1964) et de l'évolution de l'activité enseignante décrite par Lessard (2000) .....	67
Tableau 2: Les diplômes de l'animation socioculturelle. ....	73
Tableau 3: Classification des jeux, de la <i>Paidia</i> au <i>Ludus</i> (R. Caillois, 1958) .....	109
Tableau 4: Les trois types d'entretiens selon De Ketele et Roegiers (1996) .....	160
Tableau 5 : Un questionnaire et quatre thématiques .....	160
Tableau 6 : Indicateurs empiriques permettant le recueil de données. ....	161
Tableau 7: Synthèse thématique : exemples à partir des entretiens d'après-coup de Jean et de Déjà là d'Alain. ....	162
Tableau 8: Exemples de questions guide des entretiens de Déjà-là. ....	170
Tableau 9: Exemples de questions guide des entretiens d'après-coup. ....	170
Tableau 10: Exemples de questions guide de l'entretien collectif avec les animateurs. ....	174
Tableau 11: Synthèse du protocole de recherche (DjL: entretien de déjà-là; Obs: séance d'observation; ApC: entretien d'après-coup) .....	178
Tableau 12 : Répartition des textes au sein du protocole. ....	178
Tableau 13: Modélisation du protocole d'analyse clinique des données en vue d'une construction de cas. ....	183
Tableau 14: la situation didactique des Casse-têtes. ....	198
Tableau 15: Les interventions didactiques durant les Casse-têtes. ....	198
Tableau 16: L'activité de l'élève durant les casse-têtes. ....	199
Tableau 17: La situation ludique de Rush hour. ....	201
Tableau 18: la situation ludique de Gogetter Chats et souris. ....	202
Tableau 19: la situation ludique de Katamino .....	204
Tableau 20: la situation ludique de Play Mind. ....	205
Tableau 21: la situation ludique de Safari Cache-Cache. ....	207
Tableau 22: les interactions lors des jeux en autonomie. ....	207
Tableau 23 : Synthèse des caractéristiques ludiques de l'atelier de jeux autonomes. ....	210
Tableau 24: La situation didactique de Problémo. ....	214
Tableau 25: les interventions didactiques lors de Problémo. ....	218
Tableau 26: la situation ludique de Problémo. ....	218
Tableau 27: les interactions lors de Problémo. ....	219
Tableau 28: Synthèse des caractéristiques ludiques du jeu Problémo. ....	222
Tableau 29 : Analyse de la situation par Emy. ....	226
Tableau 30: synthèse comparative entre l'atelier jeux autonomes et Problémo .....	229
Tableau 31: discours et rapport au jeu d'Emy dans sa dimension expérientielle. ....	232
Tableau 32: discours et rapport au jeu d'Emy dans sa dimension épistémologique. ....	234
Tableau 33: discours et rapport au jeu d'Emy dans sa dimension didactique. ....	237

Tableau 34: Discours, identification professionnelle et rapport à l'Autre. ....	258
Tableau 35: la situation didactique de la Guerre Des Moutons. ....	271
Tableau 36: Les interventions didactiques. ....	275
Tableau 37: L'activité de l'enfant lors de la partie de Guerre Des Moutons. ....	276
Tableau 38: La situation ludique du jeu de Guerre Des Moutons. ....	278
Tableau 39: les interactions lors de la séance de thèque. ....	278
Tableau 40: Extrait de la classification des jeux, de la <i>Paidia</i> au <i>Ludus</i> (Caillois, 1958) ....	279
Tableau 41: Synthèse des caractéristiques ludiques de la séance de Guerre Des Moutons .....	282
Tableau 42 : Analyse de la situation par Jean. ....	285
Tableau 43: discours et rapport au jeu de Jean dans sa dimension expérientielle. ....	291
Tableau 44: discours et rapport au jeu de Jean dans sa dimension épistémologique. ....	293
Tableau 45: discours et rapport au jeu de Jean dans sa dimension didactique. ....	298
Tableau 46: Discours, identification professionnelle et rapport à l'Autre. ....	310
Tableau 47 : la situation didactique d'une séance de Kapla. ....	321
Tableau 48: Les interventions didactiques. ....	323
Tableau 49: L'activité de l'enfant lors de l'atelier de Kapla. ....	324
Tableau 50: La situation ludique des Kaplas. ....	326
Tableau 51: les interactions lors de l'atelier Kapla. ....	327
Tableau 52: Synthèse des caractéristiques ludiques de l'atelier de Kaplas. ....	330
Tableau 53 : Analyse de la situation par Alain. ....	333
Tableau 54: Discours, identification professionnelle et rapport à l'Autre. ....	343
Tableau 55: discours et rapport au jeu d'Alain dans sa dimension expérientielle. ....	353
Tableau 56: discours et rapport au jeu d'Alain dans sa dimension épistémologique. ....	354
Tableau 57: discours et rapport au jeu d'Alain dans sa dimension didactique. ....	356
Tableau 58 : Opposition entre posture personnelle et posture professionnelle du ludothécaire. ....	358
Tableau 59: la situation didactique du jeu de thèque. ....	369
Tableau 60: Les interventions didactiques. ....	371
Tableau 61: L'activité de l'enfant lors de la Thèque. ....	372
Tableau 62: La situation ludique du jeu de Thèque. ....	373
Tableau 63: les interactions lors de la séance de thèque. ....	375
Tableau 64: Extrait de la classification des jeux, de la <i>Paidia</i> au <i>Ludus</i> (Caillois, 1958) ....	376
Tableau 65: Synthèse des caractéristiques ludiques de la séance de Thèque. ....	378
Tableau 66 : Analyse de la situation par Jules. ....	381
Tableau 67: discours et rapport au jeu de Jules dans sa dimension expérientielle. ....	385
Tableau 68: discours et rapport au jeu de l'animateur dans sa dimension épistémologique. .....	387
Tableau 69: discours et rapport au jeu de Jules dans sa dimension didactique. ....	388
Tableau 70: Discours, identification professionnelle et rapport à l'Autre. ....	398
Tableau 71: Comparaison des positionnements réel et symbolique chez les sujets. ....	424
Tableau 72 : Similitudes de positionnement chez les sujets. ....	424
Tableau 73: Discours et rapport collectif à l'Autre du groupe professionnel animateur. ....	435
Tableau 74: Discours et rapport collectif à l'Autre du groupe professionnel enseignant. ....	438

Tableau 75: De la méconnaissance au déni, des pratiques ludiques qui révèlent la perméabilité des mondes professionnels.....	446
Tableau 76: Synthèse comparative des rapports à l'Autre.....	447

## Figures et images

Figure 1 : Des origines d'un travail de recherche.....	25
Figure 2: Rapport au jeu et pratique ludique des sujets mis en comparaison. (V. Desvages-Vasselin, 2012) .....	28
Figure 3 : Positionnement du sujet dans son rapport au jeu et son influence sur la pratique effective (V. Desvages-Vasselin, 2012) .....	29
Figure 4: Le triangle didactique (Y. Chevallard, 1985/1991) .....	41
Figure 5: La didactique clinique à l'interface des didactiques et de la psychanalyse, d'après Marie France Carnus, Colloque de l'ARCD, Toulouse, 2016 .....	48
Figure 6 : le jeu, un objet d'étude au filtre d'un cadre théorique.....	83
Figure 7: Carte localisant des lieux publics de jeux (association, ludothèques...) en 2015....	98
Figure 8: Paidia versus Ludus .....	110
Figure 9 : Plateau du jeu de l'oie des citrouilles par Bout de Gomme (2013) .....	112
Figure 10 : Le jeu, des pratiques sociales de références. (V. Desvages-Vasselin, 2012, p. 41) .....	131
Figure 11: Cadre d'analyse aux situations ludiques .....	136
Figure 12 : Jeux de tensions internes et impacts dans la situation de pratique.....	184
Figure 13 : Modélisation des positionnements du sujet dans son rapport au jeu et son influence sur la pratique effective. ....	186
Figure 14 : Modélisation des positionnements du sujet dans son rapport à l'Autre et son influence sur la pratique effective. ....	187
Figure 15: Une exploitation de données en plusieurs étapes pour construire des connaissances. ....	189
Image 16: Matériel du jeu Rush Hour Jr. édité par Asmodée.....	200
Image 17: Matériel du jeu Gogetter Chats et souris, édité par SmartGames .....	203
Image 18: Matériel du jeu Katamino de Gigamic .....	204
Image 19: Matériel du jeu Play Mind.....	206
Image 20: Matériel du jeu Safari Cache-Cache .....	207
Image 21: Exemples de cartes du jeu Problémo par Orphys .....	214
Image 22: Plateau de jeu de Problémo par Orphys .....	215
Figure 23 : Modélisation du rapport au jeu d'Emy.....	249
Figure 24 : Modélisation du rapport à l'Autre d'Emy.....	264
Figure 25: Modélisation de la transposition didactico-ludique traversée du déjà-là décisionnel d'Emy.....	267
Image 26: Matériel de jeu de la Guerre Des Moutons.....	269
Image 27: Matériel de jeu de la Guerre Des Moutons, les tuiles loup et chasseur. ....	269
Image 28: Un loup annule tous les enclos qui touchent sa forêt... Les enclos marqués d'une croix rouge seront "annulés" et ne compteront pas à la fin de la partie, sauf si un chasseur tue le loup.....	270
Figure 29 : Modélisation du rapport au jeu de Jean.....	305
Figure 30 : Modélisation du rapport à l'Autre de Jean.....	315
Figure 31: Modélisation de la transposition didactico-ludique traversée du déjà-là décisionnel de Jean .....	319
Figure 32 : Modélisation du rapport à l'Autre d'Alain.....	349

Figure 33 : Modélisation du rapport au jeu d'Alain .....	362
Figure 34: Modélisation de la transposition didactico-ludique traversée du déjà-là décisionnel d'Alain .....	366
Image 35: Exemple d'une organisation spatiale du jeu de thèque. ....	374
Figure 36 : Modélisation du rapport au jeu de Jules. ....	392
Figure 37 : Modélisation du rapport à l'Autre de Jules. ....	400
Figure 38: Modélisation de la transposition didactico-ludique traversée du déjà-là décisionnel de Jules.....	404
Figure 39: Jeux de tensions internes et impacts dans la pratique ludique d'Emy.....	413
Figure 40: Jeux de tensions internes et impacts dans la pratique ludique de Jean.....	415
Figure 41: Jeux de tensions internes et impacts dans la pratique ludique d'Alain. ....	418
Figure 42: Jeux de tensions internes et impacts dans la pratique ludique de Jules. ....	421
Figure 43: Modélisation comparative des positionnements du sujet dans son rapport au jeu et son influence sur la pratique effective.....	426
Figure 44 : Modélisation comparative des positionnements du sujet dans son rapport à l'Autre et son influence sur la pratique effective.....	427
Figure 45 : Modélisation du rapport collectif à l'Autre des animateurs. ....	439
Figure 46 : Modélisation du rapport collectif à l'Autre des enseignants.....	439
Figure 47: Histoire du groupe et construction identitaire professionnelle singulière. ....	448





Normandie Université

## THESE

**Pour obtenir le diplôme de doctorat**

**Spécialité Sciences de l'éducation**

**Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie**

**Des professionnalités à l'épreuve de la réforme des rythmes scolaires : quand le jeu questionne les pratiques des enseignants et des animateurs.**

### ANNEXES

**Présentée et soutenue par  
Vanessa DESVAGES-VASSELIN**

**Thèse soutenue publiquement le 7 juin 2018  
devant le jury composé de**

M. Gilles BROUGERE	Professeur des Universités, Université Paris 13	Rapporteur
M. Pablo BUZNIC-BOURGEOACQ	Maitre de conférences, Université Caen Normandie	Co-encadrant
Mme Marie-France CARNUS	Professeure des Universités, Université Toulouse 2	Rapporteuse
Mme Isabelle HARLE	Maitresse de conférences HDR, Université Caen Normandie	Examinatrice
Mme Thérèse PEREZ-ROUX	Professeure des Universités, Université Montpellier 3	Examinatrice
M. Thierry PIOT	Professeur des Universités, Université Caen Normandie	Directeur de thèse

**Thèse dirigée par Thierry Piot et co-encadrée par Pablo Buznic- Bourgeacq, laboratoire CIRNEF**



## Sommaire

Sommaire .....	2
Aide à la lecture .....	3
1. Annexe 1 : Entretiens avec Emy, professeure des écoles, classe de Ce2. ....	4
1.1 <i>Entretien de Déjà-là, première rencontre</i> .....	4
1.2 <i>Entretien de Déjà-là, deuxième rencontre</i> .....	17
1.3 <i>L'Epreuve : séance d'observation de pratique ludique en classe</i> .....	35
1.4 <i>Entretien d'après-coup</i> .....	50
2. Annexe 2 : Entretiens avec Jean, professeur des écoles en Ulis-Ecole .....	66
2.1 <i>Entretien de Déjà-là, première rencontre</i> .....	66
2.2 <i>Entretien de Déjà-là, deuxième rencontre</i> .....	72
2.3 <i>Entretien de Déjà-là, troisième rencontre</i> .....	77
2.4 <i>L'Epreuve : séance d'observation de pratique ludique en classe</i> .....	91
2.5 <i>Entretien d'après-coup</i> .....	112
3. Annexe 3 : Entretiens avec Alain, ludothécaire .....	123
3.1 <i>Entretien de Déjà-là, première rencontre</i> .....	123
3.2 <i>Entretien, deuxième rencontre</i> .....	166
3.3 <i>L'Epreuve : séance d'observation</i> .....	178
3.4 <i>Entretien d'après-coup</i> .....	186
4. Annexe 4 : Entretiens avec Jules, animateur d'activités périscolaires .....	210
4.1 <i>Entretien de Déjà-là, première rencontre</i> .....	210
4.2 <i>L'Epreuve : séance d'observation</i> .....	236
4.3 <i>Entretien d'après-coup</i> .....	247
5. Annexe 5 : Entretien avec le collectif enseignant .....	264
6. Annexe 6 : Entretien avec le collectif animateur .....	284
7. Annexe 7 : Entretiens avec les coordinateurs du temps périscolaire .....	292
7.1 <i>Entretien avec Sylvie</i> .....	292
7.2 <i>Entretien avec Seb</i> .....	313
7.3 <i>Entretien avec Carla</i> .....	334

## **Aide à la lecture**

Chaque entretien est retranscrit dans son intégralité dans la mesure du possible. Certains extraits sont inaudibles (brouhaha dû à la présence de plusieurs personnes, bruits des pièces de jeu manipulées, train qui passe, interlocuteurs qui parle d'une voix trop basse....). Ces moments sont précisés comme suit : (inaudible)

Les éléments de langage oral sont conservés (absence de négation, silence, niveau de langue...) La ponctuation est réalisée au plus près de la cohérence des propos. Nous identifions d'un (C.) les discours du chercheur pour les distinguer des discours de l'interviewé lors des entretiens sujet/chercheur.

Lors de la retranscription des observations, nous notons d'un tiret chaque changement d'interlocuteur. Lorsque c'est le sujet, nous ne précisons pas, lorsque c'est un enfant nous notons (e1), (e2) pour un enfant différent et ainsi de suite.

Lors des retranscriptions des entretiens collectifs, nous notons (C1), (C2), (C3) lorsque différents chercheurs interviennent. De même, nous notons (E1), (E2)... pour nommer les différents enseignants qui prennent la parole et (A1), (A2) ... pour les différents animateurs qui prennent la parole.

## 1. Annexe 1 : Entretiens avec Emy, professeure des écoles, classe de Ce2.

### 1.1 *Entretien de Déjà-là, première rencontre*

- C : Toi, tu enseignes depuis combien de temps ?
- Six ans. ...
- C : Six ans ?
- Mmm...
- C : Et tu viens d'une formation de quoi au départ ?
- J'ai fait une licence de mathématique...
- C : okay. Math ça va bien avec les jeux bizarrement...
- (rires) ...
- C : Et tu as été remplaçante longtemps ?
- Euh non j'ai été remplaçante deux ans...
- C : Deux ans ?
- Mmm...
- C : et puis là t'es depuis quatre ans ici ?
- Non pas du tout, ça fait la deuxième année mais je suis toujours à titre provisoire...
- C : D'accord...
- Et là, j'étais déjà dans l'école, donc je faisais le mi-temps CM1 et deux quarts temps en CE1 et là cette année j'ai le poste en CM1 à temps complet...
- C : Humm ...
- mais pas pour euh... pas en définitif quoi.
- C : D'accord. Donc tu ne sais pas ce que tu feras l'an prochain...
- (inaudible)
- C : euh du coup alors voilà, une fois que tu as fait les tâches du quotidien... Donc tu habites sur Caen c'est ça ?
- Oui à côté, à Cagny ...
- C : Est-ce que tu trouves du temps pour avoir des loisirs ? Est-ce que t'as des loisirs ?
- Oui, quand même (rires) ...
- C : La vie de prof c'est pas... c'est pas simple...
- Oui, j'ai des temps de loisirs ouais, j'adore le cinéma...
- C : Ouais...
- Par exemple euh... ça c'est quand même un loisir qui me prend pas mal de temps...
- C : Humm ...
- Euh ben les jeux (rires) ...
- C : Ouais...
- Ouais ...
- C : tu joues à la maison ?
- Ouais ...
- C : t'as des enfants ?
- Non...
- C : Pas encore ?
- Non...
- C : du coup, tu joues avec qui ?
- Je joue avec mon mari...
- C : Ouais...
- Donc euh donc voilà on est très...enfin ça fait pas des années finalement c'est... euh ...j'ai envie de dire y'a trois ans, j'avais une collègue dans mon école qui était, qui jouait beaucoup euh personnellement...
- C : Humm ...
- Et euh elle s'est mise à m'en parler, moi j'ai joué à des jeux de société, enfant, mais c'était perdu, voilà je savais plus vraiment l'intérêt...

- C : Humm ...
- ...et elle m'a fait redécouvrir des nouveaux jeux de société euh ...voilà plus élaborés du coup et qui m'ont plu voilà, m'ont bien plu et chui tombée d'dans et du coup maintenant euh...
- C : c'est ça...
- Et du coup j'ai rallié autour de moi des amis euh...
- C : Ouais, vous jouez régulièrement?
- Ouais, en soirée ou tous les deux, nous à la maison, ça nous arrive. Et puis en soirée, bon encore plus parce que du coup c'est un peu plus convivial c'est plus sympa...
- C : Vous jouez à quoi du coup?
- Ben à des jeux genre « Small world » euh... « les colons de Catane », « Andor », enfin voilà des jeux un peu stratégiques ou alors des jeux voilà juste conviviaux euh... Time's up, voilà des classiques j'ai envie de dire...
- C : très efficace en soirée...
- Voilà le genre de truc assez sympa et très rapide à expliquer donc euh ...
- C : et du coup pourquoi vous, maintenant pourquoi tu fais le choix de jouer avec ton mari ?
- Ben en fait j'ai trouvé euh déjà c'est une activité où on partage contrairement au cinéma où, si on partage après où on peut en discuter mais c'est vite fait, on va pas y passer enfin c'est rare qu'on passe deux heures, on va pas débriefer d'un film (rires)... Généralement un quart d'heure, vingt minutes, ça y est, on a fait le tour ... parce que là, du coup, j'ai l'impression de c'est un moment où on se pose, il n'y a pas de,...c'est pas forcément rapide donc j'aime bien, j'aime bien le côté un peu...
- C : Prendre son temps...
- Voilà, prendre son temps, parce que la vie est quand même assez tout le temps rythmée euh ...
- C : Ouais...
- c'est tout le temps un monde où le temps est compté où faut vite, vite, vite, et là pour le coup voilà ! Et quand on prend trois quarts d'heure pour jouer ? ben on prend la partie, il n'y a pas : « vite faut qu'on se dépêche de terminer la partie ! » ...
- C : d'accord ! C'est vraiment un moment où vous vous posez...
- Voilà ! Ouais ! Et puis c'est calme parce que du coup y'a pas d'écrans y'a pas de...voilà y'a pas de parasite qui vient euh...c'est vraiment du temps juste pour nous euh...
- C : D'accord...
- Et puis c'est un échange, ouais, c'est sympa de... voilà ! Et puis le côté stratégie, voilà, c'est toujours assez drôle un peu compétition, c'est sympa aussi de se mesurer à l'autre euh...
- C : D'accord ! Tu gagnes des fois ?
- Pas souvent malheureusement (rires) ...
- C : Ah ! (rires) ...
- J'crois que j'ai pas l'âme de (rires) ...
- C : franchement est-ce que c'est grave ?
- Non pas du tout ...
- C : ça ne t'empêche pas de jouer.
- Absolument pas !
- C : Ouais t'as pas le... le côté mauvais joueur ?
- Non, pas du tout, non, non, mais c'est même des fois limite pas assez parce que j'ai pas forcément l'âme de quelqu'un qui a envie de gagner quoi, du coup je pense que des fois j'me fais avoir euh...
- C : Du coup pourquoi tu joues alors ? Ça t'apporte quoi ?
- Ça m'apporte quoi ? Ça me détend, ça voilà... ça m'permet de généralement, ça m'fait rire aussi parce que quand j'me trompe euh.. et puis ben ouais ça m'fait réfléchir. J'essaie quand même de trouver euh, et j'aime beaucoup les jeux coopératifs, on est ensemble contre le jeu ça j'aime bien...
- C : Comme ? Lequel ?
- Euh Andor...
- Andor ?
- J'aime beaucoup ouais...
- C : Je n'ai pas testé celui-là...

- Euh j'aime beaucoup parce que en plus c'est plein de ... c'est des légendes et euh, et j'aime le fait que donc ça commence assez facilement et puis après ça devient de plus en plus corsé et... déjà le graphisme du jeu est magnifique...
- C : Ouais, je ne sais pas, j'ai pas testé...
- On rajoute des personnages au fur et à mesure enfin voilà !
- C : Ouais ...
- Et on est contre le temps ...
- C : Humm ...
- Contre le jeu du coup et faut qu'on ait réussi à faire notre mission avant la fin du jeu...
- C : D'accord ? Du coup c'est vraiment là, quand tu es dans des jeux coopératifs, tu es encore dans une situation où en fin de compte tu es vraiment en partage avec l'autre ...
- Du coup, on en discute ensemble des stratégies qu'on peut adopter voilà c'est pas individuel où on s'dit soi-même : « qu'est-ce que j'peux faire pour piéger l'autre »... Là, c'est vraiment... on s'met d'accord ensemble, euh on s'donne chacun des tâches parce que y'a plusieurs choses à faire donc euh...
- C : Ouais c'est plus à priori...
- C'est plus ça qui m'intéresse, même si les autres euh... j'aime bien aussi parce que ça change mais, mais euh ouais si j'avais une hiérarchie à faire ce serait d'abord les jeux de coopération, j'aime bien...
- C : Du coup à t'entendre c'est vraiment le fait d'être avec l'autre 'fin ...
- Ah oui !
- C : Enfin avec l'autre, avec les autres, qui te plait dans le jeu...
- Ouais...
- C : Les jeux solitaires comme euh comme euh ben des jeux de casse-têtes, t'adhères moins ?
- Non pas du tout...
- C : D'accord...
- mmm...
- C : Et du coup, ouais donc sur quels critères euh..., vous achetez des jeux ?
- Ouais ...
- C : beaucoup ?
- Suffisamment (rires) ...
- C : Ouais vous êtes devenus accros alors ?
- Ouais, ouais, ouais, ouais, on a une bonne ludothèque là (rires) qui grandit. Et puis, on va au festival du jeu tous les ans à Paris...
- C : Ouais ...
- Donc euh...
- C : vous avez pas tenté Essen ?
- Nan ...
- C : L'association Jouons Ensemble, là, ils ont développé deux ludomobiles qui interviennent dans les écoles entre autre, sur le temps périscolaire. ça... et c'est vrai qu'on constate, qu'on constate qu'il y a de plus en plus de gens entre les bars à jeux...
- Ouais je pense que ça prend de plus en plus d'ampleur et je pense que les gens ont besoin aussi de s'retrouver là-dedans heu...
- C : pourquoi ?
- Ben j'pense que la vie de tous les jours fait que... au bout d'un moment, on a besoin de se faire, voilà c'est un moyen de se retrouver avec les gens...
- C : De se retrouver vraiment... ?
- Ouais, ouais, vraiment...
- C : Parce qu'on est toute la journée on est avec des gens quand même ?
- Ouais, mais y'a beaucoup de virtuel, y'a beaucoup de.... voilà c'est toujours vite quoi ! Le temps euh... on prend pas le temps de parler, d'échanger...
- C : Et du coup, oui, pendant une partie de jeu, tu peux parler, ouais, d'autres choses pendant la partie de jeu ? Ou t'es concentrée sur le jeu ?
- Oui quand même mais généralement, on parle quand même majoritairement du jeu...

- C : Ouais...
- Même si ça nous arrive de parler d'autre chose mais ...
- C : Et sur quels critères vous choisissez les jeux que vous achetez avec euh...
- Alors...
- C : C'est toi qui les achètes ? Ou c'est ton mari ?
- Euh ensemble généralement...
- C : Ensemble ?
- Oui ...
- C : Et du coup sur quels critères ?
- Alors j'aime beaucoup euh, généralement, je regarde, j'aime bien les jeux de plateau...
- (C.): Humm m...
- Et euh généralement c'est un peu au feeling, 'fin c'est assez, est-ce qu'il me donne envie ou pas quoi !
- C : D'accord, déjà l'aspect ?
- Oui voilà c'est ça ! Et puis euh, et puis et puis... ben des conseils de vendeurs, ouais qu'ils nous expliquent un peu ...
- C : Du coup t'achètes plutôt en boutique ?
- Oui !
- C : Où ça ?
- Au pion magique...
- C : Au pion magique ?
- Mm ! Majoritairement là-bas, après sinon ben quand on va au festival euh... « Paris est ludique » euh... du coup y'a plein de...y'a plein, plein de jeux qui sont présentés euh..., plein d'éditeurs de jeux enfin voilà ! Et du coup on teste...
- C : Humm ...
- Vraiment et là ça m'permet de voilà de découvrir,... Andor je l'ai connu là-bas...Ouais, pourtant y'avait personne pour le montrer, il était posé sur une table, et il m'a attiré rien qu'en voyant euh ouais ...
- C : Tout le matériel ?
- Ouais tout ce qu'il y avait oui ! Et puis comment il était fait et fini et puis finalement bon ben on s'est laissé prendre euh ...
- C : Du coup euh donc tu m'disais que tu pratiquais plutôt les jeux de coopération, d'opposition ? Jeux de hasard, le solitaire moins ?
- Non...
- C : Les jeux d'ambiance ça, oui, tu disais que tu aimes bien...
- Oui oui ...
- C : et du coup, comme y'a pas encore d'enfants p'tête moins mais tout ce qui est dinette, lego ?
- Ben non pas pour le moment (sourire) ...
- C : Pas de neveux pas de nièces pour le moment non plus ?
- Non ...
- C : Ah ouais c'est vrai que...
- Du coup ça limite hein ? (rires)
- C : Jeux vidéo ?
- Non pas pour, enfin je n'adhère pas, j'ai du mal...
- C : Parce que ?
- Ça me stresse (rires) ...
- C : du coup ça marche moins, parce que ? Qu'est-ce qui te stresse ?
- Ben euh, je sais pas en fait, rien que la manipulation des manettes, tout ça, je suis pas forcément fan, et ouais ça me stresse en fait j'ai l'impression de pas de pas être douée et de perdre et de mourir tout le temps et du coup (rires) ...
- C : Et du coup le fait d'être en échec tout le temps en final ça retire tout le plaisir ?
- Ben ouais, enfin j'y vois pas d'intérêt en fait...
- C : D'accord. Et euh parce que ton mari pratique les jeux vidéo ?

- Non...
- C : pas plus non plus ?
- Non...
- C : Les jeux de rôles t'as déjà fait ?
- Non jamais...
- C : Jamais ?
- Mm...
- C : Pas entendu parler ? Pas intéressée ?
- Ben déjà entendu parlé, pas intéressée déjà c'est pas le mot, jamais eu l'occasion peut-être aussi.
- C : Ouais ...
- Peut-être que j'aimerais en voir avant d'essayer mais euh, pourquoi pas enfin j'me dis que ça peut être, ça peut être drôle (rires) ...
- C : Les jeux d'rôle (rires) Et euh ... est-ce que ça t'es arrivé de te forcer à jouer ? Ça peut arriver...
- De me forcer à jouer... ? Oui ! Oui ça m'est déjà arrivé...
- C : Pourquoi tu te forces ou pour qui ? Et...
- Ben généralement c'est pour mon conjoint qui avait eu envie un soir de euh de jouer, moi pas forcément, pis ben voilà pour lui faire plaisir euh...
- C : Qu'est-ce qui te freine en général ... Trop fatiguée ?
- Ouais... trop fatiguée ou la mise en place aussi des fois... Y'a certains jeux qui mettent pas mal de temps à se mettre, à mettre en place, ou alors un jeu que j'ai pas joué depuis longtemps et faut que je me replonge dans les règles (rires) ...
- C : Ah les règles ...
- Des fois, les règles sont un peu complexes, donc il faut le temps que je me remette dedans et puis...
- C : C'est un frein de devoir se remettre dans les règles...
- Un peu ...
- C : Et découvrir un nouveau jeu et devoir apprendre les règles ?
- Alors c'est à la fois intéressant et un peu voilà... J'aime bien la découverte mais j'aimerais bien des fois rentrer plus facilement ...
- C : Jouer quoi !
- Oui, parce que y'a des fois, faut passer une heure avant de décortiquer euh tout ce qu'il faut faire et après me dire « bon on y va quoi, on joue » euh... Et puis j'ai souvent peur de, je pense que je passe beaucoup de temps parce que j'ai peur de pas suivre les vraies règles en fait de..., d'en oublier quelques-unes euh ou, et du coup de pas ...
- C : C'est gênant ?
- Pour moi oui ! (rires) ça m'est déjà arrivé hein !
- C : Pourquoi c'est gênant ?
- Ben parce que du coup, soit je perds et du coup, ben mince p'têt parce que j'ai pas suivi les bonnes règles (rires). Ou alors j'vois un dysfonctionnement dedans et j'me dis que.... Et quand je relis les règles j'me dis finalement que..., ou alors des fois c'est tellement obscur que je, je sais pas, je (rires) je sais pas et j'ai pas tout compris donc euh je sais pas trop si c'est comme ça, donc je fais un peu comme je pense mais ben après ça permet de jouer quand même hein !
- C : Ouais ça n'empêche pas de jouer ?
- Ah nan, ça empêche pas de jouer...
- C : Et ça empêche pas d'y retourner ?
- Nan, ça n'empêche pas d'y retourner ...
- C : Euh est-ce que enfant tu jouais beaucoup ?
- Ben non, ben jouer oui mais pas aux jeux de société.
- C : D'accord, tu jouais à quoi ?
- Euh ... je jouais à ben... des jeux de rôle mais pas je veux dire ...
- des jeux d'imitation ...
- C : Oui voilà des jeux d'imitation, la dinette, papa/maman...
- T'as des frères et sœurs ?



- C : J'ai un frère, un grand frère, oui.... J'ai joué un peu avec lui, pas énormément parce que... on a quatre ans de différence et puis, et puis euh, et puis oui, voilà, la p'tite sœur euh (rires) c'est vite enquiquinant ! Mais euh non, après on a joué quand même ensemble mais j'étais plus souvent seule ou avec des camarades autour de chez moi quoi ...
- C : D'accord ...
- Les p'tit voisins ou...
- C : Et est-ce que tu jouais avec, enfin tu dis « pas beaucoup aux jeux de société »...
- Non...
- C : ....parce que, parce que pour toi c'est avec qui que tu aurais joué avec des jeux de société ?
- Ben plus avec mes parents et mes parents prenaient pas le temps de ...
- C : Non pas le temps ?
- Non ! Non ! Non, je me souviens, un jeu ben je crois que c'est le Monopoly qu'ils avaient acheté euh, on était sorti, on était allé dans un magasin de jeux et moi je voulais absolument le camping-car de Barbie, c'était ah c'était mon truc (rires) ...
- C : (rires) ...
- Et mes parents achètent, je crois que c'est Monopoly et euh, donc moi je dis : « pourquoi vous achetez ça pour mon frère et moins j'ai pas le droit au jeu », ils me disent : « non mais c'est pour tout le monde », sauf que j'étais bien trop petite et du coup j'étais frustrée quoi ! Et quand on est rentré, ils ont commencé à jouer, et moi je comprenais rien (rires), comme je savais pas compter, je voyais pas l'intérêt, (rires) donc je me suis faite avoir sur ce coup-là (rires), donc euh...
- C : Et par contre ils jouaient au Monopoly alors...
- Ouais, pas souvent...
- C : Ils avaient trouvé le temps ce jour-là ?
- Ouais, ouais, ça leur arrivait hein mais pas énormément, ils sont pas très jeux de société hein...
- C : d'accord ...
- Même maintenant euh, voilà mon frère il est très poker donc il a voulu essayer de nous apprendre à jouer au Poker ...
- C : Humm ...
- Donc avec mon frère moi j'aime bien, mes parents ont joué, mon père a fait l'effort...
- C : ouais ...
- De, d'essayer de comprendre, et bon après un moment il a bien aimé, bon après de là à dire qu'il va jouer toutes les semaines faut pas exagérer !
- C : Non...
- Ma mère pas du tout !
- C : Elle n'a pas voulu faire l'effort ?
- Non...
- C : Ah d'accord...
- Ouais ...
- C : Elle est hermétique ?
- Ouais mais j'pense que, je pense qu'elle a peur de pas comprendre ou de se tromper...
- C : Paraitre bête ?
- Ouais voilà ...
- C : ouais
- Je pense que c'est le sentiment ...
- C : Quelqu'chose qu'on trouve, c'est vrai des fois les ...enfin peut-être que tu sais des fois les effets Trivial Pursuit ou des choses comme ça...
- Oui ...
- C : ça a donné l'impression aux gens que...
- C'est ça ...
- C : Il faut être intelligent pour pouvoir jouer en fait....
- c'est ça ...
- C : Alors qu'il y a des jeux comme, t'as des jeux de bluff ou de choses comme ça ou...
- Oui !

- C : Le hasard ou à Jungle speed par exemple...
- Oui voilà, y'a pas forcément... C'est pas grave ...
- C : Après c'est une question de temps aussi peut-être ?
- Oui aussi, mais je pense surtout l'envie...
- C : L'envie ?
- Mmm...
- C : vraiment ?
- Ouais...
- C : Euh du coup à ton avis, quel rapport toi tu entretiens avec le jeu ? Comment, comment tu te places par rapport au fait de jouer au.... la relation, le, le, ça représente quoi pour toi le fait de jouer ? Enfin, si c'est important, c'est ...
- C'est important, enfin ouais c'est vraiment un moment euh... de partage, de détente, euh voilà avec des amis du coup maintenant on est, on en discute même sans jouer, ça... ouais c'est un sujet de discussion, euh « ben tiens, est-ce que t'as découvert ce nouveau jeu ? »...voilà, on va au festival du jeu de société à Paris avec des amis...fin c'est, voilà c'est aussi un sujet du fait aussi de jouer, c'est un sujet euh...
- C : Le jeu c'est pas juste euh... Ponctuel ? Toi, ça fait partie de ton art de vivre, on va dire ?
- Ouais ! Ouais, même si y'a des moments où je joue beaucoup moins parce que j'ai pas le temps mais euh... c'est quand même quelque chose qui revient...
- C : Même sans y jouer ça fait partie de vos centres de conversation et tout ça...
- Oui...
- C : C'est ça ...
- Oui oui...
- C : c'est devenu quelque chose de ...
- Ouais finalement, quand on passe devant une boutique où on voit pas mal de jeux, même si on n'achète pas forcément, on aime bien rentrer, voir un peu, enfin même rien que le monde, voilà rien que de rentrer dans la boutique et de voir tous ces jeux, voilà c'est un truc qui...
- C : ça t'apporte... ça t'apporte quoi, le jeu dans ce moment ou juste... ?
- Ouais juste...enfin je sais pas trop, je pense que c'est un peu un retour en enfance en même temps, en se disant que, voilà c'est le côté ludique, le côté où on a le droit de s'amuser en tant qu'adulte, mais pour le coup avec des mots d'adultes parce que c'est complexe ...
- C : Humm ...
- C'est pas non plus pour les tous petits, et du coup voilà, ouais j'aime bien, je pense que de retrouver du plaisir par le jeu, comme quand on était enfant, mais du coup avec un truc un peu plus poussé.
- C : Tu veux dire retrouver le plaisir parce que, le plaisir au quotidien c'est pas accessible, enfin, il faut des médias comme le jeu, ou comme ....
- Ben oui c'est un peu plus ouais, ben après si y'a plein de choses qui peuvent apporter du plaisir, mais c'est un.. c'est un plus.
- C : C'est un plus ouais ?
- C'est un plus ouais. ...
- C : Tu dis : on a le droit de s'amuser parce que sinon on ...
- (rires) ah ben y'a y'a... Si, mais euh c'est plus compliqué, enfin on doit souvent être un peu carré quoi ! Enfin, c'est (rires) même si on peut quand même s'amuser mais c'est pas pareil...
- C : L'adulte il n'est pas censé s'amuser...
- Si ! Si ! Si, quand même, mais...
- C : Quand tu veux dire qu'il doit rester carré, c'est que... ?
- Ben, ça veut dire que genre en classe, même si, voilà, même si y'a des temps où je peux être un peu plus détendue, voilà faut quand même que j'ai un minimum de, ouais faut que les enfants aient une image de l'adulte quoi ! Et pas, pas la copine, et pas l'enfant avec qui on peut déconner. C'est l'adulte, le respect de l'adulte, même si à côté je suis pas, y'a des moments où...on peut rigoler ensemble...
- C : Humm ...
- Être un peu plus détendue, mais voilà, y'a quand même une image à avoir...

- C : Tu penses qu'il y a une rupture entre le monde de l'enfant et le monde de l'adulte ?
- Ouais, ouais...
- C : C'est, c'est apporté par quoi ? C'est toi qui t'interdis, enfin c'est toi qui estimes en tant qu'adulte tu te dois de... Qu'est-ce qui, enfin qu'est-ce qui fait que ... pourquoi y'a cette structure là où on...
- Ben je pense que c'est là, enfin c'est mon point de vue hein, ce serait la société qui euh...
- C : tu penses que c'est le poids de la société qui t'oblige...
- Ouais je pense que ça t'oblige à avoir .... ouais une tenue d'adulte, une prestance d'adulte. Tu ne peux plus te permettre de faire n'importe quoi, même si parfois ça arrive, voilà de faire un truc enfantin mais, mais ça fait du bien aussi de, de se lâcher, mais ce n'est pas, ce n'est pas souvent quoi...
- C : (rires) ...
- (rires) ...
- C : Parce que enfant tu as le droit de faire n'importe quoi ?
- Non (rires) non mais bon c'est, c'est plus, c'est plus, plus libre, enfin ce n'est pas pareil...
- C : Ah je pensais qu'en grandissant on avait le droit d'être plus libre, donc finalement ?
- Ben non ! (rires) ...
- C : C'est pire ?
- Ouais je pense ouais ...
- C : tu penses, ouais, c'est la société qui fait ça ?
- Ouais je pense que oui ou moi ...
- C : L'éducation euh ?
- Ouais, l'éducation, euh ouais je pense que moi aussi, peut-être que je me mets moi-même des barrières, voilà des règles à respecter, des choses à faire, à ne pas faire, à dire, à pas dire ...
- C : Après en grandissant on arrive à, tu penses que c'est une question d'ordre moral, un truc comme ça ?
- Ouais, ouais, ouais, Humm , des choses qui se font, des choses qui se font pas.
- C : Et du coup le jeu ça permet... c'est quoi dans tout ça ? Par exemple de passer un interdit ?
- Non ! Non ! Non, c'est vraiment un truc qui permet de, enfin qui me permet en tout cas de, de...ouais de se lâcher un moment, de revenir un peu plus dans enfance quoi...
- C : Ça t'autorise ?
- Ouais...
- C : Ça te légitime, d'avoir le droit...
- Ouais, c'est un temps où euh, c'est pas, on peut rire de tout...
- C : Et euh...pour tes parents qui sont des adultes...
- Mmm...
- C : Euh vous voir jouer, quand ils vous voient jouer, en petit cercle, vous jouez.
- Mmm...
- C : Ils considèrent que vous êtes, leur regard à eux, vous êtes toujours des adultes ? Ou ils trouvent que c'est bizarre, parce que ils jouaient peu, pour eux est-ce que c'est ...
- Ben après...
- C : Ils comprennent ce besoin de jouer, ils...
- Oui je pense que oui, oui, oui, je pense qu'après pour eux, ça leur parle pas, euh... Mais je pense pas que ça leur paraisse bizarre...
- C : D'accord...
- Eux, ils se disent, ben nous on en a pas besoin quoi ...
- C : Ils besoin, eux pour eux...
- Ben, j'ai l'impression qu'ils se disent que c'est un écart de génération...
- C : D'accord ...
- Qu'ils se disent que maintenant euh les jeunes, voilà aiment partager et jouer, euh ...non...
- C : D'accord, c'est plus lié à la génération ?
- Ben, pour eux, oui je pense que c'est leur ressenti...
- C : D'accord...

- Moi je pense pas forcément mais, parce que j'ai d'autres personnes de mon entourage qui ont le même âge que mes parents et puis qui aiment jouer enfin, qui se mettent pas de barrières aux jeux quoi...
- C : D'accord...
- Qui ne se disent pas : on va pas comprendre. Et même s'ils mettent du temps à comprendre, voilà enfin c'est pas grave...
- C : Ouais ...
- ça ne les bloque pas en tout cas...
- C : D'accord. Okay, du coup on a, on a, on avance assez vite, on n'est pas si bavardes que ça ...
- (rires) ...
- C : Heu... qu'est-ce que c'est pour toi le jeu ? L'acte de jouer, pas le jeu...
- Objet ?
- C : Pas le jeu objet, tout à fait. Le jeu voilà, l'acte de jouer, c'est quoi pour toi ?
- Oula ! (rires) Là, ça devient compliqué (rires) okay
- C : tu mets derrière... Quand est-ce que tu penses que tu es en train de jouer, quand t'es pas en train de jouer, quand est-ce qu'un enfant est en train de jouer, quand est-ce qu'il est pas en train de jouer ? Qu'est-ce que c'est que jouer ?
- Euh jouer c'est euh... Ouais c'est un peu compliqué là, ça peut être plein, plein de choses, ça peut, il n'y a pas forcément besoin de matériel...
- C : Humm ...
- On peut jouer sans jeu, enfin sans...c'est, ça peut être se raconter une histoire, euh dans sa tête ou de vive voix, ça peut être jouer avec quelqu'un, on peut jouer tout seul, c'est assez vaste (sourire) ...
- C : Tout...tout à... Qu'est ce qui, qu'est-ce qui est,... différencie à un moment, une action en parlant d'un enfant, ben tiens, là, il est en train de jouer ou là c'est pas du jeu ?
- Ben déjà le plaisir, j'pense et puis euh (3s. Silence) ben, après ben ouais, y'a plusieurs types de jeux, y'a le jeu où y'a une finalité, aussi...
- C : Dans quel type de jeu y'a une finalité ?
- Est-ce que je gagne, est-ce que je perds, euh voilà si y'a une règle et euh on sait qu'il y a un but et donc là on sait que c'est un jeu...
- C : Tu connais des jeux sans règles ou...
- Ben les jeux, quand un enfant joue euh au vélo...
- C : D'accord...
- y'a pas de règle...
- C : okay ...
- ...précise euh, si je joue à tous ces jeux ou choses comme ça...
- C : D'accord, ouais ...
- Donc là y'a pas de règle mais il joue quand même, enfin je pense (rires) ...
- C : Là du coup c'est quoi qui te fait dire qu'il joue peut-être, c'est la notion de plaisir ? La notion de quoi ?
- Ouais de plaisir, euh ben ouais le fait qu'il y ait aussi besoin de d'un jeu enfin de d'un objet-jeu ...
- C : Humm ...
- le vélo c'est un objet euh ...
- C : Tout à l'heure tu disais que du coup on a pas forcément...
- On n'a pas forcément besoin, ouais ! Oui parce que on peut jouer euh, avec euh, avec rien, enfin moi je vois des enfants, j'ai des enfants en classe que je vois jouer avec leurs mains ou euh, enfin voilà ! Quand tu leur enlèves tous les objets et qu'ils peuvent plus ben, ils continuent quand même (rires). Donc voilà, donc la preuve qu'il y a pas forcément besoin d'un objet (rires) c'est vrai que y'a des enfants, voilà c'est ça, moi j'en ai vu comme ça qui faisaient l'avion avec les mains et euh brrrr (rires) ...voilà il a pas besoin forcément de (rires) et pourtant on a un enfant qui est en train de jouer...
- C : D'accord, et tout à l'heure tu parlais de plaisir, pour jouer, et est-ce que...est-ce que quand on travaille on peut y trouver du plaisir ?
- Aussi, ouais ...

- C : et du coup alors là, entre le travail d'un enfant et le jeu d'un enfant, la frontière est difficile à poser non ?
- Ben oui, pour le coup oui
- C : Comment tu ferais toi pour la...
- Mm (3s. Silence)...je sais pas parce que y'a des traces, pas de traces, ouais quand y'a du travail, y'a du travail sans trace aussi hein, donc c'est ouais c'est un peu difficile (3s.silence) Faut lui poser la question à l'enfant (rires), savoir s'il a le sentiment de jouer ou pas...
- C : D'accord faut un joueur en fait ? Oui...
- Ben ouais généralement, si on pose la question, lui, il va savoir si pour lui, il est en train de jouer ou si pour lui c'est du travail...
- C : Donc en fait, on peut mettre des choses en place où nous, on aura l'impression qu'il joue mais lui sera peut-être pas en train de jouer...
- Aussi...
- C : ....et à l'inverse il peut être en train de jouer ou toi tu peux être en train de jouer avec quelque chose qu'il connaît pas mais qu'est pas fait pour jouer ?
- Ouais ...
- C : Avec notre fer à repasser...
- (rires) oui ...
- C : (rires) ...
- j'vais gagner ! Je sens qu'j'vais gagner ! (rires) ...
- C : (rires) ...
- J'ai le circuit euh (rires) ...
- C : (rires) oh mon dieu ! Non c'est pas possible !
- Ouais y'a des choses quand même ça devient compliqué de ...
- C : J'ai une, j'avais une personne que j'avais en entretien, elle, la comptabilité c'est du jeu !
- D'accord, ben pourquoi pas hein après heu...
- C : mais du coup alors elle, c'est voilà parce que le jeu c'était la notion de plaisir, si y'a du plaisir c'est du jeu, forcément, alors la question c'est est-ce que c'était pas une définition qui était peut-être un peu vaste...
- Oui...
- C : Comment est-ce qu'on peut, voilà l'idée ce serait essayer de donner une définition du jeu !
- ouais...
- C : Après c'est...
- C'est assez compliqué, après c'est vrai que ça dépend aussi du ressenti de chacun hein !
- C : Ouais...
- Comme tu dis, des fois j'peux penser qu'un enfant va jouer...
- C : Humm ...
- ...dans une situation et en fait non, finalement, en fait, lui, c'est pas du tout un jeu mais c'est un travail, une contrainte ou je ne sais quoi et inversement...
- C : Et qu'est ce, qu'est-ce qui permettrait de faire euh enfin si par exemple on est parti pour les faire jouer, ils jouent pas. Qu'est-ce qui faudrait faire pour euh... pour qu'ils soient dans du jeu du coup à ton avis ?
- Euh (4s. Silence) ben je sais pas trop, alors je sais que le côté compétition, le côté gagnant, ça c'est un truc qui les...
- C : motive...
- Ouais qui les motive et qui, je pense, les fait penser à un jeu tout de suite quoi, et rien que le fait de leur dire aussi des fois ...
- C : Humm ...
- On va jouer à un jeu euh, (rires) déjà, ça les met en disposition et que, ce qu'on va faire, c'est un jeu et même si d'emblée ils l'auraient pas forcément perçu comme ça. Après euh ...
- C : Et le principe de compétition ? Est-ce que ça peut pas par contre pour certain faire comme avec les parents, ou ta mère, les bloquer, justement...
- Ah ben si ouais...

- C :...le temps de rentrer dans le jeu...
- ouais si, ça c'est sûr ...
- C : Ben du coup si y'a compétition de toute façon, je suis nul, je vais pas...
- Ça, c'est le côté où, le côté moins... Voilà faudrait, je pense que d'un côté il en faut,... Il faut parfois jouer sans compétition ou euh, parce que du coup y'a des enfants un peu introvertis qui vont avoir du mal de peur aussi de se faire disputer par les autres parce qu'ils ont perdus ou...
- C : D'accord (5s.silence) A ton avis pour jouer, est-ce qu'il faut des compétences particulières ? Que ce soit pour jouer aux Lego, pour jouer à la dinette ou à un jeu de société pour euh rentrer dans un jeu, est-ce qu'on a besoin de mobiliser les compétences qui vont être propres au jeu ou ...
- Non pas forcément ...des compétences.... ben des compétences oui mais, après propres au jeu euh...
- C : Tout le monde peut jouer ?
- Oui, oui je pense oui, après pas forcément à tout, mais tout le monde peut jouer, si y'a de l'intérêt, je pense qu'après oui ...
- C : Comment t'apportes l'intérêt ?
- (rires) ...
- C : pour des personnes par exemple pour ta maman euh...
- Là c'est compliqué (rires) ...
- C : Ouais...
- Certaines personnes, c'est difficile d'apporter de l'intérêt, ben à la limite, elle joue quand même hein plus maintenant parce qu'elle est assistante maternelle donc du coup bon, elle a pas le choix ...
- C : elle se force ?
- Je pense pas, non, je pense que c'est devenu quelque chose qu'elle aime faire mais euh voilà avant elle... je me souviens... mais elle le dit elle-même, hein, même quand on était enfant, elle ne jouait pas avec nous, que maintenant elle prend le temps de jouer avec les petits qu'elle garde. Et euh... et puis elle aime leur apprendre aussi des jeux, les règles du jeu, jouer à des choses voilà, c'est aussi de la culture quoi donc elle aime bien ...
- C : Les jeux sont de la culture ?
- Ouais
- C : Ça fait partie...
- Ouais, y'a un aspect culturel
- C :...de la culture.
- Ouais, oui, oui y'a des jeux incontournables, des choses, ben jouer aux p'tits chevaux, les dames, les choses comme ça, ce n'est pas des jeux ...
- C : traditionnels ou culturels ?
- (sourire) Traditionnels et qui du coup font partie de la culture...
- C : D'accord
- Une culture commune quoi...
- C : D'accord !
- Donc euh, c'est assez important, même si on n'aime pas mais de savoir ce que c'est...
- C : c'est quoi la culture ? Qu'est-ce que tu mets dans le terme culture ?
- Ben (tousse) ben la connaissance de ce, voilà de ce qui, qui lie une société quoi...
- C : Ouais...
- En France je pense qu'il y a beaucoup de, on pose le jeu des p'tits chevaux par exemple je pense que, j'ose espérer que une grande partie de la population au moins en a déjà vu ou entendu parler ou sait ce que c'est quoi...
- C : Donc du coup toi, derrière le mot culture c'est essentiellement, tu parles de culture partagée...
- Ouais ...
- C : en fait...
- Ouais ...
- C : d'accord. Euh... du coup pour revenir sur l'histoire des compétences, est-ce qu'il y a des savoirs du jeu ? Tu sais en mathématique y'a des savoirs, voilà est-ce que tu penses que dans le jeu y'a des savoirs ? A acquérir ? ou qui sont déjà innés ? Je ne sais pas moi...

- Humm bonne question (rires) Ben le jeu peut apporter des savoirs. Après, est-ce qu'il en faut absolument pour jouer ?... ça dépend quel jeu...
- C : Qu'il en faut absolument pour jouer. Voilà est-ce que euh quand tu dis ça, la question c'est est-ce que, est-ce que le jeu doit avoir une finalité du coup ? Quand tu dis...
- Non...
- C : Non ? Quand tu dis est-ce qu'il faut des savoirs pour jouer ...
- Oui est-ce que c'est nécessaire d'avoir des ... d'avoir des compétences pour jouer ? Je ne sais pas trop, j'avoue que...
- C : Est-ce que sur un jeu de société euh...
- Ben ça dépend quoi...certains jeux oui ! Faut avoir certaines compétences...sur d'autres euh...
- C : Quels types, quels genres, à quels jeux tu penserais là ?
- Ben les jeux de stratégies euh ...ouais...ou les jeux ben ouais les jeux où faut savoir compter, faut savoir euh... voilà c'est des choses euh... faut savoir anticiper, faut savoir euh voilà réfléchir sur des éventualités, donc ça oui, voilà je pense qu'il faut avoir même si ça se développe hein ça vient pas euh...
- C : D'accord, donc y'a des choses qui vont se développer à force de jouer ?
- Ben oui, oui on affine certaines choses, y'a des jeux au tout début où on n'est pas forcément très, très bon et puis finalement à force d'y jouer ...
- C : Y'a p'têt quelque chose derrière ?
- Ah ben oui (rires) ah ben oui c'est sûr, le jeu apporte, apporte lui des compétences, il fait développer des compétences euh...
- C : Et à ton avis, ces compétences là, ce sont des compétences qui sont propres au jeu ou des compétences plus transversales ou qui servent ailleurs c'est .... ?
- Oh ça peut servir partout ouais...
- C : En fait est-ce que c'est le jeu qui va donner des compétences pour autre chose ou est-ce qu'il faut des compétences pour jouer à certains jeux ?
- Oh ben les deux je pense...
- C : Humm ...
- Le jeu t'apporte des compétences qui peuvent servir dans d'autres domaines...
- C : Humm Humm ...
- Et certains jeux, il faut quand même quelques compétences au préalable ...
- C : D'accord...
- Pas forcément toutes parce que voilà y'a des choses euh même si on ne sait pas faire ben ça va venir quoi...
- C : Est-ce qu'on apprend à jouer ?
- Ah ! Est-ce qu'on apprend à jouer... ? (4s.silence) on apprend les règles d'un jeu, après est-ce qu'on apprend à jouer euh... ?
- C : Parce que des enfants vont apprendre à jouer à la dinette ? Des enfants vont apprendre à jouer aux Lego ?
- Non ... enfin je pense que...
- C : c'est naturel ?
- Ben la dinette c'est plus du mimétisme...
- C : Humm ...
- et puis les Lego, ben aussi, ceci dit parce qu'on peut leur montrer, alors après est-ce que c'est un apprentissage ? Oui, quelque part donc euh... oui enfin j'imagine un enfant qui arrive pas à emboîter des Lego, l'adulte peut lui montrer comment faire et puis après euh, donc oui y'a un apprentissage quelque part quand même...
- C : Est-ce que euh ce qu'on doit apprendre, c'est apprendre à jouer ou c'est apprendre à jouer avec les autres à ton avis ?
- Euh... ben ça
- C : Je pense à la dinette par exemple... deux enfants qui jouent à la dinette par exemple, qu'est-ce qui va faire qui vont jouer ensemble au même jeu? Parce que souvent ils jouent ensemble
- A côté...

- C : Côte à côte
- Oui
- C : Mais euh, est-ce qu'ils jouent ensemble, ensemble en interaction ?
- ben si ouais si ils veulent partager euh le partage avec l'autre quoi
- C : Et ça se fait naturellement chez les enfants ?
- De jouer avec l'autre ou à .... Ben ça je sais pas ou alors est-ce que peut-être si l'adulte joue avec l'enfant peut-être que l'enfant va éprouver du plaisir de jouer avec quelqu'un et va rechercher ça avec un pair... Ouais, je sais pas si d'emblée l'enfant va ressentir le besoin et l'envie,... Peut-être que oui, hein...Après, j'ai pas assez de recul pour savoir si... il va avoir envie de jouer avec l'autre, parce que après y'a tellement, j'ai vu des enfants pas avoir du tout envie de jouer, un peu solitaire voilà, parce que je pense ce sont des enfants qui n'ont jamais eu l'habitude de jouer avec l'autre, de jouer avec quelqu'un...
- C : ça ne les empêche pas de jouer ?
- Ah non ça ne les empêche pas de jouer !
- C : D'accord
- Ouais, du coup y'a plus ce sens de partage dans le jeu quoi
- C : D'accord, ce qui pour toi fait partie de ...
- Ben y'a pas que ça, mais pour moi c'est ce qui m'apporte, c'est-ce que je recherche ...
- C : C'est-ce que tu recherches dans le jeu ?
- Voilà c'est-ce que je recherche, après je peux comprendre que les gens aiment jouer seuls à certains jeux enfin, ça me dérange pas sauf que moi j'y vois pas l'intérêt.
- C : Voilà toi ce n'est pas ce qui t'intéresse. Mais à ton avis du coup les gens ils peuvent chercher quoi dans le jeu ? Pourquoi on pourrait jouer ?
- Ben pour se détendre...
- C : Humm Humm
- Pour le plaisir, euh ouais pour le plaisir, pour euh ben si y'a des choses à gagner...
- C : Ouais
- Ben ouais y'a des jeux ((rires))
- C : c'est vrai
- Y'a des jeux de gains donc...
- C : Alors du coup, ce sont des jeux qui sont rentables... euh les jeux enfin qui peuvent être rentables, un jeu où tu as quelque chose à gagner au bout euh ...
- Oui ça peut (rires)
- C : En attendant c'est opposer le travail au jeu, souvent quoi...
- Oui, oui, oui, oui...
- C : Ça va très bien avec ce que tu disais tout à l'heure entre le monde de l'enfance et le monde de l'adulte
- Oui !
- C : est-ce que selon toi l'enfance, c'est le jeu et l'adulte c'est de travailler et puis du coup...
- Non, parce que y'en a qui après y'en a pas beaucoup mais je pense qui y'en a qui vivent du jeu...
- C : Humm
- Qui jouent et qui en vivent enfin qui leur permet de gagner de l'argent et euh...
- C : Est-ce que le jeu, il doit être rentable ? Est-ce que ça peut être rentable un jeu ?
- Ça peut être rentable. Ça doit pas forcément...Après c'est.. voilà, moi je vois pas l'intérêt euh... enfin pour moi, ça dénature un peu le... le plaisir, du coup parce que dans le jeu j'y vois aussi le côté où on prend des risques mais y'a enfin on prend des risques dans le jeu mais y'a pas de risques euh réels dans la vie, voilà qu'un jeu par exemple où on joue de l'argent ben on prend des risques mais y'a une répercussion sur (rires) sur sa vie quoi ! (rires)
- C : Ouais c'est vrai
- Voilà que... voilà moi dans un jeu parfois je peux prendre un risque, je sais ouais que ça peut passer comme pas, mais que finalement je me dis que ça reste un jeu !
- C : D'accord



- Donc c'est un risque que je ne pourrais pas forcément prendre dans la vie, dans la vie de tous les jours et c'est justement dans le jeu ben je peux parce que c'est virtuel c'est...
- C : ça n'apporte pas de conséquences à la suite
- Ouais voilà ouais

## 1.2 *Entretien de Déjà-là, deuxième rencontre*

- C : Voilà ! Quand on s'était vu la dernière fois, on avait parlé euh de tes pratiques de jeu à toi et tout ça...
- Mmm...
- C : Et puis on avait commencé à aborder ce que c'était le jeu...
- Mmm...
- C : Et euh entre autre, ben à quoi servait le jeu...
- Ouais...
- C : Tu te souviens ?
- Ouais...
- C : Et euh là, où on s'était arrêté, c'était le...ben, par exemple, de réfléchir sur la différence des jeux des adultes et les jeux des enfants, si toi tu voyais une différence entre ces deux, ces différents jeux là...
- Mm ...
- C : Est-ce que, est-ce que pour toi c'est, c'est tout pareil quand un adulte joue ou quand un enfant joue ou ....
- Après, pour moi, y'a des différences au niveau de l'enfant dans le sens où il a des jeux d'imitation et des jeux... euh... ben classiques quoi, et du coup les jeux d'imitation euh les adultes en font pas forcément 'fin...en tout cas moi j'en fais pas, 'fin ça m'parle pas et euh voilà l'enfant, si (inaudible) un adulte quand il va jouer...
- C : Humm
- Que l'adulte va pas avoir forcément cette...
- C : Et les jeux de rôle par exemple, tu connais les jeux de rôles ?
- Oui alors ça j'en fais (inaudible) ouais mais c'est ...
- C : Est-ce que ça ...
- Ben là pour le coup oui, ben oui,...
- C : Oui
- (rires) Ben oui, il se met à la place de quelqu'un, après euh...j'avoue je connais pas
- C : Tu ne connais pas ? T'as jamais fait, t'as jamais eu l'occasion de tester ou ça te tente pas du tout ?
- Jamais eu l'occasion de tester j'avoue jusqu'à présent je suis pas forcément tentée.
- C : Humm ...
- Après peut-être parce que j'ai pas vu...
- C : Parce que t'as pas eu l'occasion voilà.
- Je pense que peut-être si j'avais vu enfin... je verrais peut-être plus l'intérêt. Pour le coup-là, maintenant non, pas plus que ça....
- C : D'accord, et à ton avis pour jouer, est-ce qu'il faut avoir des compétences ou est-ce que ça développe des compétences est-ce que pour être un bon joueur, pour bien jouer, il faut avoir certains savoirs, certaines compétences ? Ou est-ce qu'on va développer certaines compétences et savoirs pour devenir avec le temps des bons joueurs ?
- Ouais je crois que c'est plus dans ce sens-là, enfin c'est comme ça que je le verrais plus. C'est que ça se développe au fur et à mesure parce que parfois un jeu euh, un jeu compliqué où on va par forcément ben avoir les compétences au début ben à force d'y jouer finalement on va acquérir des stratégies, on va acquérir enfin voilà...
- C : Quels types du coup de compétences enfin que ce soit dans les jeux de l'enfant ou dans les jeux de l'adulte, selon toi, qu'est-ce qu'on aurait à acquérir pour devenir des bons joueurs du coup ?
- Euh ben la stratégie déjà...

- C : Humm ...
- Parce que ça c'est pas, enfin pour moi c'est pas quelque chose d'innée...
- C : Ouais ?
- Je n'ai généralement pas de stratégie et en fait c'est à force de jouer à un jeu que...voilà je vais pouvoir un petit peu anticiper les choses et pas euh...
- C : Les compétences d'anticipation des choses comme ça ?
- Ouais...
- C : Et du coup qui sont euh...euh..comment..je cherche mes mots...qui peuvent être réutilisées ailleurs que dans les jeux ou qui peuvent être réutilisées dans d'autres jeux si tu développes...
- Ah oui ça je pense.
- C : A force d'avoir utilisé certains jeux est-ce c'est quelque chose que tu vas pouvoir mobiliser ailleurs euh dans d'autres jeux...
- Ouais, dans d'autres jeux je pense...
- C : Et dans le quotidien ?
- Dans d'autres jeux je pense à partir du moment où voilà on est plus sensible on est plus rapide à anticiper les choses au niveau stratégie euh du coup je pense qu'après lorsqu'on découvre un nouveau jeu on réutilise ces compétences peut-être un peu différemment mais ça aide, voilà après en dehors euh... peut-être l'anticipation ouais...
- C : Peut-être les capacités d'anticipation tu crois...
- Ouais
- C : ....que ça peut nous servir au quotidien ?
- Ouais je pense que ça peut servir, parce que oui voilà ça permet de réfléchir aux choses avant qu'elles se passent et dans un jeu généralement voilà c'est euh...on essaie d'étudier un peu toutes les possibilités, toutes voilà toutes les suites possibles et peut-être que oui au quotidien ça peut servir euh...
- C : Il y a d'autre, il y aurait d'autres choses dans les enseignements qu'on a à l'école qui permettent de travailler ça ou d'apprendre ça, ou au final c'est vraiment le jeu qui ...
- Qui ouais qui apporte ça euh...ben si si y'a autre chose, ben par exemple les maths, ben moi je pense aux maths parce que c'est un truc qui me parle et euh on a chacun les stratégies pour résoudre euh un problème voilà, et euh et c'est à force d'en faire et si ça vient ça devient plus facile...
- C : D'accord...
- ...on peut réutiliser ces stratégies et euh...
- C : Ouais c'est surtout en résolution du problème du coup ?
- Ouais je pense à ça ouais j'me dis que parce que c'est toujours intéressant de demander à un enfant de savoir comment il a fait par quel biais il est passé pour résoudre quelque chose et c'est vrai qu'on a pas tous la même euh...façon de voir !
- C : Façon de voir et de penser ouais.
- Et du coup euh, et du coup je pense que ça peut aussi donc ça ça apporte...
- C : D'accord
- Ouais
- C : Là euh ces savoirs-là dont tu parles...développer des stratégies, euh apprendre à anticiper tout ça est-ce que ça les (inaudible) dans la transmission scolaire, enfin à l'école ?
- Oh j'pense oui, j'pense parce que à partir du moment où l'école est faite pour former les enfants euh... à l'avenir c'est quand même quelque chose qui leur sert au quotidien, pas juste dans le domaine scolaire...
- C : D'accord...
- Euh au quotidien euh anticiper ce qui va se passer ou dans son futur travail anticiper euh, avoir des stratégies pour euh pour quelque chose euh... c'est les armer aussi voilà pour (inaudible)
- C : A réfléchir du coup...
- Mmm...
- C : D'accord. Et euh du coup comment est-ce qu'on transpose une pratique de jeu en classe, comment on va mettre en œuvre...euh que ce soit des jeux de société ou de stratégie ou des choses comme ça...euh des jeux traditionnels ...

- Mmm...
- C : Comment est-ce qu'on transpose ça en..en classe et...et pourquoi ?
- (rires) ....
- C : Comment tu utiliserais ... comment tu utilises toi tes jeux...voilà les jeux que tu connais que ce soit des jeux traditionnels ou des jeux de sociétés...
- Ouais
- C : Comment est-ce que ben tu les utiliserais en classe, comment tu les utilises toi en classe et pourquoi est-ce que tu utilises ces jeux là toi en classe ?
- Euh...pourquoi je les utilise ? Alors pour plusieurs raisons parce que déjà je... j'y vois un aspect ludique et euh généralement un intérêt des enfants et ça permet de faire des choses un peu différemment donc euh une notion qu'on a envie de travailler si on l'aborde par le jeu euh...voilà un enfant qui parfois peut être un peu réticent euh si on dit par exemple je sais pas moi on va faire des maths ou.. qui va se sentir en difficulté par rapport à ça le fait de passer par le jeu va le rassurer, voilà moins le braquer euh d'emblée donc ça j'aime...enfin j'aime bien ça et euh après le seul euh..en classe ça m'arrive j'avoue pas assez parce que c'est l'organisation qui fait que et le temps enfin voilà...
- C : Humm ...
- (rires) et euh généralement je le pratique en atelier moi, quand je le fais...
- C : D'accord ...
- Donc y'a un atelier jeu ...
- C : Ouais ...
- Et deux ateliers autres...
- C : Humm
- Et du coup ça fait même au niveau sonore parfois un peu moins de bruit quand y'a qu'un groupe qui...
- C : D'accord
- ...qui est en activité jeu. Donc soit je suis avec eux donc c'est généralement des découvertes de jeux ou autre.
- C : Humm ...
- Ou alors au bout d'un moment quand ils connaissent les jeux je les laisse en autonomie et moi je m'occupe d'un groupe euh...
- C : D'accord du coup c'est intéressant parce que c'est quoi ton rôle dans une pratique de jeu euh... l'enseignant il sert à quoi euh... quand y'a une pratique de jeu ?
- Ben généralement au début à vérifier que la règle est bien comprise...
- C : Humm ...
- Et euh... ben après ben voilà après généralement je suis vraiment à côté, je... je les laisse faire quoi !
- C : D'accord...
- Vraiment si je vois des choses qui...sont fausses ou des choses qui vont pas mais sinon euh, après je pourrais jouer avec eux hein !
- C : Humm ...
- Ça j'l'avoue je le fais pas mais euh ça pourrait être euh, je le fais pas beaucoup mais ça m'est arrivé les autres années d'en faire un peu une fois comme ça parce que les enfants aiment bien donc euh...
- C : Humm ...
- Donc euh ça m'est arrivé de jouer avec eux mais sinon mon rôle c'était plus d'être à côté, de regarder euh ou d'être avec un autre groupe et les laisser complètement en autonomie mais quand même jeter un p'tit coup d'œil en passant de façon, voir un peu..
- C : Et...si euh... enfin tu parles tout à l'heure de développer les stratégies et tout ça, comment est-ce que tu t'assures, est-ce que tu veux que...comment je vais dire... euh est-ce que par autonomie ils vont naturellement progresser sur leur stratégie ou euh toi euh..
- Ben après oui non c'est vrai que c'est plus compliqué ou alors faut vraiment leur demander d'explicitier euh ...
- C : Ouais...

- Ben par exemple les élèves qu'ont... qu'ont développé justement cette compétence parce que y'en a qui l'ont déjà.
- C : Humm
- Leur demander d'expliquer pourquoi est-ce qu'ils ont fait ça euh dans quel but...
- C : D'accord, donc c'est quelque chose que tu fais aussi ou t'as pas...
- Non j'ai pas, jamais pris le temps
- C : D'accord... ça...à ton avis...enfin...on peut pas forcément le faire mais tu penses que ça aurait eu de l'intérêt à le faire en classe ? Est-ce que...
- Je pense ouais, je pense ça peut avoir de l'intérêt parce que y'en a certain peut-être qui progresseraient pas, enfin si euh si s'ils jouent de la même manière sans se poser de questions sur leur façon de jouer.
- C : Ouais...
- Du coup ils vont continuer à jouer de cette manière-là et euh
- C : D'accord ça pourrait être un élément déclencheur pour...
- C'est ça !
- C : Ouais
- Un p'tit levier pour euh...
- C : Pour évoluer dans...
- Dans la pratique.
- C : D'accord, et euh du coup tu me parlais de math tout à l'heure...
- Ouais
- C : Les jeux, donc là ça serait, on parlait de jeu... tout ce qui est stratégie, anticipation...
- Ouais
- C : Est-ce que pour des savoirs purement disciplinaires, le jeu a sa place aussi ? Enfin est-ce que... à priori...
- Oui
- C : Tu disais tout à l'heure oui et donc pour quel...pour quel type de savoir disciplinaire ?
- Ben c'est vrai que moi je l'utilise le plus en mathématiques
- C : Ouais
- Ouais c'est vraiment la discipline dans lequel j'utilise le plus, après euh enfin ça peut être ....plein d'autres euh...enfin j'imagine j'me dis je sais pas un genre « Trivial Pursuit » ça peut être sur les questions d'histoire de la classe, ce qu'on a vu au programme...
- C : D'accord...
- Ça peut voilà, ça peut être décliné en...
- C : Et là ça servirait à quoi? A...à construire l'apprentissage, à réinvestir ?
- A réinvestir plutôt ouais...
- C : D'accord....
- A réinvestir ce qui a été déjà vu euh ....ben en français aussi tu peux avoir des questions...
- C : Et ça apporterait...qu'est-ce que ça apporterait à ton avis... enfin... euh... pour réinvestir, une évaluation ou des exercices ?
- Ouais (rires)
- C : Tu passes par le « Trivial Pursuit » enfin par un jeu ça change quoi ?
- Ben le..je pense que pour eux c'est pas du tout le même rapport quoi...si ils passent par un jeu ou si ils passent par une feuille euh face à sa feuille tout seul l'intérêt va pas être le même.
- C : Humm
- Là y'a quand même l'intérêt du jeu bah c'est quand même de gagner et du coup je pense que certains qui n'ont pas forcément envie ou qui n'aiment pas forcément une matière ben euh vont peut-être y voir un intérêt supplémentaire parce que ils ont envie de gagner le jeu ou de faire gagner leur équipe enfin peu importe, et du coup je pense que ....ben l'attrait du jeu par rapport à ça quoi.
- C : Du coup le jeu ça te paraît comme ....alors par rapport au savoir disciplinaire... comme une façon de travailler, qui s'oppose à tout ce qui euh par exemple la façon, le tableau euh enlève euh...
- Ouais...

- C : Voilà c'est euh...
- Ben en fait c'est une autre alors je pense, on peut pas faire tout par jeu mais euh, ouais, je pense que c'est une autre manière d'aborder les choses et euh, et je pense notamment au public qu'on peut nous rencontrer qui voilà qui...
- C : Ouais...
- Qui soit en difficulté, enfin en difficulté, on a quand même beaucoup d'enfants en difficulté, des enfants qui n'ont pas une motivation non plus très importante euh envers les apprentissages, et je me dis voilà c'est un autre passage pour euh leur faire acquérir quand même voilà les compétences et en même temps un peu déguisé quoi...
- C : D'accord
- Parce que du coup il se rend pas forcément compte...même si il voit bien, ils font la différence entre un jeu, si c'est un jeu de math où il y a des calculs enfin voilà ...
- C : Oui ils savent selon toi...enfin ils distinguent le jeu de math et le jeu de ...
- Ben en fait je pense qu'ils se rendent compte de la différence entre le jeu qui vont avoir à la maison, les jeux de société classiques j'ai envie de dire... et le jeu de d'école, ben je propose pas que des jeux comme ça mais quand j'en propose ils se rendent compte quand même que euh...
- C : Y'a une différence ...
- Ouais y'a quand même l'apprentissage enfin c'est quand même lié, spécifique à l'école enfin sur ce qu'on travaille...
- C : Humm ...
- Mais euh le but est le même, c'est qu'à la fin y'a quand même un gagnant y'a quand même voilà.
- C : On joue, euh on joue pour gagner ?
- Euh...ouais ! Ouais je pense.
- C : Ouais ?
- Y'a une p'tite part euh ouais.
- C : Le défi ?
- Ouais
- C : D'accord. Euh et du coup est-ce que on pourrait imaginer...dans une refonte de programme (rires)
- (rires)
- C : ...que du coup le jeu pour ce qu'il est non disciplinaire mais plus par rapport aux savoirs dont tu parlais tout à l'heure d'anticipation, de développer une stratégie, peut-être de ce qui est de prendre des risques, pas forcément prendre ...
- Ouais mais tout à fait
- C : Est-ce que le jeu en tant qu'objet d'enseignement aurait une place, voilà on pourrait dire ben on a une heure de math, on a une heure de jeu de, de jeu.
- Ouais, moi c'est... oui oui je pense, je pense tout à fait que le jeu a sa place et je trouve ça même dommage que justement ce soit pas forcément reconnu ou qu'on ait pas non plus une formation ou des outils, euh de base en fait c'est à nous un peu de...
- C : D'inventer...
- Voilà d'inventer, d'aller chercher euh... de creuser à droite à gauche pour trouver ben des choses déjà faites, et euh aussi de...de prendre l'initiative de le faire parce que j'ai pas l'impression que, moi je trouve bête enfin un peu dommage c'est qu' on pas l'impression quand on lit un programme qu' on est dans les clous quoi, alors que je pense pas être à côté mais euh on a l'impression de faire un peu à la marge alors que finalement, on répond totalement enfin voilà au fait d'acquérir les compétences...
- C : Non c'est intéressant ...
- Mais j'ai l'impression que enfin moi c'est mon ressenti en tout cas.
- C : Ouais. Donc, si l'inspecteur venait, tu ne te sentirais pas forcément à l'aise en présentant du jeu ?
- Ouais, ouais
- C : C'est le regard de l'institution ou des parents ou des collègues...
- Non les collègues non, plutôt d'institution.
- C : D'institution ?

- Ouais, j'aurais peur, alors même si je pense que ça se défend totalement
- C : Humm ...
- Mais j'aurais peur...de...de pas savoir le défendre comme il faut et du coup que ce soit mis un peu comme euh...oui en gros elle a pas envie de travailler euh (rires), donc du coup elle les fait jouer quoi, donc euh, donc voilà j'aurais un peu plus ouais, c'est plus..
- C : Donc du coup toi tu dis que c'est dommage qu'on ait pas plus de ...tu mettrais du jeu lors de ton inspection ?
- (rires) c'est pas prévu ça ! Ah mais si si ! Un p'tit jeu d'anglais !
- C : D'accord, en anglais tu te sens plus...
- Oui !
- C : ...acceptable ?
- Oui ! Parce que ? Parce que en fait euh...ben y'a de l'oral déjà !
- C : Ouais
- C'est un jeu où y'a de l'oral, et puis en fait, je... ouais je vois pas l'anglais, je me dis que..à leur âge c'est quand même compliqué, moi j'ai à enseigner, j'ai pas un niveau d'anglais assez performant pour pouvoir faire des choses extraordinaires et j'ai pas envie d'écouter de l'anglais (rires)
- C : D'accord
- Et je me dis que vu que moi, je suis pas assez compétente pour leur parler en anglais tout le temps.
- C : Humm
- Euh du coup je m'appuie sur les choses mais au bout d'un moment c'est trop rébarbatif, ou un exercice feuille je trouve pas ça très...voilà, donc le jeu, j'avoue qu'en anglais...
- C : Et est-ce que là ce que tu disais tout à l'heure, en fait ce qui était dommage c'était en fait qu'on ait rien, pas de formation liée à ça.
- Non
- C : Parce que tu penses qu'en anglais on est formé à jouer un peu plus ?
- Ben en tout cas moi j'ai plus le sentiment que...que...
- C : Que c'est légitime ?
- Ouais
- C : Tu penses que c'est un problème de légitimité du jeu ?
- Je pense ouais, je pense qu'en fait je me permet pas alors je le fais parce que voilà j'y vois de l'intérêt et que...et que moi c'est un lien que j'ai avec les enfants qui me plaît, enfin là c'est un échange qu'on a entre nous et qui...qui me plaît, après voilà comme...j'avoue que d'un point de vue institutionnel je le sens...enfin j'ai pas l'impression de de de rentrer vraiment dans le cadre
- C : Humm
- De ce qu'on attend et euh et ouais c'est un peu dommage je trouve, qu'on nous ait pas d'emblée dit « ben c'est aussi une manière d'apprendre et euh et profitez-en enfin voilà... »
- C : Jouez plus !
- Jouez plus enfin, prenez le temps aussi de jouer parce que ben c'est quand même du temps mais en même temps je pense pas que ce soit du temps de perdu mais c'est du temps et euh voilà au vu de nos programmes qui sont toujours aussi chargés ben simplement on va encore plus vite quand on fait une classe entière, les choses j'ai envie de dire en frontal quoi ! Mais c'est dommage.
- C : Humm
- Parce que je pense qu'il est, enfin certains enfants passent à la trappe euh...parce que ben voilà c'est leur façon d'apprendre les choses, c'est pas adapté pour eux quoi.
- C : Quand on passe de la maternelle à ...au CP, on change de monde en passant de grande section au CP
- C'est ça
- C : On passe d'un monde où on peut bouger, on peut jouer, à un monde où on doit rester assis à sa table.
- Ouais
- C : Est-ce que toi l'idée de garder des coins jeux dans une classe de CE2, de CP, de CM t'interpelle ou est-ce que un jeu de Lego au fond de la classe...du Lego et du temps Lego en classe voilà c'est pas toujours facile...

- Ben moi ça me...oui mais ça me...enfin je...je me dis que là on a pas mal de discussions avec les collègues par rapport à ça et je, je, je me souviens y'a pas très longtemps que j'enseigne, ça fait 6-7 ans donc c'est pas non plus, mais y'a en fait j'ai l'image de l'école enfant, et l'image de l'école adulte maintenant et je me dis j'ai l'impression de, de, d'avoir deux mondes différents quoi, parce que moi je me souviens quand j'étais à l'école avoir une souplesse euh dans l'emploi du temps...et voilà qui m'a hyper détendue ou euh moi j'avais un instit qui avait qui était proche de la retraite donc qui avait des façons de travailler...euh...ben..d'une génération avant, et euh...et j'avais l'impression qu'il n'était pas aussi euh...speed quoi, que nous on peut l'être aujourd'hui et le nombre de fois où j'ai eu des temps pour dessiner ou des temps pour jouer, des temps, alors et pourtant j'ai pas l'impression d'être sortie avec..euh... moins de compétences que...que d'autres quoi !
- C : Ouais
- Et euh et voilà j'avais l'impression d'avoir cette souplesse comme ça de journée euh...
- C : C'est marrant parce que on pourrait croire que, euh nos pratiques d'enseignement aient évolué...
- Ouais
- C : Mais qu'à l'époque c'était plus behavioriste, le tableau et puis qu'on ait évolué vers des choses ...
- Oui alors voilà oui ça c'est vrai.
- C : Mais à côté de ça le besoin de l'enfant primaire de... de... de... liberté, d'aérer, voilà...
- Ouais... d'aérer un peu ses journées ouais, parce que moi j'ai toujours l'impression d'être après eux et de leur dire vite vite vite ! Enfin, faut qu'on avance et que,... et encore les programmes, on les boucle jamais et malgré tout, euh j'ai l'impression de leur mettre une pression...euh...déjà à leur âge en fait. Une pression de temps qui est déjà euh.. ;
- C : Et du coup mettre ça en pause et dire « aujourd'hui on joue » ...
- Ouais
- C : Tu trouves ça, tu trouves ça difficile ?
- Ouais (rires)
- C : Tu as de la culpabilité à ça ?
- Ouais c'est un sentiment de culpabilité de dire euh...ben j'avance pas, enfin j'avance pas ! Je... j'avance pas aussi vite que je devrais et du coup euh je vois pas ...
- C : Tu es une mauvaise enseignante ?
- Ouais je vais devoir faire des impasses sur le programme et du coup ben voilà c'est ...
- C : Et tu penses qu'on est moins bonne enseignante quand on joue ?
- Moins bon je pense pas mais euh... faut se l'autoriser quoi
- C : Ouais
- Et pour se l'autoriser faut pouvoir le défendre ...
- C : C'est ça ! C'est gagner sa légitimité en fait
- Ouais
- C : Quand je t'écoute j'ai le sentiment que... que le jeu n'est pas...n'a pas sa place à l'école en fait.
- Ben euh d'un point de vue institutionnel. De mon point de vue à moi j'en suis persuadée il a sa place.
- C : Ouais. Tes collègues le voient bien aussi ?
- Euh je sais pas... ça j'avoue...
- C : T'as pas de collègues qui tiennent des discours...
- Non, non non ! Non, non, non, je pense pas, après elles le font pas forcément mais pas parce que, peut-être, parce qu'elles en ont pas envie...
- C : D'accord
- Ou euh, mais pas par manque d'intérêt je pense pas.
- C : Alors euh, je sais pas si les choses évoluent institutionnellement, toi tu penses qu'on est pas encouragé à ça ?
- Non
- C : Et la mise en œuvre des... des activités périscolaires des...des APC point de vue enseignants ?
- Mm
- C : Est-ce que c'est une porte ouverte ?
- Ça peut. Ça peut parce que c'est... euh une modalité de travail différente, parce que déjà on est avec un groupe restreint d'enfants.

- C : Humm Humm
- Donc euh...moi il m'arrive de faire un jeu... euh et puis aussi parce que, étant donné que nous les APC sont sur le même temps... euh que les APS et du coup je me dis euh.... en APS les enfants enfin aiment beaucoup les activités, y'a des jeux enfin y'a plein de choses mais généralement, ils sont ravis d'y aller et euh... si je leur propose moi sur le même créneau des APC où on reprend un exercice enfin voilà je trouve que pour l'enfant c'est quand même super dur quoi !
- C : Humm
- Donc euh ... et d'autant plus quand on prend des enfants en difficulté où ils ont déjà une journée chargée et euh...voilà c'est déjà compliqué la classe. Si en plus on prend  $\frac{3}{4}$  d'heure et on leur recolle la même chose, (rires) alors qu'à côté les copains sont en train de s'amuser, c'est encore plus les mettre devant euh l'échec en disant ben je suis pas ; j'arrive pas et que du coup je suis puni quoi ! Donc euh généralement je passe, alors soit je passe complètement à autre chose et je prends pas forcément les enfants en difficulté ça m'arrive aussi de prendre ces enfants-là, peu importe et là en début d'année j'ai pris des enfants en difficulté en math mais du coup on a pas du tout fait de.. travail comme en classe je suis passée par le jeu, je suis passée par euh... ils jouaient à la maîtresse au tableau et puis on..voilà...
- C : Jeux d'imitation ?
- Ouais et du coup un groupe totalement différent où quand ils ressortaient, ils disaient : « ah ben c'était bien ! »
- C : D'accord
- Donc euh voilà, donc pour moi c'est le but quoi, quand ils ressortent, c'est non seulement qu'ils aient travaillé mais quand ils ressortent qu'ils me disent c'était bien, c'est à dire que... qu'ils aient un rapport différent et qu'on fasse les choses complètement différemment du fait du p'tit groupe.
- C : Donc on peut jouer et travailler ?
- Ah oui ! (rires)
- C : par ce que des fois ce que je veux dire, le jeu s'oppose au travail ...
- Oui oui ! Ben oui ! Oui non je pense qu'on peut jouer et travailler
- C : D'accord. Et...du coup j'ai plus...j'ai perdu...j'avais une question et...tu parlais du jeu et euh...tu disais des jeux euh...vous avez pas eu de...de consignes sur les enfants que vous deviez prendre en APC, ça devait être du soutien ou des choses comme ça ? ou...
- Ben c'est assez large, mais on a quand même eu une consigne si on peut privilégier les enfants en difficulté, euh. Voilà. C'est bien ! Ce que disait la consigne inverse de l'inspectrice d'avant (rires) Qui était ne stigmatisez pas les enfants en difficulté c'est pas fait pour ça, donc là on est revenu plutôt au discours inverse.
- C : Et toi t'en penses quoi ?
- Et moi je me dis oui ça peut être bien mais, mais euh pas tout le temps, voilà (C.)'est des enfants, je peux pas parce que là voilà j'avais pris sept enfants, c'est les sept enfants qui sont en difficulté dans la classe sinon je prends qu'eux toute l'année et ça, ça me dérange.
- C : Ouais
- Ça me dérange parce que, encore une fois on les stigmatise dans la classe. Déjà que en classe, je les prends en groupe euh... en allant sur la table, tu vois et les autres sont en autonomie sur quelque chose ben eux, je sais que je peux pas les laisser travailler seuls parce que ça va pas aboutir, donc je les prends avec moi et euh... donc voilà après ça se passe bien et les enfants ici sont super cools, enfin y'a pas de souci, je veux dire euh... ils vont pas se moquer parce que ils savent que donc ça se passe super bien.
- C : Le climat est clément
- Oui. Mais encore une fois si on reprend les même en APC je trouve que c'est un peu encore les montrer du doigt et euh...
- C : Et puis est-ce qu'avec les autres y'a pas un ....des choses aussi à...(inaudible)
- Ben oui c'est ça parce que du coup là je vois sur cette période-là j'ai fait de la mise en voix et du théâtre, pas du tout avec des enfants en difficulté en fait avec des enfants moyens, enfin avec des bons éléments aussi parce que c'est plus... là je travaille plus la compétence, être à l'aise...voilà parce que ben du coup c'est des p'tits jeux de mise en scène et y'a des enfants qui sont très timides et qui...



- C : Et du coup tu prends des enfants qui sont en difficulté sur « être à l'aise »
- Ouais (rires) c'est vrai (rires) de ce point de vu, mais j'en ai aussi qui sont très à l'aise, c'est juste parce que voilà, je, je veux changer et je trouve qu'ils sont moteurs dans le groupe euh... aussi pour montrer voilà là on a fait une petite mise en scène sur une « Fable de la Fontaine » et moi j'ai un élément qui est excellent quoi et qui va arriver, qui va faire le jeu, un truc de voilà et euh et voilà c'est aussi montrer aux autres...
- C : Ce que ça peut apporter...
- Voilà ! Qui n'ose pas être comme ça et euh voilà des trucs différents et du coup là, on est sept, je crois sept ou huit et du coup c'est voilà c'est un premier pas vers euh...
- C : D'accord
- Avant de le faire dans la classe quoi
- C : Ouais ben oui. Du coup est-ce que donc on parlait de jeux de société en classe, est-ce que les jeux vidéos, les jeux de rôle, auraient leur place en classe ou est-ce que là encore y'a un problème de légitimité encore plus ?
- Je dirais encore plus ouais (rires)
- C : Et euh.. et même vis à vis des parents, tu penses que l'enseignant qui joue est un moins bon enseignant que l'enseignant qui fait gratter sur son cahier au regard des parents ?
- Ouais je pense que ça peut, pas forcément pour tous mais ça peut ....alors après ça dépend j'ai envie de dire le temps de jeu. Mais euh moi comme je le fais assez ponctuellement, c'est pas régulier... et voilà je pense que voilà si un enfant rentre à la maison en disant aujourd'hui à l'école pendant une heure j'ai joué euh... je pense pas que j'ai de retour en disant ben voilà en gros « qu'est-ce que vous faites quoi ? » mais je pense que celui qui...qui joue régulièrement et qui pratique, il est possible que certains parents euh...voilà mais comme.. comme tout ce qui est écrit en fait, y'a des fois on me dit mais euh « lâchez un peu l'écrit et faites un peu plus d'oral », voilà et en même temps oui... mais en même temps c'est vrai y'a certains parents qui attendent d'avoir noir sur blanc, ça !
- C : La preuve du travail fait ?
- Mm
- C : Humm ais, enfin, un manque de confiance ?
- Ah ben oui ! Enfin moi c'est le sentiment que j'ai.
- C : D'accord
- Une remise en cause de notre travail, voilà, pas pour tous hein euh...
- C : Non non !
- Y'a des parents qui ont complètement confiance à l'école et en l'enseignant, heureusement hein !
- C : Oui oui !
- Mais je pense que depuis plusieurs années plus ça va et plus l'image de l'enseignant est quand même assez ternie par rapport à...
- C : Et du coup, le jeu là-dedans, ça serait pas valorisant dans une pratique professionnelle ?
- Ouais ! Ça pourrait ne pas enfin aux yeux des parents.
- C : Tu penses que..euh...ça fait pas professionnel ? Enfin c'est quoi être un enseignant professionnel ?
- Ben pour moi c'est faire acquérir les compétences aux enfants à la fin de l'année quoi.
- C : T'es un enseignant professionnel ?
- (rires) ben ... j'espère (rires)
- C : Et du coup qu'est-ce qu'il faut comme euh...comme compétences pour être un enseignant professionnel...on a besoin d'acquérir quoi pour être reconnu, vu comme un enseignant professionnel et puis se sentir soi comme un enseignant professionnel ?
- Alors se sentir soi et être c'est pas pareil hein ! (rires)
- C : D'accord (rires) je me suis dit en le disant, y a deux questions !
- (rires) c'est ça ! C'est pas pareil ouais parce que on peut l'être et pas forcément s'y sentir euh...ou inversement d'ailleurs on peut s'y sentir et pas forcément l'être.
- C : Y'a des fois on peut l'être, s'y sentir et pour autant ne pas être reconnu comme.
- Aussi ! (rires) Malheureusement (rires) Donc euh ouais. Après je pense que pour les parents ça peut euh... ça peut s'expliquer, lors d'une réunion de rentrée si euh si l'enseignant présente ses modalités

de travail et euh... et voilà explique les choses en disant « voilà:je joue dans ma classe mais euh je vais vous expliquer pourquoi », c'est pas jouer euh enfin voilà je les mets pas dans un coin en disant je suis tranquille pendant une heure, c'est vraiment jouer pour ! Et euh...

- C : Et jouer pour jouer en principe ça passe?

- Oui ! Ça se défend

- C : Ça se défend aussi ?

- Ouais je pense que ça se défend. Et euh et voilà je pense qu'après si si...si l'enseignant argumente ses euh...voilà c'est carrément défendable, après quand on est resté dans une école depuis longtemps où en gros la réputation est faite je pense que c'est beaucoup plus facile, que lorsqu'on arrive et qu'on bouscule un p'tit peu les principes euh...établis un p'tit peu et ben déjà la confiance elle est pas encore installée et euh encore moins j'ai envie de dire si on sort un peu de... (rires)

- C : Voilà

- Des...des rangs euh...

- C : Du coup parce que tu parles de l'institution tout à l'heure...

- Ouais

- C : Mais on est censé être un pro...est-ce qu'on est professionnel par rapport au regard que l'institution renvoie ?

- .....ben oui! Enfin tout du moins... on s'y sent plus quand on a une... comment je veux dire...enfin c'est mon point de vue hein !

- C : Ouais

- Mais je pense que oui moi j'avoue que...le regard de l'institution a quand même une importance même si j'avoue de plus en plus m'y deta....enfin essayer de prendre du recul et me dire que euh...c'est pas parce que je ne fais pas administrativement TOUT ce qu'ils me demandent que je suis moins bonne enseignante et que mes élèves à la fin de l'année ressortent avec plus de lacunes que d'autres mais euh...mais en même temps c'est euh...ça reste quand même, enfin à mes yeux, important euh... gratifiant, presque aussi ouais d'entendre dire que ce qu'on fait euh... c'est bien et pas euh... qu'on a posé des clous alors qu'on y passe déjà beaucoup d'heures de préparation et que en gros on vient nous dire « ben non c'est pas assez, c'est pas ça » ou « vous êtes à côté » euh ouais c'est blessant quoi, enfin je pense que ça peut être blessant (rires)

- C : Du coup un enseignant professionnel ce serait un enseignant qui est capable donc... suffisamment réfléchi pour être capable d'argumenter ses choix, de défendre ses choix ?

- C : Ouais !

- Un... enseignant qui euh...

- C : A partir du moment qu'il est convaincu de ce qu'il fait et qui...

- ....qui ne communique pas, qui euh...ne peut pas justifier ses choix ou les expliquer...euh...

- Ben du coup oui après c'est pas forcément qu'il n'est pas professionnel mais du coup il va être perçu comme quelqu'un euh...je pense que c'est important de...je vois même au niveau de l'institution, je pense qu'à partir du moment où on sait argumenter, on a des arguments quand même solides ben après...

- C : Ça veut dire que t'as réfléchis ta pratique si ....

- Ouais

- C : Si t'as construit...

- Ouais j'ai envie de dire, ben à un moment si t'es pas à côté du programme mais que même si tu l'abordes différemment mais que ça a été réfléchi et que tu sais ce que ces élèves-là sont en train de construire comme compétences ou de consolider quand ils sont en train de jouer euh...

- C : Mais des enseignants qui euh... qui... Humm ... sans être ....des enseignants non professionnels est-ce que ça existe ?

- .....

- C : Ou est-ce qu'on a tous ....et un enseignant qui débute ?!

- Ben oui il est quand même professionnel, même si il n'est pas ....

- C : L'expérience ne fait pas la professionnalité ?

- Ça aide.

- C : Ça y participe...mais c'est pas ça qui fait la professionnalité, c'est quoi du coup ?

- Ben c'est..ouais...l'engagement euh enfin le fait de se dire qu'on a envie que nos élèves progressent et euh de les emmener d'un point à un autre, pour moi c'est ça quoi...
- C : Donc du coup un enseignant professionnel c'est un enseignant qui euh...
- Ben ouais à la volonté de faire...
- C : Qui a la volonté d'apprendre ?
- Ouais de faire progresser ses élèves et qui met tout en œuvre quoi.
- C : Et qui ah oui, donc qui a la volonté mais qui fait...
- (rires)
- C : Y'en a qui ont beaucoup de volonté !
- (rires) oui c'est ça ! Mais à côté de ça...
- C : Mais euh...c'est bien d'aimer et d'avoir des idées mais...
- Après...c'est ça ! Après avoir la volonté et avoir les idées pour faire ce qui faut pour quoi, après on est pas parfait, on est pas, voilà ! Y'a des choses euh..donc voilà ça c'est sûr mais euh, mais à partir du moment où on y met ....euh...on y met de la volonté pour euh...
- C : C'est quoi « mettre de la volonté » ?
- (rires)
- C : Enfin sous quelle forme ? Pour toi ça passe par quoi « mettre de la volonté » ? C'est...C'est...
- Ben c'est réfléchir euh...réfléchir à ce que je vais faire, pourquoi je le fais et comment je vais le faire et euh essayer de trouver la manière de faire qui va correspondre au public que j'ai en face de moi, enfin voilà.
- C : C'est vraiment cet acte de réfléchir pourquoi est-ce que tu le fais.
- Mm
- C : Quand tu le fais.
- Ouais.
- C : okay, et du coup un animateur qui intervient sur les TAPS les choses comme ça ...
- Mm
- C : Est-ce que t'as des animateurs professionnels en face de...qui sont faces aux enfants ?
- Ben je pense, j'espère en tout cas j'ai envie de dire. Si je pense qu'ils sont recrutés aussi sur euh...sur ça quoi sur ce critère, c'est le fait de...alors après dans un moindre...peut-être un moindre mesure dans le sens où ils ont pas un programme...
- C : Humm Humm
- Mais...mais je pense voilà ils y voient l'intérêt dans ce qu'ils font et ils essayent de...de chercher pas forcément les mêmes choses que nous mais...voilà un intérêt euh dans ce que l'enfant va faire et euh...
- C : Quand euh...une communauté de commune, enfin une commune, recrute par exemple pour un atelier cuisine ....euh...
- Mm
- C : .....les dames de cantine, est-ce que, qu'est-ce qui, en quoi elles sont professionnelles, c'est leur métier d'être cuisinières d'être professionnelles ou c'est leur...ou elles sont professionnelles en tant qu'animatrices ?
- Ben elles sont professionnelles d'abord dans leur métier j'ai envie de dire enfin de...
- C : ....de cuisinière...
- ....de cuisinière ! Et après peut-être que les personnes...elles peuvent avoir aussi une double compétence j'ai envie de dire, et à la fois d'être capable de le transmettre en tant qu'animatrice.
- D'accord
- Après pas forcément, genre une cuisinière n'est pas forcément euh...
- C : Être animateur c'est une...
- Ben c'est quand même quelque chose à part enfin voilà !
- C : Ça s'invente pas ?
- Ben oui enfin pour moi ça s'invente pas, non !
- C : D'accord
- C'est quand même une compétence que, qu'on peut sûrement acquérir j'ai envie de dire avec les formations ou autre.

- C : Humm
- Mais euh quand on a pas forcément d'emblée quoi !
- C : Ouais, euh la balle au prisonnier, le gendarme ou le voleur, ce genre de chose...
- Mm
- C : C'est quoi ?
- Des jeux traditionnels.
- C : Des jeux ?
- Ouais
- C : Et du coup entre une balle au prisonnier que tu vas faire toi en...en EPS puisque ça fait partie du programme...
- Mm
- C : ...les jeux traditionnels
- Mm
- C : Et la balle au prisonnier que va faire l'animateur, ça va être quoi du coup la différence ?
- Peut-être le regard de l'adulte, peut-être que moi je vais regarder euh...plus ben justement les stratégies euh...des enfants ou leur comportement euh...face justement au fait de gagner au fait de perdre enfin voilà, et leur comportement en équipe les choses comme ça, et peut-être que l'animateur, je dis bien peut-être parce que je sais pas euh...
- C : Oui..non non...
- Voilà, mais l'animateur je pense qu'il aura pas forcément le regard, qu'il va juste vérifier que les règles du jeu sont appliquées pour que voilà les enfants aient la règle.
- C : Les intentions sont pas les mêmes ?
- Ouais, ouais je pense, je pense qu'ils ont pas forcément, parce que c'est pas ce qu'on leur demande non plus, je pense pas qu'ils aient besoin derrière de, d'évaluer...euh...les enfants sur certains critères, certaines compétences, que nous on va avoir à faire...euh..
- C : D'accord
- Je pense, après...
- C : Ah oui non non mais ....euh...parce que du coup, parce qu'on parlait tout à l'heure de de...d'inciter les enfants sur leur stratégie et tout ça...
- Mm
- C : Quand tu vas jouer à la balle au prisonnier ou euh..
- Ouais.
- C : ....au gendarme ou au voleur c'est des choses que tu vas faire, prendre le temps avec eux de savoir ce qu'ils auraient pu faire, comment ils auraient pu...
- Ouais ça par contre, ouais ouais...
- C : Sur ce type de jeu-là ouais ?
- Ça m'arrive, ouais, ouais, genre en EPS d'arrêter une séance en cours et de faire asseoir les enfants et dire ben voilà ce qui s'est passé euh...ou j'ai vu un enfant faire quelque chose qui va m'interpeller en me disant, ben tiens ça, ça peut être intéressant de le développer, de prendre le temps voilà d'expliquer, de faire progresser les enfants euh... sur des stratégies à adopter euh...
- C : D'accord.
- Donc ça oui !
- C : Du coup, le... le fait de savoir que les animateurs peuvent avoir des pratiques de jeu qui sont quasiment identiques aux tiennes..
- Mm
- C : Est-ce que tu penses que ça va modifier tes pratiques à toi ? Est-ce que du coup, tu regardes ta pratique euh...est-ce que ça veut dire que...tes pratiques ludiques, elles vont évoluer, est-ce tu penses que tu vas partir dans du jeu plus sérieux ou du coup tu vas faire moins de jeu parce que, ben du coup ça sert à rien de faire de la balle au prisonnier puisqu'ils vont en faire avec les animateurs...est-ce que ça a modifié tes pratiques ?
- Non, j'avoue pour l'instant non, je me suis pas posé plus la question, pour l'instant mes pratiques n'ont pas évolué du fait qu'ils en ai fait...la seule différence si c'est que... que... il nous arrive parfois d'aborder un jeu qui a déjà été vu du coup et on a moins le...voilà on part pas du même point, et des

fois voilà le fait de leur expliquer la règles, ben de commencer à jouer et de faire évoluer, déjà ils vont arriver ils vont connaître la règle, ils vont avoir déjà...euh..

- C : Et du coup c'est un avantage en fait ?

- Ben oui quelque part oui.

- C : Parce que ça te permet...

- Parce que du coup on peut peut-être aller un peu plus loin sur un temps...enfin voilà du coup on pas tout...tout ce passage là de découverte après c'est sympa aussi hein !

- C : Humm

- Mais (rires)...mais...

- C : Au niveau de l'apprentissage du développement enfin de ...

- Ben oui !

- C : Le savoir, les compétences, ça permet à l'enseignant de rentrer plus vite dans le...

- Ben ça...dans le vif du sujet j'ai envie de dire, enfin de d'aller plus loin quoi !

- C : D'accord, du coup euh...ben quand on voit ça de cet angle-là euh...la pratique enseignante/animateur, elle est plutôt complémentaire alors ?

- Ouais !

- C : Y'a pas de mise en concurrence entre les pratiques enseignantes de jeu...

- Ben..

- C : ...et les pratiques...

- Pour moi non à partir du moment où...où euh... on fait pas les choses pour...dans la même finalité quoi c'est à dire qu'il y avait un temps, nous on a eu des échos comme quoi les...les animateurs auraient pu valider des compétences, euh... du livret scolaire et ça, ça me dérange.

- C : Parce que ?

- Ben parce que... ben c'est pas c'est enfin pour moi c'est pas leur rôle. Je veux dire, on a pas à leur demander de...de valider des compétences qui font partie de notre travail c'est à nous de, voilà, de voir euh...

- C : Ça peut pas vous faire gagner du temps? C'est pas.....Qu'est-ce qui...qu'est-ce qui...pourquoi ça peut pas être leur rôle ? Je me fais l'avocat du diable...

- Parce qu' ils n'ont pas forcément la formation non plus pour...

- C : La formation...

- Je veux dire on a quand même, la formation est ce qu'elle est, mais on a quand même une formation euh...enseignant où euh voilà, des choses enfin quand même spécifiques et eux vont avoir une formation animateur qui va être spécifique à leur métier et... et voilà !

- C : Ce sont des compétences...

- Ce sont des choses différentes

- C : ....différentes quoi !

- Même si ça se regroupe sur certains points

- C : Ouais

- Mais c'est quand même des choses différentes.

- C : C'est ce qui peut différencier les deux professionnalités ? Profession...

- Ouais je pense !

- C : Professionnels animateurs et professionnels enseignants n'ont pas les mêmes...

- C'est ça !

- C : .....la même formation ...

- Et les mêmes attentes du coup parce que voilà !

- C : D'accord. Et du coup euh... selon toi la pratique du jeu avec les animateurs ou... ou... euh...quelle est...quelle est la plus-value des TAPS, des pratiques de jeu d'un animateur sur...sur...

- Ben peut-être une plus grande variété aussi, parce que y'a des choses que nous euh...ils vont peut-être aborder plus de choses que nous on va pas avoir le temps de faire, donc euh du coup euh... je trouve ça bien à ce niveau que qu'ils soient plus confrontés à différents jeux autres que ceux que nous on va apporter ou ....

- C : C'est la diversité qui est intéressante ?

- La diversité ouais...ouais et puis euh...

- C : Parce que les animateurs ont des compétences que toi, moi, peuvent...
- Ah ben oui je pense !
- C : Que l'enseignant n'a pas qui...qui...du coup sur quoi ..... ?
- Ben je pense que... ils abordent des jeux que moi je .....je ne connais pas ou que je...voilà...je... je ne maîtrise pas plus que ça et du coup voilà, eux vont la enfin sont plutôt spécifiques dans un domaine et euh...
- C : Le fait de maîtriser le...le jeu ou... que ce soit un jeu sportif ou un jeu traditionnel ou un jeu de société, le fait d'avoir cette maîtrise du jeu...euh...a un impact sur la pratique ludique de l'animateur ou de l'enseignant ?
- Ouais je pense, je pense parce que moi, ou en tout cas c'est mon ressenti mais je me sens pas à l'aise dans un jeu où moi-même je...
- C : Que tu maîtrises pas ?
- Ouais.
- C : Est-ce...du coup tu t'interdis...euh...
- Oui ! Ouais je pense qu'il y a des choses...
- C : Tu choisis les choses sur lesquelles tu es à l'aise ?
- Ouais
- C : Ouais
- Et puis il y a aussi un critère affectif hein ! Ce qu'on aime, ce qu'on aime faire et...et je pense qu'on le transmet mieux aux enfants et y'a des fois hein j'aimerais bien me risquer à faire quelque chose que j'ai pas, que j'ai pas l'habitude mais en fait j'ai l'impression de...de...de trop être ....
- C : ...en danger ?
- Ouais c'est ça en danger, et puis comment dire je sais pas incertaine dans ce que je vais faire, c'est pas...et du coup pour l'instant j'avoue j'ai pas pris le risque. Après peut-être que avec l'expérience euh...
- C : Humm
- Je me risquerai plus à...à faire des choses nouvelles aussi parce que peut-être ce que je connais déjà bien au bout d'un moment va me lasser, et je me dis ça peut être bien un peu de nouveauté.
- C : Humm
- Mais pour l'instant c'est vrai j'ai pas...
- C : Parce que c'est vrai que...ça peut être différent mais tu vois par exemple en EPS tu peux te retrouver à enseigner des domaines en EPS qui font pas parti...
- Ah ben oui !
- C : ....de nos compétences...du coup quand tu fais ton choix des pratiques EPS, t'essaie de rester sur des choses que tu...
- Ouais, ouais, que je maîtrise plus quoi ! Où je sais où je vais aller où euh...voilà, moi où j'ai pratiqué ou ces choses où je sais un p'tit peu où ....où et comment je vais pouvoir les emmener quoi !
- C : Et du coup le fait que toi tu aimes jouer...
- Mm ?
- C : Ça explique peut-être pourquoi tu oses pratiquer le jeu ?
- Ah oui je pense ouais ! Je pense aussi oui, parce que ça aide à y voir un intérêt aussi.
- C : C'est légitime en classe parce que tu pratique et que tu sais toi ce qu'il y a derrière tout ça en fait ?
- Ouais !
- C : Ouais...Et euh mais ce serait le cas même sur des jeux de construction ou d'imitation, dans un coin de la classe pour des CM par exemple, enfin laisser du Mecano accessible, des Kapla accessibles, des choses comme ça, avoir des ateliers Kapla, des ateliers Mecano...
- Ben je pense...
- C : Ces choses ...
- Ouais, enfin je pense que ça demande réflexion, ça demande, voilà... mais pourquoi pas, je... je trouve pas ça aberrant, je pense qu'il faut y réfléchir, dans quelles modalités...
- C : Voilà...
- ...dans quel cadre...

- C : ....ça se construit...
- Voilà on fait pas ça comme ça ! Mais pourquoi pas, je me dis que, je pense il peut y avoir euh intérêt et légitimité.
- C : Il peut ou il devrait ?
- (rires) Euh...ben il devrait ! (rires)
- C : On peut y réfléchir, les programmes sont en cours
- C'est ça (rires)
- C : Après autant en profiter
- (rires) ils devraient !
- C : Toi, tu penses que avoir un coin Kapla...peut-être dans une classe de CM2, c'est pas...
- Ben non moi je pense pas, que ce soit...déconnant quoi !
- C : Humm
- J'me dis que...voilà ! A partir du moment où c'est réfléchi ou euh...que c'est pas donné comme ça euh...histoire de dire je vais être tranquille.
- C : Voilà...le fait qu'ils jouent, enfin toi tu distingues dans tes propos le fait de...ils peuvent jouer pour jouer à partir du moment où voilà ça s'intègre à quelque chose, mais c'est pas : « je mets du jeu en place, comme ça je vais me débarrasser des élèves ? »
- C'est ça !
- C : Alors y'a une distinction entre jouer pour jouer et le jouer pour jouer mais euh...
- Ouais c'est ça en fait ouais ! C'est que ils peuvent jouer pour jouer mais en même temps moi derrière j'ai quand même euh...ça peut être même juste des compétences pas forcément compétences disciplinaires je veux dire pures mais des compétences euh...ben...sociales quoi... enfin jouer ensemble c'est quand même voilà..ben c'est mine de rien, voilà ben si c'est anticipé, si c'est pensé de se dire ben ils vont créer du lien entre eux...que ben jouer avec quelqu'un c'est pas non plus et euh...et ben du moment que c'est pensé je me dis que voilà ! Sur un temps ben pourquoi pas quoi....
- C : Ouais, et du coup ça des compétences qui peuvent être travaillées aussi quand les animateurs mettent en œuvre les ....des ateliers...des ateliers ludiques ou des choses comme ça.
- Ah ben oui !
- C : C'est des compétences qui sont semblables là du coup
- Ben là pour le coup oui
- C : On partage des domaines de compétence pour l'école...
- C'est pas forcément disciplinaire pur j'ai envie de dire ben français ou autre mais voilà tout ce qui est les compétences initiatives...
- C : Y'a des compétences qu'on retrouve dans les deux domaines ?
- Ah oui je pense oui ! Ben tout ça ouais et puis la cohésion du groupe, c'est quand même des choses...
- C : Et est-ce que du coup parce que c'est des compétences que les animateurs peuvent avoir développer est-ce que ça voudrait dire que nous on n'a plus à les faire ?
- Non je pense pas.
- C : Y'a pas une part de légitimité de ce type de ...
- Non.
- C : Voilà on doit pas nous se recentrer sur le français, les math ?
- Ben non, pas sur ça en tout cas.
- C : Parce que ?
- Je pense que c'est, ben c'est inhérent à tout quoi ! C'est pas...on fait pas une heure de ....d'autonomie (rires) enfin c'est quand même c'est...c'est transversal, ce sont des compétences qui se travaillent tout le temps ....
- C : Tiens ma question d'après...
- Ah oui
- C : ...la transversalité dans les pratiques ludiques...et ben ouais !
- (rires)

- C : Et donc pour toi cette transversalité c'est quelque chose qui DOIT être maintenue dans les..dans un...dans ce (inaudible)
- ouais pour moi le risque c'est ça, pour l'instant c'est pas le cas...mais c'est...mais le risque ce serait de se dire en gros nous on s'est complètement dédouané de ces compétences parce que le péri-scolaire le fait
- C : D'accord
- Et nous on n'est plus à...entre guillemets les enseigner voilà...mais c'est ...
- C : C'est-ce que je disais tout à l'heure, mettre des choses plus sérieuses en classe ?
- Ouais ! Mais pour moi ça c'est quand même...
- C : Dangereux? Enfin c'est..c'est pas ce qu'on devrait attendre de l'école primaire ?
- Ben pas que, non, pour moi enfin voilà euh ça c'est quand même c'est faire la cohésion d'un groupe...c'est parti...enfin voilà c'est travailler avec quelqu'un...c'est..ça fait partie mais c'est pour tout quoi ! C'est pas...
- C : L'école n'est pas là que pour apprendre à écrire et à compter.... ?
- C'est pas que pour du savoir euh...ou du savoir-faire pur quoi !
- C : Ouais !
- J'ai envie de dire c'est aussi pour euh...ben créer voilà le...une collec...enfin vivre en collectivité et ça s'invente pas ça se...
- C : Enfin tout ce qui est respect des règles, anticiper...
- C'est ça ouais travailler avec quelqu'un euh...accepter de pas avoir les mêmes avis qu'un camarade enfin tout je pense que c'est, voilà...y'a des choses qu'on peut pas, on peut pas dire on l'enlève de nos pratique et parce que ça a été fait avant quoi !
- C : Humm
- Même adulte ...
- C : Donc y'a un travail de complémentarité à... à avoir ?
- Ouais !
- C : Et est-ce que dans la mise en œuvre des TAPS, telle qu'elle est faite aujourd'hui, est-ce que y'a cette complémentarité de mise en œuvre, est-ce qu'elle est réfléchie ou...
- Non !
- C : .....elle est là parce qu'elle est là ?
- Je pense qu'elle est là parce qu'elle est là et j'avoue que... j'ai pas le sentiment qu'elle soit euh...comment dire...qu'elle soit... mise vraiment euh...
- C : Qu'est-ce qu'on pourrait faire enfin qu'est-ce qu'on devrait...euh à ton avis est-ce qu'il y a quelque chose à remédier à ça ou...ben c'est comme ça puis c'est comme ça ou...
- Ben déjà on a aucun lien avec euh...les animateurs, c'est à dire que nous on essaie d'en créer au moins une fois par période où on boit un café ensemble, au moins pour faire connaissance j'ai envie de dire.
- C : Humm (inaudible)
- Parce que humainement on est dans le même... les mêmes locaux, on travaille avec les mêmes enfants et on se connaît pas et on s'croise et voilà ! Donc déjà d'un point de vue déjà...c'est déjà pas mal, mais c'est vrai qu'on a pas le temps !
- C : D'accord
- ....de...de réfléchir ensemble et puis de dire : ben vous faites quoi ? Même on découvre aussi par le biais des enfants ce qu'ils font !
- C : D'accord
- C'est à dire qu'on est même pas forcément au courant des activités qui sont proposées, je trouve ça un peu dommage quoi... (inaudible) ... Le problème c'est en fait la surcharge de...de choses qu'on nous demande à faire quoi !
- C : Parce que là pour le coup...ouais...
- Enfin moi je le vivais un peu, enfin je pourrais le vivre comme on nous en demande encore plus quoi !
- C : D'accord



- Et euh...et euh...si...si on avait pas euh..... Mais le problème c'est que déjà en temps... on le dépasse largement et euh...et que...et que malgré tout, même si on prenait ce temps sur nos temps de réunion euh ben les choses...je veux dire...faut bien qu'on les règle quoi, donc automatiquement ça nous rajouterait encore...
- C : Humm
- Donc c'est plus ça, et je pense que si..euh...si le côté administratif était plus léger (rires) ou euh tout ce qu'on attend de nous euh...
- C : Humm
- On aurait...on rechignerait peut-être moins à prendre ce temps aussi ...
- C : Tu penses que... la charge administrative mange la charge pédagogique (inaudible)...
- Oh ben oui !
- C : Du coup parce que ... à choisir, faut peut-être, enfin, je sais pas, est-ce que tu penses que l'idée d'échanger, d'organiser ces réunions en commun à du sens ?
- Oui je pense, je pense que ça peut...ça peut apporter quoi ! Après faudrait voir à la pratique.
- C : Humm
- Mais je pense que ça peut...euh...que ça peut être intéressant de...de discuter, de voir parce que c'est vrai enfin que moi quand je suis arrivée les rythmes étaient déjà mis en place dans l'école, enfin, c'est...
- C'est ta deuxième ?
- La troisième année...mais euh...; en fait toute la mise en place avait déjà été faite, moi je suis arrivée c'était à la rentrée où ça se mettait en place, mais tout ce qui avait été réfléchi avant, moi j'ai pas participé parce que je suis arrivée comme ça, et euh... donc peut-être ça a été présenté avant...j'imagine même, sûrement, mais c'est vrai que moi j'ai pas eu de...d'infos sur ce qui allait être fait, pourquoi et comment et ...
- C : Et vous n'avez pas de possibilité vous d'ouvertures qui vous permettent d'aller vers les enseignants...les animateurs !
- Ben on a pas le temps !
- C : C'est ce problème de temps ?
- Ouais
- C : Parce que du coup, c'est vrai que sur...par exemple tu disais : de voir les animateurs qui débutent, qui font des jeux que t'as déjà...que tu vas peut-être travailler plus approfondi, pour approfondir ensuite ça a un intérêt tout ça.
- Mm
- C : Euh des fois s'entendre, s'organiser pour réfléchir à à...
- Ben oui !
- C : ....une cohérence dans les pratiques, c'est envisageable de réfléchir à une cohérence dans les pratiques, enfin, est-ce qu'il faudrait qu'il y ai une cohérence ?
- Pas forcément tout le temps mais ça peut ....ça peut être bien d'en discuter quoi...que..que ça se cale pas forcément sur nos pratiques euh...enfin ils ont le droit aussi d'une liberté...de faire ce qu'ils ont envie de faire.
- C : Humm
- Mais je veux dire, ça peut...ça peut être le sujet dans une discussion.
- C : Est-ce que vous êtes des collègues ? Enfin je veux dire parce que tu disais on a les mêmes locaux les mêmes enfants.
- Ben oui quelque part euh oui ! Oui ! Oui ! Quelque part oui parce que...
- C : C'est la même équipe ?
- Euh...ben oui même si on n'a pas l'impression mais... (rires)
- C : Humm
- Enfin c'est pas le reflet que ça met, mais pour moi c'est légitime de dire que...
- C : Ce serait légitime de...de...
- ...de le penser en tout cas, Humm , même si c'est pas le cas mais euh...
- C : Tu crois que c'est améliorable...enfin que c'est envisageable ?

- Je pense que c'est oui après nous on a une très grosse école donc un nombre d'animateurs très important...et puis eux ont un temps aussi de présence limité.
- C : Humm . Mais après du coup après juste avec le coordo, les référents des trucs comme ça qui ensuite eux au sein de leur équipe ventilent.
- Euh..oui oui ! Oui c'est plus facile déjà, parce que nous c'est quand même le coordinateur enfin la coordinatrice en l'occurrence, on l'a quand même sou...on la voit souvent, on discute souvent, on a plus de liens quoi.
- C : Vous avez le lien avec quelle coordinatrice ? Une coordinatrice administrative ou pédagogique ?
- la référente
- C : D'accord. Donc c'est la référente que vous croisez régulièrement ?
- Ouais
- C : Vous avez des échanges ?
- Oui !
- C : Ouais ?
- Ouais ! Ben après c'est plus euh...j'ai envie de dire le côté pratique des choses quoi !
- C : C'est le comportement des enfants ?
- Voilà des choses comme ça, c'est plus quelque chose de très terre à terre euh..au quotidien mais euh...mais euh si, par contre, y'a quand même,... on m'a proposé, ben, ça m'est arrivé une fois ou deux de croiser une animatrice de musique, je crois, ou danse et qui m'avait demandé, enfin si, notamment, on était intéressé pourquoi pas un jour de monter un projet en commun, des choses comme ça, et c'est vrai que ça peut être intéressant, après le problème c'est euh, le temps. L'année dernière on avait fait un projet cirque avec en lien avec le péri-scolaire justement et euh..et du coup voilà c'est du temps, ben on l'a pris, mais c'est vrai que c'est quand même du temps euh...personnel en plus quoi !
- C : Temps personnel
- Ben pour l'animateur en l'occurrence il a dû venir euh sur son temps perso le soir après l'école pour euh... se rencontrer et ben nous aussi quoi, pour le coup euh on a pris sur nos temps perso pour faire une petite réunion à dire parce que lui ben voilà il avait des compétences sur le cirque que moi j'ai pas.
- C : Ah c'est Ben ?
- Ben ouais et euh...et donc du coup voilà il nous a exposé ce que lui il était possible de faire, ce que nous on avait envie et dans quelle finalité on voulait le faire et euh ; et avec tout ça on en a fait un...une période sur le cirque c'était sympa enfin voilà ! Mais encore une fois c'est ...
- C : Ce problème de temps personnel.
- C'est ça! Donc euh au bout d'un moment ben c'est ....
- C : Là c'est pas le temps qui mange sur les temps des apprentissages, moins de math, moins de français, c'est vraiment...
- Ah ben non ! C'est le temps...
- C : Perso...
- Ah ben ouais ! Parce que du coup c'était sur les APC qu'on a fait ça et c'est vrai que c'est sympa mais voilà, c'est du temps perso qu'on est obligé de prendre et qu'on prend déjà beaucoup et que...ben au bout d'un moment on a plus envie quoi.
- C : Humm
- C'est dommage hein c'est vraiment dommage mais c'est vrai que, voilà ! Et peut-être que oui on aurait un ....un assouplissement de tout ce qu'on nous demande...
- C : On pourrait rendre les (inaudible)
- Ouais je pense, ben on en aurait peut-être un peu plus envie en tout cas de...de s'y intéresser et de d'échanger nos pratiques voir de monter des choses ensemble enfin...
- C : Y'a quelque chose qui a été monté avec alors je sais pas avec quelle école euh...je pense que c'est ici, il y a eu un spectacle à la loco en fin d'année...
- Avec les ...
- C : L'école de musique..
- Ouais c'est l'école de musique, l'atelier de musique et des enseignants de l'école ouais...

- C : Ah ouais ?
- Ouais
- C : Du coup parce que apparemment ben l'adjointe Madame B. était super enthousiaste de tout ça...
- Ouais je pense que c'était super sympa, ça été sympa, après euh...nous on a pas eu enfin moi j'ai pas participé mais y'a eu que deux ou trois enseignants qui ont participé et euh en fait c'était pas euh...comment dire...enfin c'est vraiment le..le...l'animateur qui a tout pris en charge en fait
- C : D'accord
- Qu'a tout organisé enfin c'était celui de l'école de musique du coup parce que c'était LE spectacle de fin d'année de l'école de musique.
- C : Humm
- Où il a inclus... Intégré les enfants de l'école...
- C : Ouais les enfants de l'école ici parce que il faisait un atelier musique et du coup il s'est dit que ça pourrait être sympa de les intégrer au spectacle, et il a demandé à quelques enseignants de participer en même temps voilà pour intégrer aussi l'équipe mais...
- (inaudible)
- Mm... mais c'est vrai du coup ça a pas été un travail trop important personnel quoi, c'était lui qui a tout géré finalement.

### 1.3 **L'Épreuve : séance d'observation de pratique ludique en classe**

(E)= Emy, l'enseignante ; (e)= plusieurs enfants ; (e1), (e2)...= enfant 1, enfant 2...

- (E) Le groupe 2 : Ethan, Lisa, Chloé, Robin, Thomas, Mohamed, Lola, Madeline, Emmy, et du coup... euh... Tanguy, tu vas rejoindre ce groupe là parce que (inaudible) est absent, D'accord ? Vous, vous allez travailler sur ce qu'on a vu tout à l'heure alors soit ce que vous n'avez pas fait hier avec la remplaçante, soit le travail de l'autre fois, d'accord ? Donc on commence d'abord avec ça Lisa, j'ai pas le choix, d'abord tu fais ça, sauf ceux qui l'ont déjà fait hier et ceux qui ne l'ont pas fait vous passez sur ce travail. Oui ben toi tu sais ce que tu as à faire. C'est bon ? Donc là je laisse les feuilles ici hein, vous les prenez au fur et à mesure que vous en aurez besoin. Et le groupe trois : Laurine, Quentin, Jade, Lucas, Laurine, Mélissa, et Chloé, nous on est en atelier jeu, d'accord ? Mais comme je vous ai dit tout à l'heure, on reprend les jeux qu'on avait vu la fois d'avant. Si on se souvient plus des règles, les règles sont fournies avec le jeu, donc on essaie par, donc on essaie par soi-même d'abord de trouver ce qu'il faut faire ou comment faire et si jamais y'a besoin, j'interviendrai pour vous aider. Michaël ! ...On met les tables en l'atelier, vous vous souvenez comment on les met ?
- (e) Oui !
- (E) Un groupe là ! Un groupe là ! Et un groupe là ! Chuuut ! Non non non !
- (inaudible)
- (E) Alors...le groupe 1 : (clap clap clap) chut ! Le groupe 1, le groupe 2, le groupe 3.
- (inaudible)
- (E) Alors ! Le groupe 1, groupe 2 ! Vous avez tous dans la (inaudible) quelqu'un responsable (inaudible). Donc ! Chut !
- (inaudible)
- (E) Alors si vous voulez pour aujourd'hui vous avez le droit d'être à deux, vous savez que certains jeux se jouent en individuel, histoire de savoir comment on y joue, expliquer aux autres qui n'ont pas compris comment on fait, d'accord ? On avait tout expliqué ensemble mais ça fait un petit moment donc au cas où si vous vous en souvenez plus ça aide. Tu joues avec moi toi ! Chuuuut.
- (e1) Maitresse !
- (e2) Euh on l'a déjà fait ! C'est nous qui l'avons fait en CE 1.
- (E) Alors ! Chut ! Je commence! Chut chut chut !! Le groupe 1 le groupe 2 ! Plus de bruit ! Emmy ! Alors, qui nous dit le titre du jeu déjà ? Laurine !
- (e1) Alors ....
- (E) Le titre ! Le titre du jeu.
- (e1) Ah euh... « problémo » ?
- (E) « problémo » alors d'après vous, ça va parler de quoi ?

- (e) De problème
- (E) De problème ... (inaudible) Alors le but du jeu...il est où le départ ?
- (e3) Là !
- (E) Oui et la p'tite flèche qui vous indique, d'accord le départ. Hop on est sur la piste de jeu...et l'arrivée...
- (e) C'est là !
- (E) Là, si le départ est ici, on peut supposer que l'arrivée arrive ici. Alors pour pouvoir avancer d'accord on a besoin de répondre à des questions ....y'a différents types de questions qui nous sont indiquées ici ! Qu'est-ce qui nous lit quels types de questions on va avoir ? Laurine ?
- (e2) Cartes « Quelle question » »
- (E) Alors les cartes « Quelle question » !
- (e2) « Info manquante ».
- (E) « Info manquante » !
- (e1) « Info importante » !
- (e) «problémo» », «Quelle opération» », «chance» ».
- (E) Alors, « »Quelle question» » euh...chut ! Euh les groupes 1 et 2 ! « Quelle question » » : c'est quand il nous manque la question au problème et ça va être à vous de dire «Quelle question» il manque. « Info manquante » : ben quand il manque une information dans le problème pour pouvoir répondre au problème, ces cartes-là. Quelles sont les informations importantes dans le problème ? « »problémo» » : je dois résoudre le problème. «Quelle opération» » : on l'a vu, «Quelle opération» je fais : est-ce que je fais une addition...
- (e1) Soustraction
- (E) Soustraction !
- (e3) Division
- (E) Division !
- (e1) Multiplication
- (E) Multiplication ! Et « chance » » : ben c'est la p'tite question surprise ! D'accord ? Et on voit ce que c'est. Alors vous allez prendre un bouchon bleu de stylo bleu, rouge, vert et noir. Je vais chercher mon dé.
- (e4) Non...euh c'était qui qui était noir ?
- (e3) C'est Théo, maitresse c'est Théo qui est noir ?
- (E) Oui Théo tu es noir. Hop ! Alors... pour partir déjà on se met tous sur la case départ. Vous vous souvenez de votre couleur hein ? Alors pour pouvoir avoir le droit de jouer, il faut d'abord répondre à une question, si je réponds correctement je lance le dé, j'avance le nombre de cases et si je me trompe ben je bouge pas. Alors...on va prendre les aiguilles enfin... dans le sens des aiguilles d'une montre, Mickaël à toi ! D'abord on répond à une...
- (e4) Question
- (E) .....question ! Alors pour la première fois tu as le droit de choisir le type de question que tu veux
- (e4) Euh... « chance »
- (E) Ah la question «chance» ! Hop ! «chance», tiens Léo c'est toi qui va lire la question.
- (e5) La somme est le résultat de «Quelle opération» ?
- (E) Chut ! Alors ! Non ben non ne dis pas la réponse ! Alors, la somme est le résultat de «Quelle opération» ?
- (e4) Euh... (inaudible)
- (E) Ah...de «Quelle opération» ! Chut !!!
- (e4) Plus ?
- (E) Madeline ! Madeline ! Tu te calmes sinon tu vas à la table là-bas.
- (e4) Plus ?
- (E) Alors plus on appelle ça une ?
- (e4) Une soustraction ?
- (E) Une soustraction ???
- (e4) Une division !

- (E) Alors plus c'est une ?
- (e4) Euh.....euh.....
- (E) Dernière «chance»...
- (e4) Euh....
- (e) Maitresse !
- (E) Non je suis occupée !
- (e4) Euh...
- (E) Bon ben tant pis ! On passe au suivant ! Alors c'était quoi ?
- (e) Addition
- (E) Une addition ! A toi Laurine !
- (e2) Humm ...«problémo»
- (E) Alors un «problémo» ! Hop ! Michaël tu lis, attention faut pas qu'elle regarde la réponse.
- (e4) Mon frère a 53 billes, il en a 16 de plus que moi. Combien ai-je de billes ?
- (E) Alors je vais chercher une ardoise, je vais chercher une ardoise pour résoudre le problème.
- (e2) Je sais c'est quoi comme opération.
- (e3) C'est quoi ?
- (e2) Une soustraction
- (e3) C'est quoi le nombre ?
- (e2) J'en sais rien !
- (E) Hop ! Alors tu relis ?
- (e4) Mon frère a 53 billes, il en a 16 de plus que moi. Combien ai-je de billes ?
- (E) Vas-y ! On te laisse résoudre.
- (e2) Humm , moi si je peux pas, je rajoute une unité, donc plus un ici.
- (E) Chuuuut !!!!
- (e2) Donc 13 moins 6 huMm .....euh....euh...8...euh 7 ! Donc je pose 7 euh 5 moins 2 ça fait 3, 37.
- (E) Alors la réponse ?... combien ai-je de billes ?
- (e2) J'ai 37 billes !
- (E) Est-ce que c'est la bonne réponse ? Bravo ! Donc tu lances les dés, et tu peux avancer ? Alors hop ! Ici...Alors Laurine ! Tu choisis «Quelle question» ?
- (e2) Euh je peux passer ?
- (E) Oui
- (e2) Euh...celle-là
- (E) «problémo» ?
- (e2) Oui
- (E) Alors...merci, c'est Laurine qui lit.
- (e2) Mon dessin...mon dessin animé préféré commence à 18h45 et se termine à 19h37. Quelle est sa durée ?
- (E) Tu peux lui relire quelle est les donnée parce que sinon elle va pas pouvoir retenir.
- (e2) Mon dessin animé préféré commence à 18h45 et se...
- (E) Stop stop ! Laisse-la noter les informations. 18h45 ...continue...
- (e2) ....et se termine à 19h37.
- (E) 19h combien ?
- (e2) 37.
- (E) 37...
- (e2) Combien...combien euh...quelle est sa durée ?
- (E) Alors, on te laisse réfléchir. Combien de temps dure le dessin animé ?
- (e3) Euh c'est moins ou plus ?
- (E) Ah ben... !
- (e3) Ah plus !
- (E) Tu vois pas ?
- (e3) Hein ?

- (E) Tu ne vois pas ? .Non ? Est-ce que quelqu'un peut l'aider ? Non ? Est-ce que c'était une addition qu'il fallait faire ? Est-ce qu'il faut additionner les 2 heures ?
- (e) Non
- (E) Ben non hein ! Parce que le dessin animé peut durer 18h plus 19h ?
- (e) Non
- (E) Ça fait un long dessin animé là ! Oui un moins, est-ce qu'on a le droit de mettre un moins ici ?
- (e) Non
- (E) Pourquoi?...Regarde ça c'est l'heure de ? Fin. Est-ce qu'on peut mettre l'heure de départ moins l'heure de fin ? Ça va plutôt être le contraire. L'heure de fin moins...l'heure d'arrivée.
- (e3) Ahhh
- (E) D'accord ? Alors essaye .....réécrit à côté avant d'effacer sinon tu vas plus te souvenir, réécrit à côté ? Léa, Léa je suis occupée, donc tu dois savoir ce que tu dois faire toute seule...ben oui. Alors, ce qu'on peut faire aussi parce que ça c'est quand même relativement compliqué, c'est passer par étape si tu fais la file du temps, donc le dessin animé commence à ? 18h45 .....si je vais jusqu'à 19h....y'a combien de minutes ?
- (e3) 55 ?
- (E) Ah non ! Qu'est-ce qui peut L'aider ?
- (e3) Ah non !
- (E) De 18h45 à 19h j'ai combien de minutes ?
- (e3) 25 ?
- (E) Humm Humm
- (e2) Moi je sais
- (E) Laurine ?
- (e2) 15 ?
- (E) 15 minutes ! Et de 19h à 19h37 ?
- (e2) 37 ?
- (E) 37, là j'en ai 37, et 37 plus 15 ?
- (e3) 52 ? .....plus ou moins ?
- (E) Ben plus ! 4 plus 5...3 plus 1 plus 1 ....
- (e3) 52 ?
- (E) Donc 52 minutes...alors on peut pas dire que tu as bon car on t'a beaucoup aidé. Mais, on a compris maintenant comment ça marche. Néo, à ton tour ! «Quelle question» veux-tu ?
- (e5) «chance»
- (E) «chance» !
- (e5) Comme moi !
- (E) Hop ! Ben celle-là non parce que celle-là est pas en bon endroit... tu lui lis ?
- (e3) Tu t'endors en classe, passe ton tour !
- (E) Passe ton tour, ah c'est pas vraiment une question «chance» ça
- (rires)
- (E) C'est vraiment pas de «chance» ça. Aller Michaël à toi ! Alors, «Quelle question» ?
- (e4) «problémo»
- (E) «problémo» ....Hop ! C'est Néo qui lit, et tu essaies de résoudre.
- (e5) Ouais ? Avec sa vieille voiture, Jacques doit partir en vacances mais il doit parcourir 579 km...
- (E) Alors, va pas trop vite...t'as entendu ? Tu peux lui relire la donnée du problème ?
- (e4) 579
- (E) 579
- (e5) .....le premier jour il roule 136 km.
- (E) Le premier jour il fait 136 km, ensuite ?
- (e5) Le deuxième jour il parcourt 268 km...
- (E) Le deuxième jour, il parcourt 268 km, termine...la question
- (e5) Quelle distance lui reste-t-il à parcourir ?

- (E) Les filles, vous essayer de résoudre en même temps que Michaël pour l'aider s'il a besoin. Alors, il doit faire en tout 579 km, le premier jour il a fait 136 km, le deuxième jour il a fait 268 km, combien lui reste-t-il de kilomètres à parcourir ?
- (e) Huum...
- (E) Est-ce que l'on fait une addition avec ces trois données ?
- .....
- (E) Est-ce que quelqu'un a une idée ? Laurine tu as une idée ? .Il a parcouru combien de kilomètre le premier jour ?
- (e2) Euh...579 ?
- (E) Ah non ! Ça c'est ce qu'il doit faire en tout !
- (e2) 136 ?
- (E) 136, le deuxième jour ? Combien est-ce qu'il a fait de kilomètres le premier ET le deuxième jour en tout ?
- (e1) Trois cents...
- (E) Oui ben comment tu vas faire pour savoir ?
- (e5) Ben des plus ?
- (E) Avec quels nombres ?
- (e5) 136 et 268 ?
- (E) Alors vas-y ! Pardon ?
- (e4) On aura le temps de le faire ça ?
- (E) Pas aujourd'hui, la fois d'après on changera.
- (e5) 6 plus 3 10...6 plus 3 10?!
- (e2) 9! plus la retenue, 2 plus 2 4.
- (E) Alors le premier et le deuxième jour il a parcouru combien de kilomètres ?
- (e5) 404
- (E) Combien doit-il en parcourir au total ? Néo ?
- (e5) Euh...
- (E) En tout il doit en parcourir combien ?
- (e5) 3?
- (E) Non !
- (e5) 2?
- (E) Hein ?! Combien doit-il faire de kilomètres au total ? Regarde l'énoncé... Laurine ?
- (e2) 579 ?
- (E) 579 ! Donc on écrit : 579 ....et il en a déjà fait 404 ... On cherche ce qu'il reste ! Alors, quel calcul on va faire ? Je cherche combien il lui RESTE !... Plus ? Donc tu vas additionner ce qu'il a à faire plus ce qu'il a déjà fait ?
- (e5) Moins
- (E) Moins ! On va faire une soustraction ....alors vas-y je te laisse faire. Laurine tu regardes avec Michaël, je vais voir ce que font les groupes à côté.
- (e4) 6! j'te rattrape ! C'est là 6 !
- (e2) Vas-y !
- (e5) Ben j'ai fini d'écrire le résultat !
- (e2) Montre !
- (e5) J'attends que la maitresse soit revenue !
- (e4) Tiens demande à Laurine ! Hein Laurine !
- (e2) Oui !
- (e3) Donc d'après toi !
- (e4) Et si je fais 6 ben j'te rattrape !
- (La maitresse a changé de groupe et observe les élèves en autonomie sur les jeux)
- (E) Alors ça va ? Là, tu dois l'aider un petit peu à trouver la bonne réponse, il ne peut pas trouver tout seul. Tu vas vérifier ses pions ? (Emy observe) Par contre quand ils sont bien placés, tu dois aussi utiliser ces pions ? Est-ce qu'il a des pions qui sont bien placés ?

- Oui, le vert là !
- (E) Alors tu mets un pion ici pour dire qu'il est bien placé...
- (L'enseignante regarde l'autre binôme jouant à Rush Hour)
- (E) Vous avez compris le but du jeu ?
- Oui il faut la faire sortir ! (élève montre la voiture du glacier)
- (E) Est-ce que vous avez déjà commencé à faire la question toute simple ?
- (e) Oui, oui ! bah oui...
- (E) D'accord vous avez fait le 1 ?
- (e) Oui, oui...
- (E) Donc quel est le but du jeu...
- (e) La faire sortir...
- (E) Voilà, il faut que la voiture rouge sorte... (elle est interrompu par le groupe sur Play Mind qui lui montre la réussite d'un des joueurs...)... Aussi rapidement ? Bah bravo ! Bah vous pouvez échanger les rôles ! (elle revient vers Rush Hour), donc a le droit de déplacer soit comme ça (elle montre sur le plateau l'orientation des voitures et le sens de déplacement), soit comme ça, soit comme ça, soit comme ça, voilà... on n'a pas le droit de les lever... Bah alors essayez ! Il n'y a pas de secret, on ne peut QUE essayer ! Alors on essaie... (elle observe les élèves déplacer les voitures) ! Je vous laisse réfléchir
- (La maitresse revient sur le groupe «problémo»)
- (E) Tu as eu bon ? Alors tu lances le dé pour savoir de combien de cases tu avances.
- (e5) 2!
- (E) 2 c'est tout ! Ben dis donc tu n'as vraiment pas de «chance» finalement aujourd'hui. C'est un vendredi 13 mais... Aller on fait encore un tour parce que après on va changer d'atelier. Alors tu es sur quelle case toi ?
- (e4) Euh là !
- (E) C'est ce symbole-là, on regarde ...
- (e1) « Quelle question » »
- (E) «Quelle question» »... alors demande à Michaël, tiens, vas me chercher la carte... « Quelle question »... elles sont là, les titres des... alors elles sont rangées par famille... t'as vu ? Là toutes les mauves ...
- (e3) Est-ce qu'on choisit encore après ?
- (E) Ben tant qu'on a pas démarré on choisit la question qui nous plaît.
- (e) Ah d'accord !
- (E) « Infos importantes »... « Quelle opération »... c'est toujours pas la bonne... « Quelle question » », hop !
- (e3) Alors, avec les 25 euros de ma tirelire, j'ai acheté trois voitures de collection à 7 euros une.
- (E) Alors «Quelle question» on va pouvoir poser ? Donc avec 25 euros de ma tirelire, j'ai acheté 3 voitures de ma collection à 7 euros l'une, «Quelle question» je vais poser ?
- (brouhaha)
- (E) «Quelle question» ? Je demande pas l'opération là ! Il manque la question au problème alors qu'est-ce qu'on va mettre comme question ?
- (e3) Combien lui reste-t-il ?
- (E) Combien lui reste... Alors regarde est-ce que ça fait partie ? Combien lui reste-t-il ? Est-ce que c'est une des questions qui est posée ?
- (e3) Non
- (E) Ah bon ?! Et celle-là ? Tu nous dis ?
- (e3) Combien d'argent me reste-t-il ?
- (E) Combien d'argent me reste-t-il ? Est-ce que c'est pareil que combien me reste-t-il ?
- (e3) Oui
- (E) Ben oui on va estimer que c'est pareil, par contre tu as les mains toutes sales donc les mets pas sur ton visage. Gagné ! Hop !
- (e4) Il les a mis sur son visage là !



- (e3) Six !
- (e) Zéro, un, deux, trois, quatre, cinq, six,
- (E) okay ! On va arrêter là pour aujourd'hui, est-ce que vous avez compris le principe du jeu ? Est-ce que la prochaine fois que l'on joue à ce jeu, vous pourrez jouer sans moi ?
- (e) Oui !
- (E) C'est bon ? Est-ce qu'il y a des questions ? .... C'est compris ?
- (e1) Oui maitresse, euh...quand il a bon quelqu'un, après on doit lui montrer la réponse ?
- (E)Ben tu peux oui, ou tu lui dis, mais faut bien qu'il ait la justification comme quoi c'est bon. D'accord ? Bien ! Alors, chuut ! Euh le groupe de Quentin et le groupe de Jade, ramassez les deux jeux (inaudible). Chut ! Ethan ! (inaudible)
- (e) Et l'autre ?
- (e) Aussi !
- (E)Alors non justement ! On ne change pas de place !
- (e) Ah !
- (E)C'est moi qui change d'endroit donc bougez pas !
- (e) okay !
- (E)Donc le groupe qui est là vous passez à la reproduction sur quadrillage.
- (C.)Qu'est-ce que vous avez fait ce matin ? Qu'est-ce que vous avez fait là ?
- (e) On a fait la dictée de phrase...
- (C.)Non mais là vous avez fait quoi?
- (e2) En fait on doit faire un jeu, on doit...on doit...résoudre des problèmes, par exemple c'est «Quelle opération» et si c'est une «chance» ben...
- (C.)C'est un jeu que vous avez fait ce matin ? C'est un jeu ça ?
- (e3) Oui ! C'est la maitresse qui l'a inventé.
- (C.)La maitresse l'a inventé ?
- (e2) Et on doit lire des questions, on doit avoir bon.
- (e7) Laurine ! Tu peux mettre mon classeur en dessous ?
- (e2) okay !
- (E)Groupe 4, vous jouez sur les jeux qu'on a fait la semaine dernière, par deux si voulez pour (inaudible) ... Lors du premier atelier, je trouve qu'il y a eu un peu trop de bruit, c'est normal que le fait de travailler en atelier ça fasse un peu de bruit, on le sait. Mais je trouve que les groupes en autonomie étaient un peu trop bruyants à mon goût. Sachant qu'en autonomie normalement c'est des choses que vous savez faire puisque c'est des choses qu'on a déjà vues, donc vous n'avez pas besoin de discuter, ou alors très peu pour demander un renseignement au voisin. Donc j'aimerais c'est fois-ci, qu'on essaie de respecter ce critère. Léa ! Et ceux qui sont aux jeux par deux, on a le droit de discuter mais on ne fait que chuchoter, pour pas déranger les autres qui travaillent. D'accord ? Aller c'est parti ! Hop !
- (e7) C'est amusant ! (rires)
- (e) (rires)
- (E)Ben on va voir si c'est amusant. Vous prenez euh... bouchons de stylo, bleu,, rouge, vert et noir. Parce que t'es rouge toi ?
- (e8) Ouais c'est moi le bleu.
- (E)Chuut ! Mohamed !
- (e7) Je peux prendre ça là ?
- (e8) Par contre c'est mâchouillé.
- (E)Pas ça l'autre.
- (e7) Pardon mais il est mâchouillé maitresse...
- (E)Alors ! Où est la case départ ?
- (e9) Ben euh...case départ...
- (e) Là !
- (E)Oui très bien ! Y'a la flèche qui nous indique, d'accord, où est la case départ. Où est la case arrivée ?

- (e10) Euh... ici je crois...
- (E) Alors...
- (e9) Non, elle est là, elle est là !
- (e8) Ouais
- (e9) Non elle est là !
- (E) Je sais pas ....où est la case arrivée ? Suivez la piste de jeu...
- (e10) Euh par là je crois
- (e9) Ben là !
- (e7) Ben là !
- (E) Ici ! D'accord ?
- (e) Oui
- (E) Ça c'est la case arrivée. Qui me lit le titre de ce jeu ?
- (e) «problémo»
- (E) «problémo», alors d'après vous ça va parler de quoi ?
- (e8) Ben de problèmes, c'est des maths.
- (E) De problèmes, de problèmes de mathématiques. Alors, il y a différentes cases, on a vu avec des p'tits symboles. Chaque symbole est représenté ici et chaque symbole correspond à une question, à un type de question. Donc ici, quand on tombe sur ce symbole-ci, on doit trouver la question du problème, il nous manque la question, à nous de la trouver. Quand je tombe sur la loupe, il me manque une information pour pouvoir répondre au problème. A moi de dire quelle information me manque. Sur le surligneur, infos importantes, quelles sont les informations qui sont importantes pour résoudre le problème ? La calculatrice, «problémo», là c'est « je résous un problème ». C'est pour ça qu'il y a l'ardoise, c'est pour vous aider à résoudre le problème.
- (e7) Oh c'est dur !
- (E) Ah ben on va voir si c'est dur. Les nombres, «Quelle opération» ? Est-ce que je fais une... ?
- (e8) Euh...soustraction !
- (E) Soustraction...
- (e) Ou une addition...
- (E) Une addition...
- (e10) Une multiplicative...
- (E) Une...multiplica.... ?
- (e9) ....tion !
- (E) .....tion ! Ou ?
- (e8) Euh...ah une division !
- (E) Division !
- (e10) Ah y'a des cartes !
- (E) Ben oui c'est pour ça qu'il y a des cartes. Et enfin, la carte «chance» » ! La carte «chance» ça peut être plein de choses différentes mais alors par contre des fois, c'est pas toujours une carte «chance ». Finalement ça peut s'avérer être une carte euh... pas très sympathique. Est-ce que c'est compris ?
- (e) Ouiiiiii !
- (E) Quand on démarre, on démarre d'ici...on a le droit de choisir sa question. Si je réponds correctement je lance le dé et j'avance du nombre de cases qui m'est donné, et après je regarderai le symbole pour savoir «Quelle question» je pose. On se met tous sur la case départ ? Chuuuut !
- (e 9) Bonjour les copains !
- (E) Y'a du bruit dans les groupes d'autonomie !
- (e4) Mais mets pas debout Laurine !
- (E) Chut !
- (e4) Il faut le mettre assis !
- (E) Michaël tu es au travail ?! Alors on va commencer par Lalie et après on va continuer comme ça dans ce sens-là. Alors on commence pas par lancer le dé. C'est seulement quand on répond

correctement. Donc tu choisis quel type de question tu veux. Alors, «Quelle question» tu souhaites ? Allez vite, Lalie parce que si on passe déjà deux minutes à choisir les questions.

- (e8) «info manquante».
- (E) «info manquante»...Alors tu tires une carte et c'est Emma qui va lire... « info manquante»...hop !
- (e9) ....
- (E) Alors bien fort Emma !
- (e9) Amandine achète des fleurs pour décorer son (inaudible)
- (E) Chuuut ! Euh c'est pas possible qu'on travaille à l'atelier avec du bruit ! Donc Amandine a acheté des fleurs pour décorer sa cuisine, elle en veut des bleues, des rouges, des jaunes ! Les bleues ont coûté 12 euros, en tout, les fleurs ont coûté 53 euros. Quel est le prix des fleurs jaunes ?... Il nous manque une information.
- (e8) Euh...
- (E) Qu'est-ce qui te manque comme information ? Chuuut !
- (e8) Qu'est-ce qui me manque en information...
- (E) Alors...
- (e8) J'ai pas d'idée.
- (E) T'as pas d'idée ?
- (e8) Non
- (E) Est-ce que quelqu'un peut l'aider ?
- (e7) Ben c'est le bleu, ils nous disent pas combien...
- (E) Ah ben non on sait, les fleurs bleues elles coûtent 12 euros.
- (e10) Les rouges on sait pas trop.
- (E) Eh ben oui très bien Laurine. On ne nous dit pas le prix des fleurs rouges.
- (e8) Ah oui !
- (E) C'était ça l'info qui manquait.
- (e) D'accord !
- (E) D'accord ? Aller à Nabil, «Quelle question» veux-tu ?
- (e7) Euh...
- (E) Jules ! Chut !
- (e7) «problémo» ?
- (E) «problémo» ! Alors «problémo»...Hop ! C'est Lalie qui va lui lire, tu as le droit à l'ardoise pour résoudre le problème si tu en as besoin.
- (e8) Combien y a-t-il de petits cubes...
- (E) Chuuuut !
- (e8) ....dans ce jeu ?
- (E) Alors tu as le droit de lui montrer le jeu.
- (e) Mais pas la réponse (rires)
- (E) Pas la réponse, et on va savoir combien il y a de petits cubes. Chuuut !
- (e8) Je sais maitresse je pense.
- (e9) Ben t'as regardé la réponse ?
- (E) Chuuut !
- (e8) Non j'ai pas regardé j'ai que lu la question
- (E) Alors Nabil... Est-ce que quelqu'un a une idée de comment on peut faire pour savoir combien est-ce qu'il y a de petits cubes ? Loic?
- (e10) Ben vu que c'est 10 par...euh non, ....5 par côtés...
- (E) 5 par côtés ?
- (e7) Non y'en a 9 par... 9 par côtés !
- (E) Il y en a 9 par côtés.
- (e7) On fait euh...9 plus 5 euh non euh 4 plus 9.
- (E) Pourquoi 4 ?
- (e7) Mais non on met 9, écoute on fait 9 plus 9 plus 9
- (e10) Oui mais y'a 4 côté

- (E) Y'a 4 côtés où est-ce que tu vois les 4 côtés ?
- (e7) Non y'en a que trois
- (e10) Ouais parce que on voit, on voit que...
- (E) Y'a 3 étages donc 9 plus 9 plus 9, ou est-ce qu'on peut faire une multiplication Lalie ?
- (e8) Euh...
- (E) Qui veut dire la même chose.
- (e9) Euh une addition
- (E) On peut faire une addition celle que tu as dit était juste, mais est-ce qu'on peut faire une multiplication qui correspond à la même chose ?
- (e10) Euh...9 fois 9 ?
- (E) 9 fois 9 ?
- (e10) Euh non ! Euh...9 fois 9, 5 fois 9 ?
- (E) Pourquoi 5 ?
- (e10) Euh...ben...
- (E) On a dit 9 plus 9 plus 9, on a combien de fois 9 ?
- (e) 3?
- (E) 3! donc la multiplication qu'on doit faire c'est ?
- (e) 3 fois 9 ?
- (e7) 3 fois 9 !
- (E) 3 fois 9 ! Ah non ! 3 fois 9 ça fait ?
- (e8) 3 fois 9 ? (chantonne)
- (e7) Marque 3fois 9
- (E) 3 fois 9 ...
- (e10) 27 ?
- (E) Oui ! Oui
- (e7) 27 !
- (E) Ah ben oui mais c'est trop tard !
- (e7) (rires) je l'ai dit on dirait un 7 ben je l'ai dit du coup.
- (E) Loic à toi ! «Quelle question» souhaites-tu ?
- (e10) «chance» !
- (E) «chance» ! Ah ben alors là dis donc euh...t'as pas peur hein ! Tu lui lis la question «chance».
- (e7) La somme est le résultat de «Quelle opération» ?
- (E) Euh tut tut lui dis pas la réponse hein !
- (e7) Ah non !
- (E) Ah j'ai eu peur !
- (e7) Juste avance 3 cases, faux recule 3 cases
- (E) Alors, la somme est le résultat de «Quelle opération» ? Pour trouver une somme, on a fait «Quelle opération» ?
- (e10) Euh...multiplication ?
- (E) Multiplication ?
- (e) Non !
- (E) C'est quoi ?
- (e) Une addition !
- (E) Une addition! La somme c'est le résultat d'une addition. Dommage ! Emma à toi ! Tu choisis «Quelle question» ?
- (e9) «Quelle opération»
- (E) «Quelle opération» ! Alors...
- (e7) On finit à quarante-cinq maitresse ?
- (E) Oui mais y'a le dernier groupe à passer avant.
- (e10) Ouais
- (E) Ah hop ! Tu lui lis !
- (e10) Si tu veux partager 25 objets en 3 personnes...

- (E) Tu m'as dit quoi j'ai pas entendu....ok ! Si tu veux partager....Quentin je suis occupée, ah ben si ben c'est Jade qui a tout le travail.
- (e11) Ah d'accord !
- (E) Si tu veux partager 25 objets en 3 personnes, «Quelle opération» vas-tu faire ? Pour savoir combien on donne.
- (e9) Ah oui !
- (E) Plus ? Donc une addition ?
- (e9) Non !
- (E) On fait une.... ?
- (e9) Division
- (E) Division d'accord ? C'est comme on fait dans les problèmes de maths le mercredi, comme avec les jetons, si je dis partager, je partage, je fais une ....division ! D'accord ? Lalie à toi !
- (e8) Alors ben comme Loic, «chance»
- (E) «chance»
- (e7) T'as pas peur
- (e8) Ben si un peu
- (e9) Tu t'endors en classe, passe ton tour
- (E) Tu t'endors en classe, passe ton tour !
- (e8) Non, non !
- (E) A toi !
- (e9) «chance»
- (e8) Ah non !
- (E) Tu ne connais pas tes tables de multiplications recule de 3 cases,... Alors tu étais déjà sur la case de départ donc tu peux pas reculer et tu peux pas jouer.
- (e) (rires)
- (e9) Ohhhh
- (E) Finalement la «chance» c'est pas toujours très bien hein ! Laurie à toi !
- (e10) «chance»
- (E) «chance» aussi t'as pas peur !
- (e) (rires) Laurie !
- (E) Alors...»chance»...
- (e10) Je vais faire que des chances
- (e9) Faut pas faire que des chances hein Lalie
- (e8) Que des chances ?
- (E) Tu lui lis ?
- (e7) Tu connais par cœur tes tables de multiplication, avance de 2 cases !
- (e10) Ouais !
- (E) Donc tu peux avancer de 2 cases
- (e10) Un, deux ! Mais j'ai cru que maitresse...
- (e) La «chance» !
- (E) Ah ben du coup c'est de la «chance» !
- (e10) ....j'ai cru maitresse ....maitresse ? Tout à l'heure j'ai cru que la même mais...
- (e7) Laurie t'as de la «chance» !
- (E) Ça aurait pu mais non, «chance» aussi !
- (e8) Tout le monde prend des chances ?
- (e10) Cite les trois étapes dans la résolution d'un problème et avance de 4 cases si tu as bien répondu, ah d'accord...
- (E) Alors les 4 étapes pour résoudre un problème. Tu dirais quoi d'abord ?
- (e7) Euhhh
- (E) Chut chut chut !
- (e7) On fait le calcul...
- (E) On fait le calcul...je sais pas moi je...on fait quoi encore ? Donc on fait le calcul...

- (e7) On...
- (E) Après ?
- (e7) Si c'est addition...
- (E) Alors toi tu fais le calcul et après tu cherches si c'est une addition ou autre ? Ben t'es pas logique !
- (e) (inaudible)
- (E) On écrit la phrase réponse, alors Loic ?
- (e7) Je cherche, je calcul, et la phrase réponse.
- (E) Je cherche, je calcul, et la phrase réponse, ben c'est pas mal ça !
- (e9) Ben il avance de 3 cases !
- (E) Alors tu lances le dé...ah pardon oui ! Trois cases ! Super ! Bravo ! Lalie ! T'es toujours pas sortie du...de la case départ ?
- (e10) Moi aussi !
- (E) Ah ben flûte alors !
- (e8) Ben je vais prendre «chance» !
- (E) Ben oui j'imagine bien !
- (e9) La différence est le résultat de «Quelle opération»...
- (E) Faut que tu parles plus fort.
- (e8) Ouais faut que tu parles plus fort
- (e9) La différence est le résultat de «Quelle opération» ?
- (E) La différence est le résultat de «Quelle opération» ?
- (e8) Euh..
- (e10) C'est plus dur que le français hein ?
- (E) Quand on fait la différence, on fait quoi comme calcul ?
- (e8) Ah ! Euh... je sais pas comment expliquer mais...
- (E) Ah moi non plus ! (rires) «Quelle opération» tu fais ? Il existe quoi comme opération ?
- (e8) Ben y'a les soustractions, additions, euh, multiplication et...euh division ?
- (E) Voilà ! T'en a quatre, alors parmi ces 4 là quand tu cherches la différence, tu fais lequel ? Mohamed !
- (e8) Euh...une division ?
- (E) Division ?
- (e) Non
- (E) Non c'était alors une...soustraction !
- (e8) Ah oui, une soustraction !
- (E) On va arrêter là !
- (e) Oh non !
- (E) Ben si la prochaine fois on échangera avec le groupe d'à côté.
- (e) Ouaiiiiis !
- (E) Vous ferez les jeux des autres et les autres joueront avec moi. Et là on passe au dernier atelier. Alors, on arrête ! On écoute son prénom ! Par contre y'a une case du jeu par terre. Euh qui a joué à ce jeu ?
- (e11) Euh je l'ai pas trouvé
- (E) (rires)ben oui c'est sûr que quand il manque une case c'est compliqué !
- (e7) C'est à qui la gomme ?
- (E) Je sais pas.
- (C.) Du coup qu'est-ce que vous avez fait là ? Vous venez de faire quoi ?
- (e) Euh.... « problémo»
- (C.) C'est quoi ?
- (e7) C'est un jeu de math
- (C.) C'est un jeu de math ?
- (e8) Mathématiques
- (C.) C'est un jeu de mathématique ? Ça sert à quoi ?

- (e10) Ça sert euh...
- (e8)..apprendre !
- (e7) ....toutes les mathématiques
- (C.) Vous avez joué ou vous avez fait des maths alors ?
- (e10) Ben on a fait les deux
- (e8) on a fait les deux
- (C.) D'accord
- (e7) On a joué et on a fait des maths en même temps
- (C.) D'accord !
- (e8) Ce que j'ai jamais fait c'est les jeux
- (C.)T'as jamais testé les jeux d'à côté ? Et tu préférerais les autres que ça ?
- (e) Euh si on a déjà fait les jeux !
- (e8) Non jamais !
- (e) Si on avait changé
- (C.) Mais pourquoi ? Pourquoi est-ce que tu préfères faire ça que ça ?
- (e8) Mais non parce que j'ai pas encore essayé
- (C.) Ah t'as pas encore essayé parce que t'es curieuse, ça t'a plu ce jeu-là là ?
- (e8) Ouais
- (C.) Mouais ?
- (e8) Ouais
- (e7) Il était bien !
- (C.) Ben après il a droit de pas aimer ! Alors on a le droit d'aimer, de pas aimer c'est pas grave. Et pourquoi t'as pas aimé?
- (e8) Ben on prenait «chance» et ça faisait reculer d'une case
- (C.) Ah c'est pour ça ! Et toi t'as aimé ? Un peu ? Un peu, beaucoup, pas vraiment ?
- (e9) Pas vraiment
- (C.)Parce que ?
- (e9) Ben parce que, y'a des fois où je jouais pas, des fois, et y'a d'autres fois où j'arrivais pas à trouver le problème.
- (C.) Mais du coup t'as fait des maths ou t'as joué ? .....T'as travaillé ou t'as joué ?
- (e9) Ben j'ai travaillé, parce que j'ai pas pu jouer ...
- (C.) C'est pas un jeu ça ? Qu'est-ce qui serait un jeu ici ? Ce que faisaient les copains là-bas c'était des jeux ça ?
- (e9) Oui
- (C.)Et tu préfères jouer que travailler ?
- (e9) Ouais
- (C.) (rires) quand même !
- ( brouhaha inaudible)
- (E) Les quatre qui sont là-bas vous jouez au jeu sur la table de votre choix, vous avez le droit de jouer par deux pour le début parce que on ne sait pas encore comment on y joue. Et nous quatre on va jouer ensemble à un nouveau jeu, d'accord ?
- (e) Oui
- (E) Alors ! Nous on va jouer ensemble à ce jeu, comment s'appelle-t-il ?
- (e) Euh... « problémo»
- (E) «problémo» ! D'après vous ; avec le titre du jeu, est-ce que vous avez une idée de quoi il va parler ?
- (e) De problèmes ?
- (E) Ben de problème ! De problèmes de ?
- (e) De calcul ?
- (E) Ouais de mathématiques, des problèmes de mathématiques. Alors, où est le départ ? D'accord, ici vous avez la p'tite flèche qui vous indique par où on va, d'accord ? On part dans ce sens-là. Où est l'arrivée ? Si on connaît le départ, où est l'arrivée ?

- (e12) Là !
- (E) Je sais pas !
- (e13) Là !
- (E) Regardez la piste
- (e12) Attends !
- (inaudible)
- (E) C'est ça ! On a terminé la piste donc on est le gagnant. D'accord ? Alors, pour pouvoir aller...
- (e13) Pourquoi y'a des...euh...
- (E) Alors justement, pour pouvoir aller de la case départ à la case arrivée, on y va pas comme ça dans (inaudible), on répond à des ?
- (e) Questions !
- (E) Questions, et les p'tits symboles qui sont là vont nous dire à quelles questions on va répondre. Si je tombe sur ce symbole-là ? Je réponds à une carte «Quelle question», ça veut dire que j'ai un problème où il me manque la question du problème. Donc c'est à moi de la trouver. Si je la trouve je lance le dé, j'avance. Si je ne la trouve pas, je ne bouge pas. Si je tombe sur la loupe ?
- (e14) « Info manquante !
- (E) «info manquante» », c'est à dire qu'il me manque une information pour résoudre le problème, donc je vais devoir dire quelle est l'information qui me manque, d'accord ? Si je trouve même chose je lance le dé sinon je ne bouge pas. Le (inaudible) ?
- (e13) « Infos importantes » !
- (E) Infos importantes, quelles sont, vous vous souvenez quand on fait un problème en classe, je vous demande de surligner dans le problème quelles sont les infos importantes, eh ben là c'est à vous de me le dire, aux autres parce que c'est pas moi, à dire aux autres quelle est l'information importante, quelles SONT les informations importantes du problème. La calculatrice ?
- (e12) «problémo»
- (E) «problémo», eh bien là on résout un problème donc on a le droit d'utiliser l'ardoise pour poser des calculs si on a besoin, ça dépend des problèmes. Les nombres ...
- (e) «Quelle opération»
- (E) «Quelle opération», Quelle opération on peut faire dans un problème ? Il existe quel type d'opération ?
- (e14) Euh...Les soustractions...
- (E) Soustraction
- (e12) Les additions, les multiplications
- (E) Additions et ?
- (e14) Divisions
- (E) Division ! Donc y'a ' opérations, eh bien il faudra dire Quelle opération on doit faire. Et enfin...
- (e13) «chance»...
- (E) La carte «chance», donc là ça peut être plein de choses, par contre y'a pas toujours quelque chose de vraiment chanceux, parfois c'est un piège. Est-ce que c'est compris ?
- (e) Oui
- (E) Alors, tu prends un bouchon de stylo bleu, stylo rouge, stylo vert, stylo noir. Et on se met sur la case départ. Euh bleu, rouge, vert, noir.
- (e12) On les met où nous ?
- (E) Sur la case départ, oui que le bouchon ça suffit.
- (e13) Ah
- (E) Case départ, ben peut-être que comme ça...
- (e12) Humm tombé par terre
- (E) Il est sous ta ch...sous ta table.
- (e13) okay
- (E) Ben toi on dirait vraiment que c'est un pion. Super ! (rires). D'accord, je pense que comme ça c'est mieux. C'est bon Chloé ? Alors est-ce que quelqu'un peut prêter un bouchon vert ?
- (e12) Tiens le miens !



- (e14) Merci
- (E) Voilà ! Donc au début on va choisir, on va avoir un p'tit privilège, on va choisir «Quelle question» pour pouvoir avancer. Y'a qu'au début qu'on a le droit de choisir donc c'est plutôt pas mal. On commence par Mohamed et ensuite on fait dans l'ordre, d'accord, des aiguilles d'une montre. Alors je t'écoute Mohamed, «Quelle question» veux-tu parmi ces questions-là ?
- (e12) «chance»
- (E) Ah ! C'est bizarre hein vous êtes tous à choisir les «chances» ! Lisa, je te laisse lire à Mohamed sa question. Alors, normalement y'a qu'une seule question, ah ben attention y'a la réponse, évite de lui dire.
- (e13) Le produit est le résultat de «Quelle opération» ?
- (E) Alors, le produit est le résultat de «Quelle opération» ? Parmi les 4 qu'on a répertoriées tout à l'heure, les 4 opérations qu'on connaît, quand je calcule un produit je fais «Quelle opération» ?
- (e13) Moi je sais c'est quoi
- (e12) Division ?
- (E) Division ?
- (e13) Non !
- (E) Non ! C'est quoi ?
- (e13) Multiplication !
- (E) Le produit c'est la multiplication. Comme quoi des fois les chances c'est pas si chanceux que ça.
- (rires)
- (E) Emmy à toi !
- (e14) «chance» aussi
- (E) «chance» aussi
- (e12) Ah c'est bizarre
- (E) Mohamed, tu lui lis. Attention y'a pas le droit de regarder.
- (e12) La quoti...
- (E) Le quotient ...
- (e12) Le quotient est le résultat de «Quelle opération» ?
- (E) Ah c'est un peu difficile...
- (e14) La division ?
- (e12) Ouais c'est ça !
- (E) Bravo !
- (e13) Ouais !
- (E) C'est celui-là ! Alors c'est vrai qu'on n'a pas encore vu la division en classe donc c'est vrai...alors on va voir si c'est juste ?
- (e12) Avance de 3 cases
- (E) Avance de 3 cases ! Voilà ! Euh Chloé !
- (e13) «Quelle question»
- (E) «Quelle question» ! Hop ! Tanguy ! (...) Est-ce que tu as besoin d'aide pour lire ? Alors, oh ça sonne déjà ! On finit juste la question pour Chloé, on a au moins le temps de faire une question.
- (inaudible 59:40)
- (E) Ben ouais c'est pas grave, la prochaine fois je commencerai avec vous, on aura plus de temps. Ce mot, là...
- (e14) Je sais !
- (E) Ben attends ! (rires) con-te-nir...
- (e14)...de personnes...
- (E) Alors un stade de foot peut contenir 8000 personnes, d'accord ? Ça va jusque-là ?
- (inaudible 1:00:30)
- (E) Ma...match...
- (e14) il...
- (E)...il y avait...
- (e14) Il y avait...4000...euh 4256...

- (E) Alors, dans un stade de foot il peut y avoir 8000 personnes, lors du dernier match il y avait 4256 spectateurs, Quelle question on peut poser ? Alors, il y a 8000 places et il y avait 4256 spectateurs...Quelle question je peux poser dans mon problème ? Si c'est à toi de créer le problème tu poserais Quelle question ? Tu vois pas ?
- (e13) Non je sais pas
- (E) Lisa est-ce que tu vas nous le dire ?
- (e12) Comment qu'il y a de spectateurs...
- (E) Oh là oh là ! (rires) Comment ?
- (e12)...qu'il y a de spectateurs ?
- (E) On va chercher comment ? Comment c'est bizarre comme question...
- (e13) Je sais ! Combien y'a de spectateurs maintenant ?
- (E) Alors maintenant ? Y'a un match en ce moment ?
- (e12) Ah non ! Euh...avant, combien y' en avait avant ?
- (E) Ben euh ! T'as pas le droit ! Tu réfléchis aussi.
- (e13) Combien y avait de spectateurs ?
- (E) Euh ben non on sait : 4256 ! Y avait 4256 spectateurs.
- (e) Maitresse !
- (E) et y'a 8000 places.
- (e13) Combien...euh...combien peut-il encore accueillir de personnes ?
- (E) Voilà ! Ça c'est plutôt une bonne question.
- (e14) Il l'a lu !
- (E) Oh je pense pas parce que c'était pas ce qui était marqué ! C'était marqué quoi Mohamed ?
- (e13) Combien reste-t-il de places libres ?
- (E) Combien reste-t-il de places libres, c'est la même chose que combien peut-on encore accueillir de spectateurs. Bravo ! On arrête là ? On rangera tout à l'heure.

#### **1.4 Entretien d'après-coup**

- (C.) On va revenir sur l'activité que tu m'avais présentée l'autre fois.
- Mmm
- (C.) Dans un premier temps tu me décris ce que tu avais mis en place.
- Euh oui attends faut que je me souvienne parce que du coup... (rires)
- (C.) (rires) on était en atelier, tu avais trois groupes.
- Ouais c'est ça ...
- (C.) et toi tu avais deux ateliers....
- Mmm... Et y avait un atelier avec moi, euh...jeu de problèmes, et une partie en autonomie dans le...le p'tit groupe où c'était euh...jeu...jeu individuel ou par deux, c'est ça ?
- (C.) Ouais tout à fait !
- Donc euh...voilà ! (rires) Euh... qu'est-ce que je me souviens ? Ben jeu de problèmes c'est la première fois que, qu'on le faisait. Après on l'a pas refait parce que je suis partie en congé et je sais pas si ma collègue, la remplaçante l'a remis en place, je sais que les autres jeux par contre individuels ou par deux, on les a...enfin ma collègue les a réinvestis, euh...je lui avais dit « voilà t'as ça à disposition » et les enfants m'ont dit qu'ils y avaient rejoué donc...donc voilà ça a été un peu le cafouillage parce que je pense voilà ils connaissaient pas encore, euh...c'était pas encore bien ancré, voilà le fait de travailler en atelier c'est assez compliqué.et euh les règles du jeu tout ça c'était pas encore bien installé quoi !
- (C.) D'accord
- Donc...
- (C.) Tu es revenue quand ici ?
- Y'a... 3 semaines...
- (C.) 3 semaines...
- Mm
- (C.) Du coup est-ce que tu vas relancer le principe de l'atelier comme tu faisais ou pas ?

- Euh...là je sais pas, pour l'instant, ben après,... là en APC du coup, cette période-là, j'ai fait jeux de société.
- (C.) Ah ?
- Donc euh...
- (C.) Pourquoi ?
- Alors pourquoi...parce que euh...pour plusieurs raisons : en fait j'avais pris pas mal de groupes d'enfants déjà dans...le long de l'année, et il me restait un groupe d'enfants que j'avais pas pris et qu'avait pas forcément de difficultés ou qu'avait pas les mêmes difficultés donc j'arrivais pas trop à savoir quel...comment je pouvais les regrouper et je me suis dit que, dans ce lot voilà y'a quand même de très bons élèves mais par contre qui avaient énormément de mal à travailler avec les autres, et à accepter de perdre, c'était très compliqué l'échec, une perte dans un jeu c'était compliqué. Donc je me suis dit que ça pouvait être bien justement par le biais des APC de travailler cette notion, et en effet ! (rires) Donc je leur ai proposé alors là c'est même pas des jeux de mathématiques ou de français vraiment des vrais jeux de société qu'ils ne connaissaient pas forcément.
- (C.) Comme quoi du coup ?
- Comme Bazar/Bizarre euh... on a joué aussi au Times up, On a joué au Dobble et puis euh le Jungle speed !
- (C.) D'accord
- Donc voilà donc y'a quand même voilà c'est quand même transversal comme le Bazar/Bizarre y'a quand même de la logique, le Times up y'a beaucoup de vocabulaire, je me suis surprise à voir qu'il leur en manquait plein de noms.
- (C.) Ah ouais ?
- Dans instrument de musique ils ne se souvenaient plus du mot instrument.
- (C.) Ah ouais !
- A faire deviner ben c'est un truc pour faire de la musique, ben ça s'appelle comment ? Donc voilà, D'un côté ça a réactivé ça....
- (C.) Humm
- Et d'un autre côté, le côté social, jouer avec les autres, en équipe, ou seul...
- (C.) Humm
- ...et accepter de perdre, voilà on a tout de suite vu, y'a un élève en effet qui n'accepte pas de perdre.
- (C.) Humm
- Qui ben voilà durant les différentes séances a perdu, ça lui arrivait, et du coup on a pu en discuter, voir que ben non le but c'était vraiment de jouer, de se faire plaisir, et ben tant mieux si on gagne et si on gagne pas, c'est pas très grave.
- (C.) Tu sais s'il joue beaucoup à la maison ?
- Euh...je ne sais pas non.
- (C.) Non
- Non je sais pas. Je sais qu'en tout cas tout ce qu'est, en fait pour lui, tout est une compétition.
- (C.) Humm
- Et un jeu de société est une compétition et si il ne gagne pas, il le prend vraiment pour lui quoi.
- (C.) Humm Humm Humm
- C'est vraiment : j'ai perdu et ça va pas du tout. Donc ouais c'était bien justement de le confronter à ça et en p'tit groupe...
- (C.) Humm Humm
- Donc du coup voilà ! Je sais pas si je vais refaire les ateliers, peut-être hein mais euh... mais pas pour l'instant...
- (C.) Du coup t'as un souvenir de quelque chose de...qui cafouille ?
- Ouais un peu ouais.
- (C.) Et pourquoi à ton av...parce que par manque d'habitude ? C'était la première séance, la deuxième ?
- C'était...la deuxième séance mais alors les jeux ils ne les connaissaient pas encore vraiment...
- (C.) Humm

- ...et puis,euh... peut-être que je m'y suis mal prise aussi hein c'est possible aussi, peut-être qu'il aurait fallu que je prenne moins d'élèves avec moi et qu'on... vraiment passe beaucoup plus de temps à la lecture des règles...je les ai un peu laissés, ben après c'était aussi un voilà un apprentissage d'être seul face à un jeu et puis essayer de se débrouiller soi-même pour euh...pour comprendre le but...
- (C.) Humm
- ....les règles.
- (C.) Du coup c'est .....dans les, dans les deux donc t'avais deux types de jeu à ta table.
- Ouais
- (C.) T'avais des jeux en autonomie.
- Ouais.
- (C.) Et puis tu avais ton jeu...
- Ouais.
- (C.) ....c'est...en quoi est-ce que c'était du jeu, l'un et du jeu, l'autre ? Qu'est-ce qui....
- Ben le support.
- (C.) Le support.
- Déjà le support c'est...
- (C.) ....un plateau, des dés des cartes ?
- Ouais c'est ça ouais.
- (C.) C'est ça hein ?
- Ouais. Après le jeu qui était avec moi était un peu compliqué, c'était un jeu de problèmes, C'était quand même assez...des problèmes assez complexes.
- (C.) Donc c'était un jeu...euh...c'était un jeu de mathématiques c'est ça hein ?
- Ouais...
- (C.) C'est ça hein ?
- ...c'était un jeu de mathématiques ouais. Et du coup j'ai senti les élèves un peu se démobiliser quoi. C'était du coup...
- (C.) Pourquoi à ton avis ? Parce que c'était trop difficile ou parce que c'était un jeu qu'était très orienté mathématiques... ?
- Peut-être les deux ! D'une part parce que c'était difficile, je pense que si ça avait plus simple peut-être qu'ils auraient peut-être un peu plus oublié le fait que ce soit des math et pas un jeu euh...
- (C.) Ouais
- ...quelconque, mais oui peut-être le fait que ce soit voilà orienté mathématiques fait que...euh...
- (C.) Ouais tu penses que la part euh...didactique était très...était plus visible pour eux que la...
- ouais.
- (C.) ....que la part ludique ?
- Ouais ! Dans ce jeu-là ouais je pense ouais je pense.
- (C.) D'accord !
- Donc euh...
- (C.) Euh c'était quoi les objectifs du coup de... ces deux ateliers : atelier des jeux autonomes et ateliers des jeux euh...
- .....dirigés ?
- (C.) Ouais.
- Euh ben du coup avec moi c'était euh vraiment ben purement mathématiques dans le sens où voilà ....on travaillait le problème quoi.
- (C.) Humm
- Tout ce qu'est la spécificité des problèmes... et en autonomie c'était ben lecture de règles du jeu, essayer de s'approprier un jeu qu'on ne connaît pas beaucoup ou qu'on ne connaît pas, et puis jouer à deux quand parfois c'était contre quelqu'un, ou seul, et ....et après y'avait beaucoup de jeux de logique, donc du coup c'était pas mal pour travailler sa logique ... y avait des jeux qui étaient beaucoup axés sur la logique.
- (C.) Ouais y avait des...
- Y avait le Rush hour, il y avait ....

- (C.) Ouais ! des...
- Avec des chemins à tracer aussi.
- (C.) Voilà oui c'est à ceux-là que je pensais. Euh tu m'avais dit qu'il serait possible, si ça te gêne pas, est-ce que tu pourrais m'envoyer euh...le document, ton document de travail pour que je puisse avoir une trace en autre de la forme de ton...jeu de résolution de problèmes.
- Ouais
- (C.) Pour que je puisse le regarder, comment il fonctionne.
- Ouais.
- (C.) Parce que du coup, c'est vrai que je l'ai filmé mais je sais pas si je saurais forcément le reconstituer...
- Ouais.
- (C.)...sur papier et tout ça.
- Ouais bien sûr.
- (C.) Si ça te gêne pas...
- Pas du tout, pas du tout.
- (C.) Comme ça...et puis me remettre la liste ben des jeux si tu te souviens.
- Ouais !
- (C.) Moi je les ai de toute façon... sur la vidéo, comme ça ...
- Ouais !
- (C.) ....avec euh ben avec les objectifs que t'avais dans ta...
- Oui !
- (C.) ....dans ta fiche de prep comme ça, ça me permettra de garder une trace plus...
- Mm
- (C.)...plus précise quand je vais faire, quand je vais devoir faire la ....la partie analyse didactique parce que faut que je m'y colle aussi.
- (rires)
- (C.) Faut que j'observe tous les objectifs tout ça de beaucoup plus près.
- Ouais.
- (C.) Euh y'avait des apprentissages...euh...des apprentissages visés dans le jeu dirigé ? T'étais dans l'apprentissage ?
- Euh ouais ! Ouais parce que du coup on travaille vraiment sur le, la structure du problème dans euh, si y'avait un problème, trouver la question, euuhhh...bah résoudre un problème ça okay ! Quand c'était sur des données du problème, savoir si des données sont en trop, quelles sont les données importantes, voilà des choses comme ça euh...
- (C.) D'accord, et sur la partie euh...jeux autonomes, tu penses qu'il y avait des apprentissages, enfin...tu visais des apprentissages particuliers ou c'était vraiment pour, plutôt pour les occuper pendant que euh...
- ben des apprentissages quand même après pas purement disciplinaires, mais quand même des apprentissages euh...ben la logique déjà, enfin voilà, c'est quand même quelque chose qui peut leur apporter euh...enfin la logique c'est comme... travailler même si c'est pas marqué dans les programmes « logique »...
- (C.) Ouais.
- ....mais la pensée logique c'est quand même important...
- (C.) L'apprentissage de la logique, celle de s'entraîner...
- Voilà et puis ça leur apporte pour les maths, leur apporte....
- (C.) Humm
- Et puis ben y'avait quand même la lecture, la lecture des règles du jeu, ben c'est quand même voilà, même si c'est pas la part la plus importante.
- (C.) Ouais y'avait une part d'apprentissage au niveau du travail de la compréhension des règles et tout ça.
- Ouais voilà ouais.
- (C.) D'accord. Et euh...quelles différences toi tu vois, ou points communs...
- Mm

- (C.) ...Dans la pratique du jeu qui est faite par toi avec les enfants là,...
- Ouais.
- (C.) ...Ou d'un animateur avec des enfants. Alors par exemple dans le cas du jeu dirigé, est-ce que il y aurait...est-ce que déjà un animateur mettrait en place ce genre de pratique de jeu tu penses ?
- Je pense pas...je pense... pas ce type de jeu en tout cas.
- (C.) Humm
- Euh je pense qu'ils sont plus sur des jeux de société classiques sans forcément avoir des apprentissages disciplinaires...
- (C.) .....mathématiques, français ? Et au regard par exemple, du coup plutôt des jeux de logique...
- Ouais.
- (C.) Un animateur peut être amené à faire ce genre de jeu en...
- Ouais.
- (C.) Et du coup quelle est la différence entre l'enseignant et l'animateur dans cette pratique-là, qu'est-ce qui va différer de ta...de ton activité à toi de l'activité de l'animateur ?
- Peut-être hein après j'en ai pas la certitude hein ?
- (C.) D'accord.
- Il est possible que ....que du coup moi j'ai un peu plus réfléchi sur qu'est-ce que ça leur apporte ....d'un point de vue disciplinaire, d'un point de vue des programmes.
- (C.) Humm ,...
- Que qu'un animateur va pas avoir ce ....
- (C.) ....va pas avoir l'orientation disciplinaire ?
- Ben voilà ! Enfin lui du coup va peut-être plus avoir envie de, ben voilà la culture aussi de leur apprendre des nouveaux jeux pour la culture, pour le côté plaisir, le côté vivre ensemble enfin voilà, mais pas forcément le côté logique enfin logique si quand même mais pas forcément de voir en quoi ça va apporter...
- (C.) Ils viseraient moins les apprentissages euh... scolaires ?
- Scolaire ! Oui je pense ouais !
- (C.) D'accord
- Plus de vivre ensemble par contre oui je pense du coup euh...
- (C.) D'accord. Donc du coup, un jeu qui est mis en place avec toi reste...je pense à ce casse-tête par exemple hein...
- Mm
- (C.) ... Ou Rush hour, ça garde sa spécificité quand il est fait avec toi, même si c'est le même jeu, c'est un jeu différent avec toi et avec l'animateur ?
- Non il est pas forcément différent mais moi je le pense différemment.
- (C.) Toi tu le penses différemment ?
- Ouais.
- (C.) Ton attention à toi est différente.
- Voilà !
- (C.) le jeu de l'enfant, ça sera le même ?
- Je pense ouais.
- (C.) D'accord.
- Sauf si je rajoute d'autres...d'autres consignes !
- (C.) D'accord.
- Voilà.
- (C.) C'est plus vraiment dans...dans la réflexion que dans l'usage...
- C'est ça.
- (C.) Que va être la différence ?
- Je pense ouais.
- (C.) Que dans l'usage ensuite ?
- Mm
- (C.) D'accord. Euh...et du coup y'a des...y'a des similitudes ? Des points communs dans...la...euh...dans la façon d'avoir pensé le jeu, enfin son usage du jeu.

- Mm
- (C.) Entre toi et l'animateur ?
- Ah ben oui, oui oui !
- (C.) Tu penses qu'il y a des points communs ?
- Oui je pense ouais.
- (C.) Quels types ?
- Ben le vivre ensemble, déjà moi j'y ai songé. Je me dis que ben même là en APC déjà quand j'ai pensé à mes jeux, c'était jouer avec les autres, jouer en équipe, accepter enfin voilà, toutes ces petites choses-là, je pense que... un animateur l'envisage aussi ....il voit cet intérêt-là dans le jeu en fait.
- (C.) D'accord.
- Le fait de jouer ensemble, l'apport culturel, voilà on se rend quand même compte qu'il y a plein d'enfants qui ne jouent pas, enfin à des jeux de ce type-là, ou euh qu'ont plus la culture du...du jeu de société en fait, qui...mais qui ne connaissent même plus le jeu de société j'ai envie de dire, de base auquel on a joué quasiment tous quand on était enfants.
- (C.) C'est marrant que tu dises ça...
- C'est euh....
- (C.) Un animateur ce matin m'a dit : aujourd'hui il faut une coupure de courant pour que les gens se retrouvent.
- Ouais enfin c'est presque ça quoi !
- (C.) Tu te rends compte !
- Ouais ouais !
- (C.) J'ai trouvé que c'était intéressant.
- Ouais, ouais ouais !
- (C.) .....ce discours parce que en effet...
- Ouais mais même, même des jeux de cour !
- (C.) Ouais ?
- Enfin voilà j'ai pensé à ça euh...là y'a quelque...quelque jours où je me disais j'aimerais bien euh...faire une...enfin quelques séances de jeux de cour. Leur réapprendre.
- (C.) Mais pourquoi leur apprendre ? Pourquoi tu penses que c'est nécessaire qu'ils connaissent ces jeux-là ?
- Euh ben déjà je trouve que ....ben ils jouent ensemble en fait, tout simplement. Euh...c'est une culture aussi c'est un partage avec les différentes générations, enfin voilà si on... avec mes parents, mes grands-parents, ils ont joué...ils ont joué dans les cours de récréation à des jeux qui ont été transmis de génération en génération.
- (C.) Humm
- Et j'ai l'impression qu'aujourd'hui ça se perd. Y'a certains jeux, enfin moi je vois dans la cour, hormis le foot ! (rires)
- (C.) (rires)
- Qui lui par contre reste là tout le temps...euh...
- (C.) Qui nous sabote un petit peu notre cour !
- C'est ça ! Et je vois pas, ils en connaissent hein mais... mais je les vois pas vraiment et de temps en temps, euh... par exemple en séance d'EPS je ressors un jeu traditionnel et on joue un jeu traditionnel, je les vois d'eux-mêmes dans la cour...
- (C.) Ils réinvestissent ?
- Réinvestir le jeu et je me dis ça me fais plaisir.
- (C.) Ils réinvestissent le jeu traditionnel que tu mets en ...
- Ouais !
- (C.) C'était une des remarques de mon animateur ce matin, il avait lui le sentiment que les jeux traditionnels qu'il teste...
- Ouais.
- (C.) Qu'il fait en jeu extérieur, que c'était consommé dans l'activité du périscolaire et puis que c'était oublié après.

- Non...
- (C.) Il dit « moi ce qui me ferait plaisir c'est de constater que pendant la récré ce...ce jeu de l'épervier qu'on a joué... »
- Ouais
- (C.) «...qu'on a réactivé... »
- Ouais.
- (C.) «...ben qu'ils y jouent ensemble. »
- Si ils y jouent ouais ! Si si, moi j'ai...
- (C.) Lui il pensait que ...
- Il avait le sentiment que non ?
- (C.) Ouais.
- Ben si si si parce que moi j'en ai déjà vu plusieurs euh...
- (C.) Tu penses que les pratiques qu'ils ont en périscolaire en jeu comme ça ils les réinvestissent en
- .....
- Ouais ! Ouais...
- (C.) ....en temps récré ?
- Ouais !
- (C.) Ça leur fera plaisir.
- Les jeux, voilà les jeux où y'a pas forcément besoin de l'adulte où y'a pas forcément besoin d'un matériel...euh...
- (C.) Ben non.
- ...énorme...euh je pense que oui.
- (C.) Ouais.
- Parce que j'en ai déjà vu et voilà, et ça me fait plaisir de voir des groupes d'enfants de ma classe, une cohésion de classe, ou d'autres classes, enfin...
- (C.) Humm
- ....une cohésion d'école où on les voit jouer ensemble.
- (C.) Jouer ensemble...
- Ouais.
- (C.) ....c'est ça.
- Et ça ouais du coup et je me dis que ça se perd quand même, même les jeux de cour classique...
- (C.) Humm Humm
- Donc euh...
- (C.) D'où l'intérêt de...de...du coup on le tra...on le travaille où ? on joue ça quand ? En périscolaire, en scolaire ?
- Les deux ! Les deux...Les deux sont envisageables ouais je pense que ça peut faire partie du scolaire aussi hein ! C'est important et justement je pense que j'aimerais bien prendre le temps justement...
- (C.) Ouais !
- .....de...de... voilà ! De...poser avec eux ben de voir quels sont les jeux de cour auxquels ils vont penser si je leur demande, et puis de leur apporter d'autres...d'autres jeux peut-être qu'ils connaissent pas quoi !
- (C.) Humm
- Et eux...ouais, et je trouve ça dommage que...voilà quoi !
- (C.) Moi j'ai rigolé l'autre jour c'est que on a une marelle à la maison, au final ils sautaient dessus...
- Mm
- (C.) Enfin je pense au grand parce que la petite normal hein !
- Oui oui oui !
- (C.) Mais le grand il sautait dessus mais sans réellement savoir pourquoi il sautait dessus et puis voilà !
- Ouais !
- (C.) Il connaissait pas vraiment les règles.



- C'est ça ! Ben moi y'a une marelle de dessinée dans la cour, plusieurs fois on est à côté quand on surveille, et plein de fois on voit les petits...euh...sauter sur la marelle, mais sans aucune euh...
- (C.) Ouais sans savoir pourquoi...
- Sans structures quoi y'a pas de jeux enfin, ils sautent !
- (C.) Ils sautent pour le plaisir de sauter !
- Voilà ! Et...
- (C.) Ils ne savent pas qu'il y a du défi...
- C'est ça ! Y'a pas de règles dans ce qu'ils font en fait ! Tout le monde gagne (rires)
- (C.) Ouais !
- Même pas c'est enfin voilà c'est ....ils sautent !
- (C.) D'accord.
- Et euh... et je trouve ça dommage parce que quand même la marelle c'est quand même euh...
- (C.) Là tu parles de culture du jeu en fait.
- Ouais ouais ouais !
- (C.) Ces jeux...
- Ben je trouve ça dommage...
- (C.) C'est comme la littérature...c'est comme les contes traditionnels.
- C'est ça !
- (C.) Y'a les jeux traditionnels...
- Mes grand-parents ont lu le petit chaperon rouge, ils l'ont lu, j'imagine et mes parents l'ont lu, nous, moi je l'ai lu et je le fais lire à mes élèves et euh...pourquoi enfin voilà...
- (C.) Tu penses que pour le jeu ça devrait être pareil, on devrait se transmettre ...
- Ouais ! C'est quand même une culture euh...une culture commune...et je trouve ça dommage que ça se perde.
- (C.) Pourquoi c'est important de partager une culture commune, par exemple du jeu ?
- Ben ...ben pour plein de choses, pour des valeurs, pour euh...ouais ça crée aussi une unité...
- (C.) Ça crée du lien !
- Ouais je pense que c'est important quoi ! D'avoir, voilà des mêmes références euh...
- (C.) C'est ce qui est demandé dans les...dans les nouveaux...
- Oui en plus.
- (C.) Ils demandent beaucoup...
- Ouais ouais
- (C.) De...
- De créer justement...
- (C.) La culture commune...
- De créer la culture commune ouais.
- (C.) C'est vrai qu'on pense facilement littérature !
- Oui c'est vrai, parce que c'est voilà, la première chose qui nous vient à l'esprit...
- (C.) Quand t'as trouvé le type de livre qui te plaît...
- Ouais
- (C.)...tu vas lire, ben avec les jeux c'est pareil, le tout c'est de trouver le type de jeu qui est plus stratégique ou plus mémoire...
- Ouais
- (C.)...où...où voilà qui va te plaire. Je trouve qu'il y a un vrai parallèle à faire entre la littérature puis...
- Ouais tout à fait.
- (C.)...et...et le jeu. Euh...du coup-là donc euh...ton atelier...euh si y'avait pas eu grossesse et p'tit bébé en cours de route...
- (rires)
- (C.)...c'est quelque chose que tu aurais renouvelé en vue d'une progression, en vue d'une évolution de ce type...
- Ouais je pense ouais ouais ! Et puis les enfants sont demandeurs. Parce que plusieurs fois ils m'ont euh...ils m'ont demandé, donc moi je suis partie juste après hein !
- (C.) Humm , ben oui oui

- Mais euh... mais en début d'année vu que j'avais déjà enfin j'avais déjà pratiqué ce type d'atelier là, pas forcément exactement la même chose mais...
- (C.) Oui mais...
- ...c'était dans le même genre, à chaque fois ils me demandaient hein : aujourd'hui on fait ça ?! Euh... non pas aujourd'hui (rires) et euh...et là...de nouveau quand je leur ai dit en APC on va faire des jeux de société, alors au début ils ont pensé, jeu, jeu de math jeu de français...
- (C.) Ouais.
- Je leur ai dit : non non! Jeu de société! Vraiment ? euh jeu de société.
- (C.) C'est différent ?
- Euh...ouais...
- (C.) Un jeu de société, un jeu de math ou...
- Ben ouais je pense que...oui oui ! Du coup euh...
- (C.) Pour toi, pour eux ?
- Les deux ! Pour moi, pour eux aussi.
- (C.) En quoi ça va être différent, qu'est-ce qui ...
- Ben pour moi, parce que je vais pas forcément regarder les mêmes choses, en fait là j'ai vraiment même des fois t'es spectateur en fait !
- (C.) Ouais
- Vraiment je les laissais jouer, je regardais et je voyais plus, enfin j'étudiais leur comportement en fait.
- (C.) Humm
- Je regardais comment ils...étaient ensemble...et je découvrais des choses sur...même un élève qu'est, qu'est...qui est arrivé peu de temps avant que je parte en congé, dans l'école, y avait peu de temps, je le connaissais pas beaucoup, et je trouvais qu'il était, il avait un comportement un p'tit peu particulier, et j'ai vraiment compris quand je l'ai pris en APC du coup avec moi, et euh... je l'ai vu jouer, et en fait il a une estime de lui...carrément euh très très basse quoi.
- (C.) Ah oui ?
- Ouais !
- (C.) Dans ce sens-là ?
- Ouais. Et du coup ? j'ai vu dans le jeu en fait que ça se reflétait énormément. C'est à dire que...il...il n'osait pas. Voilà quand on jouait au Bazar/Bizarre il n'osait pas, ou alors il prenait sans réfléchir et puis du coup il disait : de toute façon je vais perdre ! Donc euh...voilà que ça en fait ! Et du coup ça a été vraiment...ça m'a éclairé sur euh...
- (C.) Humm
- ...sur le comportement qu'il pouvait avoir en classe, ...
- (C.) Tu penses que c'est ce temps spécifique d'APC qui permet d'avoir du p'tit groupe ou c'est le jeu qui t'aide ?
- Ben les deux du coup. Le fait d'avoir un p'tit groupe fait que j'ai pu...
- (C.) ....être attentive ?
- ....vraiment ciblé ces cinq élèves que j'avais, et le fait que ce soit un jeu enfin voilà du coup euh...
- (C.) Mais ça t'aurait pas vu ça de la même manière sur un jeu de math ou sur un jeu de français ou...
- Je pense pas. Parce que du coup j'aurais peut-être pu prendre le fait que il a pas envie parce qu'il a vu que c'était des maths...
- (C.)...du français...
- ...du français ou voilà, pas envie de travailler.
- (C.) Ou c'est réellement une difficulté de mathématique qui bloque...
- Voilà !
- (C.)...alors que là la différence...
- Que là la difficulté de compréhension il l'avait, le jeu il avait envie d'y jouer mais là c'était plus l'estime de soi...
- (C.) Et l'activité que tu mènes quand tu fais atelier jeux de société que ce soit en APC ou dans ton atelier...
- Mm

- (C.) Un animateur peut prendre ta place ? Ou le fait d'être enseignant c'est une spécificité qui....y'a quelque chose de .....
- Je pense qu'il peut prendre ma place...oui il peut tout à fait prendre ma place, après euh...
- (C.) Qu'est-ce que...c'est quoi la valeur ajoutée de...
- Ben peut-être le regard que j'y donne enfin...ou...voilà ce que j'en retire moi comme ce que je regarde en fait, c'est à dire que comme là en APC, je vais avoir, je vais justement cibler ces choses-là, alors peut-être que un animateur peut aussi remarquer que cet élève-là a une estime de lui qui est très...très basse et que du coup il va réagir comme ça. Peut-être, mais après je sais pas si euh...
- (C.) D'accord.
- J'en ai pas la certitude, je sais pas trop ce ....
- (C.) Parce que du coup c'est vrai que...plus ça...ça va faire deux ans maintenant qu'on travaille...qu'on se voit et puis c'est vrai que je...je là on a re-soulevé ce point-là sur la spécificité animatrice, la spécificité enseignante, est-ce qu'on n'a pas à un moment le risque que l'un ou l'autre prenne la place de l'un ou l'autre puisque y en a un qui sait faire ? Est-ce qu'on va pas par exemple tu vois je parle du jeu...
- Oui ! Oui oui
- (C.) Est-ce qu'on va pas finir par dire ben ...
- L'EPS on le laisse aux animateurs quoi...
- (C.) ....on peut le laisser aux animateurs parce que du coup ils... ils font la même chose.
- Mm
- (C.) Et euh...même si dans le discours au départ les animateurs, parce que les enseignants ont souvent un discours qui était pas très positif vis-à vis des animateurs souvent...
- Mm
- (C.) Mais au final les animateurs eux-non plus n'ont pas un discours très positif sur les enseignants.
- Mm
- (C.) En fin de compte...
- Ouais ça va dans les deux sens.
- (C.) Parce que personne se connaît vraiment.
- Oui c'est vrai !
- (C.) Moi ce que je constate souvent c'est que personne ne sait...ne sait vraiment ce que fait l'autre.
- Ça c'est sûr !
- (C.) Et comment il l'a conçu.
- Ouais !
- (C.) Tu sais...
- Ça c'est vrai !
- (C.) Est-ce qu'il fait parce qu'il fait de la garderie ou est-ce qu'il fait ça parce qu'il a des attentions particulières et ...
- Ouais
- (C.) ....tout ça tu vois ?
- Ouais
- (C.)Et euh...
- En fait on sait pas.
- (C.) Et du coup j'en suis arrivée à me poser...j'ai assisté à une séance de thèque.
- Ouais
- (C.)...avec mon... l'animateur...
- Ouais
- (C.) Après tout cette séance de thèque en classe elle est faisable, puisqu'on fait aussi...
- Tout à fait oui !
- (C.)...selon nos envies, et est-ce que chacun a sa spécificité qui vaut que sur ce temps-là il faut que ce soit lui, et sur ce temps-là il faut que ce soit l'enseignant. Ou est-ce qu'en fin de compte les rôles sont interchangeables tu vois ?
- Mm. ...ben tout dépend ouais de ce qui y'a derrière quoi, enfin, de ce que le meneur du jeu a anticipé ou a...voilà réfléchi derrière quoi.

- (C.) Tu penses qu'on peut avoir des pratiques similaires mais des intentions différentes en fait ?
- C'est possible, on a peut-être parfois les mêmes hein !
- (C.) Parfois on peut avoir...
- Je pense que ça peut se trouver en fait.
- (C.) Et est-ce que c'est gênant qu'on ait des intentions similaires, est-ce que c'est gênant que l'enfant joue à la thèque ....ben c'est toi qui m'avais dit que toi ça te choquait pas et qu'au contraire même c'était bien parce que si ils avaient déjà joué à la thèque avec l'animateur...
- Ah ben oui !
- (C.) Ben du coup ils étaient encore, ils étaient déjà prêts et qu'on pouvait aller beaucoup plus loin quoi !
- Plus loin Humm
- (C.) Donc toi tu trouvais ça intéressant.
- Ouais.
- (C.) Et même avoir des fois des...des...des... des activités simi...semblables.
- Ah ouais je trouve ouais.
- (C.) Et tu continues à...
- Ouais je continue avec ce point de vue là, je pense que ça peut, ça peut que leur apporter en fait, enfin euh...j'ai pas l'impression qu'ils marchent sur nos plates-bandes j'ai envie de dire enfin...
- (C.) D'accord.
- Je pense que vraiment on est au service de l'enfant et que l'enfant va aller encore plus loin si...
- (C.) Si y'a complémentarité entre les deux ?
- Voilà je pense ouais.
- (C.) Et il manque...on y est ou il manque quelque chose à l'heure actuelle ?
- Ah pour moi je pense qu'on est pas encore, c'est pas encore ça hein ! Parce que...parce que on a aucun, aucun contact avec les animateurs. Enfin on n'a pas la certitude de... de... de... d'avoir la même vision des choses et puis de... de... par exemple je sais pas moi, un jeu, de leur expliquer de la même manière, d'avoir les mêmes règles...
- (C.) Le même vocabulaire aussi ?
- Voilà ! Voilà...
- (C.) Il faudrait qu'on s'accorde sur le lexique aussi...
- Ben du coup oui sur tout ! Ouais, et euh oui enfin voilà ça fait pas mal de choses euh... parce qu'il est possible, alors moi j'ai pas eu le cas cette année, mais il est possible qu'on introduise un jeu nous euh...soit en EPS ou autre qui ait déjà été vu et euh...et que finalement on l'introduise pas de la même manière, y'a des choses différentes et là les enfants ne manqueront pas de nous dire : mais nous, au périscolaire on fait comme ça ou inversement !
- (C.) Humm
- A l'école on fait pas comme ça ! Donc du coup oui ça peut être euh...
- (C.) Ça peut être déstabilisant, ça peut être gênant, ça peut être...
- Mm ben du coup c'est soit on se dit : oui mais alors avec lui c'est comme ça et pas... et pas autrement ! Et dans ce cas-là je me sens un peu...euh... (rires). Ou alors voilà... du coup on essaye de laisser les enfants expliquer ce qui se passe mais du coup enfin voilà on est un peu...euh...c'est un peu dommage quoi, que ce soient eux qui nous expliquent...comment ça a été...
- (C.) Pourquoi ? En quoi c'est...Pourquoi c'est dommage que ce soient les enfants qui...
- Ben c'est pas forcément...
- (C.) Tu penses...tu penses qu'il y a...enfin, chacun son rôle, et que c'est pas aux enfants de ....
- Non c'est pas ça mais moi j'aime bien être au courant quand même de...avant...
- (C.) Ouais
- ...que d'être prise au dépourvu, si l'enfant me dit : non on fait pas comme ça ! Et bon j'avais pas pensé comme ça ou ...
- (C.) Ouais
- ...je pensais à aboutir à quelque chose et tout est...
- (C.) D'accord
- ....changé, donc c'est vrai l'avantage de savoir avant c'est ...

- (C.) ....de pouvoir prévoir quoi !
- Ouais
- (C.) De pouvoir t'organiser, anticiper...
- Mm
- (C.) ....de la façon dont ça va tomber.
- Ouais
- (C.) D'accord. Écoute moi j'ai fait le tour....je sais pas ....comment je vais réussir à faire tout ça ensuite...
- (rires)
- (C.) ....normalement j'ai fait le tour de mes questions ....
- D'accord
- (C.) Alors là c'est vrai le gros nœud en ce moment...parce que au final je me rend compte que je commence à me détacher du jeu et...j'ai vraiment ciblé sur cette différence ou similitude entre l'animateur et l'enseignant et...
- Ouais
- (C.) .....et cette place...chacun à sa place ...
- C'est difficile hein.
- (C.)...parce que c'est là aujourd'hui où...mais ça fait un moment qu'on en parle...
- Ouais non mais c'est vrai que c'est...
- (C.)...mais euh... c'est devenu la polémique, est-ce qu'on laisse tomber les APC...les arts visuels je veux dire, l'EPS...
- Ouais
- (C.) ....pour donner à quelqu'un d'autre.
- En fait c'est...
- (C.) Quel est donc à nous, les enseignants...
- Ça va dans les deux sens quoi.
- (C.) ....notre spécificité à nous en tant qu'enseignant et en quoi on est légitime dans la pratique de l'EPS.
- C'est ça.
- (C.) Mais pour autant sans rendre euh...
- Ouais
- (C.) ....ceci alors si on considère que non c'est nous qui faisons l'EPS, est-ce qu'il faut pour autant faire sauter l'animat...le périscolaire...
- Ouais
- (C.) ....qui fait EPS !
- C'est ça. C'est compliqué parce que en plus par...parfois, je dis bien parfois, les animateurs sont plus compétents...
- (C.) Ouais
- ....que l'enseignant. Parce que c'est quand même des spécificités, l'art visuel par exemple c'est quand même euh voilà !
- (C.) Ouais
- C'est une spécificité, la musique c'est quand même une spécificité, l'EPS en est une aussi.
- (C.) Et du coup on se place comment quand c'est comme ça ?
- Ben c'est ça qu'est compliqué. C'est que nous on a une formation qui fait que, on est pas forcément euh...hyper au point sur tout.
- (C.) Humm
- Et un animateur je pense peut parfois être plus compétent.
- (C.) Humm c'est clair ouais ouais
- Et du coup c'est, c'est difficile. C'est difficile même pour l'enfant je pense, parce que généralement l'enseignant il le place, vraiment, voilà. Et euh... après bon c'est pas, enfin bon moi ça me gêne pas hein de dire à un enfant : ben non tu vois là je...je sais pas enfin je...je m'y connais pas assez ou euh voilà ! Mais du coup oui c'est un peu euh...

- (C.) Ben oui parce que du coup dans la Humm . .ouais. Dans une menée d'activité conjointe ça arrive ça aussi des animateurs qui travaillent avec des enseignants ?
- Ouais, c'est arrivé ouais.
- (C.) Ouais, quand c'est l'animateur qui du coup qu'a une compétence par exemple en musique...
- Mm Humm
- (C.)...c'est vrai que du coup trouver sa place en tant qu'enseignant c'est peut-être plus difficile non ?
- Ben moi je l'ai pratiqué l'année dernière en cirque...
- (C.) Humm
- Alors moi je n'y connais absolument rien, et euh... et voilà je travaillais avec un animateur qui était très doué sur...ce domaine...
- (C.) Ouais, et t'as fait ça pourquoi, parce que du coup t'as associé ton APC à...son APS c'est ça ?
- Ouais, et du coup euh... on a préparé ensemble, on s'est vu euh...
- (C.) Vous avez fait quoi pour préparer ensemble ?
- Ben on s'est vu un soir, on a discu...enfin voilà, on a discuté de, du matériel qu'on avait.
- (C.) Humm
- De la manière dont aller euh...enfin se dérouler les séances, et euh...
- (C.) Qui est-ce qui décidait de la manière dont se passe, dont vont se dérouler les séances ?
- Euh c'est les deux, c'était vraiment...
- (C.) C'était conjoint ?
- ....conjoint ouais. Oui !
- (C.) Et sur les objectifs et tout ça, c'était...t'avais la main sur les objectifs ou c'est lui qui avait plus visualisé parce qu'il était plus ....
- Ben du coup oui à la base c'était lui qui a visualisé parce que moi je...voilà je voyais pas euh...et après moi j'y ai apporté des objectifs on va dire.
- (C.) Humm
- Théoriques. Mais euh...
- (C.) Plus liés au scolaire peut-être ?
- C'est ça ...
- (C.) C'est ça que tu veux dire ?
- Ouais, ouais. Mais euh mais du coup après voilà l'organisation on l'a vu ensemble, on travaillait généralement par groupe donc on était chacun euh...on dirigeait chacun un groupe...
- (C.) Humm
- ....on faisait tourner les groupes. Donc ouais du coup on se marchait pas dessus. Et moi j'avais pas euh...j'avais pas de problèmes de dire euh...à un enfant : ben là je ne sais pas, je ne peux pas t'aider, va voir euh...l'intervenant.
- (C.) Humm
- Il est plus à même de t'aider quoi.
- (C.) Humm
- Parce que du coup euh...
- (C.) Ouais du coup ça dépend des enseignants en fait ?
- Ouais, ouais, ouais !
- (C.) C'est une question de personne en fait.
- Ouais moi ça me gêne pas en fait, je me sens pas diminuée du fait de demander à un intervenant euh de...d'aider un enfant parce que je ne suis pas capable de le faire, non ! Enfin...
- (C.) Humm
- ...j'ai plus vu ouais, enfin plus vu...enfin plus une complémentarité plutôt que...un duel entre guillemets.
- (C.) D'accord.
- Lequel des deux va être le plus...non !
- (C.) C'est chouette ça.
- C'était plus euh vraiment on bosse ensemble et puis moi ça me gêne pas. Et voilà, le but c'était...la finalité, le spectacle. Le jour du spectacle, il était là, enfin euh...voilà, et du coup euh... il a ....enfin son travail aussi était mis en valeur.

- (C.) Et le jour du spectacle, vous étiez deux à le présenter ou... ?
- Ouais.
- (C.) Ouais vous étiez deux à présenter ?
- Trois parce que du coup on était deux enseignants mais avec euh avec ces personnes-là mais lui il était là euh...ouais !
- (C.) C'est intéressant.
- Donc la structure du spectacle c'est...c'est les deux enfin moi et ma collègue qui les ont mis en place, mais du coup il était là parce que du coup on a fait les APC et on a eu aussi des séances d'EPS qu'on...
- (C.) En plus ?
- Ouais, qu'on a permis de finaliser un peu tout ça, et euh...il est venu une fois sur une séance d'EPS de son bon vouloir (rires) pour euh voilà pour...
- (C.) Il a pris sur son temps personnel c'est ça que tu veux dire ?
- Ouais du coup il avait aucune obligation de venir sur ce temps-là, et ben il nous l'a proposé donc c'était très sympa de sa part, et euh le jour du spectacle il était là, il nous a aidé voilà parce que y'a des choses par exemple le monocycle fallait avoir plusieurs adultes euh...voilà il était là au même titre que nous quoi !
- (C.) Humm
- Il était pas là au-dessus de nous. Donc non c'était très sympa c'est un très bon souvenir et...
- (C.) Ouais parce là on va arriver, on est dans une période, on est dans une période d'évaluations des...des rythmes...
- Ouais
- (C.)...des TAPS, vous avez dû voir, vous allez bientôt voir passer ben les enfants ont fait des questionnaires et tout ça hein hier ?
- Mm
- (C.) Paul était là avec les enfants si vous l'avez vu ?
- Mm
- (C.) Les parents vont être questionnés aussi, des enseignants vont être questionnés aussi, les animateurs vont être questionnés, on est vraiment dans une phase où l'on essaie de voir pour aujourd'hui ...
- Mm
- (C.) Et après, la question c'est ben est-ce que...est-ce que puis bon après y'a aussi le pendant politique, c'est à dire que...
- Oui aussi !
- . (C.)..on a aussi euh mai 2017 qui va, qui va...
- C'est ça ! Des élections qui, qui sont là...
- (C.) Qui vont être en plein milieu. Mais euh...mais du coup euh...là ça fait... trois... c'est la troisième année du coup du périscolaire ici ?
- Ici ouais !
- (C.) Avec le recul toi tu penses que ça à une...ça a un intérêt ?
- Mm
- (C.) Ou euh faut mieux, voilà revenir sur...
- Non je trouve que ça a un intérêt...alors ici ! Ici ça a un intérêt je pense parce que enfin voilà c'est quand même plutôt bien mené quand même je veux dire, la mairie euh met en place, enfin la communauté de communes met en place quand même des...alors après l'organisation est quand même très compliquée euh... très grosse école donc là j'ai l'impression après j'ai un peu décroché le mois dernier mais là j'ai l'impression que c'est un peu compliqué au niveau des organisations, y'a eu des p'tits cafouillages au niveau des animateurs et ...
- (C.) Y'a eu un gros gros turn over cette année.
- Ouais voilà y'a eu ça et puis du coup y'en a qui ont lâché un peu en cours de route et euh sans forcément prévenir donc euh là par exemple les enfants je sais pas si ils ont commencé leur dernière activité mais, ont été très longtemps avant de commencer leur activité de la période. Donc euh voilà,

ben après voilà c'est indépendamment alors que peut-être je sais pas, certains peut-être que ça leur plaisait pas ou euh...je sais pas, j'ai pas le fond du problème en fait.

- (C.) Humm

- Je me suis pas penchée sur le fond du problème, j'ai juste, voilà j'ai entendu dire qu'il y a eu des ...

- (C.) Voilà des animateurs...des personnes avec qui je travaille disait que le souci c'est que on a pas forcément à faire à des animateurs qui ont une volonté d'animations professionnelles.

- Oui !

- (C.) T'as des gens qui sont là...

- Oui !

- (C.)...qui font ça par défaut...et lui ça le gêne, cet animateur là parce qu'il a le sentiment que certains animateurs prennent ça voilà par défaut et ...

- Ouais ouais ouais !

- (C.)...sans implication réelle et tout ça.

- C'est ça. Ouais c'est possible.

- (C.) Et...et c'est vrai que du coup moi je suis allée aussi j'ai un autre site, je suis sur l'école de C...

- Mm

- (C.) où en fait euh...ceux qui interviennent dans l'école sont les animateurs du centre de loisirs qui sont là-bas.

- D'accord.

- (C.) Parce que en fait y'a qu'une école donc en fait euh...c'est vraiment le centre de loisirs qui de toutes manières dans l'école maternelle, enfin c'est des bâtiments qui se tiennent, tu peux passer du centre de loisirs à la cantine de l'école élémentaire.

- D'accord.

- (C.) Donc en fait t'as vraiment, et euh du coup euh...avant qu'il y ait les TAPS de toutes manières y'avait déjà des activités sur le temps du midi.

- D'accord.

- (C.) De l'aide aux devoirs, la garderie est faite par ces mêmes animateurs là...

- D'accord y'avait des choses euh...

- (C.) C'est pas une garderie c'est plus un temps éducatif, tu vois y'a déjà ce...donc au final euh...t'avais déjà une...t'as des animateurs, les enseignants me disait avec qui je parlais, on a déjà des (inaudible 31:42) professionnels, c'est leur métier.

- Mm Humm

- (C.) Ils sont là toute la semaine de toutes manières, alors que quand on a à faire à des animateurs qui sont là pour  $\frac{3}{4}$  d'heures.

- Ah ouais non mais c'est difficile hein. Même pour eux je me mets à leur place aussi hein, c'est pas forcément euh...évident quoi !

- (C.) Ouais.

- Ouais du coup y'a des choses à repenser. Alors après peut-être que l'organisation n'est pas forcément la bonne, peut-être que trois fois, enfin quatre fois  $\frac{3}{4}$  d'heures n'est pas la bonne euh...

- (C.) Humm

- Je sais pas ! ..... Et puis après j'ai pas le recul pour savoir dans d'autres écoles comment ça se...

- (C.) Ouais ....ben euh...

- Ça se passe, y'a de tout j'imagine.

- (C.) Oui y'a de tout, y'a, y'a, t'as des endroits où ça a vraiment été pris en charge par l'éducation populaire comme la Ligue de l'enseignement ... Euh...ou ben du coup y'a quand même un projet pédagogique...

- Oui voilà.

- (C.) ....un projet éducatif, y'a quand même une certaine volonté de...enfin, t'as des endroits où on a acheté deux ballons et on met deux personnes dans la cour de récréation, c'est ça...

- Ben non mais c'est clair voilà, c'est pour ça que c'est ça en fait quand tu me demandais : est-ce, est-ce que c'est bien ou est-ce qu'on revient à ce qui se faisait avant...

- (C.) Ça dépend pour qui.



- Voilà ça dépend pour qui quoi. Je pense que nous on peut pas se permettre de dire que c'est pas bien.
- (C.) Humm
- Parce que...
- (C.) Tu penses que ça apporte vraiment...
- Ouais ! Et puis quand on voit les efforts qui ont été faits qui ont été apportés quoi enfin je veux dire c'est pas non plus...
- (C.) Humm
- Enfin voilà ce serait mal venu de dire que ça sert à rien que c'est n'importe quoi ! Je pense qu'il y a quand même des efforts faits par la communauté de communes, par les animateurs eux-mêmes euh... voilà, peut-être pas tous mais en tout y'en a quand même je pense un bon nombre qui ont une volonté euh...de bien faire et euh... et qu'on revoit depuis trois ans aussi donc euh...ouais y'en a quand même qui s'investissent dans ce qui et puis voilà, et puis on a des bons retours aussi des enfants.
- (C.) Des bons retours des enfants ?
- Ouais globalement ouais.
- (C.) Mais ça a une...le fait que ce soit sur le temps du midi ou du soir des choses comme ça, enfin tu les vois différents toi tes enfants ? Au niveau du rythme tu trouves que ça a un impact ?
- Ouais, Ouais. Moi j'aime pas que ce soit le midi (rires)
- (C.) T'aimes pas que ce soit le midi ?
- (rires) non parce qu'en fait j'ai l'impression qu'ils...en fait qu'ils passent trop de...de...dans les mains de différentes personnes et euh...et le fait d'avoir classe le matin donc c'est enseignant, le midi c'est la personne qui les surveille, après on passe au périscolaire, de nouveau quelqu'un d'autre c'est les animateurs, après on revient avec l'enseignant, puis après on retourne à la garderie avec peut-être la même personne que le midi, enfin du coup c'est...
- (C.) Ça...ça... t'aurais un changement de personne de la même manière si tu mettais l'animateur (inaudible 34:12) je veux dire tu aurais autant d'intervenants.
- Ouais sauf qu'en fait au niveau de...oui au niveau du nombre ça revient au même.
- (C.) Ouais.
- Sauf que pour nous, je pens...ouais leur journée elle est finie quand ils vont au périscolaire.
- (C.) Humm
- Je pense que c'est pas pareil que nous après quand on doit les récupérer et...
- (C.) D'accord, tu penses que...
- .....et les remobiliser, voilà ! Je sais pas j'ai pas vu dans l'autre sens...
- (C.) Mais on se...
- ....mais moi, j'aimerais, j'aurais aimé tester.
- (C.) Ouais.
- Le périsco euh...en fin de...
- (C.)...en fin de journée ?
- ...en fin de journée ! Histoire d'avoir vraiment, voilà un bloc... (inaudible 34:41), un bloc...
- (C.) .....d'enseignement ?
- ....scolaire, j'allais dire.
- (C.) Humm
- Et après on passe au périscolaire. Parce que du coup-là c'est...c'est ....au milieu et voilà ça...ça...ouais c'est un peu...du coup oui, moi je vois cette année bon ça a été coupé donc j'ai pas trop senti les choses...
- (C.) Ah ben oui c'est différent, tu fais une année...
- J'ai pas le même voilà, c'est un (inaudible 35:03)
- (C.) Y'a d'autres priorités.
- Voilà, mais euh voilà, les années, les deux autres années précédentes je ressentais quand même l'après-midi c'était compliqué...
- (C.) Ouais.
- ....de bien remobiliser quoi.

## 2. Annexe 2 : Entretien avec Jean, professeur des écoles en Ulis-Ecole

### 2.1 Entretien de Déjà-là, première rencontre

- (C.) Tu nous as dit l'autre jour que tu étais un passionné, un passionné de jeux
- Ouais, je joue depuis très longtemps j'ai commencé à jouer aux jeux de figurines
- (C.) Ouais
- J'ai commencé à jouer au jeu de figurines quand j'avais 10 ans
- (C.) Comment t'as découvert les figurines ?
- Comment j'... En fait en déambulant dans une rue de Caen dans la rue froide, il y a un Games Workshop, un magasin qui vend des jeux de figurines, et en passant devant j'ai tout de suite accroché sur le côté médiéval le côté stratégie et du coup, bah du coup depuis j'ai pas raccroché en fait et je joue toujours, j'ai beaucoup de figurines à la maison à tel point que depuis deux ans je fais des tournois. Et là je fais même le championnat de France par équipe en juillet.
- (C.) D'accord ! Et tu vas toujours à Games Workshop ?
- Non non maintenant je vais plutôt au Valhala, la clientèle est plus de mon âge là-bas maintenant. Ouais j'ai toujours, j'ai toujours aimé jouer, pas mal de jeux vidéo plus jeunes aussi, ça m'a pris pas mal de temps, et puis et puis quand on est revenu, je suis parti pour ma licence de droit en Erasmus, en Italie, j'ai rencontré ma femme là-bas du coup, je suis revenu avec elle et en revenant j'ai été sur Paris pour passer le concours d'enseignants. J'ai découvert Catane qui est un très très bon jeu de plateau et à partir de là on a commencé à faire partie d'assos, à jouer avec les copains, acheter pas mal de jeux. On a été pas mal impliqués pendant deux trois ans à l'asso « Caen joue tu ? » Une association de jeux qui est à Caen, et euh... À gérer des animations,... Du coup j'ai pas mal joué là-bas puis au final on doit avoir dans notre ludothèque personnelle peut être une cinquantaine de jeux qui vont du jeu... Guerre des moutons.., des petits jeux..., le Saboteur à des plus gros jeux comme comme Agricola comme euh comme Porto Rico, de jeux d'un plus gros niveau qui dure deux 3heures où il faut être en forme pour y jouer quoi !
- (C.) Horreur à Arkham pour une nuit ?
- Horreur je sais pas trop, faut que le thème corresponde aussi à ma femme donc... Quand c'est un peu trop violent ou terreur ça ne lui convient pas trop ! Elle aime bien le jeu cubes en bois, les classiques Agricola... Caylus,... Voilà donc on joue, voilà donc on joue un petit peu moins depuis qu'on a une petite fille mais euh... On ne peut plus trop aller...
- (C.) Elle a quel âge ?
- Elle a presque deux ans
- (C.) Bientôt elle va mettre le pied dedans alors ?
- Oui ça serait pas mal ! Et puis... Bon elle est encore un peu jeune... Donc on essaie le week-end d'organiser avec les copains de soirée jeux... On a fait pas mal aussi... Pendant deux ans on est partis à Essen, on a fait le salon, on est parti en camping-car avec des copains, c'était super sympa. On y allait avant d'avoir des enfants, on était six... Voilà pour l'instant du coup je suis accessoirement sur le jeu de figurines pour préparer le championnat de France. Je ne suis jamais allé dans une assoc' pour ça, j'ai toujours joué avec des copains. Du coup c'est vrai que j'ai un large panel de jeux de société à mon actif, pas mal de choses,...
- (C.) Les jeux de rôle ?
- Pas trop les jeux de rôle, ce qui m'intéresse plus c'est l'aspect stratégique que l'aspect convivial... J'aime bien prévoir sur cinq tours ce que je vais faire...
- (C.) Le jeu d'échecs ?
- Bah, euh, j'y ai joué plus jeune, mais le thème n'était pas... J'ai beaucoup joué au Go par contre. Le Go me plaisait beaucoup plus
- (C.) Du coup brièvement, on va revenir sur euh depuis combien de temps tu enseignes par exemple

- Eh bien ça fait cinq ans que j'enseigne en fait, j'ai passé le concours sur les Hauts-de-Seine, et puis que j'ai eu, du premier coup, j'étais en pe2 dans les Hauts-de-Seine, et j'ai fait une demande un peu au hasard pour revenir dans le Calvados, parce que j'ai fait ma fac ici et je l'ai eu.

- (C.) Tu es d'ici au départ ?

- Je suis de Flers, mais j'ai fait ma fac à Caen, puis du coup, coup de bol, je l'ai eu. C'était l'année en fait où il passait le concours en M2, et en fait les Hauts-de-Seine voulaient se débarrasser de pas mal d'enseignants qui avaient la licence et le Calvados était déficitaire pour une des seules années en 15 ans. Donc je suis arrivé ici en juillet et je ne passais au mouvement qu'en septembre. Donc j'avais pas beaucoup de postes et Jérémie était déjà là et je lui avais dit que je ne voulais pas de postes fractionnés et il m'a dit bah y qu'une Clis. Du coup je suis arrivé ici, évidemment la Clis, tu ne sais pas vraiment ce que c'est, à l'iufr on ne t'apprend pas vraiment ce que c'est. Du coup je ne savais pas ce que c'était, donc je suis venu ici, et c'était très très dur la première année. Donc, j'étais T1, je suis arrivé ici dans une Clis, je ne connaissais rien, donc ça été bien bien compliqué. Et puis rapidement j'ai compris que ça allait réellement me convenir, le système de fonctionnement, l'atelier... que tu trouves beaucoup en maternelle, mais avec une profondeur je trouve sur les apprentissages qui est plus agréable. Tu peux aller plus loin qu'en maternelle, tu as moins d'ateliers comment on peut dire récréatif comme il peut y avoir sur la maternelle. Comme par exemple, les choses qu'il faut que les enfants fassent, puzzles, compter les gommettes, moi c'est vrai que j'aime bien aller un peu plus loin, je suis plus du cycle deux ou du cycle trois que de la maternelle. Ils sont un peu plus grands, déjà, au niveau social, c'est un peu plus développé. Après j'adore passer du temps avec ma fille, jouer avec elle, mais c'est vrai que dans mon caractère je préfère être avec les plus grands. Du coup j'aimais beaucoup le système d'ateliers, ce qui fait que j'ai demandé à passer le concours du CAPASH dès la première année, que j'ai eu, enfin qu'ils m'ont accordé. Et donc en T2, j'étais en formation CAPASH à l'IUFM, et du coup j'ai été certifié enseignant spécialisé et inspecté la même année. Donc voilà et puis du coup je fais ça depuis cinq ans, et je crois que j'aurais du mal à revenir dans le circuit traditionnel. Déjà le fait de bosser pas mal en équipe avec les éduc, avec les psys, avec les orthos, il y a pas mal d'échanges, moi je ne fais pas d'activité sur le temps du midi, en périscolaire, moi c'est que du temps consacré à des rencontres avec les psys, les orthos, les éduc, voilà je suis là pour l'instant... Alors évidemment dans l'idéal moi j'habite sur Caen, j'aimerais bien revenir sur Caen, mais bon on est, malheureusement, en tant qu'enseignant, on doit attendre pas mal pour une place sur Caen. D'ici cinq ou six ans je pense, donc on va voir, après dans l'ASH n'a peut-être d'autres possibilités, on va voir...

- (C.) Au quotidien tu as le temps pour les hobbies les loisirs tout ça ?

- On prend le temps de jouer, quand on fait une soirée entre des copains, on est joueur, donc on joue...

- (C.) Les hobbies les hobbies chez vous c'est ça, le jeu ?

- Oui, c'est le jeu, et sinon mes parents ont une maison à la mer, sur la côte près de Portbail donc dès qu'on peut on va la mer. Et puis si j'arrivais à reprendre le sport..... J'ai arrêté à la naissance de ma fille...

- (C.) Quel sport ?

- Le squash ! C'est vraiment le sport le plus de défoulant, c'est tellement agréable... Quand tu as passé une mauvaise journée, tu vas au squash et la...pffffff. La première année où je suis arrivé ici, c'est la classe la plus dure que j'ai jamais eue, alors j'étais T1, donc forcément. C'était compliqué... J'en voulais à quelques élèves, je ne savais pas encore les gérer, en fait mon manque d'expérience se reflétait sur mes élèves, et du coup ils se laissait-aller, ils faisaient des bêtises plus grosses qu'eux ! J'ai eu quelques rancoeurs la première année contre mes élèves, et en fait en passant la formation, et en prenant le temps, je me suis rendu compte que ce n'était pas du tout leur problème, c'était plus souvent moi qui étais en tort, sur la façon dont j'abordais l'activité plutôt que eux sur leurs réactions. Ce qui est agréable avec le squash c'est que tu te défoules, j'ai une classe qui est bruyante, en ASH ils ont du mal à se contenir, et donc tu te défoules sur le volume sonore de la journée, sur la tension d'avoir à gérer les conflits, ...

- (C.) Pourquoi le jeu ?

- Moi et ma femme tu veux dire, je ne sais pas, c'est venu comme ça, moi j'ai toujours joué, plus jeune, je pense que c'est une question d'entourage, nous on joue, nos copains jouent, là où il y a d'autres qui adorent faire des balades, faire du sport, c'est vrai que nous le soir, on joue...

- (C.) C'est un moment de rencontre ?

- Ouais c'est un moment de rencontre, de convivialité, je pense que c'est aussi dans l'air du temps, on est une génération de jeu, je pense que le jeu il y a 20 ans il y a 30 ans, c'était pas ça, c'était plus axé enfant, c'était le Monopoly, c'était La Bonne Paye, des jeux d'enfants ou entre enfants, il y a qu'à voir sur Caen l'évolution des magasins de jeu... Depuis 10/15 ans, une démocratisation du jeu, sur plein d'aspects, que ce soit sur les gros jeux qui arrivent maintenant il y a beaucoup de jeux de gros cubes en bois qui sortent, ils savent qu'ils vont les vendre et en même temps il y a des jeux je pense comme le jeu du chapeau, mais qui a été repris et franchisé sous le nom Times Up, et voilà, le nombre de gens qui sont arrivés au jeu grâce au Times up c'est énorme ! Les gens qu'on avait... Qui aimaient bien des jeux comme le Pictionary, qui on fait le Times up, des jeux comme Dixit, qui marche plutôt bien, et qui fait venir après des jeux un peu plus compliqués comme la Guerre des Moutons, Carcassonne. En ce moment nous on joue beaucoup à XUL, à Zooloretto, tu as des jeux aussi comme de Petits Meurtres Entre Amis, voilà c'est des jeux... Des jeux d'ambiance... C'est le même principe que le Loup Garou, le Fictionnaire, voilà c'est des jeux effectivement... Les gens plus ils jouent plus ils sont à l'aise. Je crois que c'est vraiment une génération de jeu, c'est venu comme ça, peut-être que notre génération est une génération de grand enfant et que du coup ...

- (C.) Tu penses qu'on ne grandit pas c'est ça ?

- Je pense qu'on grandit moins, c'est une vraie question que je me pose depuis très longtemps... Est-ce qu'on se rend compte qu'on vieillit ? Parce que en fait... J'ai pas l'impression d'être plus vieux que lorsque j'avais 20 ans... J'en ai 30 maintenant. Je ne suis pas non plus encore à l'époque où le physique te fait comprendre, mais voilà quand j'aurai 50 ans... Je pense que c'est plus le regard des autres qui te fait vieillir, que ton propre regard.

- (C.) Tu penses que c'est dans la tête ?

- Ouais, puis le regard des autres vraiment et la façon dont ils t'appellent, la façon dont ils te traitent,

- (C.) Tu penses que tu joueras encore à 50 ans ?

- J'espère... J'espère que je jouerais encore à 80 ans, ça serait... Il y a encore toute la génération de mes enfants et de mes petits-enfants à éduquer au jeu...

- (C.) Tu as le sentiment que cela t'apporte autre chose que du plaisir le jeu ?

- Euh alors c'est très compliqué parce que je suis très mauvais joueur, de base. Donc c'est toujours un côté qui mêle plaisir et frustration de jouer parce qu'en tant que mauvais joueur forcément, t' aimes pas perdre ! Donc bon tu fais à côté, mais... Ça aussi, on a beaucoup entendu parler, de cette génération de jeunes qui passaient beaucoup de temps sur leur ordinateur, qui ne communiquaient pas, qui étaient cloîtrés chez eux, et au final moi je me rends compte que ces jeunes-là, tu les mets devant des jeux de plateau qui dure 2 heures avec un groupe d'amis et ils sont super à l'aise aussi. Et euh..... et voilà... Moi c'est le plaisir, mais aussi de vivre des choses avec des gens, partager du temps avec eux, créer du lien parce que mine de rien quand tu fais une partie, tu parles, tu te laisses un peu plus aller sur tes tracas, tu as plus de.... Comment dire.... D'intimité. Je pense à des discussions avec des copains qu'on a eues que autour d'un jeu au final.

- (C.) Le jeu est un déclencheur ?

- Voilà ! C'est un moment où tu te sens plus à l'aise je trouve, et des fois par exemple quand tu vas boire un verre avec des copains, tu es plus dans le surfait, sur la surface... Tu parles du beau temps, pas forcément de ce qui ne se passe pas bien, dans le jeu, je trouve que les inhibitions tombent un petit peu.

- (C.) Tu arrives à jouer et à parler à côté ?

- Oui quand tu joues beaucoup oui !

- (C.) On m'a dit une fois que jouer, c'était un état d'âme...

- Je ne sais pas, je pense que tout le monde à pas l'âme d'un joueur... C'est plutôt une question d'éducation,

- (C.) Jouer ça s'apprend ?

- Ah oui !! Totalement ! Je pense que tu ne peux pas... Tu peux... Tu peux aimer jouer sans qu'on t'apprenne, mais si tu veux aller plus loin, si tu veux que ça devienne une passion, un biais social, pour être avec les gens, je pense que ça s'apprend... Ça s'apprend non pas en regardant des aides de jeu sur Internet mais en passant du temps avec des joueurs qui apprennent les règles, qui trouvent parfois autre chose...

- (C.) Qu'est-ce qu'il y a donc à apprendre ? Les règles ? Quoi d'autre ?

- Les règles, je me rends compte que dans notre cercle de jeux je suis le seul à apprendre les règles. Parce que ça ne me dérange pas.

- (C.) Parce qu'il en faut un !

- C'est moi qui apprends les règles, c'est moi qui explique les règles du jeu, en fait les autres ce qu'ils aiment c'est de voir des nouveautés, découvrir autre chose, réfléchir d'une autre manière aussi...

- (C.) Ils vont apprendre à réfléchir autrement ?

- Ouais, il y en a qui vont dire : « ah oui je joue plus avec la mémoire ou celui-là plus sur la communication... » C'est ça qu'ils aiment bien. Je trouve que le jeu, c'est se mettre au défi. Se mettre face à une épreuve et tu te dis : « ah comment je vais m'en sortir ? Quel chemin je prends »... Le jeu appelle le jeu, c'est-à-dire tu joues une partie et tu te dis : « je ne m'y suis pas pris de la bonne manière. » Et j'ai envie de rejouer pour essayer une autre manière.

- (C.) On peut progresser dans... quand on joue ?

- Ah oui totalement !

- (C.) Sur quels critères choisis-tu les jeux que tu achètes ?

- Au début j'ai beaucoup pris sur des thèmes, j'ai commencé à jouer au jeu de figurines avec du médiéval, et maintenant ce que je recherche comme j'ai quand même pas mal de jeux, c'est la mécanique, la mécanique du jeu. Si la mécanique me plaît, que je la trouve originale, alors je vais acheter le jeu. C'est vraiment ça qui va me... À l'inverse de beaucoup de gens avec qui je joue, ou eux le thème est encore très prégnant, mais moi j'ai déjà tellement de jeux, que j'ai besoin de nouveauté.

- (C.) Et dans les mécaniques, qu'est-ce qui te tente le plus ?

- Moi j'ai beaucoup de mal sur les jeux en interaction,... Les jeux où tu prévois une stratégie et l'adversaire peut totalement te la mettre en miettes, ça c'est quelque chose d'assez stressant chez moi, euh....

- (C.) Pourquoi puisqu'au final c'est la stratégie ?

- Oui mais, moi j'aime bien voir le début et faire mon cheminement et être tranquille quoi tu vois,...

- (C.) Il faut jouer seul alors ?

- Non non, du coup, tu gères forcément par rapport à l'adversaire, tu inter réagis... Tu vois 7 Wonders, bon bah si tu choisis une stratégie on va dire scientifique, ou pas... Tu sais que tu ne laisseras pas passer les cartes pour que l'adversaire les ait ! Tu as un chemin, disons, militaire et du bleu, et en même temps tu te dis qu'il ne faut pas laisser passer les scientifiques parce que untel derrière moi il a ça ou je vais jouer une carte guilde en fonction de lui. C'est compliqué comme jeu... Je n'y gagne pas souvent... Mais du coup c'est vrai que les jeux, ... Un jeu que moi j'ai en horreur, pour autant j'y joue beaucoup avec mes élèves car ils adorent ce jeu, c'est Loups Garou, Loups Garou je déteste ce jeu parce que c'est le jeu où moi qui aime bien parler, et bien on me fixe toujours comme un loup, parce que j'aime débattre, j'aime parler, j'aime débattre, j'aime être dans la réflexion, donc forcément les gens ils se disent : « il parle beaucoup donc on l'élimine dès le début ! » Moi, à Loups Garou, je suis toujours éliminé au bout du deuxième ou du troisième tour

- (C.) Je comprends bien, je me fais éliminer de la même manière, toi pauvre villageois innocent !

- C'est ça, voilà c'est ça !

- (C.) Du coup c'est parce que tu n'as pas la maîtrise du jeu que tu aimes moins ce type de jeu ?

- Oui il y a de ça, je pense que c'est toujours frustrant de faire une stratégie, pendant 10 tours et au 11e tour tu vois que tout est cassé par un adversaire. Pour le coup, Arriala, c'est un jeu qui se passe sur le canal de la Garonne, en fait tu dois avancer des ouvriers pour progresser dans le jeu. Donc tu as des jeux de majorité, donc par exemple comme des jeux comme Tikal, bon bah si l'adversaire, tu

mets trois pions, il en met quatre, c'est le jeu, il a été plus malin que toi, mais Arriala, il peut te faire reculer tes pions, et ça c'est un peu frustrant, ça on puisse bouger ce que j'ai prévu, ça !!

- (C.) Et sur ce point-là tu n'a pas progressé ?

- Non, il y a des choses sur lesquelles je ne progresse pas et ça... Je suis mauvais joueur et je n'arrive pas à progresser. Non, je progresse, je pense que je progresse en vision du jeu, maintenant je vois un jeu, je vois comment ça va marcher et comment je vais y aller très très vite. Ça correspond à tel système, il y a un peu de ça, un peu de ça, je vois où ils veulent en venir... Mais après... Moi ce que j'aime bien, même si j'ai déjà beaucoup de jeux, même si j'aime beaucoup la mécanique, être dans la stratégie. Il y a toujours un moment où je me laisse prendre par le jeu, par l'ambiance et je vais tenter des coups, je sais que ça ne va marcher qu'une fois sur deux, mais j'ai envie de le faire parce que c'est marrant.

- (C.) Ça n'aura pas grande conséquence si ce n'est que de perdre non ?

- C'est ça,...

- (C.) Tu joues à tout : le jeu de solitaire, le jeu d'ambiance, jeu avec les enfants, dinette, Lego,

- Alors moi, j'ai été un grand fan des Lego, très très longtemps, j'avais des caisses et des caisses entières de Lego à la maison, et je pense qu'avec ma petite on mettra les caisses, je jouerai avec elle et on verra bien ce qu'elle en fera. Je pense que, j'avais pas d'enfant avant, mais depuis que j'ai ma fille, c'est vrai que je peux facilement jouer à des jeux comme la dinette, la poupée, jouer à la pâte à modeler ça ne me dérange pas du tout !

- (C.) Tu joues à la pâte à modeler ?

- Ouais

- (C.) C'est un jeu ?

- Totalement, comme la peinture est un jeu, tout est un jeu en fait, si tu prends par le biais du jeu, tout est plus drôle... Moi par exemple, j'adore faire le ménage comme un jeu par exemple, en me disant tiens par exemple telle pièce l'autre jour, je l'ai faite en un quart d'heure, alors aujourd'hui je le fais en moins d'un quart d'heure. C'est le défi... C'est le jeu, c'est marrant de se dire d'essayer d'être plus rapide, de le faire d'une autre manière. D'ailleurs comme ça ça me permet de le faire assez vite ! (Rires) il n'y a qu'avec le repassage je n'ai pas encore trouvé d'enjeux...

- (C.) Tu disais que tu jouais au jeu vidéo quand tu étais ...

- Oui, j'ai beaucoup joué au jeu vidéo

- (C.) Tu ne joues plus maintenant ?

- Non c'est trop chronophage, c'est trop trop chronophage, c'est pas possible, puis les jeux ont beaucoup évolué, et c'est vrai que moi, je... Plus jeune, je suis de la génération Megadrive, Super Nintendo, PlayStation, les premières consoles qui ont vraiment marché, et je me suis trouvé à avec euh des jeux comme Final Fantasy, les jeux de stratégie où tu en as pour 150 heures si tu veux finir le jeu à fond, quand tu as 15 ans tu as le temps à passer dessus, quand tu en a 30, que tu as le boulot, que tu veux voir des gens à côté, que tu as ta fille eh bien tu n'as plus le temps.

- (C.) Après, c'est une question de choix aussi ? Tu trouves ça trop solitaire ?

- Ouais, je pense que je suis plus social que lorsque j'étais plus jeune, j'ai pas envie... Je préfère passer du temps avec les gens et c'est pareil, je n'ai jamais vraiment réussi à me mettre au RPG en ligne, car c'est beaucoup de temps pour pas grand-chose,

- (C.) Comme Warcraft ?

- Oui, je n'ai jamais réussi à accrocher, pourtant c'est un thème qui va directement avec ce qui m'a accroché au début

- (C.) Quand tu parles de thèmes, tu parles d'héroïc fantasy ?

- Oui, c'est un thème que j'aime beaucoup, ...

- (C.) Tolkien ?

- Oui, voilà, ou la SF, ... Et je trouve qu'on a perdu un peu ce +du jeu, dans le jeu vidéo qu'on avait avant, avant les jeux je les trouvais magiques, comme il n'y avait pas beaucoup de moyens, les gens s'énervaient plus sur le fond, sur le scénario, sur ce qui intéresse le joueur que sur la performance au visuel, ou la performance à la violence.... Je n'ai pas souvenir d'avoir eu des jeux comme Call of Duty qui sont des jeux de guerre et de voir des enfants jouer à ça, des enfants qui ont huit ans qui te

parlent de Kalashnikov, de mitrailleuses,... Moi quand j'avais huit ans, sur ma Megadrive, j'ai passé des heures sur des jeux de plate-forme du roi lion, c'est pas pareil... Cette magie je pense a disparu, je trouve qui a beaucoup moins de jeu...

- (C.) Est-ce que tu trouves le jeu trop réel ?

- Ouais, le jeu est **trop** réel, en jeu vidéo en tout cas, je trouve que c'est trop réel, trop... Les enfants se l'approprient trop et ne savent plus si c'est du réel ou pas. J'ai eu beaucoup de problèmes avec l'affaire de Charlie, parce que ces enfants-là, il n'avait pas retenu, comment dire, le pan théologique, le pan spirituel, ils avaient juste retenu qu'il y avait eu un massacre, que les gens avaient des bazooka, des Kalashnikov, ils avaient tué tout le monde, ils avaient des balles dans la tête, et tu vois, tu te dis mince, ces enfants ont 7/8 ans, et tout ce qu'ils retiennent de l'info c'est des gens qui se prennent des balles dans la tête, des Kalashnikov... Alors oui, on a tout joué quand on était plus jeune à la guerre dans la cours de récréation mais là franchement je trouve qu'on est sur un truc...

- (C.) La limite entre réel et fiction ?

- Ça penche du mauvais côté je trouve,

- (C.) Est-ce que cela t'arrive de te forcer à jouer ?

- Ça m'arrive mais pas très souvent ! Généralement, j'ai toujours envie de jouer, je force plus ma femme à jouer que je me force à jouer

- (C.) Elle se force ?

- Oui elle se force, mais une fois qu'elle joue, elle adore ça !

- (C.) Qu'est-ce qui freine à ce moment-là l'envie de jouer ?

- Les rares fois où on se force, c'est quand c'est un nouveau jeu en général ! Quand c'est un nouveau jeu, du coup, il faut que moi je lise les règles, que je les explique à tout le monde et Dieu sait que les adultes c'est bien pire que les enfants quand il faut leur expliquer les choses... Donc voilà, quand parfois il te faut 1h pour expliquer les règles alors qu'on pourrait les expliquer en 10 minutes, pfiouut, et ils ne comprennent pas ou ils ne veulent pas comprendre parce que c'est un nouveau jeu et que du coup « ah pourquoi on ne ferait pas ce jeu là qu'on connaît bien ? », « ah mais celui-là il est sympa, avec une nouvelle mécanique... » Souvent le premier frein c'est le nouveau jeu et après c'est la fatigue. La fatigue de tous les jours, voilà quand tu as passé une mauvaise journée au travail, on pourrait faire un jeu, mais en fait c'est facile de se mettre devant une série...

- (C.) Le jeu c'est contraignant quand même ?

- Intellectuellement, forcément c'est contraignant, tu ne peux pas, tu ne peux pas arriver dans un jeu et dire « je vais y aller n'importe comment », enfin y aller par-dessus la jambe, non ! Sinon tu n'as pas le plaisir, le plaisir en tant que tel ce n'est pas de gagner mais de tout faire pour gagner et moi, les meilleures parties, les parties que j'ai préférées, ce sont des parties où j'étais déchainé pour gagner. Enfin j'avais perdu mais j'avais passé un très bon moment parce que j'avais été au bout de mes possibilités, j'avais réellement été au-delà de choses que je ne pensais pas possibles sur des jeux et les gens qui me battent, je suis admiratif devant la façon dont ils avaient joué et ce sont les meilleures parties, pas les parties où je gagne mais où je vais au bout de mes capacités en fait.

- (C.) Est-ce que enfant tu jouais avec des adultes ? Avant les figurines ?

- Non, les classiques...

- (C.) Tes parents jouaient ?

- Non pas trop, ma mère est bibliothécaire et mon père est cadre Sup dans une boîte de textile, clairement je suis d'un milieu favorisé au niveau du culturel et de l'éducation, mais le fait que ma mère soit dans une bibliothèque, le livre était plus prégnant que le jeu, donc en fait j'ai passé beaucoup beaucoup de temps à lire et j'adore lire mais voilà le livre était beaucoup plus prégnant dans ma jeunesse que le jeu

- (C.) Jouer au Lego avec ton père ?

- Le Lego a toujours été une activité solitaire pour moi, très solitaire, c'est vraiment quand j'ai commencé à jouer au jeu de figurines que j'ai commencées à jouer avec d'autres personnes

- (C.) Tu peins aussi tes figurines ?

- Oui, je peins mais ce n'est pas la partie que je préfère, mais je préfère la partie ludique la partie stratégique, mais quand tu commences à faire des tournois tu es obligé de peindre...

## 2.2 *Entretien de Déjà-là, deuxième rencontre*

- (C.) Ouais
- Du coup c'est des choses que eux n'ont pas forcément penser de blocage ou de combinaisons et il y a aussi une notion de programmation.comme l'action est la meme pour tout le monde au début du tour ils vont avoir tout le temps pour se dire « ah faut que j'fasse ça, comment je vais réussir à mettre... »
- (C.) Du coup tu utilises un jeu dans lequel tu rajoutes des contraintes en plus ?
- Voilà,
- (C.) Pour euh...
- Des contraintes pour faciliter le choix tactique.
- (C.) Donc là tu travailles réellement sur développer des stratégies
- Voilà, parce que c'est vrai que sur un jeu qu'on a l'impression qu'est assez ouvert
- (C.) Ouais
- T'as tes tuiles, tu sais pas comment les placer voilà elles sont souvent perdues dans ce choix. Euh et du coup le but ça va être d'avoir une action qu'est pas obligatoire mais sur la feuille on a des avantages.
- (C.) D'accord
- Ça va aller le guider parce qu'on va changer a chaque tour ça va souvent être un (inaudible) de cartes. Donc on fait une première partie comme ça. A voir combien de temps ça dure parce que ça peut durer longtemps. Et après on fait une deuxième partie où là par contre il y 2 actions au choix.
- (C.) D'accord
- La même chose qu'ils font comme action. L'idée principale c'est donc la notion de choix mais c'est aussi la notion de concentration.
- (C.) Ouais
- Donc les enfants généralement euh quand c'est pas leur tour ils regardent pas ce qu'il se fait. Donc là au moins, à un moment donné ils vont se dire « tiens faudrait que je fasse ça. J'ai telle tuile comment je pourrais arriver à faire ça ?
- (C.) Toi t'es sur un atelier d'apprentissage de jeu. T'apprends à jouer là !
- Ouais vraiment
- (C.) T'es pas en train de faire des maths de faire du français t'es en train d'apprendre à jouer.
- Non, non, non parce qu'en fait on fait beaucoup de jeu le matin en ce moment donc
- (C.) Hum
- De jeux euh.. pédagogiques
- (C.) Ouais
- Et comme t'étais là, j'avais envie de réfléchir un peu comment jouer.
- (C.) D'accord
- Donc euh voilà. Au début je voulais adapter avec des (inaudible) et me suis dit j'ai qu'une soirée ça va être un peu juste.
- (C.) (rires)
- (rires)
- Notion de choix, notion de contrainte, de l'action qu'on peut pas utiliser parce que les copains l'ont déjà prise
- (C.) Ouais
- Et du coup avec ce jeu-là à la base, qui marche plutôt bien, ils connaissent les règles de base,
- (C.) D'accord
- Donc ça permet voilà de
- (C.) De rentrer dans ... de développer un peu plus, ouais t'es vraiment, t'es pas sur du jeu pédagogique t'es vraiment sur du jeu ...
- Ouais j'suis sur du jeu ... ça te convient ??
- (C.) Ah mais, tu fais ce que tu veux ! C'est ton jeu à toi !



- Ouais ouais parce que du coup c'est l'esprit du mercredi il y a un bon concept et après je peux développer facilement ce jeu-là en mettant deux contraintes, des actions qu'on peut pas jouer par exemple,
- (C.) Mais là ce que tu fais du coup, tu fais ça parce que tu as une CLIS mais c'est quelque chose qui a sa place aussi du coup...
- Ça marche tout le temps dans n'importe quelle classe
- (C.) Mais c'est quelque chose qu'on fait pas !
- Bah non
- (C.) En classe on n'apprend pas à jouer en classe !
- On n'apprend pas à jouer mais... ça je l'avais déjà dit. Attends je vais fermer la porte. ... On n'apprend pas à jouer en classe. Et c'est ça qu'est dommage parce que je l'avais déjà dit sur le fait... qu'on en avait parlé. C'est que apprendre à jouer c'est un peu apprendre à vivre aussi.
- (C.) Ouais ?
- La notion de choix, la notion de prévisions, enfin tout le temps dans la vie.
- (C.) Et c'est pas propre à la CLIS, on est bien d'accord ?
- Non, c'est que moi j'ai plus de latitude horaire pour faire ça.
- (C.) Ouais parce que t'as pas de programme prédéfini ?
- Moi j'ai un programme le matin.
- (C.) Un programme le matin.
- Le matin j'ai les activités maths français, lecture, écriture
- (C.) Mais euh j'veux dire, quand on parle de latitude horaire, les collègues sont censés faire euh boucler le programme de français, de maths.
- Ils ont un programme et puis eux ils ont des horaires obligatoires
- (C.) Des horaires obligatoires, toi t'as pas ça ?
- Non
- (C.) D'accord
- En tout cas moi je me permets de pas avoir ça !
- (C.) (rires)
- Parce que ce serait aberrant de dire qu'on fait 10 h de maths par semaine. Les enfants ils seraient épuisés, on arriverait à rien.
- (C.) Mais dans les (inaudible) institutionnel, il y a des consignes de données au départ ou pas, en CLIS, je sais pas du tout ? Enfin je ...
- Faudrait que je me renseigne. moi j'ai toujours entendu dire qu'on avait beaucoup de latitudes sur les horaires et sur les programme. Nous c'est pas, on n'a pas un programme à finir à la fin de l'année, un programme de niveau, c'est l'enfant qui va jusqu'où il peut et voilà
- (C.) D'accord
- Et en fait moi j'ai une programmation globale qui va du CP au CM2 avec toutes les compétences (inaudible) enfant et puis on voit la programmation qu'il y a après.
- (C.) D'accord.
- Voilà, c'est ce qui permet si il y a besoin de trois mois pour apprendre une notion et ben il a 3 mois,
- (C.) S'il y a besoin de quatre tu en prendras quatre
- Voilà c'est ça.
- (C.) D'accord. Du coup Ça t'laisse plus de libertés pour faire, pour t'autoriser
- Voilà ce que je veux. En classe je fais, (inaudible) de l'ordre de la cuisine, des arts visuels, on fait du théâtre, de l'écoute musical, on fait euh...
- (C.) ... (inaudible)
- Hein ? Bah en CLIS c'est génial ! C'est bien la CLIS
- (C.) Bah ouais ouais. C'est vrai que c'est inintéressant.
- Et du coup, mes (inaudible) sont banalisés. C'est un peu en fonction de ce que j'ai envie de faire, de euh, par exemple le vendredi on fait le conseil. Euh de 16H15 à 16h30, c'est un peu un lieu de diplomatie, enfin de démocratie, ou on dit ce qu'on a aimé ce qu'on a pas aimé. Si on a un problème avec un enfant, on en parle. Et si on a un changement ou une proposition et bah on peut les mettre.

- (C.) D'accord
- Donc on les met là, on fait un vote, chacun a une voix, même moi je n'ai qu'une voix, à moins que... je mette mon veto si quelque chose c'est pas possible. Et du coup voilà, et si c'est voté on le fait.
- (C.) D'accord
- Par exemple euh, là cette semaine on a voté faire la cuisine sur le thème Halloween, on a fait des sorcières qu'ils sont en train de préparer là-bas. On va faire des ptits.. des fantômes, euh, avant les vacances, on a fait un concours de puzzle sur (inaudible)...un concours de puzzles.
- (C.) Excellent
- Ouais c'est euh, alors j'ai limité à un choix par semaine pour pas non plus que euh...
- (C.) Ca prenne sur ce que toi t'as...
- Voilà, et c'est l'après-midi en plus, j'ai le temps l'après-midi. J'ai le temps de faire un peu ce que je veux quoi.
- (C.) okay. tu vois là parce que j'en parlais avec Emy l'aut'jour et euh parlons de jouer en classe, elle trouve que c'est euh pour elle c'est totalement légitime. Mais elle dit avec le regard de l'institution « je sais pas si je m'autoriserais autant, » tu vois, à...
- Ouais mais elle a pas forcément le temps.
- (C.) Non mais elle dit que, j'ai bien aimé ce (inaudible) « c'est pas déconnant de se dire je passe une matinée à jouer aux jeux de société » et en soit ça a du sens, parce que comme toi...Mais elle dit « à côté de ça, euh l'inspecteur vient, je suis pas sûre d'être bien dans mes baskets »
- Par contre moi je suis pas sûr de faire une séance de jeu de société quand l'inspecteur vient non plus hein. Je m'amuserais pas de trop à jouer à ça.
- (C.) Pourquoi ? (sourire dans la voix)
- Parce que euh...
- (C.) (rires) Tu t'amuserais pas à jouer (rires)
- Non je m'amuserais pas à jouer à jouer. Parce que parce que ils peuvent être bornés des fois, et puis euh... malheureusement
- (C.) Sur quoi ?'fin j'veux dire qu'est-ce que...
- Sur euh..
- (C.) A ton avis sur quoi on pourrait venir t'interpeller ?
- Sur les compétences. Les compétences qui euh sont très nébuleuses, qui pour moi sont essentielles, les compétences de choix de euh de réflexion de logique, euh qu'on aime bien catégoriser actuellement sur les mathématiques, sur le français, sur l'histoire, sur les sciences. On aime bien avoir un cadre, on aime bien avoir du pluridisciplinaire tu sais on fait, euh voilà, et ne pas rentrer ces compétences-là dans une activité plus institutionnelle je sais que ça pourrait tiquer. Alors après ça peut marcher aussi hein, par exemple j'avais fait une séance, lors de ma première inspection, une séance sur la mémoire, et on avait fait des ptits jeux sur la mémoire euh et ça avait très bien marché.
- (C.) Ouais ?
- Maintenant euh (soupir) c'est toujours pareil, c'est euh est ce qu'on tente le coup ? Ou est ce qu'on s'adapte à ce que veut l'autre et puis après on est tranquille.
- (C.) Toi t'as pas envie
- J'ai pas envie de... moi je suis très bon pour euh, pour savoir c'que les gens veulent, et euh, enfin, j'estime, euh et pour pouvoir leur donner c'qu'ils ont envie, et après pour être tranquilles quoi.
- (C.) Donc quand il y a une inspection tu fais ce qu'il a envie. Et
- Voilà, j'fais c'qui veulent, c'qui va leur plaire, et après même si c'est pas forcément,...c'est un peu horrible de dire ça...mais même si c'est pas vraiment utile pour les enfants Même si c'est toujours adapté à leur niveau et qu'il y a une logique et ce qui moi me permet après, par contre en classe, de m'adapter aux enfants et de faire les choses que j'estime utile.
- (C.) D'accord, y'a un écart en fait entre ce que l'institution attend de toi et ce que toi tu...
- Bah oui
- (C.) Y'a un monde

- Mais en même temps tu peux pas...enfin l'institution c'est une machine, grosse machine, ils peuvent pas prendre au cas par cas. C'est ton boulot ça de prendre au cas par cas. Eux ils sont obligés de te filer un carcan général pour que tout le monde sache à peu près où aller. Et c'est à toi d'adapter.
- (C.) Oui mais quand l'inspecteur il vient te voir il est censé prendre en compte ce caractère là que toi enseignant tu t'adaptes...
- Le problème c'est que l'inspecteur c'est une personne, que la personne elle a des convictions, des idées, qui sont pas forcément les mêmes que les tiennes. Est-ce que ça vaut le coup de se mettre en défaut et d'avoir des soucis. Alors qu'au final tu peux...
- (C.)...T'adapter pendant trois ans tranquillement, quatre ans faire c'que tu veux. Hum
- Quand j'ai passé le CAPASH, la préparation spécialisée c'est ça hein. Les séances étaient adaptées et moi j'étais content de ce que j'avais fait. Mais à l'entretien j'ai dit amen à tout ce qu'ils m'ont dit ils étaient très contents. J'étais content et j'avais le diplôme et voilà quoi.
- (C.) Ouais c'est pas mal. Faut être capable de faire ça.
- Mais c'est pas facile hein ? Moi J'ai des copains par ex qu'ont passé le CAPASH et euh, .... faut que j'aïlle faire la photo de classe
- (C.) Ouais
- Qui eux n'ont pas su tenir leur langue
- (C.) Hiiii c'est dingue ça.
- Qu'on pas su et du coup baaaah et bah ils l'ont pas eu ! Donc voilà c'est toujours la même question est-ce que ça vaut pas le coup de ...
- (C.) Pour pouvoir faire ce que tu veux et apporter ce que t'as envie d'apporter aux enfants, c'est vrai qu'on passe à côté de quelques choses qu'ils auraient sûrement très bien fait mais euh
- C'est ça. C'est une question de voir plus loin...que juste cette petite séance
- (C.) D'accord
- Voilà
- (C.) .....Le lien avec les rythmes scolaires, pourquoi est-ce...c'est quelque chose qui vous a un peu interpellé, j'ai réécouté l'autre jour les...les entretiens pis c'est vrai que vous aviez enfin vous aviez...vous voyiez pas pourquoi...enfin et je comprends hein !
- Parce que pour moi c'est pas une question de rythme c'est une question de...de pédagogie.
- (C.) Ouais
- C'est-à-dire que c'est pas parce que tu travailles une matinée de plus euh dans la semaine que tu vas changer toute la pédagogie quoi..
- (C.) Alors la place du jeu c'est plus au niveau des interfaces entre l'animateur et l'enseignant, et dans l'usage que les uns et les autres vont pouvoir faire du jeu tu vois. C'est en fait, c'est ça qui va moi m'intéresser, c'est pas ton changement de rythme en soi c'est plus les modifications euh d'intervenants que ça apporte.
- D'accord mais je trouve que de base, t'auras pas les mêmes options, pas la même vision du jeu chez l'intervenant et chez un enseignant, nous quand même 80% du temps, les jeux ont une visée pédagogique. Donc euh très rarement euh je vais avoir une méthode pas scolaire qui fait un jeu à visée pédagogique, moi je vais créer un jeu pour les alpha, un loto, je vais créer un jeu de plateau euh sur un livre qu'on est en train de voir euh, voilà le...l'animateur fera pas ça généralement, généralement moi je les vois bien parce que ils sont souvent en salle info là où je travaille, et euh ben c'est qui veut jouer aux échecs, qui veut jouer à ça et qui veut jouer à ça euh y'a pas de projet en tant que tel tu vois. A l'inverse où par exemple moi j'ai un copain qui euh, qui tient était à « Caen joues-tu » enfin qu'a un (inaudible) qu'a fondé une assoc euh (inaudible).
- (C.) .....
- Non Aurélia (inaudible) c'est périscolaire pour l'instant..
- (C.) D'accord
- Tu vas avec ton groupe. Et euh...et où j'en étais...oui et du coup lui pour le coup dans le périscolaire tu as euh les enseignants qui lui disent : ben écoutez, on a travaillé sur tel livre par exemple est-ce qu'on peut créer un jeu ensemble, ou sur tel thème, ou même des jeux sur ce thème-là tu vois..
- (C.) D'accord y'a un travail...

- Y'a une relation....
- (C.) .....Y'a une relation enseignante/animateur pour des projets communs ?
- Là franchement clairement la relation enseignant/animateur qui est ici c'est euh, les animateurs font du très bon travail hein c'est pas le problème juste qu'il y a pas de...de liaison, c'est soit préparer le spectacle de fin d'année, ou du coup danses ou euh ou chants euh soit préparer des activités comme le journal ou un truc comme ça, mais ça va pas plus loin, le (inaudible) je crois qu'on en a jamais fait avec eux..
- (C.) D'accord.
- Y'a pas franchement de liens entre animateurs et enseignants ici..
- C'est-à-dire que je peux très bien...disons que les jeux pédagogiques sont plus le matin...
- (C.) Humm
- .... Et les jeux ludiques, plus l'après-midi..
- (C.) Moi j'avoue que si y'avait eu la possibilité alternant l'association de mon copain avec du périscolaire parce que il a trouvé que ça pour l'instant, mais à la base ça a été fondé par ma femme et deux copains..
- (C.) D'accord.
- Une instit, qui voulait elle décharger, faire à mi-temps instit et à mi-temps euh dans le ludique..
- (C.) D'accord.
- Et du coup euh...ça s'est pas fait parce que au final y'a beaucoup de gens qui se revendique du jeu sans forcément en avoir ni les qualités, ni le matériel, et euh et du coup y'a pas forcément beaucoup de places pour euh des gens qui veulent vivent de ça quoi. C'est un peu compliqué, quand t'es pas ludothécaire euh....
- (C.) Parce que moi j'ai appris un jeu et je joue librement, c'est une question de...de rythme encore une fois, si les miens je peux pas leur demander (inaudible) je suis obligé des moments de libre où ils peuvent s'évader, jouer à ce qu'ils veulent euh....
- (C.) Humm
- Du moment qu'ils respectent une règle de...de calme, de silence, ils font ce qu'ils veulent, des fois ils peuvent rester, si euh si ils ont été performants ils ont fini leur travail tôt ben ils peuvent rester une demi-heure au coin jeux à faire ce qu'ils veulent, ils ont fait le travail qui a été donné et puis voilà. Après les jeux de constructions marchent très bien mais (inaudible) mais euh moi je pense qu'on peut pas, ma classe, mon type de classe jeu libre obligatoire...
- (C.) Et euh en maternelle?
- Je pense aussi, je pense.....
- (C.) Et en élémentaire ?
- Moi en ASH c'est obligatoire dans le sens où c'est un moyen de.. de souffler....
- (C.) Ouais
- Alors qu'en maternelle je trouve que c'est obligatoire dans une logique d'apprendre, à jouer tout seul. Ils ont besoin d'avoir le choix et de solliciter, de se dire ah ben tiens ils s'inventent un monde, ils ont quelque chose. Tandis que moi ceux qui sont là ils ont 6-7 ans ils ont déjà leur monde. Donc après ils juste ils se reposent, tandis que je trouve qu'en maternelle ils apprennent..
- (C.) Quand tu joues aux jeux de figurines à 10 ans, euh donc c'était ton jeu libre à toi, chez toi, tu faisais ça pour te reposer ?
- Ouais (inaudible) c'était le moment de détente totale..
- (C.) C'est détente totale ? T'as pas l'impre...intellectuellement t'étais pas mo...mobilisé ?
- Non parce que tu réfléchis sur quelque chose qui te fait plaisir donc euh, donc c'est pas, c'est du repos pour moi on va dire..
- (C.) D'accord.
- Moi quand je fais un jeu, quand j'enchaîne trois parties de jeu euh c'est du repos pour moi..
- (C.) C'est du repos, même si intellectuellement t'es beaucoup sollicité...
- ....Même si t'es fatigué sur la fin...
- (C.) Ouais
- ....Ça reste du repos..
- (C.) Ça reste du repos.

- Et moi je vois ma fille moi j'essaie vraiment de ....qu'elle ait des moments où elle peut jouer toute seule et pas pour se reposer parce que sa journée est pas hyper fatigante dans le sens....
- (C.) (rires)
- ....Enfin si pour plein de trucs mais...mais voilà où elle peut se créer son monde et après elle est ravie enfin elle joue une demi-heure avec sa dinette pis après elle est venue me montrer ce qu'elle a fait tu vois elle partage aussi.....
- (C.) Humm On joue...
- Ouais je trouve que le jeu je trouve que voilà y'a au moins une étape.....
- (C.) Et en élémentaire tu...enfin regarde quand on passe en...quand tu passes en CP c'est un peu...
- Le problème de l'élémentaire y'a une grosse différence entre ....entre...la théorie et la pratique quoi..
- (C.) Parce que ?
- Moi je pense qu'en théorie les enfants devraient avoir plein de moments de détente de jeux libres....
- (C.) Humm
- En pratique les enseignants sont tellement euh pressés pour finir le programme qu'ils ont pas le temps..
- (C.) Humm
- Tu peux pas...tu peux clairement pas, moi c'est l'avantage que j'ai dans ma classe c'est que j'ai les miens je les garde 4 ou 5 ans....
- (C.) Humm
- Et ils vont à leur rythme donc ils voient bien que j'ai pas besoin qu'à la fin de l'année ils aient fini tel ou tel programme. Ils ont fini tant mieux, ils vont un peu plus loin que prévu ben tant mieux, ils vont moins vite ben c'est pas grave, on va à leur rythme, on va pas leur en donner...
- (C.) okay
- Mais je pense que là pour le coup c'est le système qu'empêche les jeunes de...de l'élémentaire de jouer parce que....
- (C.) Le système est pas à l'écoute ?
- Non il est pas du tout à l'écoute, il veut juste...il écoute bizarre, il écoute tout ça mais après...les élèves rien du tout quoi, moi je vois bien, quand moi je récupère des enfants qui sont en difficulté dans ma classe où les autres ont du mal avec eux, je vois bien les...étoiles qu'ils ont dans les yeux quand je leur dis : t'as fini ton travail tu peux aller jouer...mais ce que je veux ? Oui ce que tu veux...ah ouais j'ai droit de faire ça ?
- (C.) J'ai droit de jouer ouais !
- Et euh...et puis mine de rien ben le lendemain quand il a fini de travailler ben ils sont bien plus motivés qu'avant quoi, parce que ils savent que leur journée sera pas du travail, du travail, encore du travail, un moment qui sera pour eux, ils pourront jouer ils pourront se reposer....
- (C.) Et les moments où tu joues, tu parlais des jeux d'alpha et tout ça, ils ont eux, EUX ils sont comment, ils ont l'impression de jouer ou ils ont l'impression de travailler ?
- Je pense qu'ils ont un peu l'impression de travailler mais en mi- teinte....
- (C.) En mi- teinte.
- C'est-à-dire que...c'est-à-dire que en faisant des jeux je peux quasiment les faire travailler pendant ¾ d'heure sur un thème, si je fais du scolaire pur et dur au bout d'un quart d'heure ils en peuvent plus..
- (C.) D'accord.
- C'est apprendre sans a....sans avoir l'impression d'apprendre...
- (C.) okay
- C'est vraiment ça la doctrine de jeu c'est apprendre des choses sans qu'ils aient l'impression d'apprendre..
- On pourra revenir sur...je pense qu'on reviendra du coup plus sur ça, sur tes méthodes et tout ça la
- ...

### **2.3      *Entretien de Déjà-là, troisième rencontre***

- Donc l'autre jour on a essayé de parler un p'tit peu de ton expérience par rapport au jeu...(C.)

- Ouais.
- Donc là ce qui ben m'intéresserait c'est de parler un p'tit peu plus du, au niveau de la définition du jeu ce qu'on appelle jeu...(C.)
- Humm...
- ...à proprement parler, sachant que voilà c'est pas quelque chose d'évident, plus ce qui est intéressant c'est-ce que toi tu mets derrière, donc par exemple déjà oui comment toi tu définirais euh le jeu. (C.)
- Ça c'est vraiment...
- Et vraiment de manière...on est pas euh encore à l'école...(C.)
- Ouais Ouais.
- .....de manière globale, c'est quoi jouer. (C.)
- C'est vraiment un mot très large parce que quand tu prends le, enfin tu peux jouer...jouer au théâtre, jouer à un jeu c'est vraiment euh une définition générale euh du terme du jeu euh c'est...comment on pourrait dire ça...jouer je dirais c'est pratiquer une activité, qui tend vers le plaisir..
- Qui arrive pas forcément ? (C.)
- Qui arrive pas forcément, parce que on peut être je prends l'exemple quand t'es mauvais joueur....
- (rires) (C.)
- ....tu joues...eh ben t'es mauvais joueur t'as pas forcément (inaudible).
- Ouais (C.)
- Je dirais enfin dans beaucoup de cas je dirais le jeu, le jeu c'est quand même faire une activité qui va tendre vers le plaisir..
- D'accord (C.)
- J'essaie de relier avec les différentes euh...jouer au théâtre ou euh...c'est une activité que tu peux difficilement faire à contre-cœur..
- J'ai euh une...une des personnes que j'ai entretenue...que j'ai eu en entretien qui m'expliquait que pour elle la comptabilité c'était du jeu. (C.)
- Ouais ! Mais si...si elle y trouve du plaisir..
- D'accord. (C.)
- C'est une activité je pense qui est profondément liée au plaisir et après tu englobes ce que tu veux c'est-à-dire que y'en a plein pour qui enseigner c'est un jeu parce que c'est un plaisir permanent euh...
- D'accord, et du coup...(C.)
- Ben ça c'est une vision TRES généraliste, je pense que....
- Et si on parle du donc on se recentre plus sur le jeu euh...jouer en se rapprochant de l'activité de l'enfant ou sur tes activités à toi, de jouer c'est pas forcément, t'es pas un joueur de théâtre ? (C.)
- Oui alors ce serait plutôt une activité euh qui suit des règles....
- Mm (C.)
- Alors soit des règles très précises ou des règles très larges et euh...et qui permet de...pas faciles tes questions... (rires).
- (rires) Ça devient plus drôle. (C.)
- Ah ouais ouais ouais ... Une activité euh...que l'on fait en suivant des règles précises ou beaucoup plus larges et toujours avec cette notion de..de plaisir. Alors après on... je pense qu'on peut s'étendre quand on travaille sur les enfants, les notions d'apprentissage, des notions de...de plein de choses, mais je pense c'est toujours euh je rajouterai juste une notion de règle...
- D'accord. (C.)
- ....que te feront pas forcément euh quand tu fais théâtre ou....
- Mm (C.)
- Tu es plus libre quoi. Mais après le jeu c'est...c'est ça qu'est intéressant avec le jeu c'est que tu peux faire un jeu de trois bouts de ficelle sans règles et puis voir comment ça évolue et au contraire avoir un jeu hyper rigide avec encore plus de règles très très longues et puis là tu suis toutes les règles quoi. Donc euh...
- Selon toi qu'est-ce qu'on fait quand on joue ? (C.)

- Euh...moi je dirais quand on joue on réfléchit. On réfléchit, on s'investit dans une activité...
- Mm (C.)
- Et euh on essaie vraiment de...ben en fait toujours pareil tendre vers le plaisir, la réflexion, l'investissement tendent vers le plaisir..
- D'accord (C.)
- Tu vois les enfants à partir du moment où ils font un jeu qui les intéresse plus euh...où ils n'ont plus de plaisir ben ils arrêtent hein..
- Ouais ! (C.)
- Donc c'est faire des actions qui permettent de trouver du plaisir à côté quoi...
- Et selon toi est-ce qui y'a des...est-ce qu'il est nécessaire de maîtriser des compétences propres euh particulières pour jouer ? (C.)
- Ben là c'est pareil c'est je pense que...que...que le jeu et le jeu en terme général est inné. Quand...un enfant il va prendre une poupée et il va jouer avec il va inventer un monde euh c'est un jeu il va jouer..
- Il va la mettre dans le micro-onde... (C.)
- Il peut, ça peut être un jeu, pas très marrant pour les parents mais euh pour lui c'est sûrement très marrant. Mais euh mais après t'as tout enfin t'as tout ce...ce j'aime bien un mot moi c'est le spectre autistique. C'est-à-dire en fait t'as pas de...de définition de l'autisme..
- Mm (C.)
- T'as un spectre qu'est comme un arc-en-ciel et en fait ben t'es plus ou moins autiste, plus ou moins pas autiste et en fait chaque cas est différent, le jeu c'est ça pour moi, un spectre de...de...
- Un spectre ludique ? (C.)
- Ouais c'est ça. Un spectre ludique et en fait c'est euh...infini..
- Mm (C.)
- Le jeu est infini, y'a autant de possibilités de jouer que...que de personnes. Je pourrais même dire que chaque personne euh est un jeu à part entière parce qu'il amène ses propres jeux, ses propres expériences, et du coup à partir de là il...chacun vit le jeu comme il veut quoi..
- Mais est-ce qui y'a..est-ce qu'on a besoin de maîtriser des compétences du coup euh ....(C.)
- Ça dépend justement.....
- .....quand tu vas...quand tu vas rentrer sur des jeux de constructions, des jeux de société, les jeux de...euh...un jeu un...une balle aux prisonniers...une partie de foot, est-ce que euh l'acte de jouer nécessite des compétences ? (C.)
- Ben ça dépend si tu te fixes un but, un objectif, c'est-à-dire que par exemple tu demandes à quelqu'un de faire une balle aux prisonniers, si tu donnes pas de règles, il va jouer n'importe comment, mais lui il dira j'ai joué à la balle aux prisonniers. Par contre si tu fixes un objectif en disant la règle c'est de toucher l'adversaire et euh on gagne quand les adversaires en face sont tous éliminés, eh ben là du coup il a... le jeu est...il joue au même jeu mais avec un objectif différent. Donc c'est l'objectif....
- Et donc là tu penses qu'il va devoir développer des compétences à ce moment-là ? (C.)
- .....et là il a besoin de compétences ouais. C'est l'objectif qui détermine les compétences à utiliser...
- D'accord. (C.)
- Un Lego, si t'as des Lego et que tu construis n'importe quoi, t'as pas besoin de compétences particulières, à part de motricité euh fine.....
- Eh ben la motricité fine c'est pas euh...(C.)
- .....mais si tu veux construire une maison....si bien sûr !
- Et du coup il est peut-être pas sur la créativité ou des choses comme ça ? (C.)
- Mais, oui mais est-ce que c'est une compétence la créativité ? Est-ce que c'est pas inné ? Est-ce que t'as besoin de l'acquérir ? Enfin tu vois franchement quand tu vois des enfants qu'ont...qu'ont un an, qui sont en train de jouer avec des objets euh alors que ce soit avec des objets dangereux et plus compliqués, mais voilà ils imaginent un monde personne leur a appris, c'est inné comme truc..
- Humm... Alors est-ce qu'il y a pas... alors la remarque qu'on m'a faite l'autre fois aussi c'était est-ce qu'on a pas...jouer serait inné mais c'est jouer avec les autres qui serait à apprendre. (C.)

- Ben de toute façon dès que tu commences à toucher au point de vue social euh c'est toujours à apprendre hein !
- Mm (C.)
- Pour rien que...que à la maternelle le but c'est de se sociabiliser que, quand on a des enfants on apprend les règles, j'étais avec une copine la dernière fois elle disait que la... la vie était pleine de règles, alors soit explicites soit implicites, et euh et elle trouvait la vie, après de façon un peu pessimiste, mais la vie c'est un peu le jeu sans le plaisir...
- (rires) (C.)
- Tu vois t'as le jeu qu'on t'impose....
- Ça veut dire que t'as pas de bonheur à vivre...(C.)
- Non non mais tu vois par exemple t'as les impôts, t'as les trucs pas drôles tu vois...
- Ouais (inaudible)(C.)
- Voilà, c'est des règles...
- A quoi elles servent les règles ? (C.)
- Ben elles servent à avoir un monde ordonné, si t'as pas de règles tout le monde fait n'importe quoi et....
- Est-ce que ça apporte pas un mieux vivre ceci-dit ? (C.)
- Si ! Mais ça empêche que c'est pas le même plaisir quand tu payes tes impôts....
- Certes ! (C.)
- En théorie si tu joues à un jeu...
- Ceci dit, quand tu payes des impôts tu sais que tu te payes toi-même quelque part.(C.)
- Ouais enfin bon....
- Tu l'oublies ça...(C.)
- Non ça marche pas...
- Non (C.)
- Mais ouais, effectivement t'as des compétences qui sont innées et d'autres qui sont beaucoup plus euh, beaucoup plus fines et je pense que ce spectre ludique là, c'est vraiment un bon exemple parce que...t'as le jeu que tu vas pratiquer tout seul où t'as besoin de rien, juste ton expérience personnelle. Et puis tu vas avoir les jeux déjà travaillés alors soit toujours tout seul mais avec des objectifs qui vont s'affiner. Donc là forcément ça peut être des compétences euh comme la motricité fine ou ça peut être euh si on suit un objectif, une maison par exemple, et après t'as aussi des compétences sociales si tu joues en groupes euh, des compétences sportives si on te demande de faire un jeu qui nécessite je sais pas si on te demande de faire un bras de fer. Ou euh voilà c'est...on peut prendre ça comme un jeu mais faut un minimum de compétences si tu veux gagner quoi, enfin si tu veux viser gagner. Parce que si tu veux pas le gagner, si t'as pas de compétences c'est pas très grave quoi...
- Ça reste du jeu quand même ? (C.)
- Ouais ! Ben y'a plein de gens qui adore jouer pour le jeu hein, ben c'est ça, en principe je peux enchaîner euh sur les jeux, 4/5 jeux je vais perdre, et je vais faire la tête pendant cinq minutes puis après je vais avoir envie de rejouer. Parce que ce qui m'intéresse c'est jouer pour jouer au final. Je suis content quand je gagne mais euh au final c'est qu'une, sur 100% de plaisir du jeu, t'as 5% qui sont sur le plaisir de gagner...
- D'accord (C.)
- Le reste c'est le plaisir de partager un moment avec les autres ou de...ou de réfléchir, de mettre euh.....
- Le plaisir, ouais dans le jeu, toi du coup parce que tu dis c'est le plaisir de jouer, donc c'est le plaisir d'être avec les autres...(C.)
- Ouais !
- .....le plaisir de réfléchir essentiellement ? (C.)
- C'est ça ! Moi c'est toujours le même problème, un jeu ce qui m'intéresse c'est de...de réfléchir et de dépasser mes limites..
- D'accord (C.)



- C'est-à-dire que voilà tu fais tel truc et ah est-ce que ça va marcher est-ce que ça va pas marcher, et puis ça marche pas, eh ben t'as encore envie de réessayer. Mais des fois quand tu gagnes tu dis : ah ben là j'ai réussi euh mince ! Ouais tu te dis, ce qu'est intéressant des fois c'est de jouer jusqu'au bout et de dire : je sais pas si je vais gagner, et puis tu dis ah j'ai pas gagné...mais...ah c'est quand même sympa ce petit moment d'hésitation tu sais juste avant la fin au moment de compter les points....
- Ah oui ! (C.)
- Tu fais : ah je pense que ma stratégie est bonne...en fait...moi je trouve, t'as beaucoup de plaisir à perdre. Si tu....
- T'as progressé ! (C.)
- Beaucoup,...j'ai été voir un psy là mais....
- (rires) (C.)
- Mais t'as du plaisir à perdre à partir du moment où tu prends du plaisir à jouer....
- Ouais (C.)
- ....si tu joues pour gagner tu t'en sors pas..
- Ouais. Est-ce que tu crois qu'on peut parler euh...de savoir propre au jeu ? On a les savoirs disciplinaires, on a des savoirs en français, est-ce qu'il y aurait des savoirs propres au jeu ? Alors quand je parle du jeu là du coup on peut centrer plus sur euh jeux de société, les jeux co, les...euh...jeux de constructions, est-ce qu'il y aurait des savoirs euh généraux à... qu'on pourrait identifier dans...dans l'acte de jouer ? (C.)
- Ben t'as des...des fonctionnements généraux euh, jouer à tour de rôle, attendre son tour, tu retrouves dans beaucoup de jeux..
- Mm (C.)
- Euh...la notion de...de faire une action et puis après de s'arrêter les enfants ont toujours envie de continuer jusqu'à ce qu'ils aient gagné. Mais euh...t'as pas de savoirs, tu peux vraiment prédéfinir, c'est enfin pour moi c'est...c'est des choses que tu...plus des sensations...
- D'accord (C.)
- Tu vois par exemple moi j'aime beaucoup les jeux de cubes en bois, les jeux allemands, euh les jeux allemands ben à force d'en avoir testé 20, 30, 40 jeux, j'ai pas de savoirs particuliers sur un fonctionnement parce que ils sont tous différents les règles elles sont toutes différentes au final..
- Mm (C.)
- Mais t'as des p'tites sensations, des p'tites euh .....
- T'as pas le sentiment d'avoir construit un...(C.)
- ....p'tites techniques....
- ....d'avoir construit un apprentissage toi?(C.)
- Pas tant que ça en fait c'est juste du coup tu facilites la réflexion et...et euh...
- C'est de l'expérience ? (C.)
- Ouais ouais c'est vraiment de l'expérience. Ce serait plus de l'expérience que du savoir..
- D'accord. (C.)
- C'est pas un savoir comme 2 plus 2 égal 4 c'est tu peux pas.....
- Parce que on parle de savoir expérentiel, le savoir qui est construit par l'expérience. (C.)
- Ouais ben alors ce serait le savoir de ce type-là alors..
- D'accord. (C.)
- Tout comme euh...tout comme par exemple qui va jouer au foot euh il va savoir d'expérience que eh ben tel joueur comme il joue souvent en binôme ben il va être là, et qui va devoir il va si il tire il fera une passe qui possiblement va l'emmener vers un...un but. C'est l'expérience qui va créer ça. Mais y'a aucun savoir écrit qui va dire que... si il fait une passe il marquera un but. Mais il dit que vraisemblablement il sera sûrement ici même si il l'a pas vu, en faisant une passe c'est possible qu'il marque un but quoi...
- Parce que la mise en œuvre de stratégie, apprendre à réfléchir, est-ce que euh oui est-ce qu' on peut pas dans le jeu avoir justement à apprendre à...à être capable de...de réfléchir, apprendre à être capable de réaliser de mettre en place une stratégie... (C.)

- Ouais mais est-ce que c'est un savoir ? Est-ce que c'est pas euh...juste un développement de tes capacités cognitives ? Juste le euh..le...développement de la mémoire, de...la logique, de...la concentration, je sais est-ce que tu peux appeler (inaudible) de savoir sur ces choses-là ? Je sais pas... Moi le savoir j'ai toujours l'impression que c'est quelque chose de... qui n'est pas vraiment inné, que t'as besoin d'apprendre, tandis que ben tu peux difficilement être autodidacte sur un savoir. Tandis que...je crois que...la mémoire, la concentration tu peux apprendre tout seul...
- Tu peux pas apprendre euh toi-même des trucs en histoire ? Ou toi-même des trucs en math ou... (C.)
- Si mais...si mais est-ce que.....
- Tu peux pas apprendre à peindre tout seul, tu peux pas apprendre euh .....(C.)
- Si mais ouais....
- Je sais pas hein... (C.)
- Si si euh...
- C'est une question hein (C.)
- Ouais ouais mais est-ce que le résultat sera aussi euh...aussi efficace que...d'apprendre en utilisant on va dire une voie plus euh plus classique....
- La voie classique c'est quoi ? C'est dans les livres ? C'est les écrits euh... (C.)
- C'est euh non je dirais plutôt la transmission, la transmission de savoir entre des gens entre quelqu'un qui... qui a l'expérience qui a les connaissances et qui transmet euh....
- Et est-ce que tu peux pas toi transmettre ton expérience et ton savoir en jeu à un enfant à un élève par exemple ? (C.)
- Franchement moi pourtant je joue beaucoup hein mais y'a des fois....
- Tu peux pas accompagner pour mettre en œuvre une stratégie euh...(C.)
- Tu peux leur donner une stratégie sur un jeu type....
- Mm (C.)
- Mais si tu veux si tu leur donnes qu'un jeu, tu pourras pas donner une stratégie sur qu'un jeu...
- Non mais sans forcément donner la stratégie, leur apprendre à regarder, à observer, à comprendre, à analyser une situation...(C.)
- Ouais.
- Par exemple je sais ce qui voilà si on me pose la question quelque chose me sorte aussi, est-ce que tu peux pas transmettre...est-ce que euh une personne peut transmettre des savoirs euh d'expérience hein ! (C.)
- Oui oui.
- Des savoirs du jeu...(C.)
- C'est un peu le même principe que quand tu fais des problèmes, euh des problèmes, tu vas pas pouvoir donner la solution à chaque problème....
- Ben non (C.)
- ...il va falloir que tu leur donnes une stratégie, mais..mais je trouve que le...le problème c'est encore très restreint par rapport au jeu, le jeu c'est tellement large, que tu peux difficilement donner des stratégies euh qui marchent à tous les coups ou qui vont les amener à une solution, c'est...moi..moi à chaque fois je joue j'ai l'impression de...de c'est mon ressenti à chaque fois, à chaque fois c'est sur euh c'est les expériences que j'ai eues que ben tiens je vais tester ça, je vais tester ça et je sais j'ai pas l'impression d'avoir acquis euh .....un savoir en particulier....
- Tu disais que c'est pas forcément au final gagner mais c'était plus l'acte de jouer euh du coup même si la stratégie elle permet pas forcément de gagner d'être efficace... (C.)
- Humm...
- ...euh est-ce que euh apprendre, c'est pas apprendre LA stratégie de ce jeux-là mais peut-être apprendre à ben voilà analyser une situation.... (C.)
- Oui c'est sûr !
- ....apprendre des informations quelque chose comme ça peut-être ? (C.)
- Mais ça c'est enfin c'est très général comme truc c'est pas que le jeu....
- C'est pas que le jeu ouais (C.)

- ....c'est dans la vie partout quoi !
- Ouais (C.)
- Tu fais quelque chose tu cherches... en sachant que le jeu est...est très très large parce que c'est des notions que tu utilises dans la vie de tous les jours..
- Ok. Y'a un auteur qui parle de... d'exercer sa liberté dans le cadre du jeu. .... Toi ça t'évoque euh... (Inaudible) C.)
- Ouais Ouais.
- Ça...et il parle de la liberté .....(C.)
- Mais il estime que quoi que ....la liberté c'est tran...c'est les règles ou qu'on peut être libre en respectant les règles ?
- Il dit que jouer c'est exprimer sa liberté. (C.)
- D'accord (rires) ouais mais à ce moment-là ça dépend de comment tu exprimes ta liberté, si t'exprimes ta liberté euh en trichant ben tu suis pas les règles donc forcément par rapport aux autres tu fausses leur liberté...
- Mm (C.)
- Et en même temps si tu suis ta liberté en respectant les règles est-ce que t'as une liberté entière vu que tu suis les règles ? Donc je sais pas....
- Est-ce que t'es libre toi ? (C.)
- Ben ça dépend dans quelles circonstances. Je veux dire si par exemple je suis dans mon salon je suis libre de faire ce que je veux...
- Même si y'a pas de règles imposées dans le cadre familial ? (C.)
- Ben si mais je suis tout seul dans mon salon...
- Tu fais ce que tu veux. (C.)
- Après moi je vais m'imposer mes propres règles, des règles euh de morale ou....
- Ouais (C.)
- Je veux dire en théorie je fais ce que je veux. Je...je prive personne de sa liberté, je....
- On parle de liberté pédagogique t'as pas...(C.)
- Liberté pédagogique je trouve ça un bien grand mot parce que ... t'es enfin je trouve que t'es pas libre pédagogiquement...
- Mm (C.)
- Parce que la personne qui doit être libre c'est l'enfant. Toi, tout ce que tu es libre de faire c'est t'adapter à l'enfant et trouver des solutions pour que lui progresse mais t'es pas libre au final c'est juste tu fais en sorte que l'enfant s'épanouisse, c'est pas de la liberté c'est...accompagner l'enfant euh et en utilisant différentes solutions, différentes méthodes pour qu'il réussisse les objectifs que tu lui as donnés ou que lui s'est donnés...
- Parce que on parle de liberté euh, on dit qu'à priori l'homme est, enfin en tout cas dans notre civilisation, l'homme est libre euh enfin en liberté d'expression, liberté de ceci, après la liberté qu'on a acquise elle est construite par rapport aux libertés des autres aussi. (C.)
- Oui et puis après enfin...après euh....
- Du coup dans la place d'un jeu euh...(C.)
- La liberté ça sert à quoi ? Ça sert à quoi la liberté au final ?
- Peut-être tous en milieu d'esclaves ce serait peut-être mieux non ? (C.)
- Oui !
- Non je sais pas à quoi ça sert ? (C.)
- Bien sûr ça sert à quoi la liberté ? Euh les gens pensent que la liberté c'est juste l'élément qui te permet d'être heureux, donc t'es libre tu peux être heureux...
- Mm (C.)
- Mais euh tu peux je pense tu peux être aussi d'une forme de liberté en acceptant des règles et euh en et en même temps être heureux avec ces règles, alors évidemment si tu prends le contre-exemple de l'esclave, eux ils ont accepté aucune des règles qu'on leur a imposées. Donc ils peuvent pas être libres. Mais si par exemple tu as un (inaudible) tous les jours nous moi je vois ça comme libre, toutes les actions que je fais, et pourtant je suis pas libre à 100% parce que j'ai plein d'action sur la morale,

plein d'action sur la loi qui font que j'ai pas le droit de faire ce que je veux, mais ma p'tite portion de liberté me suffit..

- D'accord. Oui tu considères notre société est pas entièrement libre selon toi ? (C.)

- Non pas du tout ! Ben non mais en même temps euh c'est toujours pareil tu veux toujours plus et si tu étais libre à 100% tu ferais quoi au final ? Pas sûr..

- Est-ce que tu serais vraiment du coup ? (C.)

- Ben ouais c'est ça, c'est comme les enfants moi j'ai, j'ai découvert ça avec ma fille euh y'a un mois, et euh un copain vient me voir en disant : tu sais j'ai mon fils il comprend pas le « ou ».... il comprend pas le « ou », donc il a deux ans et euh si je lui dis tu veux du chocolat OU euh un bonbon ? Il dit oui. Oui et euh et je dis ah ben c'est bizarre j'ai testé ça avec ma fille et pis je disais : tu veux un chocolat ou euh ou un gâteau, elle disait oui. Et en fait la notion de choix eh ben elle comprenait pas, c'était trop de choix...

- Elle se con...parce que le choix ça s'apprend pas...(C.)

- Ben si.

- J'ai cru apercevoir moi dans les dans certains PET qu'étaient mis en place dans le cadre du périscolaire, souvent, et puis très souvent euh la Ligue de l'Enseignement, euh a un axe qui est l'éducation au choix, le choix de l'activité de l'enfant c'est éduquer au choix. (C.)

- Ça s'apprend mais ... mais c'est quand même hyper anxiogène comme truc. Pour un enfant, ça veut dire que si je prends pas ça, est-ce que je vais pas perdre euh est-ce que c'est pas à mon désavantage de prendre ça par rapport à ça ?

- Mais du coup dans le jeu ? C'est des choses qui se transfèrent ? (C.)

- Ouais mais le choix dans le jeu euh ben moi l'avantage du jeu c'est que t'as un côté euh éternel. C'est-à-dire que si la partie se finit ben t'en refais une t'en fais encore une...

- C'est sans conséquences ? (C.)

- Ouais c'est ça, c'est des choix tes stratégies, bon ben ça marche pas j'essaierai autre chose la prochaine fois. Tandis que là on te propose un gâteau ou un chocolat tu sais qu'après tu auras ni l'un ni l'autre, ah mince si je prends celui-là je peux toujours rêver pour avoir le suivant quoi..

- Euh qu'est-ce qui... (C.)

- Et puis la différence aussi c'est que je pense c'est que le choix quand tu fais un choix entre...Je prends l'exemple du gâteau et du chocolat, hein ma fille ne mange pas de chocolat peu importe...

- Ah c'est triste... bon c'est bien ça t'en fait plus pour toi ! (C.)

- Elle a pas encore deux ans elle a pas besoin de ça..

- Sans chocolat...bon j'avoue je suis droguée... (C.)

- Ça viendra quand elle sera plus grande..

- (rires) (C.)

- Et euh... et euh et elle dit ben non si je choisis le gâteau et j'aurais aucun plaisir à manger le gâteau. Mais et elle arrive pas à choisir. Je vois les gâteaux et si ça se trouve y'en a un d'eux qu'elle prendra aucun plaisir mais elle choisira quand même parce qu'elle sait pas lequel choisir. Mais dans un jeu, quel que soit le choix que tu fasses, à moins que tu fasses un choix qu'est contre le...contre le cours du jeu, t'auras du plaisir parce que t'auras joué. Tu vois les conséquences sont pas les mêmes. Le choix t'as toujours du plaisir en jouant, quel que soit le choix que tu fais, à moins que tu ailles vraiment contre le jeu mais tandis que quand t'as un choix dans la vie tu vas au restaurant et puis tu dis, moi j'ai mon frère comme ça il a 25 ans eh ben au restaurant la carte je sais pas quoi choisir, ça...ça...il est anxieux face au choix..

- Mm je comprends, c'est surtout au niveau des desserts. (C.)

- (rires) C'est ça.

- Si y'a plusieurs desserts au chocolat c'est fini. Euh on a tendance à opposer le jeu au travail, t'en penses quoi ? Cette opposition euh... (C.)

- Je pense que moi, je pense qu'ils sont complémentaires. C'est-à-dire que c'est je pense que c'est très facile de...de donner un aspect négatif au travail. Parce que euh souvent ce sont des activités qui te,... que t'as pas envie de faire, qu'on t'impose euh je veux dire malgré tout mon travail si demain on gagne au loto et puis on n'aime pas faire notre travail peut-être qu'on changerait tu vois....

- C'est possible... (C.)
- C'est possible bon on prend du plaisir à ce qu'on fait malgré tout parce que on a choisi quand même cette voie là mais si on pouvait ne pas travailler, peut-être qu'on choisirait cette voie-là tu vois. Et euh et donc on a pas cette image négative au travail mais en fait le travail, il suffit juste de voilà... la manière dont on l'aborde,... et la façon pourquoi on le fait, si on travaille sur les nombres par exemple et on joue au Uno, pour apprendre les nombres de 1 à 10, le travail c'est apprendre les nombres de 1 à 10 d'accord ? Mais en même temps on joue donc on a dit travail et jeu et le travail il a pas cet aspect négatif parce que on est en train de jouer, on prend du plaisir...
- Parce que là du coup tu parles de quelque chose que tu fais avec des enfants je suppose ? (C.)
- Ouais !
- Euh et les enfants dans leur tête, dans ce qu'ils disent dans leur comportement, ils sont élèves ou ils sont joueurs ? (C.)
- Ah ils sont les deux ! Tu peux c'est pas indissociable. Enfin les deux sont pas indissociables ils sont vraiment complémentaires..
- D'accord. (C.)
- Ils sont élèves et joueurs et tu vois là c'est quand même une philosophie du...le jeu dans la pédagogie c'est quand même depuis 10 ans euh à la mode quand même, c'est quand même pas mal de techniques tu vois par exemple tu prends euh des trucs comme cap'math ou comme euromath (inaudible) à chaque fois tu commences les séances par des jeux..
- Est-ce que c'est vraiment des jeux ? (C.)
- Ben je sais il ont pas du plaisir quand ils le font ?
- La question ouais, je sais pas. (C.)
- Moi je pense que oui, moi je sais que quand j'ai des enfants euh quand on fait un p'tit jeu euh un jeu de bataille euh avec des cartes pour compter eh ben ils ont, ils ont du plaisir, ils ont envie d'y revenir de continuer, au final c'est pas ça à l'écrit ou les exercices qu'ils trouvent moins intéressants..
- Sur un jeu de bataille euh du coup peut-être c'est vrai que l'apprentissage ou enfin la notion de travail est assez subtile. J'ai vu dans une classe un jeu où en fait c'est la table de Pythagore il fallait retourner des pièces puis les poser sur la euh du coup là quand tu demandais aux enfants ils disaient qu'ils faisaient des maths. (C.)
- Ouais mais tu vois par exemple un jeu que je fais pas trop souvent parce que mes élèves ont pas le profil, mais euh j'avais vu en Angleterre quand j'avais fait un mois, j'avais fait un stage d'un mois en Angleterre dans une classe anglaise, et euh ils avaient un jeu c'était un jeu de dominos euh sur les multiplications, un jeu qu'on retrouve assez souvent : un côté la réponse de l'autre côté une addition, une multiplication et donc chacun avait une ou deux cartes, et ils avaient un chrono ils devaient finir le plus vite possible..
- Donc là du coup c'était un jeu de vitesse (C.)
- Et là c'est des multiplications c'est du pur et dur hein y'a rien d'autre, pas de (inaudible) mais le fait que c'était un jeu de vitesse et qu'il devaient battre leur propre record ils prenaient ça eux pour un jeu et ils disaient qu'ils jouaient pas qu'ils faisaient des mathématiques..
- On en revient à ce que tu disais tout à l'heure, le jeu c'était euh c'est l'acte de se dépasser euh d'essayer de se dépasser là du coup ils sont dans ça...(C.)
- C'est exactement ça. Ouais.
- D'accord. Parce que alors souvent quand on oppose le jeu au travail c'est souvent sur le caractère parental le jeu. Tu penses que la finalité du jeu c'est quoi ? Enfin tu penses que, est-ce que le jeu peut et doit être rentable et enfin ce serait quoi la finalité au jeu ? (C.)
- Ben enfin la question est pourquoi que tout soit rentable quoi, enfin je veux dire quand tu... moi j'ai un...un mot que j'adore euh un mot normand, bouiner, quand je bouine une heure sur Internet, c'est pas rentable hein j'ai rien fait pendant une heure et en même temps des fois je vais sur Internet et je je fais un numéro de téléphone dans les deux cas j'ai été sur Internet, y'en a un qu'a été rentable, un qu'a pas été rentable. Le jeu, je vais faire une partie de...de...de chat avec mes élèves, d'accord et l'autre fois je vais faire un jeu que j'ai créé sur les formes géométriques dans lequel je joue, un qu'est rentable, un qu'est pas rentable au final euh les deux sont du jeu et les deux ont été intéressants, j'ai

pris du plaisir dans les deux, donc euh peu importe que ce soit rentable ou pas tout dépend ce que tu vises comme objectif..

- D'accord, du coup y'a...la finalité du jeu pour toi ? (C.)

- C'est prendre du plaisir, c'est vraiment le principal, et après tant mieux si t'arrives à caler des objectifs euh tant mieux mais c'est le plaisir c'est le plus important de toute façon euh, j'ai un peu envie de dire un truc très généraliste que dans la vie t'essaies de te faire plaisir en général quoi, c'est ta principale occupation..

- Du coup euh tu...qu'est...qu'est-ce que ça serait alors pas par opposition être un mauvais joueur, le mauvais joueur c'est celui qu'aime pas perdre à priori, euh qu'est-ce que c'est être un bon joueur ? Tu sais c'est comme la blague le bon chasseur et le mauvais chasseur. (C.)

- Ouais ouais ouais.

- Être un bon joueur c'est ..... (C.)

- Je pense un bon joueur c'est quelqu'un qui est capable de euh d'accepter des règles, d'accord, d'accepter des règles et de à chaque fois qu'il reproduit une partie d'aller toujours un peu plus loin. Un bon joueur c'est quelqu'un qui va...qui va essayer de capter cette expérience de jeu et se dire ah ben ça ça n'a pas marché je vais essayer ça et après je vais essayer ça et après je vais essayer ça..

- Qui va être capable d'analyser ses...ses erreurs pour pouvoir... (C.)

- Ouais qui va être capable de...voilà de transformer son... ses choix précédents pour faire d'autres choix qui vont l'amener le plus facilement vers la victoire, même si la victoire n'est pas fa...n'est pas une finalité en sorte mais c'est toujours une finalité dans un jeu quand même...

- D'accord. (C.)

- En tout cas c'est quelqu'un qu'accepte les règles. Pas accepter les règles tu peux pas être un bon joueur tu peux jouer avec personne si tu acceptes pas les règles, de base, c'est quelqu'un qui est capable de...de travailler sur soi-même et de se dire ben non là euh alors, c'est à petite échelle hein peut-être que des fois euh ça va être par exemple un jeu d'orthographe par exemple avec euh je sais moi des sons qui...qui faut lire, la première fois l'enfant l'écarte et il y arrive pas, puis le deuxième fois il se dit : ah mais y'a un affichage dans la classe, ah ben tiens je vais regarder ça va être beaucoup plus facile, il regarde ah ouais c'est comme ça, et voilà et juste en faisant ça eh ben c'est un bon joueur. Il réfléchit à son action et il se dit : ah ben non là ça marche pas cette affaire, qu'est-ce que je peux faire pour améliorer ? Alors là c'est évident parce que y'a les affichages mais ça peut être de beaucoup plus subtil...

- D'accord. Euh est-ce qu'il y a une différence entre le jeu de l'adulte et le jeu de l'enfant ? (C.)

- Moi je pense qu'un adulte c'est un grand enfant..

- C'est l'enfant qui parle ? (C.)

- Ouais totalement moi je vois pas enfin moi j'ai un truc qui m'a souvent hanté qui me fout un peu le bourdon à chaque fois j'me dis : qu'est-ce que ça fait d'être vieux ? Ça fait quoi d'être vieux ?

- (rires) J'me demande si tu m'as pas déjà dit ça l'autre jour...(C.)

- Non mais, mais tu vois alors moi j'ai 31 dimanche, euh... ben dans ma tête j'ai pas l'impression d'avoir 31 ans. J'en ai 20 j'en ai 18 euh, j'ai pas l'impression d'avoir changé alors à partir de ce moment-là euh pourquoi j'aurais plus le droit à faire des activités d'enfants. Enfin je sais, pour moi c'est pas euh adulte c'est juste assumer des responsabilités qui vont une société qui vont avec tout ce que tu fais mais cette responsabilité doit pas t'empêcher de faire ce que tu as envie de faire..

- Est-ce que la... est-ce que c'est pas dans la finalité qu'on va accorder au jeu entre l'adulte et l'enfant qu'il y a une différence ? Je sais pas, est-ce que l'adulte donc toi tu disais tout le temps à jouer enfin tu joues pour tendre faire le plaisir. Est-ce que l'enfant à cet...joue pour...est-ce qu'il a cette volonté affichée de jouer pour le plaisir ou est-ce que lui il attend autre chose, tu sais en plus on dit souvent que le jeu est le travail de l'enfant. Est-ce que l'enfant lui dans son jeu il est autre enfin nous en clair on joue parce que on veut se délasser, se prélasser, réfléchir se donner du plaisir, mais est-ce que l'enfant lui quand il joue quand il fait ses Lego il vise à se dire tiens je vais me donner du plaisir en montant une tour ou...(C.)

- Je pense qu'il n'a pas conscience c'est pour ça le plaisir c'est un choix que t'acquies plus tard que quand t'es enfant, c'est....on sait qu'on joue pour le plaisir. Eux ils vont avoir beaucoup de mal à dissocier gagner et du plaisir, pour eux le plaisir c'est gagner..
- Mm. Mais quand il fait sa tour de Lego, sa...son avion, ils font tous des avions... (C.)
- C'est vrai ? (Inaudible) Ouais mais pas que moi on joue beaucoup avec des pièces qui se... qui se mettent ensemble....
- (inaudible) (C.)
- Effectivement au début j'avais des carrés j'avais des triangles et maintenant là ben ils font des...des chars d'assaut avec des... des chars d'assaut qui vont dans l'eau des maisons avec des roues, ils font plein de choses...
- Qu'est-ce qui les a amené à progresser à ton avis, que ce soient les miens avec leurs Lego ou les tiens avec leurs chars d'assaut, comment ....(C.)
- C'est des essais....
- Essais erreurs ? (C.)
- Essais erreurs puis je pense que c'est un peu de lassitude, là tu te dis bon ben ça j'ai déjà fais je vais pas m'amuser à le refaire..
- Et ouais et euh... (C.)
- Je préfère des trucs plus marrants des challenges tu vois..
- Moi je travaille avec les paires. (C.)
- Oui bien sûr..
- Et tu penses que ça a un effet ? (C.)
- Ben ça c'est la notion de d'entraînement et puis d'expériences personnelles, quelqu'un apporte quelque chose de nouveau par exemple : ah ben tiens il parle d'un avion ah ben ce serait drôlement bien si on faisait un avion.
- Mm (C.)
- Et du coup t'as le thème qui se crée et puis après t'as les techniques qui se partagent, ben l'avion euh ben si on mettait deux pièces comme ça il est vachement plus joli ah lui il a fait comme ça moi je rajoute ça et c'est sûr que si tu les jeux euh.... collectif...
- Mm (C.)
- ....tu progresses beaucoup plus vite euh ton...ton...ton raisonnement va beaucoup plus vite que quand t'es tout seul hein...
- Ouais ! (C.)
- Je pense que c'est valable dans toutes les activités hein en groupe tu progresses beaucoup plus vite que quand t'es tout seul...
- Il faudrait que les enseignants comprennent. (C.)
- Ben nous dans l'école tout le monde travaille en groupe hein....
- Non mais c'est vrai qu'ici on voit beaucoup de choses. (C.)
- ...mais tous les CE1 travaillent en groupe, les CE2 aussi y'a beaucoup de conseils de cycles.
- Ah ouais ouais ouais ça c'est pour la remplacer à plusieurs reprises ça c'est euh (C.)
- Et moi la meilleur année que j'ai passée en tant qu'institut c'était l'année où j'étais euh où j'ai passé le CAPASH et du coup j'avais une collègue qui faisait le mi-temps avec moi et tous les moments où elle réfléchissait à ce qu'on allait faire on faisait les passations c'était hyper euh hyper riche et on avançait. Les jeux que j'ai créés c'était à ce moment-là hein parce qu'on était deux à réfléchir, les compétences... (inaudible) Après euh la seule limite je trouve à ça c'est que ben c'est que ce soit sur ton temps perso quoi..
- Ah ouais (C.)
- C'est-à-dire que tu travailles okay mais .....
- Mais du coup tu t'éclates peut-être plus ça devient plus...(C.)
- Ouais mais tu fais un sacrifice par rapport à des personnes. Je veux dire le temps que...que je vais passer pour faire une séance avec un...un collègue ben c'est du temps que j'aurai pas pour jouer à Catane, pour jouer à .....
- Mm (C.)

- Ouais le temps c'est la seule chose qu'est pas extensible donc de toute façon euh...
- C'est une question de choix. (C.)
- Ouais c'est une question de choix alors est-ce que tu privilégies euh...
- Après ça dépend ce qui te tend ce qui t'apporte du plaisir aussi...(C.)
- Ouais ouais c'est ça bien sûr y'a des gens y'a des enseignants qui passent des heures et des heures .....
- J'avoue moi je suis assez...ouais je m'éclate encore, encore pour l'instant mais c'est vrai que là monter le film et tout on était comme des gamines ah tiens alors moi après quand on est passé sur la phase réalisation avec le montage et tout ça .....(C.)
- J'imagine ouais. C'est quoi en pâte à modeler ou....
- Non en fait on a fait l'année dernière en CE2 CM1 on avait travaillé sur euh...papiers découpés on avait réalisé le court-métrage du film des trois brigands. (C.)
- D'accord..
- Enfin on avait lu l'album des trois brigands on a fait une classe (inaudible) on a eu un intervenant tout ça, elle a travaillé sur tout ce qu'était montage sonore euh paysage sonore et tout ça... (C.)
- D'accord.
- (inaudible 36:46) travaillait avec elle et moi l'intervenant image on travaillait...alors au départ on voulait faire de la pâte à modeler mais c'était trop complexe pour euh...(C.)
- C'est compliqué..
- ....parce que faut que ça bouge par rapport à la lumière machin tout ça..ça engendre par rapport aux finances qu'on avait, on avait un temps qu'était limité on avait que..on avait le droit entre guillemets à deux jours demi d'intervention donc il fallait que ce soit quelque chose de réalisable dans les deux jours et demi. Donc on a travaillé sur du papier découpé. Donc du Canson découpé et puis après ça bougeait sur de...et puis avec les enfants ont déplacé les p'tits trucs. (C.)
- D'accord. Moi j'adorerais faire ça avec mes élèves le problème c'est que c'est hyper chronophage....
- Ah oui ! Je confirme. (C.)
- Et euh quand t'as des enfants qui ont une concentration très faible c'est très difficile à mettre en œuvre.
- (Inaudible) (C.)
- Ouais, faut alterner donc euh voilà à un moment donné euh ben t'as aussi besoin de temps pour toi, de temps pour ta famille, de temps pour voilà et par exemple moi j'adorais pouvoir passer euh trois quatre heures par semaine juste à discuter avec des collègues. Ben tiens on f'rait bien un thème, tiens on f'rait bien un tel thème, tiens on f'rait bien...y'a des fois où je suis tout seul je vais faire quoi aujourd'hui...Mm. ...un art visuel par exemple, bon ben j'ai pas de thème j'en ai pour dix minutes non ?
- 25. (C.)
- J'ai pas de thème du coup je cherche faut que je trouve un thème mais c'est sûr que si je pouvais ce serait la solution pour moi d'en parler avec un collègue et préparer un truc hein. Mais voilà ....mais c'est compliqué quoi...
- Mm ben c'est vrai qu'on a peu de temps pour ça on se rend pas compte hein. (C.)
- Moi je ce que je dis là depuis euh Sarkozy disait que il fallait obliger les enseignants à être là le midi et les rémunérer...
- Ah moi je veux bien être rémunérée je suis là forcément tous les midis à travailler. (C.)
- Moi je suis déjà là donc tu me rémunères d'accord c'est très bien ce temps-là je prends des temps de réunions avec les collègues et puis ce sera très bien...
- On a regardé avec ma collègue Sandra on a 10 minutes pour manger tous les midis et je te parle pas quand je suis en plus quand je travaille pour..on mange en 10 minutes tous les midis on a sur nos...sur notre une heure vingt on se prend 10 minutes. (C.)
- Moi sur euh 2 heures je mange une fois sur deux..
- Ah...ah non mais... (C.)
- Parce que...parce que j'à euh le jeudi cette semaine ça compte pas mais le jeudi je fais des séances de musique on a des nouveaux instruments donc je chope des musiques sur Youtube je la retransmets en MP3, donc le recherche des musiques pour qu'après les enfants puissent entendre et



disent ben tiens on entend telle musique tel instrument, tel instrument ben ça me prend une plombe et puis moi j'ai pas un super sens des découvertes du monde ben ça me prend une plombe....

- (Inaudible) (C.)

- Non c'est difficile hein..

- Ouais c'est euh mais moi je veux bien qu'ils nous paient sur le temps du midi de toute façon je le fais ce travail-là. (C.)

- Ben c'est ça !

- Au final (rires) (C.)

- Non mais tu vois euh on peut dire et si le mercredi matin au lieu d'avoir classe ben on irait travailler en équipe. Et si les journées étaient moins longues et qu'on avait plus de temps de réflexions en équipes. Enfin...y'a tellement de possibilités euh....

- Faudrait parce que on incite, on aimerait que les enseignants travaillent en équipe mais c'est vrai que...(C.)

- Parce que là actuellement clairement travailler en équipe qu'est-ce c'est ? C'est des réunions qu'on fait à l'école c'est préparer euh la fête de l'école euh régler les problèmes administratifs, gérer les emplois du temps mais okay c'est... Faut le faire mais ça t'apporte aucun plaisir euh pis aucune euh... aucun échange pédagogique quoi...

- Non parce que là on sur de l'urgence on est sur du traitement d'urgence. (C.)

- Nous des fois, ouais c'est ça toutes les fois où ils disent ben là vous avez trois heures et vous réfléchissez sur les programmes ouais enfin on réfléchit pas sur des trucs intéressants, on réfléchit parce que (inaudible 42:52) mais on peut pas laisser se dériver les esprits ah ben tiens on ferait bien ça et comment on le ferait euh....

- Mm non et puis euh...(C.)

- T'as pas tu vois tu parles de liberté pédagogique mais euh moi je trouve que la liberté pédagogique elle est pas totale parce que d'une part c'est l'enfant qui détermine ta liberté pédagogique, c'est-à-dire si il est pas réceptif à tes techniques, ben tu peux pas les utiliser là, t'es pas libre de les utiliser, de base. Et en plus une liberté pédagogique quand t'as pas le temps de réfléchir à ce que t'aimerais faire en terme de pédagogie ben t'es pas hyper libre quoi...

- Mm (C.)

- Moi le fichier mathématiques par exemple j'utilise Euromath (inaudible 43:28) je l'utilise parce que euh parce que les collègues m'en ont dit beaucoup de bien et en lisant ça m'a paru sympa, mais si à un moment j'avais eu une liberté pédagogique si j'avais du temps devant moi, ben j'aurais épluché dix manuels de math et j'aurais dit ben tiens celui-là j'aime pas celui-là il est comme ça et j'aurais reformaté pour faire mon propre livre...mon propre livret de math, mais ça me prendrait quoi euh 50 heures, 60 heures ?

- Un certain nombre d'heures ça c'est évident (C.)

- Bon ben j'ai pas ces heures-là donc je suis pas libre pédagogiquement de faire ce que je veux.

- Sur notre temps par semaine il paraît qu'on est corvéable à merci (rires) (C.)

- Ouais ben oui déjà moi j'arrive au boulot il est sept heures et demi.

- Ouais ouais non mais. (C.)

- ....je repars il est cinq heures j'estime que j'ai fait une journée complète, je me suis arrêté dix minutes le midi et encore si j'ai eu le temps...

- Ouais ouais c'est ça, moi je fais 8 heures 17 heures trente en général avec dix minutes euh je pense que c'est des bonnes journées sans pause euh hein...(C.)

- C'est pas mal déjà et puis qu'on vienne pas nous dire oui vous avez le mercredi après-midi, alors déjà avant on avait toute la journée donc on va pas commencer à nous dire qu'on est privilégié et puis le mercredi après-midi ben je fais quoi ? Le ménage le repassage euh....

- Bien ! (C.)

- ....payer les factures euh donc en fait il est euh ma fille dort et puis quand elle est réveillée ben je m'occupe de ma fille, pas franchement du temps euh....

- Du temps personnel c'est difficile à trouver hein ! (C.)

- Ben ouais, alors du temps pour le boulot (inaudible).

- Mm moi je...j'essaie...j'essaie...(C.)
- D'où l'intérêt du jeu. Au moins le jeu, c'est moi ça me coûte rien de faire un jeu à mes élèves...
- Mm (C.)
- J'ai du plaisir à faire ça et de par mon expérience dans le jeu je peux créer un jeu très rapidement avec l'objectif que je veux et qui va marcher. Par exemple là un jeu j'en ai pour 5 minutes là on est dessus depuis trois semaines et euh ça marche très bien euh il est où ce jeu...celui-là j'ai fait, ça m'a pris trente secondes hein un Uno des formes...
- D'accord. (C.)
- Ah oui parce que ils... très réfractaires aux mondes des formes et c'est réellement ce qu'on appelle un (inaudible)...une ébauche quoi et enfin depuis trois semaines les enfants adorent et j'ai pris deux jeux deux que je connaissais enfin j'avais mis le Uno avec des formes ça a pris cinq minutes...
- Mm (C.)
- ....et ça fait trois semaines qu'on est dessus et les enfants sont hyper contents et ça marche vachement bien. Et s'il avait fallu que je réfléchisse une heure dessus ça m'aurait rien coûté quoi..
- Ouais (C.)
- Mais euh...
- Ouais pis c'est vrai que...(C.)
- Et tous les jeux sont comme ça t'as plein de jeux c'est un des rares trucs qui me permet de bosser au boulot en y prenant vraiment du plaisir quoi, une leçon de travail...
- Ouais (C.)
- Je prends du plaisir quand j'enseigne....
- Ouais (C.)
- Mais quand je suis devant mon ordi à me dire qu'est-ce que je vais pouvoir faire pour telle séance euh préparer une séquence ça va me faire chier...
- Ouais ? (C.)
- Clairement, par contre me dire eh ben tiens tel objectif...pour tel objectif euh ben je sais que je veux arriver là là là ou me faire tout le jeu pour commencer après tel qu'il y a dans ce jeu-là après tel autre jeu eh ben là tout de suite euh...je vais kiffer quoi..
- Ouais (C.)
- Je vais adorer euh....
- Du coup t'en fais beaucoup. (C.)
- Du coup j'en fais beaucoup mais je vois pas le temps passer...
- C'est l'art d'associer le jeu au travail, le travail au jeu. (C.)
- Ben ouais c'est ça, mais si je passais pas par le jeu je pense que y'a plein de notions euh qui m...j'aurais pas de plaisir à enseigner quoi...
- Ouais. (C.)
- Je veux dire euh...oui (inaudible).
- .....
- Pour moi le corps humain euh pour moi (inaudible).
- Ah ah ah génial! (C.)
- Ou au moins avec une variante quoi...
- D'accord ah ouais. (C.)
- Mais c'est pas possible.
- Oh rien plus rien là y'a plus rien dans l'armoire (enfant)
- Ben non parce que on va repeindre donc on enlève tout...tous les affichages...
- Une jolie classe comme ça que vous allez avoir après. (C.)
- Ouais j'avais négocié pour que ce soit fait pendant les vacances ça aurait été moins le bazar...
- Et du coup euh....donc là du coup en fait y'a un point pour un...un p'tit domaine qu'on a pas abordé c'est le côté didactique parce que justement mais t'as commencé déjà à en parler un peu en plus. Donc euh ben je t'embêterai peut-être un midi encore si tu veux bien ? (C.)
- Ouais ben pas de problèmes.

- Et puis je vais voir euh et puis je te demanderai ben après si t'as des...des dates où tu pourrais jou...où tu jouerais en classe que je puisse observer et du coup par rapport à tes dates je ferai une demande auprès de l'inspecteur pour avoir le droit de venir. (C.)
- Après nous par exemple tous les vendredis après-midi.
- Ouais (C.)
- Euh ....on fait euh jeu mathématiques sur les thèmes qu'on a abordés euh dans la semaine ou la semaine d'avant. C'est-à-dire que l'après-midi pendant une heure sur des jeux que j'ai créés moi....
- Ouais (C.)
- ....ils reprennent toutes les compétences...
- Oh la ! C'est cassé (C.)
- ....toutes les compétences qu'on travaille en ce moment....
- Ouais (C.)
- ....et ils jouent dessus quoi...
- D'accord. (C.)
- Là pour le coup c'est un exemple vraiment concret de...des compétences jeu que j'ai créée et....
- Ben écoute et puis en plus un vendredi après-midi que mes collègues me fassent pas...les après-midi c'est jouable dans le sens où y'a un arrangement avec mes collègues de maternelle et puis l'inspecteur je suis autorisée à y aller si mes collègues prennent mes élèves sachant que nous euh moi mes élèves font encore la sieste et ça chevauche avec la récré donc euh...ponctuellement on pourra se fixer une date euh...(C.)
- N'importe laquelle.
- Ok...d'accord ben écoute on se revoit ou on voit ça par mail (C.)
- Ouais pis un midi si tu veux....
- Ouais ben je te remercie beaucoup hein (C.)
- Ben de rien j'espère que ça t'aide.

#### **2.4 L'Épreuve : séance d'observation de pratique ludique en classe**

(J)= Jean ; (e1), (e2)...= enfant 1, enfant 2... ; (C)= chercheur

- (J) L'action est plus stratégique, après à eux de voir comment (inaudible) ils jouent un loup, ils jouent un chasseur, jouent un mouton jaune, noire euh...
- D'accord du coup c'est une contrainte qui va les aider, les guider à faire des choix...
- (J) En fait c'est juste que si ils font une action qu'est l'action objectif, ils gagnent un point en plus...
- D'accord...
- (J) Et par contre, on commence, donc ça c'est les actions de base qu'ils devraient réussir sans problème à appliquer et après, c'qu' est un peu plus complexe, fermer un champ...
- Ahhh ouais...
- (J) De ta couleur, parceque, non ça c'est jouer une tuile de ta couleur, fermer un champ de ta couleur, parcequ'ils aiment bien fermer les champs, mais pas forcément la bonne couleur...
- Ouuais...
- (J) Et après on a Jouer un chasseur sur un loup (silence 3 sec) Place un loup pour manger un champ adverse, place un chasseur pour protéger les champs...
- Il est génial ce jeu, alors là du coup c'est sympa avec deesss...
- (J) Donc du coup voilà...
- Du coup ça les guide un ptit peu...
- (J) Ça les guide et alors donc l'intérêt c'est de faire plusieurs séances, des séances où on a, voilà, au choix si on fait l'action on gagne des points...
- Ouuais...
- (J) Des séances où à l'inverse, y'à des choses que tu n'peux pas faire
- Ouuais...
- (J) Et du coup tu t'dis mince j'aurais bien aimé faire ça, bah faut qu'j'trouve une autre solution quoi. Des séances où t'as des actions au choix.

- Ouais...
- (J) Et voilà et du coup, les mettre à chaque fois, ouais prends la blanche, en réflexion, et se dire, à bah oui c'est vrai que j'aurais bien aimé faire ça et stratégiquement qu'est-ce que je peux faire pour m'en sortir...
- Pis c'qu'est intéressant c'est que t'es vraiment sur, bah sur une autre perspective de la, enfin le jeu est envisagé autrement dans la classe, au contraire. C'est-à-dire que, euh, tu disais tout à l'heure que c'était des compétences nébuleuses qui sont malgré tout nécessaires au quotidien
- (J) Oui, bah c'est, c'est juste la «chance» d'avoir du temps pour ça...
- Tu crois pas qu'on peut s'le donner ?
- (J) Moi je, j'veux bien mais quand je vois mes collègues qui ont du mal à boucler les programmes à la fin de l'année...
- Après c'est une question de choix, non ? enfin je sais pas...
- (J) Bah après c'est toujours pareil...
- J'me posais la question qu'est c'qui s'passe si j'ai pas bouclé le programme ?
- (J) Bah, soit, euhh ouais ça dépend surtout des parents, c'est l'impression que j'ai, si t'as des parents... Moi ma fille par exemple, on vient de déménager il y a pas longtemps, on est au jardin des plantes
- Ouais...
- (J) Et ma fille ira à B., je sais que si à B., ils ont pas fini le programme, les parents qui sont chirurgiens, qui sont avocats, ils vont pas être contents quoi !
- Ouais...
- (J) Ils vont leur mettre la pression...
- Mais, tu vois, est-ce que le discours enseignant, en essayant de leur faire comprendre que...
- (e1) : Maitre est-ce que ? ...
- (J) Ça a pas sonné, quelqu'un qu'a pris ta sacoche, oui, bien sûr ! sachant que personne ne prend les affaires dans la classe, tu poses là, dépêche-toi ! (inaudible) Après la contrepartie de ... c'est aussi qu'on a des enfants plus difficiles...
- Ouais, tu peux pas faire ça, si ?
- (J) Oui, après tout on pourrait faire ça, ça serait pas trop ...c'est juste que physiquement, euh t'es plus fatigué à la fin de la journée, que dans une classe normale...
- C'est des grands, mais t'as le, l'énergie de maternelle...
- (J) Ouais c'est ça, et puis eux ont besoin et toi, t'as besoin de temps où pff, tu souffles, euh...
- Ouais ils sont plus en ... ils sont en demande...
- (J) Voilà après, après ça je sais qu'ils vont être fatigués hein...
- Ouais Et du coup, là, jouer ça leur demande beaucoup d'énergie ?
- (J) Ouais, jouer pas juste faire semblant...
- Ouais, juste faire semblant... Réfléchir, réellement investir le jeu c'est ça...
- (J) Mais du coup y'a de la programmation, si au début du tour on a ça, de ta couleur, et ben ça veut dire qu'il faut qu'ils regardent dans leurs tuiles. Est-ce que j'ai ma couleur, ou est-ce que je peux le placer, c'est encore assez simple, mais par exemple sur un, enfin un champ de ta couleur, ça devient plus compliqué quoi...
- Ouais, nan c'est ... là tu as combien d'élèves, aujourd'hui à cet après-midi pour jouer ?
- (J) Alors là j'en ai sept, mais cinq...
- Cinq, bonjour...
- (J) Donc Sabine mon AVS, j'en ai cinq, en temps normal j'en ai sept, j'en ai qui viennent que le matin, et le matin j'accueille pas mal d'enfants de CE1, ou de CP en difficulté...
- D'accord...
- (J) Donc en fait j'pense qu'en parlant des effectifs, j'en rajoute un, deux trois quatre cinq six, quatorze, quatorze différents à venir en classe, jamais là tous en même temps mais (Sabine l'AVS entre, Jean lui présente la séance) on va jouer à La Guerre des Moutons, donc on fait chacun un p'tit groupe, on verra soit les parties sont assez rapides et on change d'intervenant, d'accord, sinon on fait une partie complète. Donc la différence c'est que tu donnes 6 tuiles à chaque joueur, y'a des petites

tuiles objectifs, t'en pioches une au début du tour, d'accord, c'est valable pour tous les enfants. Quand tout le monde a joué une fois, tu la changes...

- (S) D'accord...

- (J) A leur tour de jeu, si ils font l'action qui est sur la carte, ils gagnent un point en plus, toi tu prends une ardoise, tu notes les points de chacun d'accord ? A leur tour donc soit ils jouent une tuile, soit ils piochent si ils peuvent pas jouer...

- (S) Oui...

- (J) D'accord (inaudible) euh, le jeu s'arrête quand il n'y a plus de tuiles dans le sac, quand ils peuvent plus jouer, d'accord ? A la fin du tour, enfin à la fin du jeu, c'est le joueur qui a le plus grand champ fermé qui gagne les 10 points (inaudible) ...

- (S) En fait c'est pas les moutons c'est le champ...

- (J) Bah c'est le plus grand champ (inaudible) si c'est le plus grand champ, c'est qu'il y a des moutons (inaudible) le champ fermé, fermé soit par euh, une barrière, d'accord (inaudible) donc sur leees, t'as des tuiles très faciles à utiliser, du noir ou du rose, et après t'as des choses beaucoup plus compliquées. Alors c'qui serait super, c'est qu'en fait, quand t'as une tuile un peu compliquée comme celle-là, (inaudible) couleur, ou jouer un chasseur sur un loup, c'est que tu dois avoir rapidement une réflexion euh, à quoi ça sert de faire ça, quand je joue ça sur un loup, bah ça libère la forêt. Un chasseur c'est préventif. Tu vas faire un grand champ ici et le chasseur va le protéger...

- (S) Faut que je leur demande pourquoi ils le font...

- (J) Non, c'est juste que quand tu tires la carte,...

- (S) Ouais,...

- (J) D'accord, tu leur dis : « pourquoi (inaudible) ? »...

- (S) D'accord...

- (J) Après les choses elles sont très simples, jouer un chasseur, y'a des choses totalement hors de propos, juste amener à réfléchir (inaudible) mais dès que tu as des choses plus compliquées, par exemple celle là (inaudible) il est intéressant de savoir pourquoi c'est une action (inaudible) tu vois ça se trouve ils vont pas du tout comprendre, si ça se trouve, ils vont bien voir, le but est que, sur plusieurs séances, qu'ils aient un panel de choix stratégiques, en dehors du jeu, des jeux en général. Alors c'qui s'fait beaucoup, même s'il faut être assez attentif, (inaudible) au début du tour,...

- (S) Humm...

- (J) Tous les enfants, ils vont devoir programmer...

- (Interruption) (e) Monsieur bonjour !

- (J) Ils vont devoir programmer... (inaudible)

- (inaudible – bruits d'enfants)

- (S) Donc c'est une personne pour chaque partie ? ça change à chaque fois ?

- (J) A chaque tour de jeu, pas à chaque partie, chacun joue une fois et tu changes la carte !

- (S) D'accord...

- (J) Ça va ?

- (S) Ouais.

- (J) Bon voilà, pour l'instant on va voir, l'idéal de l'idéal, ça serait qu'on fasse une partie de 20 minutes.

- (S) Oui...

- (J) Mais je ne sais pas du tout le temps que ça va prendre. Si on fait 20 minutes, on change d'intervenant, si ça dure beaucoup plus longtemps, genre 35/40 minutes on ne fera qu'une partie parcequ'après il y a les ateliers...

- (S) D'accord...

- (C) C'est une séance de combien de temps que tu as prévu ?

- (J) Euh jusque trois quart d'heures. Donc soit deux parties de 20 minutes, soit une grosse de quarante-cinq, sachant qu'après, euh, j'vais faire une mise en commun pour voir les actions, tous ensemble, qu'est ce qu'on a fait, ce qui a été difficile à faire, pourquoi, expliciter ce qu'on a fait...

- (C) Ok super...

- (Bruits de pas, bruits d'enfants)

- (J) Bonjour !
- (e2) : Bonjour, c'est quoi ?
- C'est une caméra, ça sert à filmer...
- (e1) On va passer à la télé...
- Ah non, c'est juste pour moi...
- (e2) Et après on va faire quoi avec la caméra ?
- (inaudible)
- Bah je peux pas je connais personne à la télé moi, c'est juste pour moi !
- (e3) On va faire quoi pour toi ?
- Bah vous aller travailler, et puis moi je vous regarde travailler...
- (e1) On va faire des jeux...
- Quand vous jouez, alors j'avais vous regarder jouer...
- (e3) Par exemple, la Guerre des Moutons ...
- (inaudible 30 sec)
- (J) Alors, je vous présente Vanessa...
- (e) Bonjour Vanessa !
- (J) Elle va être avec nous une petite partie de l'après midi, d'accord, et qui va nous regarder jouer...
- (e1) Avec une caméra ?
- (J) On va jouer cet après midi, on va apprendre à jouer, c'est un jeu que vous connaissez déjà, c'est la Guerre des Moutons. La Guerre des Moutons...
- (e1) Je l'ai chez moi...
- (J) Tu l'as chez toi ?
- (e1) Ouais, mais je m'en sers plus
- (J) Tu t'en sers plus ? (inaudible) pour jouer avec ? Donc Vanessa va être là et Vanessa a une caméra, pour vous filmer... alors vous inquiétez pas, c'est que pour elle, elle montrera pas à la télé, elle montrera nulle part, peut être que parfois elle vous posera des questions, si vous savez répondre .... On va jouer donc avec 2 groupes, avec Sabine et un groupe avec moi. On va faire les groupes après... Euh, si on fait une partie rapide, on fait deux parties, sinon on en fait qu'une seule...
- (e2) Deux parties !
- (inaudible)
- (J) Quand on aura fini une ou deux parties (inaudible) une fois qu'on aura fini les deux, enfin la ou les parties, on fera les (inaudible) ...
- (e) Ouais !!
- (J) Donc on finira les doigts de sorcière qu'on a commencé hier, et si par hasard, après ce qu'on a fait hier pour les fantômes a bien évolué, c'est pas sûr. On a fait une pâte pour des sablés hier. Si la pâte (inaudible), on fera les sablés fantômes aussi pour finir. On les mangera. (inaudible)
- (e1) Mm des amandes !
- (J) Donc on fera la cuisine, au pire si on peut pas faire les sablés, on mangera rapidement les doigts de sorcières, et après on finira par le Conseil (inaudible) Pardon ?
- (inaudible)
- (J) Les doigts de sorcières ? Ta poésie tu l'as ? Tu veux la sortir, c'est le gâteau (inaudible) Donc, on va commencer tranquillement, on va commencer tranquillement par .... (bruits) Donc, on va faire deux groupes, un groupe avec moi, je vais prendre Brendan, et je vais prendre Marion...
- (e4) Oh non, j'ai envie de venir avec Marion !
- (J) Non (inaudible) euhhh avec Sabine, Killian et (inaudible), on est parti ? Tu leur donnes bien les couleurs en version non caché, c'est pas la peine (inaudible) Nan tu leur donnes celles-là...
- (S) D'accord
- (inaudible)
- (e2) Mais c'est après qu'on va jouer ?
- (J) On va jouer à la Guerre des Moutons
- Ça, ça enregistre ta voix
- (e2) Ah d'accord

- (J) Ahaha, c'est chouette hein ? Si tu chantes par exemples, et bah on peut t'entendre
- (e1) Bah toi aussi !
- (J) Moi aussi. (long silence) Alors, est-ce que vous vous rappelez, de la règle de ce jeu ? Comme assez souvent. Y'en a d'autres, ça dépend des tuiles qu'on va utiliser. Alors est-ce que vous vous rappelez comment se joue ce jeu ?
- (e1) Bahhh t'as unnn t'as unnn puits, et c'est quoi ça ?
- (J) C'est quoi ces tuiles ?
- (e2) C'est des moutons, des moutons, moi j'ai le bleu
- (J) Si tu veux t'as une prise ici Vanessa, si t'as un peu de problèmes de batterie. Généralement la batterie est pas très longue hein. Donc on a effectivement nos couleurs et on a des p'tites tuiles, comme celle-ci,... A quoi elle servent ces tuiles ?
- (e2) Bahhh, euhhh pour faire des enclos
- (J) Ouais très bien, faire des enclos avec des barrières ou des forêts, ou même des villes. Et ces tuiles elles ont deux côtés, vous avez vu ? C'est pas les mêmes.
- (e2) Y'a aussi des des loups, mais y sont où ?
- (J) Et ouais, y'a des tuiles spéciales, y'a des chasseurs, et y'a des loups. A quoi ils servent ces chasseurs et ces loups d'ailleurs ?
- (e1) Bah les chasseurs c'est pour tuer les loups
- (J) Ouais ! Et le loup il sert à quoi ? A quoi ils servent les loups ?
- (e) Bah pour tuer les chasseurs !
- (J) Et bah non ; c'est le chasseur qui tue le loup, avec son fusil, mais le loup il sert à quoi ?
- (e2) Bah à tuer les moutons ?
- (J) Voilà il mange les moutons
- (e2) Mais là on a vu une autre couleur
- (J) Effectivement. Et donc, euh, à la fin du jeu, c'est quoi le but ? Comment on fait pour gagner ?
- (e1) Bah compter les enclos qu'on a
- (J) On compte les enclos, les moutons sont dans les enclos. Alors nous on va compter aujourd'hui. (silence) on va compter, les enclos qui sont fermés, alors pour être fermés ça veut dire qu'il faut qu'ils soient entourés. Par exemple là regardez, non, il est pas fermé celui-là. Notre petit enclos, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10. Voilà, c'est un enclos qui est clôturé là d'accord, avec 9 moutons. 11 ? Comment t'en comptes 11 toi ? (long silence) 10...
- (e1) T'as dit 9 !
- (J) J'ai dit 9 tu vois on s'est trompé tous les 2 (silence) Et en plus aujourd'hui on va avoir des p'tites cartes, regardez j'nous ai fait des belles cartes ce midi, des cartes objectifs, voilà, qu'est-ce que ça peut être que ça des cartes Objectifs ?
- (e1) J'en sais rien moi !!
- (J) C'est des cartes qui vont changer à chaque tour de jeu...
- (e2) J'ai vu le...
- (J) T'as vu quoi ? qu'est-ce que t'as vu ?
- (e2) Pas celui-là (long silence) là y'a écrit mouton...
- (J) C'est les cartes Objectifs, c'est des cartes qui vont être, qui vont changer à chaque tour, et si on fait l'action qu'est marquée sur la carte, et bah on gagne un point de plus. Ah un point, c'est un point pour la fin du jeu, qu'on cumulera avec les points des moutons...
- (e1) Et après tu marques au tableau !
- (J) Et après je vais le mettre sur le tableau, je prends une ardoise, et ça on va le prendre tout de suite. Alors, on va commencer tout de suite, j'vous donne à chacun une couleur, Euhh Marion, je (long silence) euhhh toi tu veux bleu, c'est pas grave on prend les mêmes couleurs, c'est pas grave, et moi je vais prendre rouge...
- (e2) Oh j'voulais le noir moi...
- (J) Et bah tiens, prends le noir...
- (e2) Parceque j'ai déjà fait le bleu...
- (J) T'as déjà fait le bleu ? t'as déjà fini avec le bleu ?

- (e2) J'avais d'jà fait le bleu
- (J) Alors on va commencer par piocher 6 tuiles, d'accord, j'te les donne Marion ?
- (e1) Non c'est moi qui pioche, c'est moi qui fais...
- (J) T'en a combien ? 3, alors (long silence) Et oui t'as vu, les tuiles sont pas les mêmes de chaque côté (long silence) t'en a combien là ? 7 ah bah il commence déjà à tricher !
- (e2) Hé non, hé, pas grave !
- (J) Moi j'en prends aussi 6, pour faciliter le jeu, on peut mettre les tuiles devant soi. Vous voyez que les tuiles, elles sont de chaque côté, vous pouvez regarder de chaque côté...
- (e2) Moi j'commence...
- (J) Alors on va commencer donc chacun son tour. On va commencer par Brendan qui a très envie de commencer, et avant de commencer, tu te rappelles ces cartes là, les cartes Objectifs ?
- (e2) Ouais...
- (J) Si tu fais l'action qui correspond, tu marques un point en plus, d'accord ? Donc on va les mettre là, face cachée, et on va en tirer une (silence) Alors c'est quoi celle-là ?
- (e2) Le loup !
- (J) Alors faut jouer un loup, si on joue un loup, on marque un point. Est-ce qu'on peut jouer un loup là ?
- (e2) Non...
- (J) Pourquoi on peut pas jouer de loup ?
- (e1) Parce que faut commencer la ville, le village
- (J) Et parce que le loup, ça...
- (e1) Ça vit dans la forêt...
- (J) Voilà la forêt, si on n'a pas de forêt, on peut pas mettre de loup, donc déjà celle là, on pourra pas la faire, c'est pas grave...
- (e2) On pourra la faire en dernière
- (J) Brendan, vas y je te laisse commencer
- (e2) Euh, donc faut que je fasse du noir (silence)
- (J) Très bien, alors tu pioches une tuile ? (long silence) Moi j'peux toujours pas jouer de loup, moi je suis rose, c'est intéressant de jouer rose quand même, je vais jouer que du rose...
- (e2) Moi par exemple j'peux commencer une forêt...
- (J) Par exemple (bruits de tuiles)
- (e2) Super (silence)
- (J) C'est bon ? Et on pioche une tuile pour (inaudible) on a pas marqué de point. On change. Cette carte objectif là, qu'est-ce qu'elle nous raconte ?
- (e1) Y'a 4 jaunes, ça veut dire qu'il faut jouer au moins une tuile avec un mouton jaune
- (e2) Ah moi, moi j'peux !
- (J) Alors vas-y...
- (e2) (inaudible) ça va la faire gagner
- (J) Ah bah oui, peut-être. Qui est Jaune ? c'est Marion, mais par contre tu gagnes un point donc c'est intéressant...
- (e1) Ahhhh...
- (e2) Et moi je vais marquer sur le tableau, un point...
- (e1) Hé coquin il m'a pris le jaune, et noir.
- (e2) Et par contre moi j'p'ieux pplus mettre mon ...
- (e1) Il me reste plus qu'un enclos là, ah non,
- (J) Pioche une tuile, vas-y ! Alors moi j'aimerais bien gagner un point aussi, alors je vais jouer une tuile jaune...
- (e2) C'est quoi ça ?
- (e1) Hop...
- (e2) C'est pas à moi ça...
- (J) Si, tu viens de piocher, il faut que tu en aies 6...
- (e2) Non, j'ai aussi celle là ...



- (J) A toi Marion, Marion c'est quoi l'objectif ? de c'tour ci ? qu'est ce qu'on essaie de faire ?
- (e1) Bah, y'a 4 moutons
- (J) De quelle couleur ils sont ces moutons ?
- (e1) Ils sont jaunes
- (J) Ils sont jaunes, donc essaie de jouer un mouton jaune. Alors tu vois là ça ne marche pas parceque tu as une ville et là tu mets du bleu avec du rose ( silence)
- (e1) (inaudible) Une montagne...
- (J) Ah oui mais c'est pas possible
- (e1) Par contre...
- (J) Essaie de jouer un mouton jaune en plus c'est ta couleur, t'as de la «chance» toi. Essaie de jouer un mouton jaune (silence) T'as pas de jaune ?
- (e1) Bah non...
- (J) T'as pas de mouton jaune ? Alors pourquoi j'en vois des jaunes moi ? Oui, là regarde, t'en as sur chaque tuile (long silence) Allez essaie de me prendre une tuile jaune et de la placer sur le plateau de jeu (long silence) Voilà essaie de la placer, où est-ce que ça pourrait être intéressant. Est-ce que tu peux la mettre là ? ça marche Humm...
- (e1) Ah bah oui...
- (J) Ah bah oui, là ça marche. Donc là tu marques un point pour avoir joué une tuile avec une case jaune. Et tu pioches une tuile (silence) Alors maintenant on a une tuile avec un mouton rose
- (e1) OUAIS tiens !! tiens, tiens, tiens ! (silence)
- (J) Super, pioche une tuile ...
- (e2) Ça commence àààà humm...
- (J) Ça commence à quoi ? En plus je suis content parceque rose c'est ma couleur, tu me fais gagner comme ça...
- (rires)
- (J) Tu gagnes un point, c'est l'intérêt. Alors moi j'ai oublié de piocher une tuile tout à l'heure...
- (e1) Hé t'as pas le droit de regarder !!!
- (J) J'ai pas regardé !
- (e1) Sii !!!
- (J) Mais non...
- (e1) Il triche !
- (J) Je triche jamais à ce jeu...
- (e2) Si, il triche...
- (J) Et moi je vais me faire euh, j'veis jouer une tuile, ah c'est à moi, on va jouer une tuile rose, on va jouer, on va jouer ici, hop, je marque un point...
- (e3) Maitre ?
- (e2) A toi Marion
- (J) Tu te rappelles Marion l'objectif ? Qu'est-ce qu'il faut essayer de faire ? Marion regarde, qu'est-ce qu'il faut essayer de faire ? C'est une tuile avec un mouton ? Il est de quelle couleur le mouton ?
- (e1) Rose !
- (J) Rose, et bah super, faut que tu le mettes quelquepart. Ouais ! Ah bah ouais tu peux faire ça
- (e2) A moi !
- (e1) Non...
- (e2) Laisse ça tranquille !
- (J) Ah, celle là elle va être plus difficile, joue un chasseur. Est-ce que tu as un chasseur ?
- (e2) Non...
- (J) Non alors c'est pas grave, donc du coup tu vas essayer de placer des moutons pour ta couleur...
- (e2) Mais non c'est un loup !
- (J) Oui t'as raison, c'est la même tuile c'est la même tuile que celle-là, effectivement !
- (e2) Oui mais çaa...
- (J) Donc tu joues où ? ici ? là ? Tu pioches !
- (e2) Mais mon point par contre ?

- (J) Bah t'as pas joué de chasseur ?
- (e2) Ah oui !
- (e1) Donc tu marques pas de point hein ! hein ! hein !
- (J) Alors moi je vais jouer un chasseur, j'ai de la «chance» j'en ai un là, hop,...
- (e1) T'as de la «chance» !
- (J) Donc je marque un point, j'ai vraiment beaucoup de «chance»...
- (e1) HEIN !! et le loup ...
- (e2) En fait on a deux fois le loup...
- (J) On va pouvoir manger tes moutons comme ça !
- (e1) Non j'crois pas...
- (e2) Tu crois pas ?
- (J) Vas y Marion, est-ce que tu as pioché tout à l'heure ? Non il te manque une tuile. Tiens. Est-ce que tu as un chasseur Marion déjà ? Pour commencer, est-ce que tu peux jouer un chasseur ?
- (e1) Euhh non...
- (J) Non tu ne peux pas, bah c'est pas grave, c'est quoi ta couleur ?
- (e1) Jaune !
- (J) Alors est-ce que tu peux faire un enclos jaune ? (long silence) Ouais. Est-ce que tu as ? Est-ce que il y a un endroit sur le plateau de jeu où tu as, où tu pourrais faire un bel enclos jaune ?
- (e1) Là...
- (e2) Bah et là aussi...
- (J) Là ça fait un enclos de combien de moutons ici ?
- (e2) Deux !
- (e1) Deux !
- (J) Est-ce qu'il y a pas un endroit où tu pourrais faire un enclos plus grand ?
- (e2) Si là !
- (J) Je savais pas que Marion elle s'appelait Brendan aussi...
- (e2) Rhooooo...
- (J) Ça fait combien de moutons là Marion ?
- (e1) Bah un, deux, un deux trois...
- (J) Et celui là, il pleure tu l'as oublié (pleurs) 4 ! Est-ce que t'aurais pas une autre tuile avec plein de moutons jaunes que tu pourrais utiliser ? (long silence) Une tuile avec au moins deux moutons jaunes, regarde bien dans tes tuiles. Oui mais, regarde ici. Oh, deux moutons jaunes Où est-ce que tu pourrais la mettre celle là ? (silence) ouais tu pourrais la mettre ici effectivement, et bah voilà ici c'est bien, hop, c'est très bien !
- (inaudible)
- (J) Brendan, toi, il te manque une tuile, non, tu as tout ce qu'il faut, attends j'ai pas encore tiré l'objectif : Fermer un champ, ah est-ce que tu peux fermer un champ ? Argh en plus il ferme un champ, c'est drolement fort... A moi, est-ce que je peux fermer un champ ? Est-ce que je peux fermer un champ rose, ouais ça m'arrangerait ...
- (cris)
- (J) Allez hop, voilà bah je marque un point aussi...
- (inaudible)
- (J) Toi tu mets un mouton à côté d'une maison ? Est-ce que tu peux pas fermer un champ ? Tu peux pas prendre une tuile pour fermer un champ ? (long silence) Tu peux même pas fermer un champ jaune pour t'aider hein Marion ? Est-ce que tu pourrais fermer un champ jaune ? Regarde bien sur le plateau (long silence) Est-ce que tu pourrais fermer un champ jaune ? Y'a plusieurs endroits où tu peux fermer un champ jaune... (long silence)
- (e1) T'as vu il est joli hein ?
- (J) Prends une tuile avec un mouton jaune pour voir, prends n'importe laquelle juste qu'elle ait un mouton jaune, voilà et tu essaies de la placer sur le plateau pour fermer un enclos. (silence) hé ouais, super ! Tu as combien de moutons là ?
- (e1) Un, deux, trois...

- (J) T'en as encore oublié un, là
- (e1) Deux, trois, quatre,...
- (J) Et oui, quatre ! Marion, tu pioches une tuile et on prend un autre objectif (long silence) hou ça va être dur...
- (e1) C'est quoi ?
- (J) Qu'est-ce que c'est comme action à votre avis, regardez bien la carte Objectif, qu'est ce qui se passe là ?
- (e2) Bah, faut mettre un loup sur la forêt...
- (J) Ouais, c'est marqué, c'est marqué, Marion regarde bien, Marion ? Regarde la carte, Place un loup pour manger un champ adverse, donc on va manger des moutons, mais pas ceux de notre couleur, ça sert à rien sinon. On va manger ceux de l'adversaire. T'es quelle couleur toi ? T'as une forêt là ? T'es quelle couleur toi ?
- (e2) Noir...
- (J) Noir, t'as un chasseur là, tu peux pas, le chasseur il protège la forêt...
- (e2) Ah oui là...
- (J) Et là tu manges quoi comme champ ?
- (e2) Bahhhh...
- (J) Quelle couleur tu manges ?
- (e2) Ehhh le bleu...
- (J) Le bleu et puis ? Tout ce qui est, toute la forêt. Bleu et ?
- (e2) Rose...
- (J) Voilà, tu manges les deux champs là. Et tu marques un point...
- (e1) Et moi je te tue un mouton...
- (J) Et tu me manges un de mes moutons, j'suis pas content, j'y tiens à mes moutons
- (e1) Pas grave...
- (J) Ah la la, t'as vu ?
- (e2) Hop...
- (bruits de tuiles)
- (J) A moi, et moi est-ce que je peux manger ? Y'a plus de forêt là, je peux pas manger de loup, donc je vais me faire un grand champ rose, on va faire un grand champ rose, on va l'ouvrir, par ici, hop et je pioche. Est-ce que tu as un loup Marion ?
- (e1) Non...
- (J) Non donc tu peux pas faire l'objectif, mais c'est pas grave, tu peux quand même jouer. Tu es quelle couleur toi ? Tu te rappelles la couleur que tu es ?
- (e1) Jeee jaune...
- (J) Est-ce que tu peux agrandir un de tes champs jaunes ? Ou fermer un champ jaune. Regarde bien, regarde sur le plateau de jeu, Marion, regarde si tu vois un grand champ jaune que tu pourrais fermer... Ouais ! Super ! Combien t'as de moutons ici ?
- (e1) Un, deux, trois... quatre
- (J) Quatre ! Super ! Tu peux piocher...
- (e1) Pffff...
- (J) Oh je sens que Brendan a oublié de piocher !
- (Cris)
- (J) Non, c'est bon. Attention, nouvel objectif ! Ferme un champ de ta couleur. Hop. De ta couleur .... Ouais super, combien de moutons dans ton champ ?
- (e2) Deux...
- (e1) Deux...
- (e2) Deux, trois, quatre, cinq, six...
- (J) Pour l'instant vous avez six moutons dans les enclos, tiens, pioche, pour avoir, six tuiles, et c'est, à moi, donc un champ de ma couleur... Donc moi je vais fermer un champ ici, hop...
- (e2) Grrr...
- (J) Je marque un point avec mon champ de deux moutons...

- (e1) Hé ! Maître, j'avais te battre vu qu'je...
- (J) Alors est-ce que tu peux là ? Regarde bien, tu mets, t'as vu ? Tu mets un noir avec un noir et là un noir avec un bleu, alors je sais pas, est-ce que les couleurs correspondent ? Alors est-ce que tu peux fermer un de tes champs ? Tu es jaune toi. Est-ce que tu peux fermer un champ jaune ? Oui tu peux en fermer plein des champs jaunes ! Regarde bien !
- (e2) Regarde lui il pleure ! il est tout seul
- (J) Beh oui, pas grave on va le mettre avec des jaunes tout à l'heure. Est-ce que tu pourrais fermer un enclos jaune toi Marion ? Est-ce que tu fermes un enclos là ?
- (e2) Eh t'as vu personne pleure regarde ! Il pleure pas, c'est bizarre ça !
- (J) Ça dépend des images effectivement... Alors Marion, est-ce que tu fermes un enclos là ? Un enclos jaune avec que des moutons jaunes ...
- (e1) Euhhh...
- (J) Montre moi un enclos qui est ouvert Marion, un enclos jaune qui est ouvert .... Où est-ce que tu vois des petits moutons jaunes ? Tu peux jouer ici effectivement. Mais tu fermes pas d'enclos alors, tu joues ici ? Oui ?
- (e2) Pourquoi tu peux pas mettre un loup ? Pour que j'le tue ?
- (e1) Hum hum hum....
- (e2) Ah toi tu pourras pas me tuer...
- (J) Joue une tuile avec au moins un mouton bleu !
- (cris)
- (e2) Ha Ha...
- (e1) Ah bah tiens, j'ai deux.... Noirs moutons
- (J) Alors attends, c'est pas ton tour de jeu, tu te rappelles comment on joue, sur les tours de jeu ? C'est chacun son tour. C'est l'objectif début du tour. A toi de voir si tu peux fermer, alors plus personne n'est bleu, tu vois ça fait gagner personne. Oui tu fais un mouton de combien là ? Tu fais un enclos de combien ?
- (e1) Un deux trois quatre
- (J) C'est bien
- (e2) Eh
- (J) Pour l'instant six pour Brendan, cinq pour moi et trois pour Marion. Alors moi est-ce que je peux mettre une tuile bleu, bleu, bleu, bleu, ...
- (e2) Bleu blanc rouge
- (J) Oula j'peux faire un super, une super tuile, pouf !
- (e1) Ohh...
- (J) Un champ bleu de six, dommage, personne n'est bleu, c'est dommage, sinon ça aurait été un bel exemple...
- (e1) Heu....
- (J) Vas-y...
- (e2) Ouais tu peux...
- (J) Tu vois là c'est bien joué tu fermes un enclos jaune, et en plus tu joues une tuile bleu, tu marques un point et tu marques un autre point dans l'enclos et en plus tu fais un village pour aller acheter du pain.
- (inaudible)
- (J) C'est pas grave s'il est petit...
- (e2) On dirait une croix le machin...
- (e1) Hé, fait attention parce que regarde ...
- (J) T'as combien de tuiles Brendan ?
- (e2) Un deux trois quatre cinq...
- (J) Attention c'est quoi, c'est quoi ? Tu triches là, tu regardes ! Oh hé j't'ai vu hein ! (très long silence) Allez, prends-en un sinon je choisis !
- (e2) Hé !
- (J) Oh oh, oh la mauvaise foi de Brendan ! tu fais exprès que ce soit derrière un chasseur, je t'ai vu !

- (inaudible)
- (e2) Allez objectif !
- (e1) Tricheur !
- (e2) Jouer une tuile avec au moins un mouton noir...
- (cris)
- (J) En plus, la noire c'est toi en plus, ça pourrait te faire un grand champ là
- (e1) Tiens, tiens tiens tiens...
- (e2) (inaudible) J'peux pas...
- (J) Est-ce que tu pourrais le fermer celui-là ? Regarde bien, tourne tes tuiles pour voir si tu pourrais le fermer...
- (e2) Mais je pas gagné des points moi...
- (J) Bah non c'est toi qui est noir, tu gagnes des points pour toi...
- (inaudible)
- (J) Non, Tourne tes tuiles pour voir (long silence) Regarde ici si tu peux, non (long silence) vas y tourne tes tuiles, non...
- (e2) (baillements) suis fatigué
- (J) T'as mal à la gorge ? T'es comme Alban, toi, t'es malade ? (long silence) Pas mal, un point !
- (e1) Pfff,...
- (e2) En plus tu (inaudible) un enclos, à moi...
- (e1) Un, deux, trois, quatre, cinq six, sept, huit....
- (J) Tu fais quoi là, c'est des moutons pas des cochons...
- (e2) Non, moi je fais l'cochon...
- (J) Toi tu fais l'cochon d'accord. Est-ce que je peux ? Ah oui là je peux !
- (e2) Huit ! ah ah ah Merci. Hé !
- (J) J'ai un point, je gagne un point ici, parceque je ferme mon enclos
- (e2) Et moi c'est en haut et tu m'as même pas mis de point
- (J) Si je t'ai mis tout à l'heure
- (e1) Un, deux,
- (J) Est-ce que ça marche ça ?
- (e1) Bah oui !
- (e2) Ah bah non
- (J) Bah non regarde
- (e1) Oh maitre ! tididi t'as deux loups ! J'vais jouer les deux....
- (J) Alors Marion, est-ce que tu peux jouer une tuile avec un mouton noir ? Par exemple ici, est-ce que tu pourrais jouer ici ? Tu aurais un mouton noir à côté d'un mouton bleu .... Non ça marche pas, essaie une autre tuile pour voir. Non ... une de tes tuiles regarde bien.... J'en vois une qui marche... regarde bien. Avec un mouton noir et un mouton bleu dessus... Avec un mouton noir et un mouton bleu dessus...
- (e1) Celle-là ?
- (J) Bah tu peux essayer celle là, tu l'as déjà utilisée tout à l'heure
- (e1) Laquelle ? laquelle ?
- (J) Ah, est-ce que ça marche là ?
- (e1) Bah oui !
- (J) Oui, en plus tu fais gagner des points à Brendan ! Oh lala !
- (rires)
- (e2) Deux, trois, quatre, cinq, six, ssssept, huit, neuf...
- (J) Déjà ? t'as déjà dix points toi !
- (e2) Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze...
- (J) On les comptera après, t'en as plus que ça je pense.
- (e1) Mais nan
- (J) Allez objectif suivant !
- (inaudible)

- (e3) Il en a plus que toi...
- (e2) Quatorze, quatorze !
- (J) Va te rasseoir
- (e2) Quatorze !
- (J) Qu'est ce qu'on doit faire à ce tour ci ?
- (e1) Ah ! Y'a un loup et un chasseur !
- (J) Alors qu'est ce qu'il fait ce chasseur ?
- (e2) Il tue mon loup sinon...
- (J) Qu'est ce qu'il fait ce chasseur ?
- (e1) Bah il tue un loup...
- (J) Il tue un loup, alors est-ce que tu (inaudible) Brendan ?
- (e1) Bah ouais, il tue mon loup...
- (J) Bah c'est pas grave, donc il te tue avec le chasseur
- (e1) Tu pioches une tuile, vas-y...
- (J) Et moi je vais (long silence) pas mettre de chasseur parce que j'ai pas de chasseur, donc je vais essayer de gagner des points avec mon rose....
- (cris) Maitre !
- (J) C'est bizarre, tu tires un chasseur et un loup à ce tour ci maintenant ? J'en connais un qu'est un sacré malin ! oui ?
- (e2) Attends c'est celui là que je voulais tout à l'heure ! Toi tu m'as mis un autre je sais pas encore. Un deux trois quatre cinq six...
- (J) A toi Marion. Alors est-ce que tu as un chasseur toi ? non ? As-tu un chasseur ? Alors essaie de jouer. Tu es quelle couleur déjà ? Tu t'appelles ?
- (e1) Je suis rose.
- (J) T'es rose toi ?
- (e2) Noonn...
- (J) Jaune, alors est-ce que tu peux fermer un enclos jaune ? Pour marquer des points, ou agrandir un enclos jaune. Alors est-ce que ça marche ça ?
- (e1) Ouais...
- (e2) Non...
- (J) Est-ce que ça va rose avec forêt ?
- (e1) Bah y'a un jaune et un jaune !
- (J) Ça c'est vrai, je peux pas te dire le contraire, mais est-ce que rose avec forêt ça marche ?
- (e1) Non !
- (J) Non, faudrait un jaune là et une forêt ici. Peut-être que tu en as une regarde bien. Peut être que tu as un jaune avec une forêt quelquepart...
- (e1) Nan !
- (J) Est-ce que ça marche ici ?
- Ouii !!
- (J) Là c'est bon, est-ce que ça marche là ? Noir avec bleu ?
- (e1) Arrhh, non...
- (J) Bah tiens, bah voilà, celui-là il est bien, super, combien de jaunes il y a là ?
- (e1) Un deux...
- (J) Deux, pas plus, tu pioches vas-y
- (e2) Moi j'm'en fout j'ai quatorze !
- (J) T'as dit quoi ? j'm'en fiche ...
- (e2) J'ai quatorze !
- (J) Oui, mais j'm'en fiche quand même ! Même mieux ça m'est égal (long silence) On regarde l'objectif suivant. Marion et puis Brendan, je joue une tuile avec au moins un mouton de ta couleur
- (e1) ah ah !
- (inaudible)
- (J) Alors... t'es quelle couleur déjà toi ?

- (e2) Noir
- (J) Noir, est-ce que tu as joué un mouton noir ?
- (e2) Oui !
- (J) Oui, tu marques un point !
- (e2) Quatorze, quinze...
- (J) Et en plus tu prépares un gros enclos...
- (e2) Ouais, y'a la forêt...
- (J) Hum hum, y'a p'tête un loup qui va venir pour te manger ! (long silence) Alors à moi, de ma couleur, je suis rose...
- (e3) Euh, les rose c'est pour les filles...
- (J) Pas toujours Aurélia ! Pas toujours !
- (inaudible)
- (e2) On va pas faire que ce jeu là ?
- (J) Si, après on fait la cuisine...
- (e2) Ah !
- (J) Tu va me dire que toi gourmand comme tu es, tu as pas envie de faire de la cuisine ?
- (e2) Mais nan tu peux pas !
- (e1) Bah si regarde !
- (J) Fais voir, forêt puis rose ça marche pas... Brendan t'es pas obligé de te moquer tu sais ...
- (e2) T'es pas obligé d'me taper !
- (J) Vas-y Marion (long silence) Tu te rappelles Marion l'objectif du tour ? Joue une tuile avec un mouton de ta couleur... Est-ce que tu as ? Quelle couleur tu es toi ?
- (e1) Jaune !
- (J) T'as du jaune sur tes tuiles ?
- (e1) Là !
- (J) Oui, alors vas-y, essaie de fermer un enclos, pour marquer des points
- (e2) Elle peut, elle peut...
- (J) Oui, super ! très bien, parfait, très bien, tu marques un point, c'est serré hein, j'veux pas dire mais...
- (e1) T'as vu ?
- (e2) Les points c'est serré !
- (e2) Hé, là j'peux l'mettre ou pas ?
- (J) Alors, place un chasseur pour protéger un de tes champs... Tu peux protéger un de tes champs. Voilà ! En plus tu protèges ce champ là c'est très bien, comme ça je peux pas te manger avec mes loups. Pourtant j'aurais bien aimé te manger avec mes loups...
- (e2) Eh mais moi j'peux faire un enclos, j'en mets un là, en plus avec la forêt...
- (J) En plus t'as ça après ? T'as des supers cartes toi !
- (e2) En plus avec celui là ...
- (J) Et voilà, t'as tout compris !
- (e1) Hé maitre, c'est à moi ?
- (J) C'est à moi. Moi j'peux pas jouer de chasseur, là c'est mon tour de jouer pour l'instant, attends ton tour. Et moi je vais jouer du rose, du rose, du rose, du rose avec du bleu, est-ce que je peux faire quelque chose d'intéressant ? (silence) Pas pour l'instant, alors c'est pas grave, je vais agrandir, ici, Tac ! A toi Marion, c'est à Marion de jouer avant toi.
- (e2) Mais non on fait comme ça !
- (J) Depuis tout à l'heure on joue comme ça, dans le sens des aiguilles d'une montre ça s'appelle. Alors est-ce que à ton avis Marion ?
- (e1) Nan !
- (J) Est-ce que ça marche là ? Rose avec rose...
- (e1) Non c'est dommage...
- (J) Rose avec bleu ça marche pas ça. Alors jaune jaune est-ce que ça marche ?
- (e2) Non !

- (e1) Si !
- (J) Oui, rose et bleu ?
- (e1) Non...
- (J) Non ça marche pas !
- (e2) Mais elle fait tout bouger !!
- (J) C'est pas grave, alors, jaune avec jaune est-ce que ça marche ?
- (e1) Oui !
- (J) Rose avec la ville ?
- (e1) Ah bah non...
- (J) Qu'est-ce que tu peux mettre ici, rose avec rose ça marche ?
- (e1) Euh oui...
- (J) Et rose avec bleu ?
- (e1) Non...
- (J) Non... alors....
- (e1) Non...
- (J) Jaune avec jaune ?
- (e1) Oui...
- (J) Rose avec noir ?
- (e1) Non...
- (J) Est-ce que tu as des belles cartes jaunes? Tourne tes cartes pour voir, tu regardes, est-ce que tu as des belles cartes jaunes? Non t'as pas. Bah t'as oublié de piocher. C'est pour ça aussi...
- (e1) Est-ce que je peux avoir un chasseur ?
- (J) Ah bah c'est le hasard Oh ! Pas de chasseur... non dommage. Est-ce que tu peux fermer un enclos jaune ? Marion ? Essaie de trouver un enclos que tu pourrais fermer ou agrandir... Hum hum, est-ce que ça marche là à ton avis ?
- (e1) Nan !
- (J) Nan, c'est une forêt...
- (e1) Jaune...
- (J) Oui là très bien, très bien. Et tu pioches une tuile, vas-y, et sans regarder, parceque si tu fais comme Brendan ...
- (e2) Désolé j'ai dû pleurer mais ...
- (e1) Pas très rapide
- (J) Je sais que t'as très envie de jouer cette carte là, mais on a pas encore regardé l'objectif
- (e2) Pas grave !
- (J) Pas grave ? Tu perds la «chance» de marquer un point – garde ta tuile de toute façon on va pas la bouger, et si ça se trouve, l'objectif va aller avec (long silence) c'est parti ... Joue avec un mouton rose...
- (inaudible)
- (J) T'es pas obligé, tu peux jouer celle là et te dire que tu marques pas le point de bonus, pas grave... si t'estimes que ça c'est plus important à jouer ça...
- (e2) Baaaah oui !
- (J) Tu l'as déjà posée donc ... Tu la joues comme ça du coup plutôt ?
- (e1) Pourquoi tu l'as enlevée ?
- (J) Ça tu pourras la jouer plus tard sinon ça te ferais deux coups et tu joues un mouton rose tu gagnes un point...
- (e1) C'est, c'est qui là ?
- (J) Brendan a onze points de bonus moi je suis là et j'ai huit points et Marion elle a six points – toi tu as onze points. Autant dire que ... (inaudible) jouer un mouton rose bah oui c'est marrant, rose c'est ma couleur – tac !
- (e2) J'peux jouer ?
- (J) Attends moi j'ai pas joué et après c'est à Marion – A toi de jouer Marion, est-ce que tu peux jouer une tuile avec un mouton rose ?



- (e1) Euh un mouton jaune et mouton rose ?
- (J) Un mouton rose, et un jaune parce que t'es jaune effectivement, c'est plus intéressant
- (e1) Là ?
- (J) Ouais vas-y alors – est-ce que tu peux jouer, sur les jaunes, moi je vois un bel enclos jaune à finir, est-ce que tu vois où il est placé ?
- (e1) Noon !
- (J) Non ? Regarde bien du côté de Brendan, y'a un bel enclos jaune à finir... près de Brendan, regarde près de Brendan. Garde ta tuile, tu l'as bien choisie. Ouais ! Super !
- (e1) J'tai enfermé Brendan !
- (J) Mais c'est toi qu'est jaune, c'est toi qui t'enferme c'est bien... c'est le but du jeu hein ...
- (inaudible)
- (J) Ah, moi j'irais bien mettre un loup dans le champ là ! ça me ferait tout manger comme ça
- (e1) Trop tard !
- (J) Trop tard ? T'aurais pas été trop vite, tu vois ? T'as de la «chance» je vais jouer un chasseur, ah bah non ... A moi... Est-ce que je peux continuer un beau champ moi ?
- (e2) Moi j'peux le continuer...J'ai juste à mettre ça !
- (J) Non, ça marche pas c'est une forêt.... Ah ah ah, ah peut être, mais c'est pas ton tour de jouer, c'est à Marion de jouer, pour l'instant. A toi Marion vas-y (très long silence) Tu es quelle couleur Marion toi ?
- (e1) Jaune....
- (J) Jaune, alors il faut jouer une couleur jaune....
- (e1) C'est deux jaunes là ?
- (e2) Ouais
- (J) Est-ce que tu pourrais mettre du jaune, regarde bien, par ici par exemple, tu pourrais faire de belles choses en jaune. Voilà très bien - Quatre pour l'instant mais c'est pas fermé ! T'as vu faut les fermer. Tu pioches une tuile ? Y'en a presque plus, le jeu est presque fini. A toi Brendan. (long silence) Tu fermes un champ, c'est très bien t'as fermé un champ, hop, ...
- (e2) J'crois qu'y en a plus...
- (J) De quoi ? des chasseurs ?
- (e2) Ouais !
- (J) Peut-être, on va voir (long silence) tu pioches et tu joues. Allez tu pioches et tu me laisses jouer après...
- (e1) (inaudible) bracelet !
- (C) Oui, bah oui, il est trop beau ton bracelet – tellement beau !
- (rires)
- (J) C'est ça qu'est bien. Marion – Hé Brendan ! alors moi j'aimerais bien finir mon bel enclos qu'est ici mais j'ai pas trop de rose !
- (e3) Maitre, maitre !
- (e1) Tant pis
- (J) T'as un rose toi ? Je ferme un champ. Je marque un point !
- (e1) C'est qui, c'est qui qui m'a enfermé ?
- (e2) Tu vas pas m'dépasser j'te l'dis !
- (J) Bah on va voir écoute, on comptera. A toi Marion vas-y, de jouer, faut que tu fermes un champ t'as vu ? L'objectif c'est fermer un champ.
- (e1) Lequel ?
- (J) Celui- que tu veux, un champ jaune (long silence) Est-ce que tu fermes un champ quand tu fais ça ?
- (e1) Ah, comme ça ?
- (J) Hum, est-ce que ça marche un jaune là, celle là elle marche pas, bien tenté mais celle-là elle marche pas. Est-ce que tu peux trouver un autre endroit pour fermer un champ ? Avec du jaune...
- (e2) Là j'peux le poser ou pas ?
- (J) C'est pas ton tour encore !

- (inaudible)
- (e2) Alors, moi j' compte mes enclos moi...
- (e1) Non, ça marche pas ...
- (e2) Un, deux, trois, quatre cinq six sept huit neuf dix onze douze treize quatorze quinze seize dix sept dix huit dix neuf vingt, vingt et un vingt deux, vingt deux ! pfff...
- (J) Un sacré paquet de moutons ça !
- (e2) Vingt deux !
- (J) Alors Marion, est-ce que tu peux jouer... pour fermer un champ jaune...
- (inaudible)
- (J) Est-ce que tu pourrais jouer une carte ici ? Qui est jaune et rose ?
- (e2) Moi j'ai un bon champ à construire, hein maitre ?
- (J) Regarde tu as d'autres tuiles, je pense que tu peux jouer...
- (e2) Devine où j'ai un champ à construire ? Hein maitre ?
- (J) Ouais, super !
- (e2) Mais devine où j'ai un champ à construire ? Hein maitre ?
- (J) Mmmmm, t'es noir, là ! Hein hein. T'as les mêmes tuiles ?
- (inaudible)
- (J) Hé oui, tu as raison, c'est les mêmes.... Alors Brendan, l'objectif c'était, l'objectif c'est jouer un mouton de ta couleur, là ça tombe bien. T'as de la «chance», t'as toutes les bonnes tuiles toi.
- (inaudible)
- (J) Ouf, ah ah ah, et oui ça arrive !
- (e1) Hein hein !
- (e2) A moi !
- (J) Tu vois c'était le dernier j'crois....
- (e2) Bah je vais jouer ici touc !
- (e1) Rah !! Ah lala !
- (J) A toi maintenant !
- (inaudible)
- (J) Tu peux jouer un mouton de ta couleur, tu es quelle couleur Marion, tu es jaune, alors vas-y, tu peux jouer une tuile jaune...
- (raclements de gorge)
- (J) Mets la sur le plateau, essaie de jouer une tuile avec un mouton jaune sur le plateau. Et encore mieux ça serait de finir...
- (e2) Ahhhhhh
- (J) Faut dire que t'es un constructeur de champ extraordinaire !
- (e2) C'est quoi ça ?
- (C.) ça ça enregistre quand tu parles...
- (e2) C'est pour ça faut pas dire trop de bêtises !
- (e1) Hi hi
- (J) Est-ce que j'ai demandé d'inverser Brendan et Aurélia j'crois pas hein ! Va te rassoir Aurélia, s'il te plaît. Brendan tu viens par ici ! (long silence) Alors est-ce que tu peux jouer une tuile avec un mouton jaune ? (long silence) Alors vas-y !
- (inaudible)
- (J) Non, c'est compliqué quand c'est au milieu tu sais ? Il faut avoir beaucoup de couleurs qui correspondent. Là ça marchera pas, il y a du noir avec du bleu, ...
- (quelqu'un tape)
- (J) Alors vas-y ouais, ça s'est bien, il te manque, t'agrandis un champ en fait, ça va être compliqué à jouer ici mais ... Brendan tu sais si tu tapes sur la table, en fait on l'entend ici... et c'est désagréable ! (long silence) Il reste plus que, 3 tuiles, on joue tous une fois et c'est fini !
- (e2) Naaaan !!
- (J) Et oui (long silence) alors, objectif : place un loup pour manger un champ adverse, alors là y'a tellement de chasseurs qu'on peut pas ... ah si, non on peut pas (long silence) tout est bloqué, y'a

trop de chasseurs dans cette région, là tu mets une forêt avec un jaune, ça va marcher. Là t'as déjà un chasseur, et même pour rire regarde (long silence) ...

- (e1) Mets-le là ! Mets-le là !

- (J) Non il peut pas y'a déjà un chasseur, tu peux pas en mettre, y'a des chasseurs partout, t'as vu ?

- (e2) T'façon c'est mon chasseur !

- (J) Oui oui c'est vrai mais on parle pas comme ça ! c'est pas grave !

- (e2) Au pire, au pire, au pire, c'est quoi le au pire, ...

- (J) Au pire tu le joues pas et même je vais te dire au pire du pire tu joues une tuile de ta couleur et tu fais un champ...

- (e)(bruits) maitre ! (bruits)

- (J) C'est ta dernière tuile, après c'est fini, euh Brendan (long silence) c'est à dire si tu peux fermer un champ, c'est pt'êtr le moment de fermer un champ. Tu veux jouer ici ?

- (e2) Ouais

- (J) T'as envie ? L'envie est plus forte que le jeu !

- (e1) A moi, est-ce que je peux fermer un champ pour me faire gagner des points...

- (e ?) (inaudible) des cartes là, hein maitre ?

- (J) De quoi ?

- (e ?) On peut finir avec les cartes qu'on a ?

- (J) Non, non, on arrête dès qu'il y a plus de jeu dans le ... de tuiles dans le sac. Hop, je marque des points ici moi. Touc ! Et ! c'est Marion qui finit le jeu et après c'est fini, vas-y Marion !

- (e2) J'peux poser mes deux dernières cartes ?

- (J) Non, le jeu est fini. Est-ce que tu peux ?

- (e2) Tu vois, j'aurais pu mettre ça là !

- (J) C'est bien compliqué là. Bah oui mais...

- (e1) Et après je les enlève, celle-là ici ?

- (J) Vas-y, vas-y, y'a là et là encore...

- (e1) Bah oui mais, bahhh

- (e2) Ici...

- (e1) Hé, pas toujours à Brendan !

- (J) Non mais c'est juste pour du, c'est juste pour voir. C'était une bonne idée, mais ! mais mais mais ...

- (cri)

- (J) Tu peux pas... Allez Marion, est-ce que tu peux fermer un enclos jaune ? Est-ce que tu peux nous fermer un enclos jaune ? Marion vas-y. Est-ce que tu le fermes là ? Est-ce que tu peux fermer quand tu joues une tuile comme ça ?

- (e1) Non...

- (e2) Faut fermer des deux côtés !

- (J)Beh oui, faut un (inaudible) de côtés. Là ça marchera pas, t'as une ville et y'a pas de ville autour. Est-ce que tu pourrais prendre une autre tuile peut-être Marion ?

- (e2) Arrêtez de bouger ! Le machin truc là

- (e1) Là !

- (J)Là, mais est-ce que tu fermes le champ là ? Quand tu fais ça ?

- (e1) Oui...

- (J)Ah bon ? Regarde là, ils s'enfuient tes moutons ... Beeehh ! Beeehh ! Beeehh ! Ils s'enfuient tous tes moutons !

- (e2) Ils vont aller dans le champ.

- (J)Est-ce que tu pourrais fermer par exemple, je vais t'aider un petit peu, est-ce que tu pourrais fermer ce champ là ? Avec un mouton jaune et une forêt ? Il te faudrait un mouton jaune et une forêt Marion.

- (e2) Non

- (J)Elle a des tuiles, faut qu'elle regarde, dans ta main Marion, t'as des tuiles, t'as un mouton jaune avec une forêt ?

- (e1) Euh là ?
- (e2) T'as un mouton jaune là dessus?
- (J)Pose les là pour qu'on puisse bien les voir, comme ça, voilà (long silence) Ah celui là j'ai trouvé (silence)....
- (e1) Bah bleu et jaune....
- (e2) Est-ce que moi j'peux l'fermer ?
- (J)Là, tac, voilà là c'est fermé tu vois, d'ailleurs j'comprends pas comment on a pu jouer ici, c'est une erreur, c'est le jeu...
- (e2) J'peux le mettre ... (inaudible)
- (J)Non ! là c'est fini. On arrête, on range les tuiles qu'on a pas utilisées dedans, et on va compter nos p'tits enclos fermés... hop !
- (e2) Ça on le met à part ça ?
- (J)Oui, ça on le met à part pour savoir les joueurs ...
- (bruits de rangement)
- (J)Alors, pour s'aider on va prendre (très long silence) des p'tits cubes pour pouvoir compter nos petits moutons, pour pas les compter deux fois. Alors, Brendan va nous montrer comment on fait. On prend juste des cubes de un ça suffira. Brendan vas-y, tu nous mets des petits cubes sur les moutons, sur les enclos qui sont fermés.
- (e1) Pourquoi on prend pas ...
- (J)Parceque c'est trop grand pour compter, alors sur chaque mouton tu le mets, tu vois comme ça, tu vois ? Pour les compter (long silence) ça après on pourra les compter plus facilement ...
- Inaudible (silence)
- (Toux)
- (e ?) (inaudible) beaucoup ?
- (J)Faut fermer oui, regarde bien ... Voilà ... Vas-y (très long silence) Il est tellement beau ton bracelet, j'ai envie de te le prendre tu vois...
- (e1) Tu rêves !
- (J)Je rêve ? Mince alors ! J'vais me faire le même alors... (long silence) Est ce qu'il y a d'autres champs de fermés regarde bien, c'est bien... super, euh j'en vois encore un moi, regarde bien, ah non pas fermé t'as pas ... Et maintenant il reste plus qu'à compter le nombre de petits cubes que t'as mis et t'auras ton nombre de points...
- (e2) Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize, dix-sept, dix-huit, on l'a déjà compté ça ?
- (J)Non
- (e2) Dix-huit, dix-neuf, vingt, vingt et un, vingt-deux, vingt-trois, vingt-quatre !
- (J)Vingt-quatre ! Un gros score pour Brendan !
- (e2) Un gros score pour...
- (J)A toi Marion, on enlève les ptits cubes de Brendan, tu me mets des ptits cubes sur tous les moutons qui sont dans les enclos fermés, allez vas-y...
- (e2) J'peux faire ....
- (J)Non, c'est à Marion, si tu veux tu pourras faire les miens... Vas-y Marion, tu es jaune toi, tu te rappelles ? Donc vas-y ... Voilà... Bien...Y'a d'autres enclos de fermés, regarde bien...Et bah ça on s'en sert pas parce que tu, c'est pour apprendre à compter au tout début, tu sais déjà mieux compter (long silence) ça c'est du matériel pour travailler et pas pour jouer ... (inaudible) les constructions...
- (e2) Au pire ça pourrait !
- (J)Au pire ça pourrait, mais au mieux (inaudible) Est-ce que c'est fermé ça Marion ?
- (e1) Non...
- (J)Regarde, ils s'enfuient, ahhhhh ils s'enfuient tous tes moutons !!
- (e2) Après on pourra jouer encore au jeu quand on aura fini (inaudible) ?
- (J)Non, après bah on verra mais à mon avis euh... ça fait déjà euh quasiment quarante-cinq minutes qu'on joue donc euhh....
- (e1) Seize...

- (J)J'pense que le temps va vite passer...
- (e2) Bah non...
- (e1) Dix huit...
- (J)Oui, alors ça on verra si ça fait dix huit...
- (e1) Vingt, vingt et un, vingt deuuuuux, vingt-trois, vingt-quatre...
- (J)Regarde, j'vois d'autres enclos qui sont fermés par ici...
- (e2) Oh il est pas fermé celui-là Marion, regarde par ici...
- (e1) Vingt-deux, vingt-troiiiiis, vingt-quatre, eh Brendan !!
- (J)Marion, Marion ! concentre toi (long silence) !
- (e1) Vingt six !
- (J)Voilà et y'en a encore ici... voilà. Allez tu comptes, tu me retires les petits euhh carrés et tu les comptes en les retirant vas-y. Tu peux les enlever carrément. Allez un, enlève les, un, un, deux, trois..
- (e2) Quatre !
- (e1) Cinq, six, sept,
- (e2) Huit
- (J)Huit neuf, dix onze, tu vas trop vite là, plus treize,...
- (e1) Quatorze
- (J)Non, treize, fais les un par un sinon tu vas trop vite. Treize, quatorze, quinze, seize, dix-sept ... vas-y là, dix-sept, dix-huit, dix-neuf...
- (e1) Dix-neuf, vingt, vingt-et-un, vingt-deux, ...
- (J)Vingt-trois, vingt-quatre, vingt-cinq, vous voyez, meilleur score que Brendan, alors ça, qui l'eut cru !
- (C.) (inaudible)
- (J)Pardon ?
- (C.) Elle a fait beaucoup de petits !
- (e2) Bah ouais
- (J) Par rapport au jeu originel on fait pas le plus gros champ, c'est plus simple à gérer. Eh Brendan tu m'aides (inaudible) ou je compte mes champs. Tout seul ? Bah dis donc ! T'as changé d'avis. Ah j'ai un grand champ déjà ...
- (e2) Eh c'est à moi !
- (J) J'croisais que tu voulais pas m'aider... Alors vas-y...(long silence) Un dernier... (long silence) C'est un bonus Hop, allez aide-moi à fermer les miens. Vas-y... (très long silence) Ils s'enfuient ici, j'peux pas les fermer, non c'est pareil ils s'enfuient ici... là par contre, ...
- (e1) Y'en a pas beaucoup !
- (J) Bah c'est toujours le maitre qui perd, c'est toujours le principe du jeu, allez j'en ai oublié un ici, voilà et j'les compte. Un deux cinq, huit dix, douze, quatorze, seize, dix-huit, olala, le maitre il est pas très fort à ce jeu.
- (e1) Ohhh
- (J) Donc !
- (e1) C'est nous qu'a gagné
- (J) On va ranger les ptites tuiles sauf celles-ci, celle du milieu, alors je la garde de côté, et on va regarder les points. Alors, Brendan, il a (long silence) dix et treize, (très long silence)....
- (e)Maitre, j'viens chercher un truc pour mettre dessus...
- (J) Ah bon ?
- (e)Oui...
- (e2) Bah vas-y, y'en a là !
- (J) Allez on va compter les moutons. Tiens. Tu comptes, tous les champs clôturés. Alors, Brendan, tu regardes ici ? Ton score ? C'est quoi ça ? Comme chiffre ?
- (e2) Vingt-sept
- (J)Trente-sept, Marion ?
- (e1) Trente-quatre

- (J) Trente-quatre et moi, vingt-huit ! Qui a le plus petit score ?
- (e1) Euh, bahhhh, toi !
- (J) Ah bah oui, pas de «chance». Qui est premier alors ?
- (e2) Moi !
- (J) Avec combien ?
- (e2) Vingt, vingt-sept, euh vingt ....
- (J) Trente-sept, et deuxième Marion, super Marion ! T'es deuxième tu m'as battu ! Marion m'a battu et premier c'est Brendan. Et bah (inaudible) parce que Marion elle a fait beaucoup de moutons hein ? T'as vu Brendan ? Tous les ptits traits ici ? C'est les cartes Objectif que tu as remplis. T'as eu plus de points en Objectif qu'en points de moutons.
- (e1) C'est moi qui l'a battu !!
- (J) Bah non tu m'as battu moi mais t'as pas battu Brendan, mais c'est pas grave, on en refera une la semaine prochaine et peut être que tu pourras battre ... Donc voilà on va tous les ranger, parce que qu'un jeu ça se range, après avoir joué.
- (e ?) Ça, c'était nous, c'est vous qui l'avez fait ?
- (J) C'est moi qui les ai faits oui !
- (cris)
- (J) Et on va aller voir le comptage de la partie d'à côté (long silence)
- Hop (long silence)
- Un deux trois quatre cinq six (long silence)
- Arrêtez de regarder ...
- (J) Oula, on en est où chez vous ?
- (inaudible) (silence)
- (J) Brendan et Marion si vous avez fini, vous venez voir les autres pour compter les points ...
- (e ?)Et après ? (silence)
- (e ?)Allez ! (long silence) tu les comptes là vas-y ? un...
- (e ?)Deux trois quatre, cinq six, sept huit neuf dix, onze, douze...
- (J) Et douze, très bien (inaudible) Douze ! Kilian ? tu mets les petits cubes sur les tiens ? quelle couleur ? t'es noir ? ah bah c'est la couleur de Brendan ...
- (inaudible – dialogues trop lointains)
- (e)On pourra entendre ça après ? hein ?
- (J) Non non Marion (inaudible)...
- (toux)
- (e ?)Quatorze ...
- (J) Non, tu as fini là, t'as compté les moutons ? on les compte ensemble un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix onze douze treize quatorze quinze seize, seize...
- (e ?)Et Sabine ?
- (e ?)Et Sabine,
- (inaudible)
- (e ?)Douze, treize ... (long silence)...
- (J) Sabine elle a rempli tous ses objectifs, à chaque fois, bah dis donc...
- (e ?)T'as de la «chance»...
- (e ?)Ah bah non t'as pas d'»chance» !
- (J) Alors, le plus gros score c'est Sabine avec vingt-sept, Sabine... Kilian vingt-deux et (inaudible) vingt-et-un. Super ! c'est un beau score ! Mais Ouais ! Alors on aide Sabine à ranger le jeu (inaudible) tu aides à ranger le jeu (très long silence)
- (e 1)Maitre ! Brendan il m'empêche de voir ...
- (J) De voir quoi ? (inaudible) Brendan, donne-moi leeee, Brendan, donne-le moi, une fois, deux fois, dépêche-toi, après c'est le point rouge (long silence) Marion et (inaudible) vous venez ici ? Brendan vous venez sur les bancs
- (e2)Ah c'était trop bien !
- (J) C'était trop bien ça t'a plu ?

- (e 2) Ouais...
- (e 1) Tu viens Aurélia ?
- (e 3) Ouais ouais j'arrive !
- (inaudible)
- (e 2) C'est moi qu'a gagné !
- (toux)
- (e 1) Aurélia !
- (cris)
- (J) Tiens Aurélia, tu seras bien plus tranquille... (silence) Alors, première question, Est-ce que ça vous a plu ?
- (e) Oui
- (e ?) Oui
- (e ?) Oui
- (J) Oui ? Vous vous rendez compte vous avez joué effectivement trois quart d'heure, c'est énorme. Vous avez été concentrés pendant trois quarts d'heure ! c'est très long, c'est drôlement bien. Je suis fier de vous. Vous étiez concentrés pendant trois quarts d'heure sur le jeu, vous avez bien joué. J'ai pas vu de coups de pied rien du tout, c'était vraiment super ! Donc là je vous dis bravo. On a joué avec des nouvelles cartes aujourd'hui, est ce qu'il y a des cartes qui vous ont semblé plus difficiles que d'autres ?
- (e 2) Euh non ?
- (J) Non tout était facile à faire ?
- (e2) Oui ...
- (J) D'accord. C'était quoi ton objectif préféré toi à remplir (inaudible) ? Quel objectif tu as aimé faire ?
- (e2) Euh mettre le chasseur...
- (J) Mettre le chasseur...
- (e2) Et le loup...
- (J1) Le loup ? Le loup et le chasseur et toi Marion ?
- (e) Les deux moutons jaunes...
- (J) Quand on mettait les moutons jaunes, d'accord, très bien§
- (toux)
- (J) On refera une partie la semaine prochaine, d'accord ? On changera un peu les règles, pour pas que ce soit la même chose, pour pas qu'on s'ennuie, mais ... et on aura, il nous manquait Alban et Brendan qu'étaient malades.
- (e2) Pas grave
- (J) C'est sûr que quand on est que six et qu'il y a deux malades, ça permet d'avoir un climat assez calme !
- (e3) On est pas six !
- (e2) Oui mais d'habitude avec Brendan ettttt
- (inaudible)
- (J) Alors, on a prévu quoi après dans l'emploi du temps ?
- (e) Euhhh cuisine !
- (J) Ah bon, tu lis ça toi ? Ah mais pourtant on fait pas de cuisine je crois pas aujourd'hui....
- (e ?) Siiii, tu rigoles....
- (J) Alors, Sabine notre cuisinière en chef, va aller voir si la pâte des sablés (inaudible) Marion, donc double activité peut-être deux, la première, on va finir nos doigts de sorcières, on va les manger. Humm ça va être bon ça. Et la deuxième chose, si c'est possible on va faire quand même nos sablés fantôme. Sablés fantômes, c'est des sablés en forme de fantôme, et dessus on va mettre des smarties pour faire les yeux ...
- (e ?) Des M&Ms !
- (J) Alors dans la bouche des M&Ms...
- (e ?) Mm !!!
- (J) Des M&MS sans, cacahuète, des M&Ms au chocolat...

- (inaudible) du chocolat et après...
- (J) Et après ils ont mis une couleur au-dessus....
- Y'a aussi la machine qui est exprès, hein comme ça, pour les ptits....
- (J) Y'a une machine exprès ?
- (inaudible)

## 2.5 *Entretien d'après-coup*

- (C.) Alors.
- Et que nous on s'en fait un jeu de société (silence) dans la démarche de jouer, on connaît très bien nos élèves on peut très bien adapter euh différencier sur des supports écrits, ... sur euh les... cibler les genres face à une difficulté scolaire euh...
- (C.) Je, j'sais pas si, j'me rappelle à l'IUFM à l'époque où j'étais en formation où la prof de sport était très euh d'EPS...
- Oui...
- (C.) Très euh engagée en disant attention on finira par nous le prendre ce boulot c'est à dire qu'on va finir par se rendre compte que certains animateurs sont plus compétents que nous et..
- Mm (acquiesce)
- (C.) (tousse) Du coup tout ce qui est EPS, arts visuels, euh musique...
- Ouais, et en même temps t'as plein d'enseignants qui se dégagent de ces... matières là, qui considère que c'est pas leur boulot quoi.
- (silence)
- (C.) Moi c'est c'qui m'plait l'plus moi.
- Ouais. / J'trouve qu'il y a des matières qui sont quand même plus faciles d'accès que d'autres, j'veux dire que autant en sport euh enfin on peut facilement euh le faire quand t'es enseignant ; musique par exemple, si t'as pas une euh culture musicale, moi par exemple qui (inaudible) aucune culture euh instrumentale bon bah j'suis vite limité quoi. J'fais de l'écoute,...
- (C.) Ouais
- mais pour aller plus loin euh c'est compliqué...en art visuel j'pense tu peux facilement te former euh... en sport aussi. En musique j'trouve ça, moi c'est euh, j'trouve ça plus compliqué quand même
- (C.) Ouais ?
- Ouais.
- (C.) (inaudible) Est-ce que tu peux euh me décrire euh me redécrire l'activité que t'avais mis en place... ?
- Ça remonte à longtemps.
- (C.) Ouais, c'est fait exprès.
- Euh
- (tousse)
- C'est une activité euh jeu de plateau, avec le jeu euh la Guerre des Moutons. Le but du jeu c'était euh de leeees, leur faire prendre une position de joueur. Donc de euh plusieurs euh, plusieurs euh compétences, donc par exemple celle de jouer à tour de rôle, celle de réfléchir stratégies à plus ou moins long termes, ça j'avais créé des petites cartes pour les stratégies euh immédiates, et on travaillait aussi sur la stratégie globale avec euh avec la fin.
- (C.) Oui tu avais apporté une modification au jeu.
- Oui.
- (C.) Oui ça marche j'me souviens
- Oui, oui c'était, en fait c'était une euh c'est un jeu j'trouve qui est très euh très visuel et les enfants rentrent très bien d'dans, et c'est vrai qu'ils ont beaucoup de mal à...
- (tousse)



- (tousse) voilà, à programmer, pour la fin du jeu, vu qu'ça va être de finir, à chaque fois euhh... un enclos.
- (C.) Mm.
- Voilà. D'ailleurs j'avais adapté le score pour qu'ils marquent des points euh pour chaque enclos fini et non pas pour le plus gros enclos,...
- (C.) Humm ...
- qui du coup euh pour eux représentait rien quoi...
- (C.) D'accord.
- Euh voilà du coup c'que j'voulais voir c'tait ça, et puis ça j'l'ai fait euh trois séances et les enfants étaient euh en demande ils étaient contents euh, ils progressaient. Et au final euh j'ai pas fait beaucoup d'aménagements après. J'les ai laissés comme ça avec les, toujours les stratégies immédiates, stratégies plus lointaines et voilà. Et puis après du coup au moment où on y joue euh tranquillement de temps en temps euh sans les stratégies euh immédiates.
- (C.) Et ils mettent en place des stratégies d'eux-mêmes ?
- Et ils mettent ouais, de temps en temps.
- (C.) Donc du coup y'avait une progression dans ton dans, dans ton activité ?
- Oui.
- (C.) Et euh,...
- Une progression qui n'était pas forcément voulue. C'est à dire que le but c'était de travailler euh sur le jeu de plateau et sur la Guerre des Moutons, et en fonction de c'qui allait se passer, euh évoluer. Mais du genre on aurait pu continuer avec ce système-là de stratégies euh immédiates sans problèmes,...
- (C.) D'accord.
- j'vois pas où est le souci. Et vu que le but du jeu c'était d'apprendre, comme on disait à être joueur et, et à, et à élaborer une stratégie.
- (C.) D'accord. Humm du coup ce jeu-là, tuu qu'est ce... C'est un jeu ?
- Hum (acquiesce).
- (C.) Pourquoi c'est un jeu ? C'est un jeu parce que c'est lié à un jeu de plateau ? C'est, c'est ?
- C'est un jeu parce que euh parce que j'l'ai r'gardé y'a pas longtemps alors j'me rappelais la définition d'un jeu. Et euh c'est une activité euh que l'on fait euh à plusieurs. (silence) C'est global quand même comme euh,...
- (C.) Ah oui ? (étonnée)
- comme euh définition. C'était dans wikipédia, on cherchait c'tait quoi un jeu, c'est marqué défi c'était « activité que l'on réalise à plusieurs »...
- (C.) Ouais super ! . J'suis en train de réfléchir, donc quand tu joues à Rush hour... ?
- Baaah...
- (C.) Ou quand tu fais une partie de solitaire ?
- Est-ce que c'était à un ou à plusieurs ? P't'être à un ou à plusieurs. Mais c'est une activité qui devait être j'crois « de plaisir », j'crois il devait y avoir « de plaisir ».
- (C.) Il faut du plaisir ?
- « De plaisir à un ou à plusieurs », et après c'était très très large. Et du coup par exemple le sport rentrait dans le jeu.
- (C.) Mais oui mais à la base c'est du jeu, c'tait un...
- C'était du sport.
- (C.) Et c'que t'as mis en place euh, c'est un jeu ? (hésitante), c'est, c'est un jeu éducatif ? un jeu pédagogique ? ça a des fins didactiques ? ou c'est 'fin...
- C'est tout. c'est tout ça en même temps.
- (C.) Parce que c'est du jeu ?
- C'est parce que euh, parce que c'est une activité aussi. C'est une activité qu'on propose et euh et que euh, t'sais on parlait de spécialisation des, des métiers et on a la «chance» j'trouve, par rapport à des animateurs euh, d'avoir quand même un large panel de, de compétences qu'on peut utiliser, et on peut les mettre à toutes les sauces (silence)...

- (C.) D'accord.
- Et du coup on... travaille là on, moi je, je, dans l'approche du jeu, j'trouve qu'c'est une approche qui marche beaucoup mieux que d'autres approches beaucoup plus euh scolaires,...
- (C.) Humm...
- Et voilà tu fais euh... C'est c'qu'on disait la dernière fois, c'était tu fais c'que tu veux, c'est l'avantage du jeu aussi quoi.
- (C.) Parce que du coup par rapport euh là j'pense socle euh compétences et tout ça, tu f'rais rentrer ça dans quoi ?
- Euh bah maintenant avec les nouveaux euh nouveaux programmes t'as travaillé euh en collaboration, donc pas mal de jeux pédagogi', de jeux collaboratifs, euh autonomie euh et puis toutes ces, toutes ces, ces compétences qui ne sont pas forcément listées mais qui sont sous-entendues ou de toute façon, faut qu'on travaille euh sur euh bah apprendre à..., à réfléchir, et bon les stratégies et tout ce qu'on appelle la métacognition quoi.
- (C.) Humm...
- C'est des choses qu'on tra', bon j'avais même envie de dire, on travaille limite que ça en jeu,...
- (C.) Ouais.
- que d'la métacognition. Alors nous on rajoute des petites compétences à droite à gauche parce qu'on veut travailler sur un un support précis mais c'est que ça c'est apprendre à réfléchir, à anticiper, à programmer euh,...
- (tousse)
- tout ce qu'on retrouve souvent euh en mathématiques...
- (C.) Dans nos activités. en mathématiques.
- En mathématiques, en problèmes par exemple. Mais euh,mais qui nécessite j'trouve une, une euh stratégie qui est souvent fixe. Le problème, on dit souvent, bon bah alors le problème : (ironique)on souligne les éléments... on r'garde la question..., on, c'est...
- (C.) Très guidé ?
- Ouais c'est très guidé. Avec le jeu, tu travailles les mêmes choses mais euh chaque personne peut aller par le biais qui l'intéresse. (silence) D'où l'intérêt d'avoir des jeux euh, la Guerre des Moutons un peu moins, par ce que c'est aussi ce qui correspond au niveau de mes enfants, mais par exemple euh un jeu comme Agricola où euh y'en a qui vont jouer à fond sur les jetons, d'autres à fond sur les les animaux. Après j'y joue, pas avec les mêmes. Voilà t'as pas cette euh ce « carcan »,...
- (C.) D'accord.
- qu'tu peux avoir euh...
- (C.) Je, la, c'est là j'me dit, la compéten', le principe de résoudre des problèmes, passer par le, par ce jeu-là euh...
- Ah bah oui, c'est exactement ça hein.
- (C.) Et du coup toi ton, tes objectifs c'était ça, c'tait d'en faire des joueurs ?
- Moi c'était d'en f', c'était d'leur euh, d'leur donner l'occasion de jouer, parce qu'au final ils jouent pas beaucoup, les enfants. 'Fin ils jouent euh euh ils jouent au foot, ils jouent à plein de choses mais des jeux un peu plus euh étoffés, ils y jouent pas beaucoup quoi.
- (C.) Il y avait un intérêt culturel du coup, c'est ça ?
- Y'avait un int', y'avait une ouverture culturelle, y'avait un intérêt de de métacognition sur euh bah là sur stratégies, sur mémoriser. Et puis euh malgré tout y'avait un intérêt pour certains sur euh des trucs qu'on dit plus scolaires, sur la lecture euh, sur le calcul euh...
- (C.) Humm... Du coup t'as une euh étape euh, puisque tu parles de métacognition, t'as une étape après l'jeu pour réfléchir sur c'qui fonctionne, c'qui fonctionne pas ?
- Avec les enfants ou moi ?
- (C.) Avec les enfants. Sur c'qu'ils auraient pu faire, sur c'qui...
- Oui oui. Bah oui, à chaque fois. Euh on l'avait pas fait à la dernière séance ?
- (C.) Si j'pense.
- Si j'crois hein. On avait travaillé sur euh après ... euh bah quelle stratégie a marché ? Qui a gagné ? Quelles stratégies utiliser ? Est c'que on peut utiliser d'autres choses ? Et on réfléchit à chaque fois.

- (C.) D'accord.
- Mais tout comme, en fait c'est comme, tu fais une démarche euh scientifique, quand tu fais une expérience : on a fait ça. Ah ça a pas marché, qu'est c'qu'on peut changer euh...
- (C.) Ha, pour toi, le jeu il prend pleinement place euh dans, dans la classe comme un, comme une didactique à temps, temps...
- C'est, c'est hyper euh transdisciplinaire le jeu, regarde tu utilises euh, des compétences de mathématiques, des compétences de sciences euh, des compétences de français, 'fin tu utilises tout. Après euh, il suffit juste de de s'lancer dedans quoi. Et d'se faire confiance.
- (C.) Hum.
- Mais euh j'veux dire moi, les expériences que j'fait euh en découverte du monde, alors après j'ai un thème parc'que ça correspond euh aux programmes, mais c'est les mêmes que j'travail en jeu quand on réfléchit à : bah là comment il a fait ?
- (C.) D'accord.
- Qu'est c'qu'on pourrait changer ? Euh,...
- (C.) Hypothèses...
- hypothèses euh voilà euh argumentation euh. Et limite, bon on n'a pas de bilan écrit comme on pourrait avoir euh en découverte du monde mais à la fin on arrive à une conclusion, voilà c'est ça, et la prochaine fois on essaiera de faire ça quoi.
- (C.) Humm... Et du coup euh.
- Mais parce que c'est des compétences qui sont euh tu peux pas euh limiter à une seule matière quoi. Tu les travailles tous les jours ces compétences-là. (silence) Tout le temps.
- (C.) Et c'est c'que... Du coup c'est bien, c'est c'que demandent les nouveaux programmes a priori, d'être beaucoup plus dans la transversalité. Mais euh alors là, qu'est c'qui fait la spécificité, ta spécificité à toi dans ce jeu-là à c'moment-là qu'est c'qui est différent euh que euh si un animateur 'fin un animateur prend ce, la Guerre des Moutons, joue à la Guerre des Moutons ? Quelle différence il y a entre toi et lui ?
- Bah j'pense que c'est le, l'objectif.
- (C.) L'objectif.
- Le recul. C'est à dire que nous euh... Déjà on a quand même une, je pense, une connaissance plus profonde. Des élèves. Qu'on a. Euh, au niveau des difficultés, au niveau des qualités. Et euh on va pouvoir par exemple sélectionner l'jeu qui va attirer l'enfant.
- (C.) D'accord.
- Là où l'animateur qui est du, parce que qui va l'voir euh une fois par semaine pendant cinq semaines, bon à pa', il va avoir quarante enfants, moi j'en ai euh quatre en deux groupes, 'fin huit en deux groupes de quatre. Je sais où j'veux aller, je sais c'que j'veux en faire et j'peux euh, en cours de jeu, modifier un peu la règle pour que, pour arriver à à mettre l'enfant en confiance euh voilà.
- (C.) Et par rapport à la ludothécaire ?
- Et par rapport à la ludothécaire euh pour moi la ludothécaire c'est plus une personne qui euh qu'apprend à jouer mais qu'a pas la démarche pédagogique derrière, pédagogique dans l'sens euh scolaire hein. Euh mais ludothécaire moi j'trouve qu'est un un métier qui est euh (silence) qui me, qui si ils, ils enseignent le jeu aux gens quoi.
- (tousse)
- C'est enseigner à jouer aux gens. 'Fin nous on fait la même chose, 'fin moi j'sais faire la même chose, j'rajoute derrière des petites compétences scolaires parce que c'est quand même euh mon fond de commerce mais euh mais voilà.
- (tousse)
- Au final euh c'est juste sur les les les variables de de compétences mais on fait le même boulot quoi.
- (C.) Quand tu dis enseigner euh enseigner à jouer euh, ça veut dire euh faire découvrir les règles ? Euh...
- Nan c'est plus, c'est vraiment sur du... Mais parc'que c'est encore une fois, c'est des compétences qu'on utilise tous les jours. Tu peux pas, tu peux pas catégoriser et t'dire on apprend à mémoriser, à réfléchir qu'à l'école, bah non ! C'est à dire euh moi c'est un truc qui m'énerve qu'on dit toujours on

scinde l'école et puis les parents, sauf que les élèves ils sont autant élèves chez leurs parents que chez, qu'à l'école. Ils apprennent plein de choses euh.

- (C.) Tout ce qui est éducation non formelle ?

- Oui puis les plus jeunes ont envie de suivre les plus grands donc ils sont euh tout comme souvent les deuxièmes sont beaucoup plus euh moteurs que les premiers parce qu'ils veulent les suivre.

- (C.) Mm, je confirme.

- Alors que généralement c'est sou', 'fin je r'marque c'est souvent comme ça : le premier est très bon en langage,...

- (C.) Ouais

- j'trouve que c'est aussi une logique des parents de leur parler, parce qu'ils ont du temps, il est tout seul,....

- (C.) Oui.

- et après le deuxième, alors lui le deuxième on a plus le temps de lui parler (rires), bah beaucoup moins,...

- (tousse)

- du coup on doit partager le temps en deux forcément, on n'est pas... Et donc l'enfant bah du coup il.. cette perte de temps avec les parents, il le récupère avec le premier, et pour ce premier, bah faut aller vite. (Inaudible)Mais c'est l problème d'ailleurs de M., c'est j'veux dire le seul souci d'M., les enfants ils sont pas embêtants, ils sont pas, on a pas de violences ou très peu c'est cette euh, c'est effectivement ce manque d'éducation des parents. (silence) J'veux dire euh quand t'as un enfant qui est élève euh euh, que euh, que à l'école, parce qu'à la maison on le met devant la télé bon bah...

- (C.) Et du coup les TAPS apportent quelque chose ?

- J'pense que les TAPS app', j'pense que c'est ça apporte une euh une rupture mais encore une fois j'pense que les TAPS euh c'est bon pour les bons quoi.

- (C.) C'est vrai ? (étonnée)

- Ouais.

- (C.) Tu penses que ça apporte pas...

- Nan ! J'pense que ça apporte. J'pense que le plus gros potentiel c'est pour les bons.

- (C.) C'est vrai ? (étonnée)

- Ouais. J'pense que... bah moi j'ai des enfants, ils adorent aller faire du chinois, ils adorent euh... mais quand j'leur d'mande c'qu'ils ont fait, ils sont incapables de m'dire c'qu'ils ont fait quoi... Ah ils ont travaillé sur l'ouverture, ils ont appris un mot. Mais quand tu compares avec un autre, un bon par exemple, bah lui tu vois, tu vois vraiment l'apport culturel quoi.

- (C.) Ouais.

- Et parce que aussi c'est toujours pareil c'est une question de euh (silence) de euh modelage quand tu quand dès jeune, tu... tu habitues ton enfant à apprendre des choses, à se mettre dans une dynamique d'apprentissage, et bah où qu'tu l'mettes, il va apprendre quoi. Tandis que un enfant que tu mets pas en dynamique d'apprentissage tout petit, bah...

- (C.) C'est pas une bonne nouvelle ça, parc'que ça veut dire que du coup pour fr'... pour barrer euh, freiner toutes ces inégalités, bah...

- Bah il faut éduquer les parents.

- (rires)

- C'est pas, y'a pas, c'est c'est pas les enfants qu'il faut éduquer, c'est les parents, ça, moi ça fait des années que j'le dis.

- (C.) Ouais. 'Fin là du coup il faut prendre à la racine hein !

- Ah bah oui.

- (C.) Y'a du boulot...

- C'est les parents qu'faut éduquer.

- (C.) P'is p'is ceux qui viendront à... à des rencontres entre parents, ça s'ra ceux qui auront pas besoin d'être informés....

- Bah c'est ça. Y'a pas besoin de grand-chose hein. Euh... lire une histoire à son enfant le soir euh... revoir avec lui euh... aller s'balader... Euh... r'garder avec lui c'qui a,c'qui a dans... dans l'jardin...

comme plante... Euh dans la forêt... Euh... faire du sport avec eux... 'Fin c'est, y'a besoin de rien hein mais... faut l'faire.

- (C.) Ouais.

- Alors j'comprends hein, j'veux dire moi j'suis, moi l'premier euh... quand j'rentre le soir ou le week-end, j'suis crevé et... j'ai pas forcément d'temps à consacrer à ma fille. Bah malgré tout, si : c'week-end on a été euh... à... la galerie de l'évolution à Paris avec Gaby euh on a été euh... on a été se balader avec ma femme, au Louvre. Bon bah...

- (C.) Ah parc'qu'elle était fini l'expo euh, est-ce que JR avait terminé ou pas ?

- Alors c'était pas...

- (C.) La couverture ? (tousse)

- Nan c'est...

- (C.) J'crois qu'il terminait cette semaine.

- Nan c'était pas au musée, c'était au grand palais.

- (tousse)

- C'était euh l'expo, ils appellent « Monumenta ». Qu'est en fait dans le... les serres du grand palais et... c'est des expos qui font euh cent mètres de long euh...

- (C.) D'accord. Parce que là y'a un artiste qui a couvert euh le Louvre,

- Ah oui

- (C.) la pyramide de de collage qui en fait représente ba, la pyramide. Euh tu tu tapes JR sur internet, artiste, musée du Louvre, tu vas voir c'est alors, y'a des gens « ha, c'est moche » mais si t'as pas l'bon angle de vue, tu vois pas l'effet visuel. Mais si t'es bien en face et tout, en fait t'as l'impression d'avoir le bâtiment, le...

- Il disparaît ouais. (un téléphone vibre)

- (C.) qui... Le Louvre disparaît. Ouais c'est ça.

- Donc ouais tu vois j'dis ouais Gabriel on l'a emmené euh là le week-end euh. Et voilà c'est juste ça en fait. Mais j'veux dire on l'aurait emmené en forêt regarder euh les différents arbres, les différentes feuilles, faire un un herbier, c'était très bien aussi.

- (C.) Ouais y'a pas besoin d'aller forcément loin pour euh ?

- Bah non, juste là on est à Paris, elle en a profité,

- (C.) Ouais

- mais euh... 'Fin voilà. C'est juste euh moi j's... Faut juste éduquer les parents.

- (C.) Aller à la bibliothèque avec les enfants...

- Voilà euh et lire des contes euh... Et puis en plus t'as plein d'activités qui coûtent rien !

- (C.) (tousse) Ouais

- ça coûte juste rien. Par exemple, on a été faire, c'était les vacances de février, elle faisait une euh une matinée court métrage au... Café des images. J'crois qu'c'était deux euros l'entrée,...

- (C.) Ouais c'est génial c'qu'ils font dans sur euh....

- Et t'avais trois courts métrages plus un goûter euh...

- (C.) Humm (acquiesce) Et euh c'est euh assez génial c'qu'ils font hein...

- Fiiinn... Faut...

- (C.) Ouais ouais (acquiesce) courts métrages moi j'suis cinéma quoi fff. Ouais y'a des...

- Faut éduquer les parents,

- (C.) Ouais.

- c'est la seule solution.

- (C.) Mais comme nous on peut pas éduquer les enf' les parents... On...

- Nan. Bah on a déjà du mal avec les enfants.

- (C.) Mm (acquiesce) Et sinon euh du coup ton activité là. Ta légitim' la légitimité de ton activité ? Au niveau vis', c'est une question que je t'avais déjà posée mais c'est plus pour voir comment... Si ça évolue ou pas. Par rapport au parents, alors tu m'diras t'as une classe spéciale où les parents p't'être ont...

- T'vois bon après les parents sont pas forcément au courant de c'qu'on fait hein j'veux dire euh moi j'communique beaucoup avec les parents parce que j'les vois beaucoup à la sortie, mais après euh

moi c'que j'f j'fais d'temps en temps, c'est euh j'leur dit bah tiens on a joué à tel jeu, euh si vous l'achetez, vous pouvez l'acheter (inaudible) vous pouvez jouer avec lui euh... Donc la légitimité sinon euh en fait ils posent pas trop de question quoi.

- (C.) Nan. Ça les choquent pas que tu joues à un jeu de société euh,

- Ça les choquent pas que je fasse un jeu quoi. Nan.

- (C.) en classe...

- Et si fallait le légitimer, j'le f'rais sans problème.

- (tousse)

- J'veux dire bah tel enfant euh, voilà on travaille sur la lecture avec telle euh compétence. Votre enfant il va...

- (C.) Là du coup tu vas aller chercher tout ce qui est compétences très disciplinaires pour argumenter ?

- Et pas forcément.

- (C.) Pas forcément ?

- Parce que moi j'ai une classe particulière aussi.

- (C.) Oui.

- Bah les parents voilà votre enfant il a du mal à s'organiser, il a du mal à se repérer dans le temps donc là nous on joue à un jeu avec des repérages dans le temps euh, on joue euh, par exemple il a du mal à euh à anticiper, Ah bah ouais nan là j'vais aller à la piscine, qu'est ce qu'il faut que j'prenne comme vêtements ? Bah on fait des jeux comme ça d'anticipation. J'veux dire c'est c'est des compétences de la vie de tous les jours euh, t'as aucun mal à le légitimer auprès des parents quoi.

- (C.) Et du coup vis-à-vis des collègues non plus ?

- Des collègues... ?(interloqué)

- (C.) T'as jamais eu de remarques sur euh... Après c'est peut-être lié aussi à ton statut spécifique ?

- Oui c'est ça aussi mais j'ai une situation spécifique mais après euh moi j'ai plein d'collègues qui m'ont dit euh bah tiens ouais j'aurai bien fait une séance de jeu euh qu'est-ce que tu conseilles euh... ?

- (C.) C'est vrai ? Donc y'a des collègues qui jouent ?

- Oui oui y'a des collègues qui jouent et puis par exemple la (inaudible) classe elle joue un p'tit peu euh c'est pas pour ça qu'ils jouent beaucoup à la maison mais euh, en tout cas ici ils jouent.

- (C.) Ouais. Parce que moi je sais que la première fois où j'ai voulu faire l'atelier jeu, j'étais jeune enseignante hein j'ai euh et la maitresse de CP, ...

- Humm... (acquiesce)

- (C.) sa réaction « Ah d'accord, tu vas passer ton après-midi à jouer, j'suis pas là pour ça moi, j'suis là pour leur faire apprendre »

- Oui.

- (C.) Et ça m'avait titillée...

- Ouais ouais.

- (C.) de la réflexion sur est-ce que j'étais une mauvaise enseignante parce que je jouais avec mes élèves t'vois.

- Bah nan. Mais parce que si euh moi j'te dis du temps, il faut du temps pour ça.

- (C.) Ouais mais du coup les autres collègues là si ils jouent...

- Bah ils jouent mais ils... de temps en temps.

- (C.) Ouais.

- Voilà c'est quand même beaucoup moins (inaudible). Moi moi j'le fais une fois... Une fois par semaine, en règle générale,...

- (C.) Ah bon ?

- je joue, les différentes, les différentes activités.

- (C.) Et au regard de l'institution ? (silence)

- Bah nous ils nous... Ils nous conseillent de jouer en temps que... ASH.

- (C.) Ouais.

- D'ailleurs on a eu une euh y'a deux ans euh une anim péda où on allait à la bibliothèque d'Hérouville,
- (C.) Ah ouais ?
- Et du coup ils nous présentaient des jeux pendant euh pendant toute l'anim péda.
- (C.) D'accord. Ah ouais donc euh.
- Donc euh... Nan nous c'est ancré hein, le jeu ils nous le conseillent hein. Après...
- (C.) Mais pas du jeu, pas forcément du jeu didactique euh pour jouer en maths euh... ?
- Nan, nan nan nan nan, pas forcément.
- (C.) Le le jeu, l'objet jeu est à sa place dans la classe ?
- Le jeu parce que parce que les les les enfants de CLIS ont des des profils euh avec qui les jeux marchent plutôt bien. C'est des jeux où ils voient pas trop l'aspect travail qui les rebutent parfois euh, ça fait travailler des compétences qui sont... déficitaires, chez eux. Sur l'anticipation, la mémorisation euh, la planification euh...
- (C.) Mm
- C'est pas pour rien que les, pour les enfants qui sont en CLIS, ont un plan de travail euh... qu'on répète le matin tout ce qu'on fait dans l'emploi du temps euh... Structuration spatiale, structuration temporelle euh...
- (C.) D'accord. C'est mieux comme ça. Et du coup, comment tu vois les... les TAP demain ? Sur la relation école euh... Périscolaire, enseignement/animateur sur euh le rôle de chacun ? Sur sa... sur son amélioration ou pas ?
- C'est compliqué.
- (C.) Vous avez eu un questionnaire euh en temps qu'enseignant euh ?
- Nan. Nan.
- (C.) Pas encore ?
- Nan. C'est compliqué parce que euh parc'que déjà on sait pas si ça va durer. J'veux dire euh 2017 c'est les prochaines élections, est ce qu'ils vont garder les TAP, on en sait rien pppf (doute). Clairement on en sait rien euh... Moi j'dis c'est compliqué d'se euh, de travailler là dessus euh. Deux c'est compliqué parce que nous, la prochaine étape ce s'rait de travailler avec eux (cherche confirmation). Dans l'idéal. Donc faut (inaudible) d'boulot que euh, bah on n'a pas de temps pour travailler avec eux. Faut qu'ils dégagent du temps. Pis eux non plus ils ont pas de temps pour travailler avec nous ils ils ils tournent euh sur trois écoles par jour. Bah ils n'ont pas le temps euh de faire des réunions. Et après euh c'est qui est compliqué c'est quand même la qualité des des intervenants hein j'veux dire euh t'as du très bien comme t'as du... Rien.
- (C.) Ouais ?
- Donc euh... C'est c'est compliqué. Moi euh le TAP j'trouve qu'est euh très intéressant pour plein d'choses après, le lien avec l'école euh pppf (doute) Pas tant que ça quoi.
- (C.) Ouais c'est... On est euh certains collègues soulevaient mercredi, parlaient de juxtaposition d'activités.
- Oui.
- (C.) On est dans ça du coup ?
- Bah oui, pour l'instant c'est exactement ça.
- (C.) Ouais. Qu'il y a pas de cohérence, de... ?
- Nan. Mais parce que euh...
- (tousse)
- Après y'a des collègues qui bossent hein...
- (se mouche)
- avec d'autres euh, d'autres animateurs mais ils sont très peu et puis euh... et puis euh... j'sais pas c'que ça donne comme résultat quoi. Mais pour l'instant, actuellement, on est deux entités séparées.
- (C.) Mm (acquiesce)
- C'est juste qu'il faut en faire une même loco, c'est tout...
- (C.) Mouais.

- ça s'rappro'... Actuellement dans dans la tête de beaucoup de d'enseignants, ça s'rapproche plus de la cantine, plutôt du groupe cantine que du groupe euh école quoi.
- (C.) Ouais ?
- Mais aussi, il faut voir hein quand t'as nous, une grosse structure comme nous, on a euh j'sais pas euh quarante intervenants ? C'est c'est une usine !
- (C.) C'est vrai.
- Comment tu veux euh... Alors qu'une p'tite école à trois classes où t'as euh six intervenants, tu les vois, tu peux discuter là t'en as quarante, t'as un troupeau qu'arrive euh à... à treize heure quinze euh.
- (C.) Et le... Vous avez eu, c'est ici où vous faisiez l'café euh ?
- Oui on le fait, mais en fait euh on le fait hein mais t'as les enseignants là et le périscolaire là et puis ils discutent pas tant que ça quoi.
- (C.) C'est c'qu'ils disent aussi eux.
- C'qu'il faudrait ce s'rait faire une euh une réunion mais c'est sur l'travail, c'est une question de temps quoi.
- (C.) Humm...
- Moi j'aurai adoré par exemple mais ça s'est pas fait mais j'aurai adoré avoir hein mais c'était pas compatible avoir quelqu'un pour faire du jardinage.
- (C.) Ah ouais.
- Y'a du jardinage en TAP mais l'problème c'est qu'moi j'leur dis quand je jardine, j'fais ça pendant une heure et demi et euh...
- (C.) Et ouais ils ont quarante-cinq minutes.
- Quarante-cinq minutes, trois fois par semaine. Nan, le jardinage, on peut en faire tous les jours quoi.
- (C.) Mm
- C'est pareil, voilà après t'as des... qu'on c'côté un p'tit peu (inaudible)
- (tousse)
- et c'qu'ils proposent, c'est pas forcément euh... Et puis l'TAP, nous l'TAP, moi j'le trouve très mal placé l'midi là, vraiment très très mal placé. Parce qu'en fait euh du coup comme il est placé le midi, bah dedans, ça prépare notre après-midi le midi. Alors que quand il est passé après, bah au moins, ta journée elle est finie, bah moi j'dis limite, à la limite, si tu veux bosser à cinq heures, tu bosses à cinq heures si tu veux, mais tu peux te permettre de euh, d'aller voir un animateur ou... Nous c'est la course le midi. C'est vraiment, c'est moi j's', c'est l'pire emplacement j'trouve. L'midi euh... Alors après c'est pour moi hein. Pour les enfants, ça veut dire que bah ils reviennent ici, ils sont pris en charge pendant toute la journée, que euh on a un taux de remplissage à plus de quatre-vingt-quinze pourcents sur M. que euh alors c'est c'est très bien hein mais j'veux dire pour nous euh Nous clairement j'fais journée continue euh sans pause. J'arrive ici il est huit heures moins le quart, je r'pars il est cinq heures. Sans pause. J'mange une fois sur trois, l'midi. J'cours tout le temps.
- (C.) T'aurai, tu prendrais plus ta pause si... Si tu... Si l'atelier, 'fin si tu r'prenais la classe plus tôt ?
- Bah oui parce que en fait j'me j'me j'me j'me dirais moins « j'ai l'temps ». Donc en fait euh j'pense euh qu'j'ai et puis c'est c'que j'faisais avant en fait, c'que j'faisais avant qu'on fasse la réforme. Avant la réforme, j'restais euh un p'tit peu plus le soir, après j'faisais mes photocop', j'faisais tout et puis bah l'lendemain, ma journée était prête. Y'a deux-trois bricoles à faire le midi mais... pas grand-chose.
- (C.) D'accord.
- Là tu te dis j'ai deux heures et demi le midi.
- (C.) Ah ouais.
- Ça sert à rien que euh,...
- (tousse)
- euh j'reste le soir après, un p'tit peu, ben nan, j'ai deux heures et demie le midi euh. (ironique)
- (C.) Humm. Ouais moi j'l'utilise aussi pour travailler l'midi mais euh... Mais du coup euh... On s' j'ch ouais j'y arriv', du coup j'prends plus facilement le... Parce que j'ai les deux cas moi... J'ai les deux cas à Troarn puis à Hérouvillette. Et euh j'prends plus facilement le temps de me poser, le jour où j'ai deux heures et demie, parc'que du coup euh,...
- Ah ouais ?



- (C.) j'p', bah j'prépare ma classe euh voilà, j'me donne une heure, bon. Et puis j'me prends une demie heure pour manger, c'que j'me donne pas l'soir. En plus j'ai des maternelles donc j'ai pas mes corrections de copies et tout ça. Alors que sur mes..., mon autre classe c'est des CM,...
- Humm
- (C.) Et du coup l'midi, j'ai rar', 'fin l'midi, j'mange en dix minutes, un quart d'heure, faut qu'ça tourne...
- Mm
- (C.) Parc'que faut r'tourner corriger. Par contre bah là j'finis à quinze heures, le mardi après-midi, parc'qu'en fait c'est deux deux temps, c'est quinze heures. Et donc là d'quinze heures à seize heures trente, j'prépare la classe pour la s'maine d'après.
- Oui, c'est ça.
- (C.) Mais euh...
- Moi c'est c'que j'faisais avant moi,
- (C.) Mais du coup, l'midi bah, ça ça m'b' quoi...
- j'préparais l'soir, tranquillement, j'f... Mais euh... Mais l'midi du coup bah moi j'mangeais beaucoup t'sais avec mes collègues quand j'avais moins de temps,...
- (C.) C'est vrai ? C'est dingue ça.
- parce qu'en fait tu décales tout.
- (C.) Ah ouais.
- Et puis parce que tu te dis bon bah là j'ai une heure et demie d'avant moi, bah j'vais pouvoir bosser sur un gros projet, bah tu bosses pendant une heure et demie. Sur un gros projet. Le... Avant le midi t'avais pas franch'ment l'temps donc tu f'sais des p'tits trucs mais euh... C'est pas un gros projet qu'tu pouvais avant travailler un mercredi matin ou un samedi quoi.
- (C.) Ouais.
- Alors effectivement du coup tu travailles moins à la maison. Mais... par contre tu fais des journées euh...
- (C.) Intensives.
- Tu fais dix heures quoi. Dix heures par jour.
- (C.) C'est pas possible hein, pas chez les enseignants. (ironique)
- Hein ?
- (C.) Tu t'es trompé, pas chez les enseignants, tu dois t'tromper, c'est pas possible.
- J'avais fait du du, une (inaudible) avec un parent euh. Et euh... Il était énervé contre les enseignants, oui mais comme tout l'monde de toute façon. Et puis euh il m'disait : « Oh t'façon vous les enseignants euh, vous gagnez trois mille euros par mois ». Pas exactement... (ironique) Alors peut-être en fin de carrière, c'est possible. (silence)
- (C.) (prend une inspiration) okay. Bon bah écoute j'ai terminé.
- D'accord.
- (C.) T'sais j't'avais dit qu'c'était l'plus court hein.
- Bah parfait.
- (C.) C'était vraiment pour faire un r'tour euh...
- Ouais.
- (C.) sur sur la pratique et pis euh essayer de... voir c'qui...
- Bah écoute euh ça ça f'sait longtemps alors fallait qu'je m'remémore un peu d'quoi on avait
- (C.) Bah oui oui mais justement ça permet de... d'être vraiment à froid, et...
- C'est vrai qu'entre temps on a travaillé sur euh Catane Junior euh, on a travaillé euh... Sur quoi on a travaillé encore ? Euh... Dixit ?
- (C.) Ouais. Et euumh ça s'passe systématiqu'ment bien les pratiques de jeu ?
- Euh...
- (C.) Ou t'as des enfants qui rentrent pas d'dans ?
- Catane Junior on a eu du mal (hésitant). Du coup j'ai vraiment changé l'groupe, j'ai fait en sorte que... Parce que ça nécessitait des frustrations avec les dés qui tombaient pas,...
- (C.) D'accord.
- pas du hasard. Euh Dixit ça a bien marché. Euh..., il marche plutôt bien.

- (C.) Ouais ?
- Euh... Même il marche très bien... Euh qu'est c'qu'on a joué encore ?
- (C.) Et ça t'permet, euh sur l'plan didactique, ça t'permet d'a... d'arriver à c'que t'as envie systématiquement ou t'as des... ?
- Euh pas pas forcément à la première séance mais euh...
- (C.) Oui. Mais après c'est l'principe de progresser par, c'est l'principe de progression, c'est à dire que...
- (inaudible) mais oui j'arrive à c'que j'veux. Ça m'permet des fois de voir des difficultés qu'j'avais pas vues chez l'enfant.
- (C.) C'est vrai ?
- Ouais.
- (C.) Le jeu t'permet réellement de...
- Les choses que j'croisais euh acquises,
- (C.) Ah ouais ?
- et puis en fait mais c'est c'est j'ai rien ! C'est une p'tite remarque de l'enfant. Tu dis « ça il d'vrait savoir le faire » et puis tu tu creuses un peu en fait tu t'rends compte que c'est encore à l'état fragile et que...
- (C.) D'accord.
- C'est pas là quoi.
- (C.) Humm...
- Exemple tout bête euh la droite et la gauche sur euh...quoi.
- (C.) Ah ouais ? Ouais humm.
- Tu vois euh on l'a travaillé pourtant longtemps et puis euh, y'en a un, lui j'tais sûr qu'il avait la compétence. Nan. En haut/en bas, à droite/à gauche euh bon. Bon bah voilà, après c'est pas grave.
- (C.) Ah ouais. Ah oui nan, c'est marrant ça.
- C'est (inaudible). Comme ça... ça touche énormément de compétences, et bah tu... tu r'tombes toujours sur des choses que t'as faites et euh... Tu réinvestis c'que t'as fait en classe, tu réinvestis euh...
- (C.) Humm. Va falloir qu'j'trouve un moyen d'jouer en classe.
- Mais il faut. Bah si tu fais des îlots euh...,
- (C.) Ouais.
- Ça va bien.
- (C.) Ouais nan, parc'que j'voudrais essayer.
- L'idéal quand tu fais euh quand tu fais des îlots, 'fin moi c'que j'avais j'avais vu ça dans une classe j'avais trouvé ça aussi pas mal, c'est d'faire des... des défis.
- (C.) Humm...
- Par exemple euh... Bah ils jouent à un jeu bah euh... T'as des défis, t'as un tableau de défis. Donc sur ce jeu là euh, le premier qui arrivera à faire plus d'cinquante points sur une partie.
- (C.) D'accord.
- Ou le premier euh par exemple euh qui joue euh à la Guerre des Moutons qui fera un pré d'plus d'vingt.
- (C.) D'accord. Ouais.
- Voilà. Et du coup ils ont ils ont en fait à chaque fois ils disent « Ah bah y'a c'défi là en cours, euh faut qu'on essaie d'le... » tu peux changer toutes les semaines euh...
- (C.) Ouais après selon les jeux qu'tu mets en place et tout ça.
- Ouais.
- (C.) Humm...
- Ils disent « Ah ouais, j'vais essayer de battre ce défi là » et et en même temps du coup, t'aiguillones leur stratégie.
- (C.) Bah oui.
- C'est ça qu'est assez pratique.Oui oui mais y'a du temps pour jouer hein. Puis t'façon ils ils... On est quand même beaucoup plus sur actuellement une logique de de groupe,

- (C.) Ouais,
- donc euh...
- (C.) collectif et tout ça. (bruit de papier déchiré)
- donc il faut forcément, quand tu fais un truc de groupe, qu'il y ait un un truc en plein milieu. Alors les fiches c'est sympa, mais il faut pas faire que ça quoi.
- (C.) Là j'aime pas mal l'idée c'est euh 'fin c'est d'avoir en gros un groupe avec moi pour travailler un point en particulier,...
- Mm
- (C.) la production d'écrit tu vois. J'me rends bien compte la production d'écrit,...
- Ouais.
- si t'es pas à côté d'eux, pour faire avancer, les faire réf', raisonner sur c'qu'ils veulent mettre et tout, j'pense que... Et du coup bah voilà, avoir un atelier où t'es dans du réinvestissement, du plan de travail, du...
- Humm (acquiesce)
- (C.) alors ça peut être du plan, tu sais comme Montessori où t'as carrément des bacs de manipulation t'vois,....
- Oui oui oui oui.
- (C.) et avoir un atelier euh où on manipule autre chose autrement donc euh...
- Moi j'le euh le seul défaut du jeu, en classe, c'est le bruit.
- (C.) Ouais.
- Ça ça mets loongtemps à arriver, c'est pour ça moi je fais pas ou très peu d'activités de euh de jeu en... en atelier qui tourne.
- (C.) Humm...
- Parce que, en fait ils sont trop bruyants.
- (C.) C'est trop bruyant ?
- Et on peut pas. On peut pas. Parce que du coup j'suis obligé d'affecter mon AVS sur l'jeu, alors du coup faut vraiment qu'j'ai très bien callé mes autres activités
- (C.) Mm...
- pour qu'ça passe, avec les autres. Donc là...
- (C.) Ouais, Ou alors il faut être en atelier jeu, tout l'monde est en atelier jeu.
- Oui, c'est ça. Mais c'est vrai qu'c'est plus simple alors moi j'ai pas c'problème là mais pour une classe traditionnelle, euh c'est plus simple de faire ça sur un atelier...
- (C.) Humm...
- où du coup ils disent ils disent pas « Ah bah non là t'as t'as t'as pris une heure pour jouer » euhh
- (C.) Humm...
- Nan, t'as pas pris une heure pour jouer, c'est surtout qu't'as fait un atelier de groupe...
- (C.) Humm
- et que tout le monde a fait la même activité et qu'il y avait un groupe qui jouait.
- (C.) Ouais.
- Mais... T'as pas fait un atelier jeu.
- (C.) Nan. Nan nan c'est... (silence) Ça ouvre des perspectives. Ça donne envie.

### **3. Annexe 3 : Entretiens avec Alain, ludothécaire**

#### **3.1 *Entretien de Déjà-là, première rencontre***

- T'aurais p't'être plus de... Faudrait voir dans quelle mesure parc'que, moi j'peux pas y aller parc'que c'est en plein été et, c'est compliqué, mais euh le congrès des ludothèques euh, l'université d'été des ludothécaires, faut voir dans quelle mesure tu pourrais y aller. Parc'que c'est tout aussi intéressant et tout aussi complet hein.
- (C.) C'est vrai ?
- Ouais ouais ouais.
- (C.) C'est où ? Sur Paris ?

- Ça dépend. Il change euh... L'année dernière j'crois qu'c'était à... Toulouse... C'est joli aussi Toulouse.... Euh... Euh... J'crois qu'ça d'vait être à Strasbourg cette année... Mais ils a'... Ils essaient de varier d'régions en régions quoi... L'université des des ludothécaires, c'est euh... C'est un peu dans le même style. Alors ça y'a une grosse partie du programme euh qui parle de... des ludothèques en général, de la place des ludothèques dans la ville euh... Qui sont plutôt politiques ou techniques qui sont pas forcément intéressantes pour toi...

- (C.) Humm...

- Mais euh mais après y'a des temps aussi de réflexion de... de travail de groupe sur sur la place du jeu, avec un grand J. Et puis y'a des ateliers pratiques, y'a des trucs comme ça alors moi j'peux pas y aller c'est, bon... À chaque fois c'est la première semaine de l'été et euh c'est ils font ça en même temps que Parthenay, en plus, c'qui est d'une connerie...

- (C.) Ah oui ? Du coup. Je... Donc j'viens t'voir c'matin donc j'ai vu avec Sylvie par rapport à la... À l'observation tout ça euh... Elle est en mode euh pff facil' de facilitation euh totale parc'que du coup euh à partir du moment où euh, les bandes ne sont que pour moi, moi elles m'servent de traces tu sais pour retaper ensuite et qu'c'est pas diffusé et tout ça elles m'dit bon part pas sur le principe de demander l'autorisation aux gens elle d'mand'ra plutôt à posteriori. Elle les informera a posteriori qu'il est possible que... Donc euh bah du coup c'est vach'ment plus simple et dans l'idée euh si j'viens observer ça s'ra plutôt sur une période la fin d'année t'vois, plutôt euh période cinq, mai... Mai-juin t'vois parc'que... Parc'que y'a beaucoup moins de... d'enseignants malades donc y'a plus de remplaçants, donc je peux me faire remplacer. J'ai plus de «chance» d'être autorisée à être absente.

- D'accord.

- (C.) T'vois c'est... (rires)

- Okay.

- (C.) Tout est euh... Là normal'ment j'suis à M. euh le lundi d'la rentrée, j'sais pas encore si j'suis autorisée d'y aller.

- Hého c'est pas l'directeur de l'école euh qui euh qui est dev'nu président d'la d'la communauté d'communes ou j'sais pas trop quoi là ?

- (C.) R. ? Oui, oui ! Donc là du coup le but du jeu c'est d'connaitre ton histoire euh ton histoire à toi sur euh... Bah sur ton rapport au jeu, sur ta formation, sur sur qui tu es et tout ça. Euh... Sachant que bah moi j'essaie d'voir euh donc mon mon sujet d'recherche c'est un p'tit peu décalé avec l'arrivée des rythmes scolaires et j'essaie d'comprendre euh bah la place du jeu en classe, en dehors de la classe, comment est-c'qu'on peut euh est c'que du coup c'était pas... Est c'que c'est toujours légitime en classe ? Est c'que ça pourrait d'venir légitime ? Parc'que ça l'est pas pour tout l'monde et euh et d'voir donc la la le positionnement aussi d'animateurs qui euh qui jouent et euh bah d'avoir un animateur spécialisé parc'que du coup euh... Donc toi tu es d'formation animateur t'as une formation d'animateur socio-culturel (inaudible)

- Pas professionnel.

- (C.) Nan ?

- Nan.

- (C.) J'croyais qu't'avais passé un DUT nan ?

- Nan. Nan nan.

- (C.) Donc BAFA.

- Humm BAFA BAFD mais euh mais c'est pas professionnel.

- (C.) Nan. Et ensuite ?

- Et ensuite euh... Travailler... J'ai eu la «chance» ou la «chance» ou la mal«chance» je sais pas de... travailler pen'... A avec des postes à responsabilités euh sans avoir euh les diplômes qui vont avec. Donc euh... Voilà donc j'ai jamais pris l'temps d'faire une formation professionnelle, et du coup après euh j'ai changé d'boulot euh... Donc euh... (rires) Héhé j'sais pas. J'ai fait la formation d'ludothécaire, mais qui est une formation pro cette fois.

- (C.) Là c'est une formation professionnelle.

- Ouais, une formation professionnelle. Une certification au métier de ludothécaire donc euh... Voilà c'est euh. Une certification niveau trois euh dans au RNCP 'fin j'ai c'est y'a une fiche métier là d'ssus euh.

- (C.) D'accord.
- Donc voilà. Alors c'est pas la formation euh... Y'a plusieurs formations euh ludothécaire, y'a la formation euh universitaire, t'as euh t'as les BPJEPS avec une spécialité ludothécaire, euh t'as t'as des choses comme ça non moi là c'est une formation professionnelle basta quoi.
- (C.) D'accord.
- C'est pas du tout euh... Ni ni ni en rapport avec l'animation, ni en rapport avec euh l'université.
- (C.) Donc tu t'dé' tu t'définis plus comme animateur ?
- Si.
- (C.) Si ?
- Si si. Mais euh j'pense pas qu'ce soit incompatible, c'est même plutôt complémentaire. Euh... Quand j'ai fait la formation ludothécaire t'avais des vraiment des personnes qui avaient des parcours différents mais, malgré tout une grande majorité des... des stagiaires euh étaient issus d'animation. J'pense que c'est, parc'qu'ils ont vu un intérêt au jeu et que voir euh se se spéc' se professionnaliser dans c'milieu là c'était euh c'était intéressant. L'autre moitié c'était 'fin l'au' l'autre tiers euh parc'que y'avait deux tiers d'animateurs et un tiers de reconversion totale.
- (C.) Humm...
- Reconversion professionnelle. Donc si moi j'me considère toujours comme animateur.
- (C.) Et du coup euh... La... Donc la différence qu'est c'que... C'est quoi la plus-value ?
- La technique.
- (C.) La technique ?
- La technique et puis on a pas on on alors entre entre un ludothécaire et un animateur, on a pas la même façon d'utiliser l'jeu. C'est à dire que moi j'vais... D'point d'vue d'un ludothécaire c'est que le jeu est une fin en soi. Voilà c'est comme ça : le jeu est une fin en soi et il est autotélique, il est euh y'a... En théorie y'aurai aucune raison euh le le fait de jouer c'est déjà un acte éducatif. Voilà. Euh un animateur et je je quand mon an' mon côté animateur ressort, un animateur va chercher à euh justifier le l'acte de jouer, va dire euh je je joue pour apprendre quelque chose aux enfants. Euh j'vais jouer à un jeu euh... Un jeu qui va parler des pays du monde j'vais jouer au Trivial Pursuit comme ça ça va apprendre j'vais faire un Trivial pour' voilà c'est ça j'vais faire un Trivial Pursuit spécial animaux euh comme ça ça va apprendre aux enfants euh
- (C.) (tousse)
- Des choses sur les animaux. Voilà bon pourquoi pas j'ai jamais été très convaincu euh d'la chose mais euh... Mais admettons. Ou j'vais euh jouer euh j'vais faire une balle aux prisonniers avec les enfants parc'que ça va apprendre à se mouvoir dans l'espace, à réceptionner l'ballon, etc. C'est très bien et effectiv'ment j'pense pas qu'ça soit euh j'pense que les enseignants en sont un peu un peu pareils. Et euh... J'pense qu'c'est une démarche effectiv'ment mais moi mon rôle de ludothécaire c'est absolument pas de euh... De dire que euh en faisant tel jeu ça va apprendre à. Nan, le jeu. Déjà le fait d'jouer c'est c'est un besoin fondamental, et euh et ça va exercer des compétences que l'on a et euh... Dans mon espace ludothèque je cherche pas à dév'lopper les compétences, mais au moins, déjà maîtriser celles que l'on a déjà.
- (C.) T'es allé super loin par rapport à c'que j', j'ai plein d'trucs à t'dire après mais pff... (étonnée) Niquel. On rentre directement dans l'vif du sujet.
- Mais n'empêche que j'suis j'me considère toujours comme un animateur et des fois j'vais chercher à travers, un jeu euh... J'vais avoir un objectif mais qui va pas être un objectif d'apprentissage euh intellectuel enfin cognitif ou ou euh... Ou ou de maîtrise de son corps, etc., mais plutôt des objectifs sociaux.
- (C.) Humm... Euh et la formation d'ludothécaire ça consiste en quoi ?
- (longue inspiration)
- (C.) Ça était long ? C' c'était ?
- C'est un an.
- (C.) Un an ?
- C'est un an, une semaine par mois, alors c'est pas spécial'ment... 'Fin c'est une longue formation mais bon c'est pas très exigeant 'fin c'est pas très euh... Ça prend pas beaucoup de temps sur la vie euh en fait. C'est une semaine par mois c'est pas non plus euh...

- (C.) Ouais.
- Enorme. Euh... C' c' donc y'a pas mal de théorie sur euh... Bah euh... Qu'est c'que l'jeu ? À quoi ça sert de jouer ? Euh le rapport entre certains publics et l'jeu alors les enfants, les personnes âgées et euh euh le public euh empêché, l'public handicapé etc. Donc le rapport au jeu et puis euh comment éventuellement on peut l'utiliser. T'as des aspects donc é évidemment psychologiques euh... Des aspects historiques liés au jeu donc comment le jeu est apparu, à quelle période, pourquoi euh comment il est considéré dans l'Histoire euh point d'vue philosophique aussi. Euh... Bah parc'que le la différence entre l'jeu et l'travail, une activité sérieuse/une activité inutile, etc. quoi...
- (C.) On va y v'nir...
- Donc voilà t'as tous ces aspects là qui sont... On va dire euh... Très théoriques puis t'as après t'as des aspects pratiques. C'est à dire que c'est une formation au métier d'ludothécaire et pas une formation au métier de ludologue ou autre. (amusé)
- (C.) Ouais.
- Donc t'as des aspects pratiques sur euh bah comment gérer et animer une ludothèque. Donc euh bon avec euh des... trucs très terre à terre euh financier euh... Euh normes hygiène euh...
- (C.) Humm...
- Voilà relations avec les partenaires euh et autres.
- (C.) D'accord. Et du coup t'es ludo t'es ludothécaire depuis combien d'temps maintenant ?
- Officiellement ? (rires) Avec le diplôme euh depuis un an.
- (C.) Et... Officieusement ?
- Officieusement bah depuis qu'j'suis embauché à...
- (C.) À Jouons Ensemble.
- À Jouons Ensemble, depuis 2010, avril 2010.
- (C.) Ça fait cinq ans maintenant.
- Ça va oui, ça va faire cinq ans ouais.
- (C.) La bascule sans regrets ?
- Entre mon métier d'animateur euh...
- (C.) Ouais ?
- Ouais. Carrément. Ah ouais ouais, y'a pas photo hein...
- (C.) (inaudible)
- Mais c'est moins pour le cadre pour que pour les galères euh.. Ouais c'est sympa d'travailler avec des jeux etc. Euh y'a d'autres aspects où qui sont moins sympas euh d'être ludothécaire mais euh...
- (C.) Lesquels ?
- Ah bah, dans le contexte euh ici, c'est d'être seul.
- (C.) Ouais.
- Là j'suis seul euh en permanence hein.
- (C.) C'est vrai. Ouais.
- Et puis faut pas s'dire que être entouré de jeux c'est que du bonheur parc'que, bon les jeux ils parlent pas,
- (C.) Nan. (ironique)
- (rires) Ça c'est une chose. (rires)
- (C.) (rires) Du coup l'inter l'interaction sociale euh du coup...
- (rires) Ouais, l'interaction elle est un peu limitée, nan mais euh... Au au au départ, quand t'achètes des jeux j'sais pas s'tu t'achètes cinquante jeux, tes premiers cinquante jeux en tant qu'ludthécaire t'es heureux tu t'dis ouais j'ai jamais pu faire ça euh chez moi.
- (C.) (rires)
- Et puis après faut les ouvrir les jeux. Faut les ouvrir 'fin faut enlever le le film, faut les les dépuncher là, il faut lire les règles, il faut les protéger euh, 'pis faut connaître le jeu, donc faut y jouer, et donc au départ c'est un plaisir, les dix premiers jeux et puis après ça d'vient vient une galère. C'est à dire qu'là tu rentres dans dans dans l'usine en fait.
- (C.) Humm...

- Et euh moi j'avais j'm'étais amusé entre guillemets à à faire euh... Euh... À faire un à décompter mon temps d'travail sur euh voilà à partir du moment où j'achète un jeu en boutique, combien d'temps ça m'met pour le mettre vraiment en circulation ? Euh définitiv'ment, en moyenne hein.

- (C.) Humm...

- Euh une heure. C'est à dire que une fois qu'tas t'as ram'né l'jeu à ta ludothèque, le temps d'l'ouvrir photocopier les règles, le protéger, le euh... Lire les règles, sans prendre le temps d'y jouer hein.

- (C.) Ouais ouais.

- L'inventorier dans l'ordinateur euh vérifier qu'il est complet parc'que même quand il est neuf des fois il est pas complet... Une heure.

- (C.) C'est balot. T'as combien d'jeux du coup ?

- Cinq cents jeux.

- (C.) Ha.

- Cinq cents jeux de société j'en ai plus, avec les jouets, j'en ai plus donc ça prend énormément d'temps. Et donc là ça d'vient l'usine. Mais là c'est la partie fun. Le truc que j'regrette pas par rapport à l'animation c'est euh le le l'embauche, la gestion humaine. Les animateurs, chaque semaine euh trouver des nouveaux animateurs parc'que les animateurs ils ont une durée de vie très très courte.

- (C.) Ouais c'est vrai.

- Voilà.

- (C.) Bah ouais. Euh une fois qu'tas fait euh tes tâches du quotidien chez toi tout ça, tu as du temps pour les loisirs ?

- À la maison, chez moi ?

- (C.) Ouais.

- Ah oui.

- (C.) Sur l'temps personnel et du coup c'est quoi le ça s'rait quoi tes et c'est quoi tes loisirs ?

- Euh cinéma, beaucoup, le jeu, pas mal euh... La lecture, BD, magazines euh... Livres policiers euh... Euh me balader. Me prom'ner euh à pied ou en vélo. Et puis bah avoir du monde voir euh les amis.

- (C.) Du coup tu... joues chez toi ?

- Pas assez à mon goût.

- (C.) (rires) L'ludothécaire qui peut pas jouer c'est fou ça.

- Ouais ouais nan c'est frustrant. Bah j'prends j'ai je je joue pas beaucoup au travail déjà.

- (C.) Ouais.

- Et euh... 'Fin moins qu'on n'le pense. Je joue mais euh je joue pas euh... C'est c'est pas un plaisir je joue parc'que j'dois l'faire euh là... Quand quand on 'fin quand on est obligé d'jouer euh cinquante fois au même jeu parc'qu'on va jouer avec des enfants, des personnes âgées et que y faut y'a des jeux qui sont super intéressants qui euh... Qui sont très amusants mais voilà quoi, quand ça fait la deux centième partie qu'on fait euh euh parc'que euh bah les enfants ils veulent jouer avec nous, au bout d'un moment c'est plus du plaisir voilà.

- (C.) C'est toujours du jeu ?

- Bah euh Ah non, non non c'est plus du jeu. Nan nan c'est plus du jeu c'est là c'est mon travail, mon travail c'est pas... C'est pas jouer c'est faire jouer et du coup, des fois, je joue avec les gens, je suis dans l'acte je suis pas dans dans le dans l'intention.

- (C.) Humm d'accord.

- Et euh nan nan. Mais du coup ? Avec un même jeu parfois le le jeu qu'j'vais ram'ner à la maison pour jouer avec ma fille, le jeu qui va pas être un un jeu quand j'vais... pratiquer au travail, va être un jeu avec ma fille parc'que là c'est dans un autre contexte, là euh...

- (C.) Humm Humm .

- J'ai pas l'même positionnement donc euh...

- (C.) Du coup pourquoi tu joues à la maison 'fin qu'est ce qui te... Qu'est c'qui t'motive à jouer et pourquoi tu trouves que tu joues pas pas encore assez ?

- Mais t'façon quand j'suis ici, quand j'me mets dans un jeu euh, j'suis jamais vraiment dans l'jeu parc'que j'ai toujours l'oeil à gauche à droite. Euh... Bah heurus'ment que j'ai pas que trois ou quatre personnes dans la ludothèque euh quand j'ouvre. Alors euh ça arrive, mais la plupart du temps euh

j'ai c'est ça s'passe pas comme ça. C'est à dire que quand j'm'inclus dans un jeu, faut qu'j'sois disponible pour les autres personnes qui arrivent, ouais de toute façon si euh en fait c'est pas un plaisir pour les autres d'm'avoir dans un jeu à la ludothèque parc'que euh... Tous les cinq minutes j'vais partir.

- (C.) Humm...

- Alors qu'à la maison du coup j'me consacre qu'à ça, si j'sors le jeu j'vais être dans l'jeu à fond, donc la différence elle est aussi là quoi.

- (C.) La disponibilité ?

- La disponibilité ouais.

- (C.) D'accord. Et euh tu t'souviens euh gamin si tu jouais beaucoup ?

- Ah ouais. Oui oui j'jouais beaucoup.

- (C.) Dans la famille et la famille euh avec tes parents tout ça ?

- Ah oui oui, ouais ouais. Oui aussi bien jeux d'société que d'autres choses quoi.

- (C.) Tes parents et tes pa' ton frère, tes parents (inaudible) ?

- Euh oui oui mes parents, mon frère euh... Ouais ouais, alors jeux vidéos, alors moins mes parents jeux vidéos, euh moins mais en même temps on bah on est plus... On fait partie d'la première génération des jeux vidéos aussi quoi donc euh mes parents sont passés un p'tit peu à côté. Mais malgré tout on a eu pas mal de de consoles et de jeux d'société.

- (C.) Humm...

- Euh... Et puis bah de, qu'ce soit des legos ou des euh ou d'autres jeux euh... De de figurines ou d'construction... Des choses comme ça.

- (C.) Et vous jouiez avec les adultes ?

- Euh sur les jeux les jeux d'société oui j'me me souviens de de euh de grandes soirées euh de jeux d'cartes ou... Moins Monopoly tu vois, par exemple. Euh... De jeux d'cartes ou d'jeux d'société euh... Ouais ouais, d'Trivial Pursuit ou autre ouais.

- (C.) Euh j'me souviens que étudiant tu jouais pas mal aussi le soir et tout ça hein 'fin des fois euh... Tard le soir.

- Ouais.

- (C.) Hein ? Du coup 'fin tu te 'fin du coup t'as toujours baigné dans l'jeu au final ?

- Oui. Mais en même temps euh... Alors hé hé ah euh en fait j'ai vraiment commencé à à m'intéresser aux jeux euh contemporains, aux jeux modernes à partir du moment où j'ai été étudiant. 'fin, est c'que j'ai vraiment été étudiant ça c'est pas mon problème, (rires)

- (C.) (rires) Bah disons qu'on fréquentait une cité étudiante... (rires)

- Voilà bon, nan mais à au lycée, vraiment plutôt au lycée. Au au lycée, donc là on peut considérer qu'j'ai été étudiant au lycée, euh... Donc ah ouais vers euh seize-dix euh seize-dix-sept ans et, tout simplement, c'... Ça veut pas dire qu'je jouais pas, ado.

- (C.) Nan, nan nan.

- Ou pré-ado. C'est à dire que là j'ai vraiment commencé à m'intéresser à à toute la richesse à tout c'qu'il pouvait y avoir derrière le jeu euh arriver...

- (C.) Les autres.

- Voilà mais c'est ça correspond à quoi ? Ça correspond à mon mon entrée dans l'animation.

- (C.) C'est c'que j'allais dire : « À quoi ça correspond ? » Ah ouais c'est ça ?

- Ouais ouais c'est. Ah mais c'est clair'ment ça.

- (C.) Parc'que ?

- Ma ma formation d'animateur,

- (C.) Ouais ?

- Mon BAFA, m'a m'a ouvert des perspectives euh en termes de de diversité d'jeux, que ça soit des jeux euh, des jeux d'cour de récré hein euh...

- (C.) Humm.

- Ou euh ou des des jeux d'société que je n'soupçonnais même pas. Tu vois, le Pion Magique à l'époque, pour moi c'était un lieu qui vendait des baby-foot et des jeux d'fléchettes quoi.

- (C.) (rires)

- Mais vraiment hein.



- (C.) En fait...
- Et euh le jour où j'ai commencé ma formation BAFA
- (C.) Ouais ?
- Euh je d'mandais : « Mais où est c'que t'as eu c'jeu là ? » euh j'me souviens c'était Elixir hein.
- (C.) Ha, Elixir. (rires)
- Euh le formateur m'a dit : « Bah va au Pion Magique. » et puis là j'suis rentré au Pion Magique et j'ai découvert un truc quoi !
- (C.) D'accord. C'est ta une c'est le le BAFA ça a été une l'ouverture culturelle et puis euh...
- Ah oui vraiment. Ah oui oui carrément.
- (C.) T'es tombé dans la potion.
- Voilà mais n'empêche que, ado, enfant ou pré-ado, je je jouais aussi mais je jouais à c'que... tout l'monde connaît euh voilà.
- (C.) Ouais, donc l'ouverture cul' et du coup la découverte culturelle
- Ouais ?
- (C.) De de des autres jeux, de d'la richesse et tout ça c'est vraiment euh...
- Ah oui, lié au BAFA.
- (C.) Déclencheur né au BAFA.
- Ah oui, clairement.
- (C.) Euh Humm est c'que t'as l'sentiment que quand tu joues ça t'apporte autre chose que du plaisir ?
- (grande inspiration)
- (C.) Chez toi ?
- Euh c'est pas c'que j'recherche, moi t'façon j'recherche que l'plaisir. Mais euh... Consciemment j'pense que j'recherche que l'plaisir,
- (C.) Ouais.
- Peut-être qu'inconsciemment euh j'en sais rien Humm ...
- (C.) Mais mais du coup toi voilà toi ça te tu r'cherches le plaisir, mais est c'que tu penses
- La rencontre.
- (C.) Que inconsciemment du coup ça crée aut' y'a autre chose que ça t'apporte ?
- Nan, j'pense pas. 'Fin je... je c'est c'est c'est c'est... une très bonne question. Euh... Mais en même temps c'est compliqué d'me dire bah alors que je défends, euh j'veux dire le jeu c'est une fin en soi qu'le plaisir déjà... prov' va provoquer euh euh... va stimuler euh cer' certaines compétences euh certaines euh en soi. J'peux pas dire non à ces questions comme j'peux pas dire oui donc c'est un un p'tit peu compliqué. Euh moi, consciemment quand je joue je je je joue vraiment que pour l'plaisir
- (C.) Humm.
- Et si un jeu va pas m'faire plaisir euh à la limite j'préfèrerai... Alors c'est j'aime pas quand on le fait mais, ça m'arrive de l'faire, arrêter la partie, voilà. C'est... Nan j'ai pas d'plaisir à jouer.
- (C.) Nan.
- J'ai pas envie d'nuire à la partie des autres donc, j'préfère me r'tirer, si j'ai l'opportunité. Euh... Est c'que j'pense qu'inconsciemment ça provoque des choses chez moi ? Oui. Malgré tout quand même, parc'que (silence)
- (C.) Est c'que ça apporte des transformations sous f' enfin...
- Ououi,
- (C.) T' t'as l'plaisir, t'es content, t'es là...
- Mais j'sais pas j'sais pas mais c'est c'est... C't'à dire qu'ça qu'ça d'vient un acte mécanique, au bout d'un moment, en fait plus tu joues plus plus euh tu vas maîtriser d'jeux donc ba... Et moi, maint'nant, j'ai j'pense avoir une certaine facilité à m'approprier des jeux parc'que j'vais avoir euh... cette expérience du jeu parc'que j'ai beaucoup joué, et euh quand j'vais aborder un jeu, j'vais avoir d'une facilité d'analyse que des néophytes n'ont pas forcément. Et c'est cette facilité d'analyse, elle est issue de mes euh... De du fait qu'j'ai joué beaucoup avant et donc le le fait d'jouer beaucoup avant ça m'a apporté quelque chose, bon que j'n'avais pas conscience é... évidemment. Maint'nant j'ai cette facilité quand j'lis une règle de jeu je j'peux voir les à peu près les tenants et les aboutissants, où voulait aller

l'auteur, où sont les points tactiques et stratégiques... Et euh... Alors qu'un quelqu'un qui va lire la règle et va pas...

- (C.) Humm humm.

- Va pas l'aborder. Donc oui, ça m'a apporté quelque chose. Est c'que par contre quand j'suis dans l'acte de jouer ? Non, clair'ment je je n'pense que euh qu'à mon plaisir et à rien d'autre quoi. Et pas à c'que ça pourrait m'apporter dans la suite.

- (C.) Alors du coup si j'disais, alors : quelle... Est c'que t'as différents types de plaisirs dans l'jeu, du coup ?

- Ouais.

- (C.) Peut-être que j'peux le euh le r'formuler comme ça. Qu'est-ce quel...

- Ouais. Et bah t'as le le ça dépend des personnes avec qui tu joues.

- (C.) Voilà.

- Euh... Oui oui t'as t'as le jeu en lui-même, t'as le jeu euh les sensations qu'il va te procurer alors qu'ça soit sensations euh... Euh... T'sais un tilt comme si qu'tu résolvais une énigme hein ou euh voilà. Soit parc'que c'est un jeu d'énigmes,

- (C.) Humm.

- Soit parce que y'a un mécanisme,

- (C.) C'est l'mécanisme de jeu voilà.

- Que tu n'avais pas compris, t'avais pas vu l'intérêt et là d'un coup, il...

- (C.) Humm...

- Chez toi il provoque un truc : « Ah mais je comprends ! » et voilà là y'a y'a quelque chose que je tiens dans l'jeu.

- (C.) C'est le plaisir intrin' c'est le plaisir intrinsèque du jeu là.

- Voilà. Y'a ça, après y'a le plaisir d'la victoire, parc'que mine de rien,

- (C.) (rires)

- ça va bien mais ça reste un... Faut arrêter d'dire euh c'qui compte c'est euh c'est d'jouer. Oui c'est vrai ça... Mais euh gagner ça aide quand même.

- (C.) (rires)

- Même si parfois ça m'est arrivé d'gagner à certains jeux et euh c'est des jeux auxquels j'ai pris aucun plaisir à jouer,

- (C.) Humm...

- Voilà tu joues parc'qu'il... T'as commencé la partie faut qu'tu finisses. C'qui est pas forcément une très bonne règle d'ailleurs.

- (C.) Ouais ho Pennac ... Sur les les règles de de la lecture, on dit bien que t'as l'droit de n'pas (inaudible)

- Oui, ouais les droits imprescriptibles du lecteur ouais ouais.

- (C.) T'as l'droit de n'pas finir un livre.

- Ouais bien sûr, nan et puis ça et puis et puis,...

- (C.) Du coup...

- A aucun moment quand tu zappes à la télévision, c'est c'que dit... En en formation ils nous disaient c'qui est c'qui est j'trouve est une bonne comparaison, t'es en train d'zapper à la télévision, euh toi tu t'le permets d'zapper à la télévision,

- (C.) Humm.

- Tu tombes euh sur des chiffres et des lettres et nan. T'as commencé des chiffres et des lettres t'es obligé d'aller jusqu'au bout. Ah oui t'as commencé un truc tu finis. (rires)

- (C.) (rires) (inaudible)

- Euh...

- (C.) Bah oui parc'que après tout euh la liber euh le ... Au sein du jeu t'as une certaine léga-liberté,

- Après voilà.

- (C.) Parc'que du coup c'est le la liberté d'se dire j'ai l'droit d'arrêter parc'que j'ai pas d'plaisir.

- Alors t'as cette liberté là, et après t'as aussi euh...

- (C.) (inaudible)

- Euh le droit des autres.

- (C.) Le droit des autres.
- Aussi. C'est à dire que les autres ils ont eu l'droit et ils veulent euh euh faire le jeu sauf que si tu quittes la partie ça va nuire à leur à leur droit de jouer.
- (C.) Ouais.
- Et donc y'a l'équilibre à trouver. Et donc là t'as une sorte de pression sociale en fait qui va dire euh : « okay, tu veux quitter l'jeu, t'façon t'es plus d'dans donc quitte le jeu, quitte la table ». Par contre j'pense que la prochaine fois qu'il r'viendra euh cet enfant là ou ce joueur là parc'qu'on parle souvent des enfants mais les adultes ça c'est pareil,
- (C.) Humm...
- C'est même pire des fois. J'pense que on regardera à deux fois avant d'accepter dans la partie, parc'que si ça fait deux-trois fois qu'il m'fait l'coup d'quitter l'jeu euh voilà la prochaine fois j'pense qu'on l'acceptera pas et donc là y'a une pression sociale. Et certains certaines personnes... le voient. Et s'dit « Bah ouais mais vous voulez... Ouais bah du coup j'hésite à jouer avec vous parc'que ça fait deux-trois fois que j'quitte la partie, et j'vois bien qu'vous m'regardez bizarre, à chaque fois que j'veux faire un jeu avec vous. » J'suis pas sûr qu'ça ça s'équilibre, j'suis pas sûr que la pression sociale fait que à un moment donné les joueurs euh qui quittent la table intempes' de manière intempesive euh euh euh arrête de l'faire ou ne s'incluent plus dans des jeux trop longs etc. Moi j'essaye, même si j'ai conscience que on a l'droit d'quitter un jeu, j'essaye quand même d'inciter fortement euh les les le public à essayer la partie jusqu'au bout, parc'que parfois les déclencheurs du plaisir, il va pas être au début,
- (C.) Nan.
- Parc'que l'début c'est plutôt l'inverse, c'est l'apprentissage de la règle et ça c'est pas une source de plaisir du tout.
- (C.) Ho nan (rires)
- Mais il va être au milieu voir à la fin. Alors la fin parc'que certains enfants vont apprécier d'gagner, certains alors j'parle des enfants parc'que c'est un peu plus visible chez les enfants mais les adultes c'est pareil hein. L'déclencheur du plaisir il va être la victoire et du coup bah... Alors qu'il était au mil' parti, près à quitter la partie, à la fin d'la partie il va pt'être vouloir en r'faire une en fait, donc ça ça j'a... Ça m'arrive de de fortement insister, mais si l'enfant il veut pas ou...
- (C.) Il veut pas.
- Ou l'adulte veut pas pff voilà. (exprime que ça n'a pas d'importance)
- (C.) Humm Humm
- Il arrête quoi.
- (C.) Euumh en tant que... individuel, pas professionnel.
- Oui.
- (C.) Sur quels critères t'achètes euh t'achètes un jeu ou... ou tu choisis un jeu, tu joues à un jeu ?
- Le prix. Mais c'est pas une blague en plus. Depuis qu'je suis professionnel, j'fais attention au prix.
- (C.) C'est à dire ?
- C'est à dire que
- (C.) Tu mets plus cher ou l'contraire moins cher ?
- Moins cher. Fait j'ai euh euh... Avant même d'être professionnel je j'avais une veille sur euh sur les jeux j'regardais 'fin j'regardais internet, les magazines, etc. Sauf que j'avais pas cette source d'approvisionnement qu'était mon boulot pour avoir des jeux.
- (C.) Humm...
- Et depuis qu'je suis professionnel en fait j'achète moins d'jeux.
- (C.) Bah oui. Normal.
- Et du coup les jeux qu'j'achète, il faut vraiment qu'ils m'plaisent et qu'ils soient pas chers. Et donc le prix c'est le un des critères, en gros j'achète que des jeux qui sont soldés ou j'les achète sur le... Euh en foire aux greniers quoi. Vraiment.
- (C.) T'as beaucoup d'jeux chez toi ?
- J'ai euh à peu près deux cents jeux.
- (C.) Une bonne ludothèque personnelle.
- Une bonne ludothèque personnelle mais qu'est pas très moderne quoi, pour le coup.

- (C.) Bah oui parc'que du coup t'as plus... (inaudible)
- Bah j'ai pas les nouveautés.
- (C.) T'éprouves peut-être plus l'besoin d'ach'ter des nouveaux jeux puisque euh...
- Si j'ai toujours l'envie.
- (C.) T'as toujours l'envie. (rires)
- Mais j'me refrène parc'que j'me dit que t'façon avec le boulot j'pourrais y jouer.
- (C.) Humm. Ouais.
- Voilà. Après y'a le prix, et, y'a le... je cherche le m'... le le l'originalité.
- (C.) Humm ?
- Voilà donc c'est c'est du coup c'est rare que j'achète des jeux, parc'qu'il m'faut un jeu pas cher mais original, c'est à dire un mécanisme un peu un peu original même si le jeu est pas extraordinaire, moi j'cherche le truc euh,
- (C.) En fait euh...
- Que j'pourrais, que j'achèterai pas ici,
- (C.) Humm.
- Parc'que euh c'est trop original ici ça marchera pas forcément.
- (C.) Humm...
- Mais que chez moi, j'aime bien avoir un mécanisme un peu bizarre ou une manière de jouer un peu particulière euh... Un d'mes derniers jeux acheté là, c'est un jeu avec des élastiques. Où l'idée c'est de tirer les élastiques et euh celui qui fait qui casse l'élastique a... a a perdu.
- (C.) C'est un budget en élastique. (rires)
- Oui la boîte Maped est fournie avec euh...
- (C.) (rires)
- Nan mais c'est vrai hein. Ils utilisent les couleurs des élastiques Maped pour l'jeu.
- (C.) D'accord. Et euh sur, toi tu tu pratiques personnellement plu'... Quels types de jeux ? Plutôt jeux de hasard, (inaudible), de pop, de solitaire ?
- Je joue à tout.
- (C.) Jeu d'morpion ? Jeu...
- Je ah je euh... Nan, vraiment je joue à tout.
- (C.) Tout t'plait ?
- Ah oui oui.
- (C.) La dinette, euh, les jeux avec les enfants, les legos, les Kaplas, ...
- Ah bah alors là ah oui oui nan mais vraiment. Nan mais même la même la dinette hein.
- (C.) Tu joues à la dinette ?
- Ah bah avec ma fille oui. Alors ici non.
- (C.) Parc'que tu m'dis « Ah bah oui avec ma fille » mais euh, c'est pas une évidence pour tout l'monde.
- Ah ouais si oui oui, je joue à la dinette. Alors euh elle elle arrive à un un âge où euh elle a plus forcément envie d'moi mais c'est normal, à la dinette. Euh plutôt envie d'jouer avec ses copines ou ses copains voilà euh. Mais oui oui puis moi je... Professionnellement non, là j'parle personnellement. J'ai aucun aucun problème vis-à-vis d'ça. Professionnellement, euh je n'le f'rai pas. Parc'que la place de l'adulte dans l'jeu de la dinette est pas forcément euh... Celle, l'adulte est pas forcément à la bah à sa place dans un jeu d'dinette. En fait un jeu un jeu d'dinette c'est une reproduction des ge' des gestes de l'adulte, et l'adulte du coup il va avoir ce regard dire : « Nan bah nan il faut pas faire comme ça, non, on met pas le poulet dans la caf'tière. » Euh...
- (C.) Et pourquoi pas ?
- « Nan on met pas le bébé dans l'micro-onde. » (rires)
- (C.) (rires) Pourquoi pas ? (rires)
- Sauf que en fait un jeu d'dinette c'est un jeu d'expérimentation, les enfants ils vont essayer hein,
- (C.) Humm.
- Et euh, quitte à faire des erreurs et en fait, par le regard des autres enfants ou par eux-même ou par l'expérience, ils vont réguler ces erreurs là,
- (C.) Humm.

- Et c'est pas parc'qu'ils mettent le bébé dans l'micro-onde que, quand ils s'ront grands ils mettront le bébé dans l'micro-onde.
- (C.) (rires) Nan ils l'mettront dans l'congélateur peut-être. (rires)
- Nous, la place de l'adulte,
- (C.) Ouais ouais.
- Dans un jeu de dinette, elle elle y est pas, faut qu'il sorte. Et c'est pour ça en fait que moi, quand on r'garde ma ma dinette j'ai mis des cloisons.
- (C.) Humm.
- C'est c'est pas pour euh dire que là c'est la cuisine nan en fait c'est pour quand les adultes s'assoient sur les chaises à côté qu'ils voient pas c'que font les enfants. Ça c'est professionnellement. Personnellement euh... Quand ma fille vient m'chercher pour jouer à la dinette, je... Quand elle v'nait parc'qu'elle vient moins souvent euh ça m'dérangeait pas quoi 'fin on jouait à la dinette. Alors...
- (C.) Et alors est c'que t'avais ce r'gard de : « Bah nan met pas l'bébé dans l'micro-onde. » ou bien tu passais au-d'là en t'disant...
- Ah oui. Mais oui oui oui parc'que je suis un un adulte euh euh qui euh qui qui entre son son cerveau euh « travail », son cerveau professionnel et son cerveau personnel est en totale contradiction mais euh. Mais oui, bien sûr. Bien sûr j'avais c'regard là des fois j'lui disais : « Bah non, on met l'couteau à droite quoi.
- (C.) (rires) Ah oui. (rires)
- Alors que je sais même pas moi-même si on met l'couteau à droite ou à gauche de l'assiette mais nan mais euh
- (C.) (rires)
- Euh « Mais nan mais r'garde ton assiette elle euh ». Mais nan tu vois c'est des...
- (C.) Ouais ouais.
- Mais oui bien sûr hein. Mais c'est 'fin... Un professionnel n'est pas forcément... (rires) Ah tiens tu voulais citer,
- (C.) (inaudible)
- Tu voulais citer Pennac euh j'crois euh Daniel Pennac qui disait qu'un bon éducateur n'était pas forcément un bon parent et inversement. Hein ? (rires)
- (C.) Euh bah p'is 'pis l'métier d'parent est quand même un métier très difficile hein.
- Oui.
- (C.) Tu l'sais bien. Et eummh... Et c'est quoi qui t'fais 'fin bah du coup tu touches à tout, qu'est ce qui... Qu'est ce qui t'éclate plus, les mécanismes ? Le matériel ? Le...
- Qu'est c'qui m'éclate ? Honnêt'ment euh
- (C.) Tout. (rires)
- Nan moi y'a des trucs qui me qui me...
- (C.) Qu'est c'qui alors mais pourquoi 'fin voilà quoi qu'est ce qui n'te qu'est c'qui n't'intéresse pas dans l'jeu ? Dans les jeux. Vers quoi t'iras moins ?
- Euh... Alors un type de jeu qui m'intéresse un peu moins c'est les jeux de cartes. Euh... Je enfin jeux de cartes euh traditionnels m'intéressent un peu moins, même si j'y ai pas mal joué quand j'étais euh enfant. Euh tu vois belote tarot etc.
- (C.) Humm...
- Euh... Coinchée machin... Ça ça m'intéresse un peu moins. Et les... Les jeux d'cartes à collectionner m'intéressent un peu moins. 'Fin tout c'qui est, trucs à collectionner ça m'intéresse moins. Après dans les types de jeux pour sortir un p'tit peu des jeux d'règles, des jeux d'société. Euh... Non, j'ai pas de... Bah le coup d'se déguiser tout ça euh... Voilà. Ça me ça me fait pas kiffer ça.
- (C.) Donc le jeu d'rôle ?
- Le jeu d'rôle euh ???
- (C.) T'aimes ça ?
- Ouais oui oui.
- (C.) Mais pas grandeur nature.
- J'en ai jamais fait. Ça j'ai jamais fait. J'ai fait des murder, des soirées enquêtes.

- (C.) Ouais ?
- Ça ça, ça ça m'plait pas, ça m'plait bien pardon.
- (C.) Ah oui bah oui oui. Ça ça va (inaudible)
- Si si mais euh mais euh... Bah alors y'a se déguiser dans un contexte de jeu d'rôle. 'Fin j'ai fait du théâtre,
- (C.) Humm...
- J'ai fait du théâtre d'impro, etc., j'ai aucun problème à m'mettre en avant euh par rapport à un public, c'est juste qu'le le coup d'me déguiser c'est... C'est pas forcément c'qui m'plait dans... C'est pas la partie qui m'plait dans,
- (C.) D'accord.
- Dans l'jeu.
- (C.) Ça tombe bien c'est mardi gras aujourd'hui.
- Ah ouais ? Aujourd'hui ?
- (C.) Ouais.
- Ah ba... T'vois, j'découvre.
- (C.) Ah mince alors.
- Mais après, si il faut l'faire, j'le f'rai et j'ai pas de complexes vis-à-vis de ça,
- (C.) Humm...
- Je c'est juste ça m'fait... Voilà le déguisement c'est...
- (C.) C'est, y'a moins d'plaisir.
- Ah oui, y'a moins d'plaisir, ouais.
- (C.) Ou y'en a pas ?
- Oui moins.
- (C.) Humm...
- Y'a pas beaucoup d'trucs euh... Les jeux sportifs si, j'suis pas un grand sportif.
- (C.) (rires)
- Bon voilà si tu cherches vraiment euh les les types de jeux qui m'intéresse un peu moins, j'suis pas un grand sportif... Même si parfois j'peux avoir du plaisir euh à faire euh euh... Euh à faire des jeux... Enfin, tu vois à faire un paintball, ou à faire des trucs comme ça,
- (C.) Humm...
- Un laser game euh ça m'dérange absolument pas mais euh... Sur la longueur j'pense que ça me...
- (C.) Ouais.
- Gonflerai quoi.
- (C.) Si on t'laisse le choix, (inaudible), tu t'en vas.
- Ce ça dépend.
- (C.) Ça dépend ?
- Ça dépend des moments.
- (C.) Ça dépend p't'être avec qui ?
- Ça dépend avec qui et ça dépend des moments. Ça... Là tu m'demand'rais tu m'dirais bah... « Tiens tu veux faire du lego avec moi », j'pense que là non, j'ai pas forcément envie. Après y'a un contexte euh un contexte qui fait que oui j'vais p't'être être plus enclin à faire du lego euh... Mais c'est comme tout l'monde en fait,
- (C.) Humm...
- Euh...
- (C.) Ah puis, oui. Ouais ouais ouais.
- Et euh... On n'est pas tous disponibles pour tout, tout l'temps euh.
- (C.) Humm...
- C'est comme les films hein, y'a des envies. Alors hein on peut, p'têtre un très bon film,
- (C.) C'est pas euh.
- Un soir t'as pas envie d'le voir...
- (C.) Ça correspond pas au moral ou à l'en'... Voilà (inaudible). C'est certain. Et tu penses quoi des jeux vidéo ?
- Que du bien.

- (C.) (rires)
- Nan mais 'fin...
- (C.) Tu crois qu'on peut d'venir addict ?
- Euh oui mais euh...
- (C.) Tu penses que ça peut être dangereux ?
- Tu penses tu parles tu parles des jeux vidéo ou tu parles... aux jeux, en général ?
- (C.) Là j'pense aux jeux vidéo euh...
- Bah moi j'te dirai oui, comme on peut être addict aux jeux en général.
- (C.) Et tu penses que c'est dangereux les jeux vidéos ?
- Je pense que... oui, ça peut l'être. Mais comme euh comme jouer aux cartes Magic, euh...
- (C.) Comme toute addiction ouais.
- Comme toute addiction, voilà. Je pense oui qu'on peut être addict, aux jeux vidéos, comme on peut être addict à Facebook ou comme on peut être addict à euh au sport.
- (C.) Ouais.
- Euh comme on peut... Oui je pense que les jeux vidéos peuvent être dangereux si ils sont pas maîtrisés mais comme...
- (C.) Comme tout.
- Le sport peut être dangereux si c'est pas maîtrisé...
- (C.) Comme l'alcool, l'a... L'alcool peut être dangereux s'il est pas maîtrisé,
- Après,
- (C.) Comme tout au final.
- Bah j'disais je n'pense que du bien des jeux vidéos. C'est pour faire le contrepoids à tout c'qui s'dit. Evidemment le jeu, alors moi j'peux pas faire de jeux vidéos ici parc'que j'ai pas la place et pas les moyens,
- (C.) Ouais.
- D'faire du jeu vidéo. Mais j'aimerais bien.
- (C.) En tant qu'a en tant qu'animateur t'en as fait ?
- Ah oui. Ah oui oui oui.
- (C.) Et puis tu jouais aux jeux vidéos avec les avec euh avec tes ados ?
- Ah oui oui. Avec les ados et même les enfants hein. Oui oui. Nan mais j'ai même emmené des des ados dans des salles de jeux d'r' de jeux en réseaux à l'époque où ça existait encore.
- (C.) Et par rapport aux parents ? Pas de...
- Alors j'ai jamais 'fin euh en plus pour le coup, on f'sait des autorisations parentales avec les ados.
- (C.) Ouais.
- Euh... J'ai pas eu un parent qui est v'nu m'voir pour m'dire « il est intolérable que vous emmeniez mon... mon enfant dans ce lieu du vice et du stupre euh nan nan, nan, jamais.
- (C.) (rires)
- En plus, pour le coup, là ils auraient pu vraiment être euh taquins les parents c'est que c'était pour un jeu qui s'appelle Counter-Strike qui est un jeu où on s'tire dessus hein,
- (C.) Ah ouais.
- Clair'ment hein. Donc là les p', et c'était annoncé hein, voilà on va faire un... jeu qui s'appelle Counter-Strike, il suffisait d'faire une p'tite recherche internet, tu vois c'que c'est Counter-Strike, alors c'est pas le truc gore sanguinolent et autre.
- (C.) Ouais ouais.
- Voilà.
- (C.) Ils avaient confiance dans le professionnel ?
- Bah euh... J'pense qu'ils étaient bien contents qu'les ados sortent mais après euh j'suis pas sûr qu'ça soit en rapport avec le professionnel.
- (C.) Et puis parc'que tu disais qu'tu l'faisais aussi avec des enfants ?
- Alors ça, on jouait pas à Counter-Strike avec les enfants. (rires)
- (C.) (rires) Je suppose. (rires)
- Nan nan mais ils sont...
- (C.) Et tu jouais aux jeux vidéos aussi avec des enfants et pas d'retour des parents ?

- Nan étrangement c'était pas les parents qui m'ont titillés, c'était les autres professionnels.
- (C.) Ha, c'est à dire ? Les autres collègues animateurs ?
- Ouais, ouais ouais, ouais, ou responsables.
- (C.) Respon' ?
- Alors pas euh c'était pas la directrice euh... T'vois c'était pas Armand, Armand il m'avait il m'avait rien r'proché là-d'ssus euh... Euh mais je... Tu vois Sabine à (inaudible) elle m'avait fait une remarque là-d'ssus.
- (C.) Elle tiquait là d'ssus.
- Ouais. Ouais ouais.
- (C.) Et c'était quoi ? Son problème ?
- « Mais ils ont largement d'quoi faire du jeu vidéo chez eux euh, le centre de loisirs c'est pas fait pour ça... »
- (C.) Ouais c'est comme « l'école n'est pas faite pour jouer parc'qu'ils ont c'qu' il faut chez eux pour jouer », au final.
- Ouais ouais, et après j'comprends c'est c'est euh. Ah puis honnêtement c'est facile hein, tu tu lances la console, t'organises euh comment on passe la manette euh, à la limite tu fais un p'tit tournoi si tu veux euh. C'est facile hein comme activité hein.
- (C.) Humm.
- Mais j'pense que c'est ça qui qui dérangeait aussi Sylvie quoi, c'était euh dire « euh bah ouais qu'il s'était pas cassé l'cul, il fait euh... »
- (C.) C'est facile aussi ou ça a l'air facile, parc'que après ça dépend aussi c'que tu mets aussi derrière euh derrière derrière euh en tant qu'animateur tu mettais p't'être pas...
- Ah oui là c'était tout classique, sur le jeu, etc., voilà. Euh bah puis surtout, moi j'avais des enfants euh qui mais je t'assure, c'était le groupe des grands donc euh neuf-onze ans, qui n'avaient jamais touché une console de leur vie.
- (C.) Donc culturellement ? C'était...
- Ouais ouais, enfin faut r'situer le contexte hein euh... Aujourd'hui j'pense que ce s'rait un peu moins l'cas, moi j'te parle de ça c'était y'a... Oulala ça va m'faire mal de t'dire ça... (ironique)
- (C.) Oui.
- Euh c'était y'a bah... Dix-quinze ans hein.
- (C.) Ah ouais.
- Ouais.
- (C.) Holala... Ouais, dans les années 2000 hein ouais.
- Bin oui donc voilà euh 2000, 2014 j'pense que là, quatre-vingt-dix-neuf pourcents des enfants ont déjà touché à une console.
- (C.) Touché ouais mais j'peux t' 'fin j'étais étrangement surprise,
- Ils, ils ont même pas forcément.
- (C.) Moi y'a pas longtemps de de voir le la joie d'un enfant, mais vas-y hein.
- Mais bien sûr.
- (C.) La joie d'un enfant qui euh v'nait d'obtenir une PS one.
- Ah ouais ? Ah bah j'pense que ma fille s'rait heureuse d'avoir une... T'vois t'vois 'fin ma fille, Nina, elle a pas d'console. Elle a six ans, elle n'a pas d'console, c'est pas la sienne, t'vois la différence elle est subtile. C'est celle... On a une DS à la maison, moi j'ai une xbox, une très vieille xbox à la maison. Et si, Nina n'a pas d'console, elle a même pas de l'ipad ou de l'ipra, ou etc.
- (C.) Humm...
- Euh, on n'veut pas. Voilà.
- (C.) Parc'que ?
- Elle a l'temps euh, elle a accès, elle y a accès hein c'est à dire qu'on a une tablette, elle peut jouer sur la tablette euh... En nous d'mandant, alors que j'pense que si jamais euh y'avait quelque chose qui lui appartenait, on lui dirait plus facilement oui, bah t'façon c'est la sienne, qu'est c'que tu veux qu'on y fasse, alors que là les objets nous appartiennent.
- (C.) Ouais.



- Les objets nous appartiennent. Et elle le sait, elle grandit, elle parle de la DS, c'est la DS de maman euh... Alors elle elle joue pas à la xbox, parc'que j'ai pas d'jeux adaptés à la xbox, la wii c'est la wii d'maman, la tablette c'est la tablette de papa, mon téléphone c'est le téléphone de papa. Et euh elle nous d'mande et puis voilà on dit non, non c'est non.
- (C.) Humm...
- Alors oui y'a des parents qui, même si c'est les objets des enfants,
- (C.) Ouais ouais.
- Qui vont dire non.
- (C.) Ouais ouais.
- Sauf que.
- (C.) Nous ça nous pose pas trop trop d'soucis à la maison.
- Ouais ça t'pose pas d'soucis mais j'pense pas qu'ce soit le cas dans beaucoup d'familles. Du coup le fait mais c'est une manière...
- (C.) Ah oui oui.
- De se justifier hein. C't'à dire, l'objet n'lui appartient pas, elle a ses jeux à elle. Sur la DS, elle a ses jeux à elle, sauf que comme la DS, elle, nous appartient...
- (C.) Ah oui t'es maître du... maître ouais, okay. Au final donc elle a accès quand même à tout elle a quand même accès à ça, mais c'est...
- Moins, j'pense moins souvent. T'vois la DS elle est pas dans sa chambre, Et du coup 'fin c'est pas c'est c'est p't'être pas conscient d'notre part mais, t'vois, Nina elle est pas puni d'DS, elle est pas punie de tablette tout ça,
- (C.) Ouais.
- Parc'que être puni de quelque chose euh... Faudrait qu'l'objet lui appartienne,
- (C.) Ouais.
- Alors que là...
- (C.) Bah oui bah nan.
- En fait c'est plutôt l'inverse c't'à dire que si ça s'passe bien on va lui dire tu peux jouer à la DS.
- (C.) Donc du coup, j'allais d'mander si t'as' s'il t'arrive de t'forcer à jouer ? Alors.
- Oui. Mais professionnellement ou personnellement aussi oui.
- (C.) Personnellement aussi ?
- Humm.
- (C.) Pourquoi ? Pourquoi tu t'forces à jouer personnellement ?
- Bah...
- (C.) Professionnellement j'l'entends,
- Parc'que...
- (C.) C'est ton contrat, c'est ton métier, tu dois l'faire.
- Bah voilà...
- (C.) Mais personnellement ?
- Personnellement, ça va être plutôt avec ma fille.
- (C.) Humm...
- Ou avec les enfants, les cousins, etc. Euh... Bah parc'qu'ils sont en d'mande et qu'à un moment donné euh... 'Fin c'est quand même tentant, t'as t'as deux cents jeux à la maison, dont une bonne partie pour acheté pour ou avec Nina,
- (C.) Humm...
- Et euh, les jeux d'société ça porte bien son nom quoi c'est euh. Y'a très peu d'jeux d'société qui s'jouent seul ou alors c'est plus des jeux d'société. Donc quand elle est en d'mande j'me vois mal lui dire non donc oui des fois tu t'forces à jouer, ça arrive ouais.
- (C.) Donc qu'est ce qui t'freine euh qu'est ce qui freine ton envie à c'moment là à ton avis ?
- Qu'est c'qui freine mon envie ? Ah le le jeu...
- (C.) Toi toi qui aime tant jouer, qu'est c'qui f'...
- Le jeu, le jeu.
- (C.) C'est le jeu ?

- La plupart du temps c'est l'choix du jeu ouais. Euh soit c'est l'choix du jeu parc'que bon, jouer aux princesses qui dansent toutes seules euh... Ou on lance un dé euh un jeu cent pourcents hasard, au bout d'un moment voilà, le plaisir il est chez l'enfant il est moins chez l'adulte.
- (C.) Humm...
- Euh... Ça ou alors le... S'tu veux le week-end, quand t'as ton boulot c'est dans l'jeu, à un moment les jeux,
- (C.) Humm ?
- T'as t'as t'as une saturation quoi. Voilà puis après t'as des fois t'as envie de pas réfléchir et d'être devant la télé et et d'larver et...
- (C.) De faire autre chose.
- Et d'faire autre chose voilà.
- (C.) Ton rapport au jeu comment tu l'décrirais ? (silence)
- Euh... Mon rapport au jeu.
- (C.) On parlait tout à l'heure euh...
- Ouais.
- (C.) Dans l'cadre de la formation d'étudier les rapports au jeu des gens mais toi, le tien ?
- Alors ça, alors justement moi sur la formation j'ai fait une demande qui n'a pas été euh assouvie, c'est qu'il n'y a aucune étude, aucune hein y'a... étude qui existe sur le le rapport entre le jeu et les adultes. Adultes, moi j'entends adultes, c'est pas euh les adultes handicapés ou les adultes euh empêchés ou les personnes âgées, c'est adultes euh toi, moi, ...
- (C.) Les personnes lambda.
- Rien, il n'existe rien. Aucune étude scientifique. Euh donc voilà le rapport au jeu, ça c'est une aparté. Y'a p't'être une étude québécoise et encore c'est même pas sûr. Moi mon rapport au jeu il est euh... Euh... Addictif 'fin... T'vois les premières choses que j'avais faire dans une dans une ville, c'est r'garder si y'a une boutique de jeux. Si je sais qu'dans la ville j'avais résider pendant, t'vois à Lyon par exemple, j'savais qu'j'y allais une fois par mois, j'regardais si y'avait des clubs de jeux, des bars à jeux, des choses comme ça... C'est à dire que j'ai ce ce besoin de de d'aller jouer euh...
- (C.) Mais pourquoi ? C'est c'est quoi c'est la dé, qu'est c'qui t'attire, la découverte d'autres jeux ?
- Oui.
- (C.) La découverte d'autres personnes ?
- Nan.
- (C.) C'est vraiment le...
- Ouais.
- (C.) C'est toujours le jeu en lui...
- Ouais.
- (C.) C'est pas la rencontre des autres,
- Ah oui oui.
- (C.) C'est vraiment le jeu.
- La rencontre c'est un plus.
- (C.) Voilà c'est un plus.
- Ouais ouais. Pour pour personnellement hein le professionnellement, c'est autre chose. Personnellement, la rencontre c'est un plus, c't'à dire que moi j'avais du moment qu'je joue j'suis content, d'accord. En plus si j'peux jouer en bonne compagnie, c'est encore mieux, d'accord ? Euh j'suis pas prêt à... Moi en fait c'qui m'intéresse c'est vraiment d'aller euh... Oui voir c'est ça les les lieux d'jeux et puis de de jouer et de... Après il faut trouver des lieux d'jeux qui t'intègrent facilement donc du coup l'humain là, il prend il prend une part assez importante, c'est à dire que tu peux rentrer dans des bars à jeux qui sont... Les les tables elles sont fermées sur elle-même ou c'est que des potes qui viennent et euh que du coup ils intègrent pas. Et c'est normal, 'fin... On peut pas en vouloir quoi.
- (C.) Oui, c'est normal oui oui.
- Et puis y'a des lieux facilitat' falici facilitateurs de jeu, euh... Qui vont vraiment essayer de t'intégrer à des tables de jeux même si tu,
- (C.) Tu fais pas partie des des habitués...

- Tu fais pas partie des habitués.
- (C.) Et est c'que t'arrives à 'fin bon c'est une autre réflexion sur le rapport aux jeux, tu comprends est c'que t'arriverais à comprendre qu'est 'fin, pourquoi ? Qu'est c'qui te... Qu'est c'qui, pourquoi y'a ce rapport addictif au jeu ? D'où vient cette addiction ?
- Je je sais pas, j'me j'me suis jamais euh. Mais suis un addictif euh raisonné. (rires) C't'à dire que... Oui j'pense que j'suis un addict, au jeu, euh...
- (C.) Humm...
- Mais pas au point qu'ça prenne euh qu'ça empiète sur ma vie personnelle.
- (C.) C'est fini les les les nuits entières à jouer aux jeux d'société ?
- Ah si.
- (C.) Toujours ?
- Si mais mais mais euh
- (C.) D'une manière raisonnée ça veut dire sur des temps où... ?
- Ah oui puis même à l'époque où j'le faisais euh... J'pense pas qu'ça ait beaucoup nui à ma vie personnelle. C't'à dire que j'lai j'l'ai fait à une époque où de toute façon déjà je j'étais pas en études, j'bossais euh à côté en tant qu'animateur,
- (C.) (tousse)
- T'vois c'est pas ça qui a nui à mes études euh...
- (C.) Nan mais des fois la dose de sommeil, la fatigue, c'est à dire que tu sais les a'
- Oui. Ah oui, la fatigue.
- (C.) Les addictions des fois peuvent te...
- Bien sûr.
- (C.) Te faire te couper des fois te couper du monde alors là,
- Ouais.
- (C.) En l'occurrence normalement non, dans l'cas du jeu d'société mais...
- Ouais ouais et encore que.
- (C.) Mais euh tu sais te couper du du. Le jeu c'est un autre monde, un autre temps, un autre espace, du coup si tu t'enfermes dans dans c'moment là, y'à un moment tu peux être déconnecté de la réalité et tout ça parc'que...
- Nan nan (inaudible) je pense n'avoir jamais été à c'point là. Euh... Du tout, et encore eujourd'hui ça m'arrive de faire des nuits euh à jouer entièrement, euh... Mais ouais j'ai y'a pas y'a pas d'soucis, après faut l'gérer, au niveau d'la fatigue. Euh...
- (C.) (inaudible)
- Professionnelle aussi parc'que du coup ça a un impact euh, sur le sur le boulot, mais nan j'ai pas pas d'soucis vis-à-vis d'ça euh du tout quoi. Du coup mon côté addict euh raisonné c'est à dire que oui j'ai envie de découvrir plein d'choses, de connaître plein d'jeux.
- (C.) C'est quoi cette, elle vient d'où cette soif de découvrir plein d'choses ?
- J'en sais rien, honnêtement je sais pas du tout. Je... P't'être p't'être que j'pense qu'il y a encore un tout un poten un... un panel de jeux euh mécanismes tout ça que je n'connais pas, et p't'être que c'est, j'en sais rien hein là j'vais faire d'la psychologie à... de comptoir, euh pour euh... J'suis j'suis un peu frustré de n'pas avoir créé d'jeu moi-même donc euh l'envie de... J'en sais rien hein je je dis ça euh l'envie d'en découvrir plein c'est pour m'inspirer, de prendre plein de p'tits mécanismes pour un jour accoucher d'un...
- (C.) C'est un truc... D'un truc qui te...
- Ah oui j'pense qui qui n'a pas rêvé de d'inventer son jeu bah, quand on est un p'tit peu joueur euh...
- (C.) D'être le créateur de quelque chose.
- Oui bien sûr, bien sûr. Bah l'créateur qu'ça soit d'un jeu ou même d'une œuvre d'art, tout l'monde à un moment donné a envie d'créer quelque chose.
- (C.) D'créer quelque chose qui s'ra partagé par d'autres.
- Ouais.
- (C.) Parc'que du coup créer dans son coin euh...
- Oui oui alors qu'ça soit une invention euh,
- (C.) Ouais ouais.

- Que ça soit une chanson,
- (C.) Ouais ouais.
- Que ça soit un jeu euh, on a tous envie à un moment donné d'être euh euh... Quand on a une passion de d'aller jusqu'au bout de cette passion, c'est à dire aller dans l'acte créatif. Et euh... Moi oui j'pense que j'aurai envie d'ça, après j'me suis jamais vraiment penché d'ssus sauf à une occasion, en fait j'ai créé un jeu, sauf que c'est un jeu dans le cadre de la formation. Juste là, voilà, c'est un jeu d'pich'nette, fallait... c'était une commande, fallait l'faire j'l'ai fait, j'pense pas qu'mon jeu soit euh soit mauvais... Même non, j'pense plutôt bon.
- (C.) Il sort ? Vous y jouez ?
- Ah non, jamais. Nan nan, nan mais c'est euh t'as un dégoût à un moment donné, du truc. C't'à dire que quand,
- (C.) (rires)
- Bah nan mais euh... Quand t'as trop fait un truc t'as trop t'vois j'imagine un chanteur qui euh aller,
- (C.) Ouais.
- Ça fait trente ans d'carrière on lui d'mande...
- (C.) Toujours la même chanson.
- Trente ans la même chanson, bah moi c'est la même chose quoi c'est à dire qu'le jeu, j'l'ai pondu parc'qu'il fallait l'pondre euh j'y ai joué et j'aimais bien y jouer, au bout d'un moment (siffle), y'a saturation quoi.
- (C.) Plus tard p't'être ?
- Hein ?
- (C.) Plus tard.
- Oui oui oui,
- (C.) C'est toujours comme ça.
- Mais t'façon y'a plein d'trucs à améliorer...
- (C.) Bon bah. Quand on... Quand Nina joue, t'as quelle posture avec elle ? Tu joues avec ? Tu la lai' tu tu tu la fait jouer ? Tu euh tu tu utilises les les quatre tenants du
- Oui c'est ça.
- (C.) Du jouet ? Tu tu...
- Ouais.
- (C.) T'es t'es réellement dans dans une posture réfléchie en tant qu'parent ? Te dire alors j'vais essayer d'lui apporter un p'tit peu ça ça ça ou euh... Est c'que l'professionnel agit sur le personnel ?
- Oui. Oui. Oui notamment sur euh... le le fait d'm'empêcher d'jouer à sa place. Mais euh oui j'pense que j'l'aurai moins fait y'a y'a dix ans, j'pense qu'il y a dix ans euh j'lui j'lui aurai dit « bah nan, faut qu'tu fasses ça. R'garde, fait ça. T'façon t'as pas l'choix faut qu'tu fasses ça. » Tu jouais à sa place, maint'nant je j'essaie d'me l'interdire. Et je me l'interdis le plus souvent possible. Par contre de laisser lui faire comprendre « Regarde bien » euh ou lui rappeler les règles pour éventuellement qu'elle voit le le truc seule, oui, ça oui, c'est une place un peu (inaudible)
- (C.) Qu'est c'qui motive le choix quand tu fais un... le choix d'un jeu pour Nina ? Qu'est c'qui t'motive ?
- À l'achat tu veux dire ou au jeu ? Ou à la pratique ?
- (C.) Quand tu choisis euh quand tu vas lui ramener un jeu parc'que voilà ou quand tu vas ach'ter un jeu, c'est quoi qui t'motive en particulier pour jouer avec elle ?
- Euh...
- (C.) Tu vises quoi pour elle ?
- J'vise quoi pour elle ? Euh... En fait alors alors c'est... Quand j'ramène un jeu du boulot par exemple, euh... J'vais essayer d'trouver le jeu qui où je sais qu'j'vais avoir du plaisir de jouer avec elle.
- (C.) D'accord. Donc c'est...
- Mais tout en respectant la difficulté euh lié à à son âge ou à ses compétences. Donc voilà en fait il est plus là, le truc. C't'à dire que...
- (C.) Alors dès que le moment
- Ouais
- (C.) qu'vous aller partager ensemble s'ra un bon moment,

- Ouais
- (C.) Pour les deux,
- Pour les deux
- (C.) Et pas une contrainte.
- Ouais t'vois je sais que elle elle... Cache moutons là elle adorait que j'le ramène euh, c'est un jeu d'cache-cache sur table etc... Moi j'ai plus aucun plaisir à jouer à c'jeu là. 'Fin vraiment 'fin ça. Il joue, il sort énormément à la ludothèque, 'fin faut voir l'état dans l'quel il est euh au bout d'un moment il d'vrait il d'vient très abîmé. C'est un jeu qu'je fais beaucoup jouer, Nina elle aime beaucoup y jouer mais moi j'ai aucun plaisir.
- (C.) (rires) (inaudible)
- Donc j'le ramène j'le ramène pas à la maison parc'que... Ffff (souffle)... C'est pas l'jeu qu'on va sortir comme ça. Par contre, t'vois, y'a des jeux euh j'pense comment... Catane Junior ou... des choses comme ça qu'elle aime, je sais qu'elle aime, parce qu'on l'a déjà essayé, on a essayé une fois. Elle a avait bien accroché et euh... Et j'l'avais emmené parc'que moi y'avait un p'tit côté tactique, un p'tit peu moins d'aléas euh... Et du coup on a essayé et voilà. Je sais qu'j'vais avoir du plaisir à jouer.
- (C.) Donc c'qui t'intéresse, voilà, le has'...
- C'est ma relation avec elle en fait.
- (C.) Du coup p'is p'is le hasard moins, le jeu de hasard toi, en tant que,
- Si.
- (C.) En tant que personnel, euh...
- Ah moi j'vois à tous les bienfaits du jeu de hasard.
- (C.) Ouais ?
- Y'a plein de bienfaits. C't'à dire que ça met sur un pied d'égalité les enfants et les adultes, etc. Moi j'vois tous tous les bienfaits. Mais c'est vrai que...
- (C.) Mais ils te suscitent moins de plaisir pour toi.
- Bah y'a y'a... un un jeu comme euh chenille rosalie ou j'sais pas trop quoi ou euh ou euh jeu d'petits ch'vaux tout ça
- (C.) Ouais.
- Où où là t'as t'as hasard et hasard, c'est à dire que t'as un hasard qui va être euh tu vas lancer six et tu vas avancer de six cases puis t'as un jeu de hasard mais qui va mêler le hasard avec un autre chose.
- (C.) Le pickomino, c'est beaucoup de hasard, ton jeu de dés (inaudible)
- Ouais encore c'est pas c'est pas un jeu que j'm'ett'rais dans la catégorie hasard pickomino,
- (C.) C'est vrai.
- Mais bon j'pense comme strike par exemple.
- (C.) Ouais ?
- Euh j'sais pas tu vois pas euh strike ?
- (C.) Je vois pas nan.
- Il est là 'fin. Là pour le coup c'est un jeu où tu vas lancer des dés
- (C.) Ouais.
- Alors j'vais pas t'montrer, j'vais pas t'expliquer là,
- (C.) Nan nan.
- Mais t'as autre chose que le hasard, t'as une petite tension, un p'tit suspens. Un peu comme à la roulette si tu veux, la roulette c'est vraiment un pur jeu de hasard après t'as une question de probabilité euh
- (C.) Ouais. Oui mais bon.
- Que le numéro tombe plus souvent ou pas, ça reste dans du jeu de hasard quand même.
- (C.) C'est en fait c'est l'ambiance qu'est lié au jeu,
- Ouais.
- (C.) C'est plus 'fin...
- C'est ça.
- (C.) C'est l'ambiance qui accompagne
- Exactement.

- (C.) La mise en scène.
- Alors que...
- (C.) Ce ce...
- Ouais c'est ça
- (C.) Au final c'est ça parc'que l'jeu de dada euh tu lances, tu joues, y'a pas de, y'a pas d'univers autour de ce jeu là.
- C'est ça.
- (C.) Alors que sur des jeux où tu vas avoir tu vas avoir un ima' un imaginaire autour, plus plus porteur peut-être.
- Ouais ouais c'est...
- (C.) C'est ça ?
- Oui et c'est exactement ça, c'est quel euh... Quel suspens, quelle ambiance il peut y avoir euh quel autre, en plus du hasard, quel autre petit mécanisme fait que,
- (C.) T'vois euh Du Balai c'était du...
- Parc'que tu peux avoir euh... du Ah du hasard (inaudible)
- (C.) Du balai c'était pas mal de hasard ?
- Bah t'as la mémoire quand même qu'est d'dans.
- (C.) Ah oui c'est vrai, j'avais oublié cette partie mémoire, ho oui. Il est plus édité.
- Oui oui oui j'ai oui mais...
- (C.) J'ai plein d'copines « Ho il a l'air bien ton jeu. » Bah nan. Il est bien puis...
- Oui, t'as d'la mémoire, d'la combinaison hein t'as euh... dans dans du balai.
- (C.) Ouais ouais ouais nan nan du balai nan t'as... Euh... On va rentrer plus sur l'sens du su... Faut qu'je m'active parc'que hein... Euh sur comment tu définis le jeu ? C'est quoi le jeu ?
- Tu m'demandes de de de faire c'que depuis euh deux mille ou trois mille ans, personne n'a réussi à faire. (rires)
- (C.) Ah bah je sais bien. (rires) C'est un p'tit peu mon problème j'te f'rai dire. Moi ça n'fait que ça n'fait que cinq ans, et euh... Je pique les définitions des autres. (rires) J'les mélange, j'les secoue, et là...
- Bah après le... Pff, c'est compliqué de d'avoir sa propre définition quand euh quand tu sors de formation et euh et euh et que du coup on te on on on t'a dit pendant la formation que ba, y'avait plein d'personnes... Et qu'à la fin.
- (C.) T'as une réflé' ouais t'as une réflexion théorique et...
- Voilà t'as une réflexion théorique, et puis après t'as le le la définition de ton organisme de formation qui va t'ressortir et que du coup bah évidemment ils ils cherchent à c'que tu t'appropries.
- (C.) À c'que ça t'imprègne.
- Euh...
- (C.) Après est c'que t'es en accord avec, t'es en accord avec ça ?
- Ho oui.
- (C.) Ou est c'que l'expérience te fait euh te fait y voir autre chose et puis du coup, c'est quoi ? 'Fin...
- Ha. (silence) Après t'as le jeu euh... Euh l'objet et t'as t'as l'acte. Donc qu'est c'qui définit euh... Alors est c'qu'on doit définir l'acte ? Le jeu-l'acte ou... est c'qu'on est c'qu'on définit l'objet ?
- (C.) Bah justement j'allais j'allais t'demander comment tu définissais le jeu ? Et pas le jouet,
- Parc'que après le... Ouais.
- (C.) Et qu'est c'que j'allais te d'mander : qu'est c'qu'on fait quand on joue ?
- Humm.
- (C.) Du coup t'as les deux pans.
- Ah oui, tu voulais qu'j'définisse le jeu et pas le jouet, c'est ça ?
- (C.) Ouais.
- Le jeu euh...
- (C.) L'acte ouais... En plus, c'est quoi c'est quoi le jeu ? C'est quoi jouer ? « -er ».
- Le fait d'jouer n'a pas forcément besoin d'support en fait, du coup.
- (C.) On est d'accord.
- Euh...
- (C.) On est plus dans le jouer « -er » que jouet « -et ». Si je joue euh... à la balle aux prisonniers,

- Ouais.
- (C.) J'ai pas forcément d'support, 'fin voilà c'est...
- Le fait d'jouer pour moi en fait c'est un un un c'est un engagement, alors un engagement qu'est pas forcément conscient, c'est à dire c'est euh... Euh, j'sais plus qui disait ça 'fin « un état mental » euh... Euh... C'est à dire une situation dans laquelle tu tu vas te te... couper, inconsciemment, pour le coup, de tout c'qui t'entoure. C't'à dire pour être focalisé sur sur l'objet alors que ça soit un jeu d'plateau ou une dinette ou un jeu d'construction. C't'à dire que tu vas avoir une veille permanente sur c'qui s'passe autour de toi, mais que euh on va dire, plus d'cinquante pourcents de ton esprit est focalisé sur sur le euh sur l'matériel que t'utilises ou sur la règle qui t'as été énoncée etc. Euh si si euh ton esprit est euh 'fin ton corps est autour d'un table de jeu d'société, mais que ton esprit il divague ailleurs à regarder c'que font les enfants, « Ah oui, il faut qu'j'pense à appeler euh ma mère au téléphone » euh tout ça,
- (C.) Humm...
- On est pas dans on est pas en train d'jouer. Voilà, en fait là je reprends que c'que j'avais lu, j'crois qu'c'est... qu'avait parlé d'état mental. Euh... Voilà, je fais que m'approprier ça parce que c'est euh j'trouve que ça ça défini assez bien le la situation où l'être est en en train d'jouer. Pour autant t'vois euh j'pourrais aussi m'approprier... même si, sur certains aspects, euh.... Donc, ma propre définition j'pense pas. J'ai j'ai pas une propre définition euh j'ai pas cette prétention là de... De... D'avoir réfléchi au point d'autres auteurs.
- (C.) Non mais en, voilà quelqu'un vient et puis te d'mande « Bah oui mais fff... Moi j'aime pas jouer et puis... »
- Après professionnellement comment j'le mets, comment je mets en avant ça ? C'est c'est plutôt ça. Euh j'm'approprie, j'me suis approprié cette définition rien qu'dans l'cadre, 'fin j'essaie de m'l'approprier dans l'cadre que j'offre pour jouer. C'est à dire que moi j'essaie d'offrir un cadre qui est propice au jeu. Donc pour faciliter l'entrée dans cet état mental là. Euh...
- (C.) Donc le jeu c'est un état mental.
- Oui, oui oui voilà.
- (C.) C'est ça c'est d'se mettre dans un,
- C'est se mettre dans une situation...
- (C.) Dans une disposition,
- Ouais
- (C.) Qui... voilà. Dans un autre monde, un autre temps tout ça 'fin.
- Humm...
- (C.) Okay. Du coup quand tu joues tu fais quoi ? Quand t'es en train d'jouer ?
- Je fais quoi ? Ah le le le joueur ?
- (C.) Le le joueur, le joueur qui joue il fait quoi ?
- Le joueur qui joue il fait quoi, il euh... Bah je là j'avoue que je n'comprends pas trop tes questions. Il fait quoi, bah il joue. (rires) Euh j'vois pas trop où tu veux en v'nir en fait.
- (C.) À ton avis euh pour jouer, il faut il faut maîtriser des compétences ? Il faut euh... Est c'que pour jouer, il va falloir des compétences particulières ?
- Ça dépend du jeu. Oui, oui, évidemment.
- (C.) Particulières, au jeu ?
- Au type de jeu.
- (C.) Ou particulières pour jouer ?
- Alors nan, Ah oui, nan, d'accord,
- (C.) En effet, il faut des compétences particulières pour jouer aux échecs,
- Okay j'comprends c'que, oui j'vois où tu veux en v'nir.
- (C.) Des compétences particulières pour jouer à tel jeu...
- Nan nan, le le le jeu c'est un un un... On pourrait dire un, oui on peut à la limite dire un acte naturel.
- (C.) Humm...
- Un acte naturel qui euh source d'apprentissages ou autre, 'fin, peu importe, on pourrait en parler des heures de ça. Et j'pense que c'est un acte naturel, qu'on voit... c'est un comportement qu'on voit chez les animaux euh... Euh... Voilà j'suis pas un , j'suis pas un assez grand spécialiste euh notam' j'sais pas, un éthologue ou t'vois j'suis pas,

- (C.) Nan nan mais...
- Mais, j'pense que c'est un acte naturel, le jeu en soi n'a pas besoin de compétences, après, certains types de jeux 'fin, les jeux avec les supports ou les règles vont nécessiter euh des pré-requis de compétences, euh... Je n'peux pas jouer au Trivial Pursuit si je n'sais pas lire.
- (C.) D'accord. Mais par contre, donc t'as pas 'fin, donc le jouer ne nécessite pas de pré-requis mais alors est c'que, du coup parc'que est c'que jouer va dév'lopper, du coup des compétences quand même ? R'garde par exemple jouer à la di'
- C'est tout c'est tout l'débat.
- (C.) Jouer à la dinette, ça n'nécessite pas d'pré-requis.
- Humm.
- (C.) Pour autant, une fois qu'j'aurai fini d'jouer à la dinette, avec mes deux-trois copains,
- Oui.
- (C.) Est c'que j'vais avoir développé quelque chose ?
- Après ça ça parle de la fonction du jeu. Euh la fonction du jeu, oui mais même si euh le jouet jeux, jouer pardon, avec un grand J et « -er » à la fin, c'est, je pense, un acte euh gratuit, libre, euh malgré tout il apporte quelque chose, ça veut pas dire qu'il euh qu'il n'apporte rien. Même jouer...
- (C.) Autre que l'plaisir ? Parc'que tout à l'heure j't'ai d'mandé si l'jeu t'apportait autre chose que l'plaisir...
- Moi ? Personnellement ?
- (C.) Ouais.
- Moi je moi je ne cherche que ça et que
- (C.) Oui mais au-delà de au-d'là
- Et j'ai conscience je n'ai conscience que d'ça.
- (C.) Au-delà de c'que tu cherches, est c'qu'il est c'qu'il apporte autre chose ?
- Oui, c'est c'est comme j'te disais, c'est comme j'te disais, euh plus je joue plus j'veux me plus j'me sens capable d'analyser un jeu,
- (C.) Donc ça ça ça ça...
- Donc oui oui, j'avais conscience, j'avais je je l'sais mais quand j'suis dans l'acte de jouer nan, j'le sais pas,
- (C.) Bah nan, forcément.
- Je suis dans l'acte de jouer.
- (C.) Tout c'que ça apporte, c'est pas forcément des choses conscientes, même pour l'enfant du coup.
- Ah oui bien sûr.
- (C.) Mais toi en tant qu'adulte, quand tu r'gardes l'enfant jouer, est c'que tu vas avoir conscience que ça...
- Que ça...
- (C.) Que ça lui a apporté quelque chose, euh... L'adulte, l'enfant euh qu'importe.
- Oui, Ah mais je je suis persuadé qu'ça apporte quelque chose mais je n'fais pas, j'ai pas d'objectif dans dans c'sens-là. C't'à dire que moi j'dois créer le le contexte, en tant que professionnel, qui favorise l'acte de jouer, parc'que je sais que le le jeu est un acte éducatif. J'le sais, j'en ai conscience et je et je je l'valorise au quotidien ce... Mais pas l'acte éducatif euh avec un objectif que j'pourrais avoir derrière ou d'me dire euh j'installe une dinette pour euh euh faire comprendre aux enfants les tenants et les aboutissants d'une vie domestique euh, voilà t'vois, (rires)
- (C.) (rires)
- T'vois c'que j'veux dire.
- (C.) Avec papa dans la chaise et maman au four, Ah non c'est plus ça maint'nant.
- Voilà. L'en... l'enfant quand il va jouer à la dinette, il va expérimenter des choses, il va faire des erreurs, il va tâtonner et il va euh il va avoir une interaction sociale qui est déjà une euh... un acte éducatif, il va discuter avec les autres ou il va se mettre dans la peau de papa ou de maman ou de p'tit frère ou du bébé euh... Et c'est par ces petites touches là que sont distillés des euh l'a' l'acte éducatif, en fait. Euh ça j'le sais et j'en ai conscience qu'ça soit professionnellement, ou personnellement. Heureusement qu'mon cerveau est pas coupé à c'point là quand j'rentre à la maison.



- (C.) (rires)
- Mais c'est... Oui oui je... J'sais plus où j'voulais en v'nir.
- (C.) (rires)
- Y'a y'a les fonctions y'a y'a les fonctions du jeu c't'à dire oui, le jeu il a une fonction éducative évidente, il a une fonction sociale, d'entrée en relation avec (inaudible), même des euh, même un jeu d'dinette, la fonction sociale du jeu elle est pas valable que sur un jeu d'société, elle est aussi valable sur un jeu d'dinette, sur un jeu d'construction euh, sur euh même sur un jeu de construction, même si c'est un un jeu qui va plutôt s'jouer seul euh, la relation notamment entre le père, pour caricaturer un peu, et les et l'enfant, qu'ça soit garçon ou fille, ça ça changera rien du tout euh... Et elle est évidente 'fin le le, comment, tu vois j'installe mille Kaplas là, euh, hier y'avait deux pères de famille qu'étaient en train d'jouer au Kaplas avec leurs enfants bah à un moment les enfants ils sont partis, les pères ils sont restés.
- (C.) (rires) J'vois bien l'truc ouais.
- Les pères ça les j'pense que ça les rassure de d'avoir ce ce support euh de jeu de construction, qui va pas les mettre en difficulté par rapport à une règle, qui va qui va même plutôt les valoriser par rapport à leurs enfants,
- (C.) Humm...
- Et là qui c'est qui est en jeu ? C'est pas les enfants, c'est les pères.
- (C.) Bah oui.
- C'est les pères qui sont en train d'jouer, ils font et ils jouent pas pour faire euh ils jouent p't'être au départ pour faire plaisir à leurs enfants mais,
- (C.) Ouais.
- En fait, c'est eux qui jouent.
- (C.) C'est le c'est leur euh leur identité qu'est en jeu sur c'coup là.
- Ouais ouais.
- (C.) Ouais ouais. Mais est c'que on peut parler, jeux- jeux d'société, est c'qu'on peut parler de savoir du jeu, propre au jeu ? Est c'que l'jeu est euh source de savoir propre ? Par exemple, est c'qu'on... Un truc déli' un truc délirant, est c'qu'on pourrait enseigner le jeu ? T'vois...
- Enseigner à jouer ? Après y'a (rires), c'est euh nan. 'Fin y'a des cours d'échecs, y'a des cours de bridge, y'a des cours de machin,
- (C.) Nan mais r'garde, quand tu fais une f'
- Mais c'est des cours techniques.
- (C.) Est c'qu'on peut faire une formation 'fin... Est c'qu'on peut apprendre à jouer ?
- Nan. Nan, 'fin je, nan, je pense pas, mais en fait c'est quelque chose de naturel. Apprendre à jouer c'est apprendre à entrer dans un état mental, enfin ça s'rait apprendre à être bouddhiste quoi 'fin, c'est (rires)
- (C.) (rires) D'accord, donc ça s'rait plutôt une formation euh...
- Même pas, mais nan, y'a pas besoin de 'fin, c'est une formation zen, j'imagine bien l'truc ésotérique...
- (C.) Tu crois que tous les enfants sont aptes à rentrer dans l'jeu ?
- Oui. Ah oui mais euh oui. Malgré le regard qu'on peut avoir euh sur eux. On parle d'enfants qui vont être joueurs, c't'à dire que on va r'pérer chez eux des comportements qui disent « Ah oui il a bien compris l'sens tactique là du jeu, les échecs, etc... » Euh ouais, cet enfant là ouais mais euh l'autre enfant qui ne fait que jouer à la poupée ou à la dinette, il est pas moins joueur, il est tout aussi joueur. Sauf qu'il il apprécie pas les mêmes jeux, il n'est pas orienté vers les mêmes jeux, comme euh y'en a certains qui vont préférer les comédies euh romantiques et d'autres qui vont préférer les films d'action. D'autres qui vont préférer la musique et d'autres qui vont préférer l'cinéma. C'est pas, c'est pas qu'l'autre enfant qui joue à la poupée n'a pas les compétences,
- (C.) Humm.
- Pour jouer aux échecs, sauf qu'il a moins l'goût.
- (C.) Il a pas l'goût quoi. Et euh... Donc selon toi, y'a rien à apprendre dans l'jeu ? Même l'jeu d'p' dans l'jeu d'construction ou dans l'jeu d'société ?

- Y'a des techniques mais entre. Faut différencier la technique de... Du fait de Jouer avec un grand J. Le le fait d'jouer, ça s'apprend pas,
- (C.) Humm...
- On joue de manière naturelle.
- (C.) Par contre on peut apprendre à jouer à des jeux ?
- On peut apprendre à jouer à des jeux, à la règle du jeu, ou à la technique du jeu, euh...
- (C.) Y'a tu penses pas qu'il y a des compétences qui soient transversales à à au domai' au au jeu ? J'veux dire tu parlais de ton esprit d'analyse par exemple que t'as dév'loppé, parc'que t'as beaucoup joué. Est c'que ça fait pas, est c'que ça c'est pas une compétence du jouer, « -er » ?
- J'pense que c'est une compétence technique en fait, mais je je reste dans l'domaine de la compétence technique, parc'que, t'vois le euh... On va on va avoir des facilités à la lecture d'une règle, à la lecture d'une règle, on sait quels chapitres sont importants, quels points sont importants, on on va avoir ce cette habitude mécanique en fait, euh de de de de voir des choses mais ça reste du domaine technique, on est pas dans dans l'domaine sensible en fait, dans euh... Euh... Le fait d'jouer, c'est quelque chose pour moi qui m'semble euh naturel et euh après, faut faut sortir de cette idée aussi que euh, le jeu d'société, 'fin la règle, est euh est quelque chose qui d'vrait être plus noble que jouer euh que à la dinette, t'vois jouer à la dinette y'a pas d'règles, pour jouer à la dinette, pour jouer au pa' au docteur ou à la papa-maman, y'a pas d'techniques spéciales.
- (C.) On a pas d'techniques spéciales mais on va dév'lopper p't'être des... On développe d'autres domaines de compétences ? Dans son interaction à l'autre, dans sa... On s'ra on s'ra p't'être tu parlais tout à l'heure de d' tu tu différenciais tout à l'heure compétences sociales,
- D'autres domaines de compétences
- (C.) Tu parlais de de... Euh...
- On va pas les on va pas dév'lopper pour moi d'autres domaines de compétences, on va les exploi' les exploiter d'une manière différente. Mais euh être dans une interaction avec l'autre euh dans un jeu d'société ou être dans une interaction avec l'autre en dinette, au final c'est bien une compétence sociale euh qu'on va exploiter différemment,
- (C.) Différemment, ouais.
- Mais ça reste une compé' une compétence sociale, qu'on va exploiter. Est c'qu'on l'apprend à avoir cette compétence sociale ?
- (C.) Bah ça c'est, oui, 'fin après on est sur l'inné et l'acquis là.
- Voilà, bé oui mais euh... Pour moi pour moi jouer c'est l'inné. Jouer, le fait d'jouer c'est l'inné.
- (C.) Le fait d'jouer c'est l'inné.
- Apprendre des règles...
- (C.) Est c'qu'on peut progresser alors peut-être : est c'qu'un enfant peut progresser dans son jeu ?
- (silence) Euh oui. Mais c'est mais pour moi ça reste malgré tout euh... Progresser dans son jeu, mais c'est compliqué d'dire ça parc'que en fait, ça ça s'rait reprendre euh reprendre Piaget avec les stades de développement, est c'que un enfant par par... Oublions les enfants, t'vois un un jeu d'exercice euh... Un jeu d'manipulation euh... Tu vois une balle anti-stress, on va trouver des trucs comme ça, des des trucs un p'tit peu mous, à manipuler pour les pour les bébés, pour les nourrissons. Euh... Chez les adultes ça s'appelle une balle anti-stress. Est c'que ma compétence en tant qu'adulte est plus grande pour faire juste ça que l'enfant d'six mois quoi ? Et pourtant j'ai l'même ce même plaisir là en fait, on on appelle ça euh se déstresser mais en fait c'est jouer...
- (C.) Il a fallu il a fallu quand même que l'enfant euh développe des compétences motrices, améliore sa motricité fine,
- D'accord...
- (C.) Pour pouvoir mob' pour pouvoir le...
- Mais moi j'te parle d'état mental dans l'jeu,
- (C.) Ouais.
- J'te parle pas d'état physique. État physique, là c'est on va on est toujours dans d'l'état naturel en fait, c't'à dire que ton état naturel il va il va augmenter en fonction de euh... Bah de ta croissance euh... Est c'que c'est euh... Le le jeu il va suivre et accompagner l'évolution, la croissance euh des individus, par l'expérimentation par le jeu il va l'accompagner et et voir même parfois dév'lopper

certaines de ses compétences, d'accord ? Mais l'acte de jouer. J'prends un un enfant euh... un enfant polyhandicapé. Il râle pas, il bouge pas euh... Il est conscient et encore. Et pourtant j'pense qu'il peut être dans un acte de jouer parce que il va y avoir une sollicitation lumineuse par exemple. Donc cet enfant là, parc'qu'il ne pourra pas bouger ses bras, bouger ses membres, euh on va considérer qu'il ne peut plus jouer ? Qu'il ne peut pas jouer ? Alors que si, il joue, il joue avec la lumière, il va il va voir des choses, il va rentrer dans cet état mental, il va être sollicité par des lumières, par des sons, par des choses comme ça,

- (C.) Humm Humm .

- Et j'pense que déjà, ce truc là, c'est déjà être dans un acte de jouer. Et ça il l'a pas appris.

- (C.) Nan.

- Il pourra pas aller au-delà d'ça. Mais il joue quand même, il a il a pas appris à jouer.

- (C.) Du coup alors est c'qu'on peut euh alors 'fin là c'est un cas c'est un cas d'enfant voilà qui euh... Mais avec des enfants au quotidien, des enfants et des adultes, est ce qu'on est c'que euh on peut euh est c'qu'on peut est c'qu'on doit euh améliorer leur, accompagner l'amélioration d'leur d'leur leur technique ? De leur pratique ? De leur, leur ouverture culturelle ? Est c'que euh, est c'que l'enfant il peut progresser dans sa... Alors du coup j'avais p't'être me centrer plus sur l'jeu d'société, est c'qu'un enfant peut progresser dans un jeu d'société ?

- Oui.

- (C.) Est c'qu'on est là pour l'accompagner ?

- Pas moi.

- (C.) À à élaborer plus de stratégies, plus de techniques, à découvrir comment...

- C'est pas mon rôle.

- (C.) Pour, est c'qu'on le euh, est c'qu'on est là pour l'aider à gagner ?

- Ça c'est toute la différence entre un ludothécaire et un et un un éducateur au sens très large hein, animateur ou euh ou instituteur...

- (C.) Et t'es plus éducateur ?

- Moi ? Nan, j'suis ludothécaire mais vraiment la différence, elle est là. C't'à dire que moi je n'mets pas d'objectif derrière l'acte de jouer, c't'à dire qu'mon objectif à moi, c'est qu'les gens jouent et que derrière ça, déjà déjà rien qu'ça déjà c'est un acte d'éduca' éducatif. Que des d'autres professionnels, s'approprient les jeux pour y mettre des objectifs derrière, je trouve ça très bien, je trouve ça légitime, mais c'est pas l'même boulot, on fait pas l'même boulot. On a pas la même manière d'utiliser le jeu.

- (C.) D'accord, donc avec si tu joues si tu joues avec Nina, tu vas pas l'inciter à développer des compé' à à améliorer la finesse de de de de sa stratégie ? Ah lui dire bah r'...

- Mais ça c'est mon rôle de parent.

- (C.) D'éducateur ?

- D'édu' oui. De parent, d'accord ? C'est pour ça que la différence entre mon métier d'ludothécaire et mon métier euh... Mon ancien métier d'animateur, ou, mon métier d'parent...

- (C.) (rires) C'est la même...

- (rires) C'est du boulot, est pas la même. Oui j'avais utiliser mes mes compétences de ludothécaire dans mon métier d'parent. Oui mon métier d'parent me sert au quotidien dans mon métier d'ludothécaire. T'vois ma fille elle est contente quand j'ramène du boulot à la maison quoi, 'fin...

- (C.) (rires)

- T'essaies des jeux avec elle quand j'ai pas eu l'occasion d'les d'y jouer euh... Voilà c'est c'est chouette. Euh mais pour autant, maintenant j'suis j'suis ludothécaire, si j'prends à cent pourcents mon métier d'ludothécaire, mon métier d'ludothécaire dit que mon, l'acte de jouer est un acte gratuit et libre.

- (C.) C'est vrai ouais.

- Euh et que derrière il est autotélique et, moi mon rôle c'est d'mettre en place un contexte qui favorise l'acte de jouer. Que cet acte, que ce contexte là soit pris par d'autres professionnels, éducateurs, ou qu'il soit pris par les parents, pour y mettre leurs objectifs, ça c'est leur boulot, c'est pas l'mien. Mon boulot à moi c'est de mettre euh de proposer un contexte, un lieu, ou un lieu ou d'autres lieux si j'fais des animations extérieures, des jeux, et de mettre en relation le jeu, et l'public. Qu'ça soit un public de professionnels ou un public de particuliers. Mon mon objectif il est là, c'est de créer cette rencontre là. Pour les particuliers c'est qu'ils trouvent le jeu qui correspond à leurs goûts et à leurs compétences,

on est bien d'accord j'parle de compétences, mais j'parle de compétences qu'ils ont, là. Ou de c'qu'ils vont rechercher éventuellement, mais moi, c'est pas à moi d'évaluer quelles sont leurs compétences. Alors j'évalue quelles sont leurs compétences, mais c'est pas à moi d'leur dire bah vous devriez essayer tel jeu pour développer telle compétence,

- (C.) Oui, donc tu vas...

- Ils vont ils vont moi j'vais leur montrer des jeux que je pense être susceptible de leur plaire, par rapport à un niveau de difficulté, puisqu'on va parler de difficulté pour faire simple et de goût, parc'que bah au bout d'un moment quand on connaît l'public, on va dire bah eux, ils aiment plutôt bien les jeux d'cartes, donc j'vais plutôt les orienter vers là. Par contre à aucun moment j'leur dit bah : « Ouais, essayer c'jeu là avec votre enfant parc'que, s'il est en phase d'apprentissage des couleurs euh... » Nan.

- (C.) C'est c'que j'allais t'dire, le jeu éducatif ?

- Nan. Ah mais tout 'fin...

-(C.) Et en tant qu'parent et en tant que... ?

- Bah j'prends du jeu Habah maintenant et c'est tous marqué ce jeu favorise euh...

- (C.) P'is tu sais là les les super jeux qu'on trouve pour apprendre à lire ?

- Ah mais alors ça...

- (C.) C'est du jeu pour toi ?

- Oui. Ouais. Ah oui oui mais vraiment, oui oui nan mais vraiment j'ai j'ai...

- (C.) Le truc là où t'as toutes les lettres machin où en fin de compte tu redonnes l'école à la maison ?

- J'ai aucun souci, j'ai aucun souci, j'ai aucun plaisir, j'ai aucun plaisir à jouer à ça. Mais j'ai aucun souci pour dire qu'c'est un jeu, à partir du moment où on le laisse à sa place de jeu. C't'à dire que je reprends l'expérience et je pense que j'aurais pas le même point de vue si j'avais pas été père de famille. Ma fille elle adore jouer à ça, elle adore jouer à ça. Mais vraiment, elle adore de reconstituer les lettres en puzzle, euh apprendre avec t'sais le stylo magique qui t'dit euh « trouve la lettre A », elle adore. Mais c'qu'elle adore en fait, c'est le son que ça provoque, c'est le côté magique du stylo où t'appuies euh machin, c'est être fière de montrer à papa et maman qu'on est capable de remettre l'alphabet dans l'bon ordre. Par contre, moi j'm'en fous euh qu'elle fasse des fautes d'orthographe euh quand elle écrit le mot ourson euh,

- (C.) Humm...

- Voilà. Si je le laisse à sa place de jeu, j'ai aucun souci avec ça. Mais vraiment.

-(C.) Humm Humm .

- Par contre euh le les les les p'tites phrases qui sont marquées « ça apprendra à votre enfant à lire et à écrire », euh j'en ai rien à faire.

- (C.) Et les parents qui viennent ici pour chercher ce genre de chose ?

- Ah j'en ai plein.

- (C.) T'as quel discours ?

- J'en ai plein. (Rires)

-(C.) Bah oui, j' imagine. Et du coup t'as quel discours avec eux pour ça ?

- Nan mais qui qui m'ont même cherché, alors qui sont contents d'voir sur les jeux Habah qu'c'est marqué favorise machin,

- (C.) Ouais.

- Et qui vont me chercher dans d'autres jeux une manière de de de l'détourner pour leur apprendre les choses. J'prends Tumblin Dice, tu vois c'que c'est, Tumblin Dice ?

- (C.) Humm...

- « Ah super, ça apprendra à mon enfant à faire des tables de multiplication. Bah non (rires), bah non, ça m'intéresse pas d'vous l'montrer pour ça, le jeu, tout l'plaisir du jeu c'est de faire des pich'nettes quoi euh... Bah oui mais voilà alors regardez du coup on peut il va, c'est lui qui va aller compter les points, faire les tables de multiplication. J'dis bah non j'vais vous donner une calculatrice ça va être plus rapide quoi.

- (C.) Alors du coup euh c'est terrible parc'que j'savais hein que en en t'demandant de de d'participer à ça, ça allait être ça allait être très riche. Euh... J'ai j'ai j'ai fait des sauts et tout ça et y'a des trucs sur lesquels j'aimerais euh 'fin on va entrer dans la didactique quand même parc'que ça... On est d'dans là

euh... En tant que ludothécaire donc la place du jeu c'est c'est donc j'avais une question, c'est la finalité du jeu, 'fin c'est la question : Est ce qu'en temps le le l'individuel, l'individu a le même vé' a le même euh... vision de la finalité du jeu que le professionnel ? Parc'que tu disais qu'des fois l'individu et le professionnel sont deux personnes différentes, est c'que par contre sur la finalité du jeu, t'es raccord professionnellement et individuellement ? Ou euh...

- Euh oui. Oui oui oui. Humm je là-d'ssus oui j'pense ouais euh... Les les jeux « pseudo-éducatifs » euh qu'il y a à la maison, les jeux Nathan etc. euh c'est pas moi qui les ai achetés c'est mes... les grand-parents, voilà quoi on va pas s'mentir c'est les grand-parents qui les ont ach'tés. Euh... J'ai eu ce p'tit recul euh de m'dire « ffff (souffle), p'tin apprendre l'alphabet etc... »,

- (C.) Humm .

- Mais en fait quand j'vois ma fille y jouer,

- (C.) Et prendre autant d'plaisir.

- Et prendre du plaisir à y jouer euh du coup j'ai moins c'recul.

- (C.) Ouais.

- Euh pour autant, j'en achèterai pas ici, mais en fait c'est très cohérent quoi, dans ma tête. J'en achèterai pas ici, pour la ludothèque parc'que j'ai pas envie que des parents disent j'vais prendre ce jeu là parc'que comme ça, pendant les temps de vacances, ça va apprendre à mon enfant à à écrire l'alphabet. J'veux qu'la ludothèque reste un lieu de plaisir.

- (C.) Et tu, mais par contre, et on va prendre le problème à l'envers, t'as pas l'sentiment que par contre il va à force de jouer à Tumblin Dice, n'empêche que l'air de rien, il va avoir mobilisé des compétences pour commencer à maîtriser ses multiplications ?

- Ça peut. Mais c'est pas mon objectif.

- (C.) C'est pas ton objectif, on est bien d'accord, mais y'a bien une construction de de de de savoir qui va s'faire, de manière fortuite peut-être, parc'qu'il joue, il est en train d'apprendre.

- Ça s'rait comme dire, ça s'rait comme dire que euh j'me souviens de toutes les réponses au Trivial Pursuit depuis qu'j'ai commencé l'Trivial Pursuit. Ça peut, mais c'est pas sûr. T'vois ? Pour moi c'est pas parce qu'on joue au Trivial Pursuit que euh... Pour jouer au Trivial Pursuit, il faut un pré-requis.

- (C.) Ah bah nan... Parc'que là c'est balèze.

- Ah nan attends, attends,

- (C.) C'est sûr du (inaudible)

- Laisse moi finir ma... Voilà. Pour jouer au Trivial Pursuit, pour gagner pardon au Trivial Pursuit,

- (C.) Ouais...

- C'est différent, euh... Pour gagner au Trivial Pursuit, pour jouer dans des bonnes conditions au Trivial Pursuit, il faut connaître les réponses.

- (C.) Ouais...

- Si tu connais pas les réponses, tu peux pas les inventer quoi... 'Fin si tu les inventes, t'as une «chance» sur cent de de réussir à trouver la bonne.

- (C.) (rires) Ouais.

- D'accord ? Pour autant, j'aime beaucoup jouer au Trivial Pursuit, parc'que j'aime me la péter en société, t'vois ?

- (C.) (rires)

- Pourtant j'pense que Trivial Pursuit ça reste un bon jeu.

- (C.) Mouais moi j'ai un blocage à l'utiliser avec les enfants justement, j'trouve ça,

- Ah oui les enfants non, nan nan...

- (C.) J'trouve ça culturellement euh...

- Il faut il faut il faut... Voilà il faut il faut des joueurs avec le même, la même expérience euh voilà. Moi ça m'dérange pas d'jouer à Trivial Pursuit, t'vois quand j'ouvre les apéricubes euh, on est les premiers à voilà, et c'est des questions du Trivial Pursuit. Euh... Et quand, pour autant, quand j'arrive à des questions que j'ne dont je n'connais pas la réponse, on va m'donner la réponse, c'est l'principe du Trivial Pursuit donc je t'assure qu'une semaine après j'l'ai oublié la réponse.

- (C.) Bien évidemment.

- Et pour et c'est et euh énormément d'personnes qui vont me dire « c'est intéressant l'Trivial Pursuit parc'qu'on apprend des choses. »
- (C.) Nan.
- Non. Pour pour jouer à Tumblin Dice, le coup de la la la table de multiplication. Si de base, tu as aucune idée de c'que c'est une table de multiplication, aucune.
- (C.) Nan j'allais dire un réel investissement d'appren' de de savoirs.
- Nan, partons du principe que tu n'sais c'qu'est une table de multiplication, ça n't'empêch'r pas de jouer à Tumblin Dice.
- (C.) Ah mais d'accord.
- On est bien d'accord, Ah ça, c'est évident.
- (C.) Et bin moi c'est c'que j'recherche, c'est pas un pré-requis. Quand tu fais quand on est ludothécaire, on doit, alors on le fait pas tout l'temps et c'est bien dommage, mais après c'est un problème de temps, on fait une analyse du jeu.
- (C.) Humm...
- Euh une analyse euh voilà on on peut utiliser l'outil ESAR pour le faire mais j'pense que tu tu vois c'que c'est,
- (C.) Ouais, j'connais ouais.
- Et on analyse.
- (C.) J'l'utilise justement.
- Voilà on analyse le jeu avec toutes les facettes d' ESAR :
- (C.) Humm...
- Cognitif euh tu changes. Euh et on doit identifier, à travers cette analyse là, quelles compétences sont utilisés pour pouvoir être, pour pouvoir pratiquer le jeu. C'est pas dit quelle compétences ce jeu va dév'lopper.
- (C.) Humm...
- C'est « sont sollicitées ». Le point d'vue du ludothécaire c'est ça, c'est proposer le jeu qui va être adapté aux compétences, pas aux joueurs, mettre le le la le le le joueur en interaction avec un jeu qui va correspondre à ses compétences.
- (C.) Oui, le but du jeu c'est pas d'le mettre en difficulté.
- Le but du jeu c'est pas d'le mettre en difficulté.
- (C.) Ouais on est d'accord.
- Le le j'reprends l'Tumblin Dice, la principale les compétences qui sont sollicitées sont surtout des compétences motrices, d'accord ? Voilà, derrière ça, moi j'ai aucun objectif de faire apprendre. Ça peut l'faire, j'ai jamais dit que ça n'pouvait pas être utilisé par des éducateurs pour euh réinvestir les euh les savoirs euh euh de voilà de (inaudible) utiliser des termes (inaudible)
- (C.) J'pense à j'pense à j'pense à Pickomino.
- Oui.
- (C.) Les 'fin... Pickomino, jeu de hasard, c'est pas celui qui sait compter qui va gagner, c'qui est essentiel.
- Oui bien sûr.
- (C.) On s'en fout. Mais n'empêche que, à force de jouer, et bah ça entraîne,
- Mais je n'ai jamais dit l'contraire.
- (C.) T'vois c'est ça qu'j'veux dire.
- Mais plus on fait du vélo, mieux on sait faire du vélo.
- (C.) Voilà.
- J'ai jamais dit l'contraire.
- (C.) Donc la question c'est c'que l'jeu favorise justement ce dév'loppement cognitif ? Ce ce cet ce ce réinvestissement cognitif ?
- Je pense, je pense mais c'est pas l'boulot des ludothécaires.
- (C.) On est d'accord. On est bien d'accord, c'est pas ton boulot.
- Nan.
- (C.) Mais n'empêche que, quand avant on dit : « Ho bah tiens 'fin... En plus ça pourrait p't'être lui permettre de de réinvestir », l'air de rien, de manière fortuite t'vois... Autre chose.

- Humm. Un un un parent qui me demanderait euh... J'en ai des parents euh, j'en ai des parents qui m'disent euh t'vois qui sont allés chez le... J'ai pas j'ai pas, perdu, le spécialiste euh...
- (C.) L'orthophoniste ?
- L'orthophoniste.
- (C.) Bah oui p'is euh les orthophonistes utilisent énormément les jeux d société,
- Bah oui et...
- (C.) C'qu'est pas mal ceci dit parc'que...
- Les orthophonistes et euh alors... Ils sont d'mieux en mieux.
- (C.) Ouais.
- Qui qui vont utiliser des jeux du grand du... marché public, 'fin du grand marché 'fin du...
- (C.) Ouais j'avais un gamin qui est r'venu, il a découvert Qwirkle chez l'orthophoniste, il était heureux.
- Voilà, super, super. Tu sais y'a encore des orthophonistes qui vont chercher le le jeu spécialisé qui est qui est disponible que sur orthopad quoi, 'fin...
- (C.) Humm . Ouais c'est sûr.
- Voilà. Et euh... Et tu vois y'a des y'a des voilà une famille, encore récemment, là qui m'disait : « Ah bah est c'que vous avez c'jeu-là ? ». Alors j'vois très bien c'que c'est parc'que j'ai vu sur le site là orthopad ou j'sais pas trop quoi.
- (C.) Humm...
- J'dis « Ouais nan, pour le trouver vous allez vous amuser madame. » mais en même temps moi mon boulot, c'est d'connaitre le jeu.
- (C.) T'es pas ortho t'es pas orthophoniste.
- Ouais mais mon boulot c'est d'connaitre le jeu et que comme je connais le jeu orthopad et que je et puis, y'a l'descriptif de quelles compétences ça sollicite. C'est de trouver le jeu,
- (C.) Qui pourrait correspondre.
- Qui va utiliser les mêmes compétences en fait. Et ça c'est le boulot du ludothécaire, c'est de connaitre ses jeux, connaitre le public, c'est à dire connaitre personnellement entre les gens les joueurs euh discuter avec les enfants. La première question qu'on pose en tant que ludothécaire quand une famille arrive c'est « à quoi vous jouez ? » bon sous-entendu à quoi vous aimez jouer ? Ça ça donne souvent un un... un indice, alors y'a des gens qui t'disent à (inaudible) euh, Chevaliers d'la table ronde, tout ça. Tu sais qu'tu vas pouvoir aller dans un niveau d'difficulté où...
- (C.) T'es déjà dans jou' des t'es déjà chez des joueurs.
- Voilà, voilà. Déjà t'es chez des joueurs. Y'en a qui vont dire bah « euh nous on joue beaucoup à au au Cluedo, au Monopoly. » alors c'est c'est pas forcément des moins joueurs, c'est juste qu'ils ont pas encore eu cette ouverture vers d'autres possibilités que Toys'r'us.
- (C.) Et l'apport culturel, du jeu?
- Alors l'apport culturel du jeu.
- (C.) Ça c'est un truc que Sautot, qu' Sautot évoque pas mal.
- Ouais c'est 'fin c'est... Moi j'trouve je c'est l'un des... C't'à dire que si j'avais un un objectif euh ce s'rait ce s'rait c'lui là, mais ce s'rait valoriser l'jeu... L'apport culturel, dans dans la transmission...
- (C.) T'vois faire jouer à l'a' à l'Awalé à euh, à des 'fin...
- Alors ça ça il faut il faut je j'vais en r'venir à l'Awalé parc'que... Dans dans l'genre euh fau' faux images euh fausses images euh du du jeu qui est euh traditionnel africain,
- (C.) Nan.
- Oui, alors,
- (C.) Oui oui.
- C'est un jeu traditionnel qui n'est pas que africain, qui est un peu partout dans l'monde euh et qui en plus, on a encore cette idée là que les joueurs en Afrique euh creusent la terre,
- (C.) (rires)
- Et puis tout ça. Oui, peut-être dans certaines ethnies, mais j't'assure qu'll'année dernière hier bon cette semaine, là y'a y'a deux sénégalais qui viennent d'Oussouye, (inaudible).
- (C.) Comment ça y'a pas d'cartes pour creuser les trous ? (rires)

- Ouais nan. Y'a deux ans ils étaient déjà v'nus donc ils avaient ils ont passé deux jours avec moi ici. Et euh et puis, moi, bête, mais euh mais euh mais comme beaucoup euh j'dis bah bah « vous d'vez connaître l'Awalé ? » - « hein ? ».
- (C.) C'est marrant.
- Donc j'leur sors ça et j'dis mais on connaît pas. Mais c'est comme moi, le nain jaune, tu sais y jouer ?
- (C.) Bah voilà c'est c'que j'allais t'dire, en France on connaît pas tous les jeux dits « traditionnels français », c't'à dire culturellement euh...
- La marelle, le nain jaune, euh...
- (C.) Culturellement y'a des y'a des tas d'jeux même en France traditionnels français qui sont pas connus c'est Humm ... Mais justement 'fin c'est l'occasion de des gamins p't'être que...
- Donc, dans la transmission c'est super intéressant. Mais euh j'pense que les jeux traditionnels sont beaucoup plus mis valorisés, euh 'fin mis en avant dans leur côté euh culturel euh dans la transmission aux génération futures,
- (C.) Humm...
- Etc. que les jeux contemporains,
- (C.) Humm...
- Euh qui souffrent euh parc'que ça marche bien, parc'que l'marché il est en plein essor, et que ça explose et que y'a énormément d'jeux, pour autant leur leur plus-value dans pour les générations futures elle est un p'tit peu mise de côté.
- (C.) Humm...
- T'vois ? Alors qu'on a la «chance» de pouvoir connaître les auteurs, c'qui n'est pas l'cas sur les jeux plus anciens.
- (C.) C'est c'est comme le domaine des contes,
- Humm...
- (C.) Traditionnels, voilà, qui sont partis d'oreilles en oreilles, p'is voilà, au tout départ, qui bah qui toute la richesse euh 'fin t'façon y'a un parallèle entre le livre et le jeu euh culturellement euh... qui qui est intéressant hein.
- C'est clair.
- (C.) Mais euh... Du coup on va c' on va décaler l'ludothécaire parc'que l'ludothécaire, il intervient à l'école, sur les temps d'TAPS,
- Humm...
- (C.) Il intervient aussi avec les écoles pas que sur les temps d'TAPS, j'ai cru comprendre que t'intervenait aussi avec les enseignants ?
- Ça dépend avec qui ouais.
- (C.) Et du coup, euh ouais 'fin... Com' la légitimité du jeu à l'école ? Est c'que le jeu est légitime en classe ? Alors, dans la cour de récréation ça choque personne, on est bien d'accord, général'ment euh ça choque pas un parent d'voir des enfants jouer dans la cour de récré.
- Faut voir à quoi.
- (C.) Faut voir à quoi.
- Bah nan mais euh combien de combien de combien de de cartes euh combien dans combien d'écoles les cartes Pokémon sont interdites ?
- (C.) Sont interdites, oui. Mais alors c'est pas l'jeu qui 'fin, pour avoir (inaudible), général'ment euh c'qui bloque les gens c'est pas tant l'jeu, c'est le les possibilités de vols, de pertes, de de cartes,
- Ah oui, ça...
- (C.) C'est c'est plus lié à ça général'ment.
- Ça c'est un problème ça mais c'est un...
- (C.) Parc'que nous on avait je sais.
- C'que j'trouve intéressant à C., c'est les euh et c'est pas moi qui l'ai fait mais limite c'est un peu frustrant, c'est que Anthony euh ils ont eu c'problème à C. de cartes Pokémon volées, machin...
- (C.) Ouais.
- Mais en fait c'est parc'que les enfants ils savent pas y jouer. Ils s'imaginent que euh le le jeu Pokémon euh c'est un jeu où le c'est un jeu d'bataille où la la celle qui a les plus belles couleurs s'ra la



plus forte etc. mais ils ne savent pas y jouer aux Pokémon, et Anthony c'qu'il a fait c'est qu'il a proposé sur le temps dans l'cadre des TAPs, d'ap'...

- (C.) D'apprendre à jouer aux Pokémon ?

- Apprenons à jouer aux Pokémon quoi. Et, pour les enfants qui n'avaient pas de cartes Pokémon, le... le service jeunesse a ach'té plein d'booster, alors ils les distribuait pas hein,

- (C.) Nan nan c'est l'jeu du c'est l'jeu du voilà.

- C'est on y jouait, on jouait aux Pokémon. Ça a pas résolu tout.

- (C.) Nan mais...

- Et j'pense pas. Mais au moins les y'a eu cette intelligence lors, je sais pas comment il l'a fait, je sais pas si ça a été bien fait ou pas mais c'est l'intelligence de s'dire « y'a un prob' une problématique, le racket, Pokémon, etc... On sait pourquoi, ils savent pas jouer aux Pokémon les enfants, ils jouent n'importe comment aux Pokémon. »

- (C.) Culturellement ça a aussi réduit une inégalité les enfants qui ont pas accès, (inaudible).

- Et voilà, et du coup on va proposer, on va jouer aux Pokémon.

- (C.) T'as l'cas des cartes Pokémon mais t'as l'cas des billes aussi, j'vois nous, ils sont en CM1, mais les billes sont interdites, les billes parc'qu'elles se font voler les billes. Nous euh l'année dernière avec Sandra on a réor' on a réinstaurer euh les circuits d'billes dans la cour de récré et tout ça, 'fin tu files une craie, machin...

- J'vais goûter à ça, j'peux goûter ? (en parlant de ce qu'il y a sur la table)

- (C.) Mais vas-y vas-y. (bruit de papier froissé) C'était, au départ, on a été regardées d'un drôle d'oeil parc'que bah on faisait... « Vous êtes sûres qu'vous aller r'mettre les billes ? Ça va poser des problèmes. » Bah en effet t'as toujours des problèmes, oui euh,

- Oui...

- (C.) T'as des problèmes de vols, à la limite, écoute,

- Si tu veux pas avoir de problèmes, on interdit on interdit d'jouer quoi hein.

- (C.) Ecoute euh « t'as pas respecté la règle, la règle c'est qu'les billes elles ne tombent pas dans la salle de classe bah tu connais... », bah voilà y'a une règle, les billes lles tombent pas dans la salle de classe, elles sont rangées avant, mais là la règle elle, la la bille elle va au pot pour le pot commun d'tout l'monde, puis point barre.

- Humm...

- (C.) T'instaurer des règles, mais tu peux... Voilà tu réinstaurer euh... Mais du coup euh la question c'est plus euh alors je je... Pourquoi moi je suis arrivée dans tout ce truc là, j'ai eu envie un jour, enseignante, de jouer avec mes CM2.

- Humm...

- (C.) Parc'que j'me suis dit que euh... Donc j'ai hein passé deux après-midis. Alors souvent y'a des jeux en fin d'année, tu sais, « vous amenez vos jeux. » comme ça l'enseignant il dégraffe ses trucs et les enfants jouent. Mais l'idée c'était pas ça, c'était réellement d'me dire « Les enfant ne connaissent pas les jeux que j'ai découvert, par l'animation, par les copains, tout ça. J'adore Du balai, je je j'suis sûre qu'ils adoreraient euh voilà on va, j'vais jouer en classe. Et puis je suis sûre qu'en tant qu'enseignante, j'pourrais m'légitimer, parc'que de toute manière, y'a suffisamment d'apprentissages derrière pour... voilà. Ma collègue est arrivée, elle m'dit : « Ha, tu joues ? Ho ba... Moi j'suis pas là pour ça, j'suis là pour faire apprendre. » Et mon départ dans... Y'a cinq ans-six ans dans le jeu en classe, c'est parti de là.

- Humm...

- (C.) Pourquoi moi j'étais une mauvaise enseignante ?

- Ah bah ça faut qu'tu vois ça avec ton inspecteur euh...

- (C.) Mon inspecteur, c'est autre chose.

- (rires)

- (C.) Pourquoi, aux yeux d'ma collègue, j'apparaissais comme un mauvaise enseignante ?

- Humm.

- (C.) Et du coup, la question c'est ça : est c'que le jeu, il est légitime à l'école ?

- Ba, oui, 'fin pour moi oui il a sa place. Mais comme euh y'a le jeu ça d'vrait être une activité séparée, c't'à dire que est c'qu'on peut jouer tout l'temps à l'école ? Non j'pense pas. Mais comme on peut pas jouer tout l'temps à la maison. Y'a y'a des temps,
- (C.) Des obligations ouais, ouais.
- D'la vie quotidienne, voilà. Oui, j'pense qu'il a il a sa place parc'que le jeu ça prend déjà... T'as tu peux avoir toutes tes raisons éducatives, de réappropriation des connaissances, etc. Ça c'est ton c'est euh c'est ta partie. Sauf que en fait l'école dans la vie d'un enfant, c'est six-six heures et demi-sept heures ? J'sais plus les les nouvelles euh par jour euh.
- (C.) On est à cinq heures et d'mi maint'nant, mais euh...
- D'accord. Cinq heures et d'mi. Cinq heures et d'mi par jour ?
- (C.) Cinq heures et d'mi, fois quatre, plus les trente deux heures, voilà.
- Pour ça quoi, j'suis plutôt content avec les TAPs mais bon a... Admettons, on va dire six heures pour faire simple. Six heures dans la vie d'un enfant. Six heures dans la vie d'un enfant et pour sur ces six heures là, alors que c'est un acte naturel, on va lui dire « Nan. Nan nan nan nan, tu joues pas. Ah nan, t'as t'as un quart d'heure là, t'as l'droit de jouer entre dix heures et dix heures et quart, le reste du temps, tu joues pas. »
- (C.) Humm...
- On peut pas focaliser l'attention d'un enfant, je pense pas. Euh j'sui pas psychologue hein,
- (C.) Nan nan.
- J'suis pas un pédopsychiatre hein. On peut pas focaliser l'attention d'un enfant pendant deux heures, non-stop, euh sans avoir une activité plus légère, l'activité plus légère, facile, « facile » entre guillemets. C'est c'est l'jeu, c'est les laisser faire les laisser rentrer dans c'qui est un acte naturel chez eux.
- (C.) Est c'que c'est une activité plus légère de sortir euh... Qu'est c'qui m'a dit euh... C'était quoi, c'était Carcassonne l'année dernière, bon okay Ca', on a donc on a investi l'année dernière avec Sandra, ça a été, ça a été un choix aussi, d'investir dans les jeux d'société. On a créé un temps, l'temps d'accueil et tout ça, on a utilisé les activités pédagogiques complémentaires, on a joué. Et du coup le matin, leur sas c'était Carcassonne parc'que c'est pourtant pas un jeu un des jeux les plus euh...
- Ouais mais y'a pas d'notation derrière. Ils sont pas évalué sur ça.
- (C.) Mais voilà, c'est parc'qu'il y a pas d'évaluation derrière, parc'que intellectuellement, t'es bien d'accord avec... Y'a quand même.
- 'Fin c'est pas c'est un un des jeux qui qui 'fin y'a des jeux pour l'oral qui mais euh il sollicite quand même pas mal de compétences intellectuelles, on est d'accord. Sauf que du coup ils ont pas la pression, ils ont pas la pression d'dire euh euh ... C'est c'est pas un exercice, il le il le c'est pas comme un exercice tu vas pouvoir développer c'que tu veux derrière les ob' tu peux mettre les objectifs que tu veux derrière, sauf que du coup eux ils vont être en train d'jouer en fait, et euh ils vont pas avoir ce regard de l'institi' euh qui est en train d'évaluer et d'prendre des notes sur un cahier euh...
- (C.) Et à l'inverse, j'ai vu des collègues par exemple euh dév'lopper le le... Ça s'appellait l'jeu d'Pythagore et les enfants, pour se déplacer sur le tableau...
- Le jeu d'mathématiques là ?
- (C.) Voilà. Donc il fallait réc' il fallait donner euh tu tu cal' tu posais parc'que tu connaissais ta table de multiplication, ou j'ai vu aussi le jeu d'la marelle euh... Bon je lançais mon palet et selon euh l'endroit où j'lançais mon palet donc euh c'était pas il fallait qu'je compte mes points, mes trois dizaines plus deux unités plus euh plus quatre centaines.
- Moi j'ai pas d'problèmes vis-à-vis d'ça hein.
- (C.) Tu penses que l'enfant est dans l'jeu de la même manière que s'il est en train d'jouer à cat' à Carcassonne ?
- Il peut.
- (C.) Tu penses qu'il a la la même souplesse ? La même légèreté ? Ou est c'qu'il sait très bien qu'il est en train d'faire des maths et qu'il est pas en train d'jouer ? Est c'qu'il y a une différence dans le jeu purement didactique ? Comme ça qu'l'enseignant va...

- Alors le truc de Pythagore, j'ai pas compris, le truc de prenons le truc de la marelle, j'pense qu'il peut ouais. Il peut parc'que avant tout ça reste une marelle pour lui, et que, c'est une marelle un peu bizarre, mais il peut... Après y'a une fâcheuse tendance euh Ah c'est qu'un point d'vue très très extérieur, à à à vouloir euh évaluer au-delà des compétences des enfants, c't'à dire que j'pense que j'suis j'suis pas j'suis pas euh éducateur euh 'fin j'suis pas enseignant, voilà. À un moment donné c'est un un les enseignants doivent faire un un contrôle des connaissances des enfants, et pas les mettre dans des situations pièges. Et malheureusement j'ai l'impression, avec beaucoup des contrôles de ce de compétences bah on va essayer d'les piéger un p'tit peu. Pas juste vérifier qu'ils ont le savoir acquis le savoir de base qu'on leur a d'mandé, mais, voir s'il sont capables de détourner c'savoir de base pour en faire autre chose, c'est ça la notion d'piège alors que les enfants qui ont juste besoin d'être contrôlés, et j'pense que...
- (C.) Ils se le sont approprié, ils sont capables de transposer l'savoir qu'ils ont acquis, et qu'ils vont pouvoir transposer dans une autre situation...
- De l'savoir de base, acquis, voilà. Que cette marelle, si elle est juste donc ce cette marelle, un peu bizarre, dans la rép' réappropriation 'fin utiliser le ce savoir de base, sans créer d'pièges euh... Moi ça m'dérange pas. Si par contre c'est mettre en difficulté des enfants parc'que derrière ça, y'a des pièges parc'que faut va falloir détourner les les compétences euh, les les savoirs acquis de base, ça m'dérange, ça m'dérangera un peu plus. Ou à la limite il faudrait qu'cette marelle elle intervienne, pas en système d'évaluation, faudrait qu'ce soit vraiment un jeu, et que... P't'être que en jouant sans avoir conscience que derrière ça y'a euh, pour pour le professeur, quelque chose à observer euh ouais les enfants ils vont pas y aller dans dans du plaisir. Mais moi en soi le jeu m'dérange pas, le le support de dire on prend une marelle, il faut diviser par trois et multiplier par quatre...
- (C.) La didactisation du jeu, en soi euh...
- Mouais, elle me dérange pas. Comme j'te disais, ça m'dérange pas d'voir ma fille jouer à,
- (C.) Ouais.
- Avec l'alphabet euh... Elle a joué elle l'avait, maint'nant elle s'intéresse plus à c'jeu là.
- (C.) Humm...
- Mais euh, ça m'dérange pas si les enfants ils sont dans un élém', si ils ont pas l'impression dans une situation d'évaluation, mais d'être dans une situation d'jeu.
- (C.) D'accord.
- En soit le support me dérange pas. Le truc de Pythagore, moi j'en ai fait des Pythagore quand j'étais gamin, parc'que ça existe depuis longtemps ça les défis Pythagore, ouais.
- (C.) Bah eu les fameuses ..., tu r'tournes une carte euh trente-six euh est c'que j'peux est c'que j'peux placer ma carte trente-six, et en fait celui qui s'trompe, il perd un point et...
- Mais j'aimais ça moi... Moi moi j'aimais ça.
- (C.) T'aimais ça ?
- Oui j'aimais ça, et j'pense qu'il y a beaucoup d'enfants qui aiment ça.
- (C.) Donc on joue ?
- Bah le je pense que ces enfants-là, oui ils sont... Par contre ça n'va pas correspondre à tous les enfants. C't'à dire qu'à un moment donné va falloir que euh dans ce professeur, dans son...
- (C.) Et est c'que l'école peut avoir un rôle d'ouverture culturelle ? De de de 'fin de de décou'... Un truc fou est c'que l'école pourrait, entre guillemets, alors c'est on disait t'à l'heure « Enseigner le jeu », est c'que l'école peut euh... Parc'qu'on a des enfants qui euh qui n'ont pas la possibilité chez eux de jouer, même jouer à la dinette, c'est c'qu'on disait tout à l'heure, jouer à la dinette euh jouer aux p'tites voitures euh 'fin j'ai... J'ai mon p'tit euh je j'appelle Oliver Twist, je pense que que chez eux y'a pas tout ça. Donc est c'que l'école a un rôle à jouer dans à jouer dans la, dans le le jeu pour l'enfant ?
- C'est compliqué bah moi j'pense pour l'école de s'intégrer dans les... Ah oui pas pas aller dans la vie pour les...
- (C.) Alors bon on va être utopique, on va être utopique on va s'dire que l'école on peut en faire c'qu'on en veut plus tard, t'sais on va pouvoir la créer, la former, plus tard, c'qu'on veut.
- Donc dans l'sens ça s'rait pas rentrer dans dans le foyer des gens mais c'est, oui, c'est comme y'a des enfants...

- (C.) Est c'que les est c'qu'on peut dire « bah aller voilà, y'a plein d'enfants qui ont pas accès aux jeux, on joue à l'école. »
- Oui oui mais comme j'disais y'a y'a les les enfants sont euh alors, on va redire, six heures à l'école, mais en fait ils sont beaucoup plus de temps qu'ça à l'école,
- (C.) Oui bah oui la garderie, machin tout ça euh...
- Entre la garderie, le temps du midi, etc. Donc évidemment, on va dire que les enfants ils sont de huit heures à dix huit heures à l'école. Pas tous hein,
- (C.) Nan nan, nan nan.
- Huit heures-dix-sept heures pour faire simple... Neuf heures à l'école. Et ils ont une heure le matin pour prendre le p'tit déj et s'laver et euh une heure et d'mi l'soir avant d'aller s'coucher,
- (C.) Humm...
- Donc évidemment. Mais l'école mais l'école euh... Pas que le temps scolaire mais le temps...
- (C.) La maison d'l'enfant,
- La maison, voilà.
- (C.) Ce cette zone euh pour l'enfant.
- Oui oui c'est c'est ça oui, ce ce temps entre huit heures et et dix-sept heures ou dix-huit heures, il est évident qu'il faut qu'ils aient le temps d'jouer, que des espaces pour eux soient aménagés mais que qu'il y ait des espaces, des espaces-temps, que ça soit j'dirais par euh le périscolaire, les TAP ou même sur le temps scolaire parc'que sur ces neuf heures là au final y'en a six,
- (C.) Humm...
- Qui sont sur le temps scolaire quoi. Donc oui pour moi ça m'paraît évident que l'école, dans c'sens là, elle a un rôle à jouer. Par contre, est c'que l'école peut aller s'insérer dans le foyer des gens ?
- (C.) Nan.
- Ça va être compliqué hein.
- (C.) Nan mais enfin...
- P'is la mi' d'l'école, elle est un p'tit peu dans ses missions, mais pas trop quand même quoi.
- (C.) Ouais, nan nan. Nous 'fin... On s'est pas immiscé dans les foyers mais par contre c'qu'on a fait on a organisé des soirées jeux t'vois.
- Ouais.
- (C.) En tant qu'enseignant, on a fait des soirées jeux avec les enfants.
- Par contre.
- (C.) Et ça les les parents ont découvert, Carcassonne machin et puis ça... Voilà ils se sont mis à jouer certains.
- Que que ça soit pas le rôle de l'école de rentrer dans les foyers, c'est une chose. Par contre, que l'école travaille en collaboration avec d'autres partenaires, comme les ludothécaires, comme les animateurs, qui eux peuvent rentrer peut-être un peu plus facilement dans les foyers, peut-être un peu plus facilement, pas au niveau de la légitimité,
- (C.) Humm...
- Parc'que je pense que les les instituteurs sont beaucoup plus, 'fin les professeurs des écoles sont beaucoup plus écoutés que que les autres éducateurs. (rires) Malgré tout, si. Euh...
- (C.) Mais une légitimité euh...
- Mais nous on est directement euh 'fin moi en tant qu'ludothécaire ou les animateurs, certains animateurs de la CAF ou...
- (C.) Humm...
- Moi les familles les les familles elles viennent ici donc elles viennent me voir pour que j'leur propose un jeu pour jouer chez eux.
- (C.) Mais ceux qui viennent là, c'est pas des gens qui ont déjà une ouverture vers le jeu ? Genre c'est c'est la les ceux qui n'ont pas accès justement à cette ouverture culturelle, c'est euh... Voilà, qui déjà socialement, tu sais c'est comme le cinéma, l'école,
- Mais si si, bien sûr.
- (C.) T'sais, tu connais l'école et l'cinéma 'fin c'est, l'idée est la même, ça veut dire qu'il y a un jour où on s'est posé la question d'savoir si, faire venir le cinéma à l'école était légitime, euh...

- Mais tout l'monde n'a pas forcément les moyens d'ses ambitions donc oui, évidemment, les personnes qui viennent ici, sont enclins ou ont cette volonté euh d'le faire, mais euh ils ont pas forcément les moyens de leur ambitions.
- (C.) Voilà.
- C'tà dire qu'ils ils ils veulent le faire, et chez eux ils peuvent pas. Après y'a des familles qui s'disent : « Bah t'façon c'est trop cher. », alors bon, c'est trop cher après, tout est r'latif mais c'est vingt euros par an pour v'nir ici, pour la famille, voilà.
- (C.) Mais parc'que t'as des familles qui ne... Comme les comme le livre, où on ira pas on ira pas...
- Bien sûr.
- (C.) Qui n'ont pas accès à la culture d'une manière globale, qui ne voient pas l'intérêt d'la culture, et du coup ces enfants....
- Mais la force de de de la force de des des acteurs hors école, c'est à dire les autres éducateurs des a' des associations, alors même si vous vous faites des soirées jeux, la plupart du temps vous restez sur un temps qui est scolaire, où les familles sont pas forcément disponibles.
- (C.) Euh bah on a fait ça vingt heures/vingt-trois heures 'fin tu vois c'est, ouais.
- Oui oui, vous vous en faites mais c'est pas l'cas de la grande majorité des écoles.
- (C.) Nan nan, nan nan, nan nan, je, nan nan nan, on est bien d'accord, c'est très... On est...
- Voilà.
- (C.) Il paraît qu'c' qu'c'est très particulier.
- Voilà, et euh... Donc du coup la force des autres acteurs c'est que eux ils ont les moyens d'intervenir sur le sur le temps où les familles sont réunies.
- (C.) Humm...
- Euh c't'à dire qu'oui, moi les familles elles viennent ici, t'façon les enfants seuls euh j'les, les moins de onze ans, ils viennent pas seuls, ils ont pas l'droit. T'façon y'a y'a obligation d'avoir un responsable euh...
- (C.) Ouais ouais.
- Des fois c'est que la nounou, ouais c'est bien d'avoir les nounous, déjà.
- (C.) C'est bien.
- Euh... Les grands-parents etc. Mais ils viennent. Donc nous on a cette «chance» de pouvoir intervenir sur les temps où les... familles sont réunies. Donc nous on joue là-d'ssus. Et parfois alors euh pour euh pour cent personnes peut-être que tu vas avoir que deux succès, bah mine de rien ces deux succès là ils s'ront importants.
- (C.) Bah oui ! Oui ! (rires) Comme on est d'accord. Du coup pour toi l'idée qu'le jeu il soit au service des savoirs disciplinaires, mathématiques, français tout ça, y'a... C'est normal ?
- Moi ça m'dérange pas, mais chacun son métier.
- (C.) Voilà. L'idée, moi ma question c'est euh est c'que euh l'animateur est légitime quand il fait jouer à l'école ? Est c'que tu es légitime quand tu fais jouer à l'école ? Vis-à-vis des du regard extérieur ? Est c'que l'enseignant est légitime quand il fait jouer à l'école ? Est c'que, dans ce temps d'jeu, alors euh... Pour toi jouer c'est naturel, donc forcément c'est légitim', ça ça t'paraît légitime, mais euh... T'as bien conscience que ça n'faut pas pour beaucoup de monde ? La place du jeu 'fin, j'ai cru comprendre Sylvie m'disait que t'as pas beaucoup trouvé beaucoup d'enseignants,
- (tousse)
- (C.) Euh pour ouvrir la place du jeu euh.
- Dans l'public.
- (C.) Ah ouais... Pourtant dans l'privé (rires)
- La la seule école, alors après... Y'a un problème de contexte aussi.
- (C.) Tu m'disais qu'à C., t'en avais une, deux ?
- Ouais, ouais. Ouais, dans l'public ouais. Mais en m' en m', à leur décharge, c't'à dire que j'pouvais pas accueillir, à une époque j'pouvais pas accueillir les classes ici parc'que c'était trop p'tit, parc'que la ludothèque était trop p'tite. Donc il fallait que j'aille dans leur classe et euh, rentrer dans leur classe, il faut... 'Fin leur classe, c'est pas un lieu c'est pas un lieu facile pour jouer, c'est pas un contexte évident, c't'à dire que, faut bouger toutes les tables, euh toutes les tables sont pas forcément en îlots dans les classes, y'avait certaines classes qui sont en îlot, d'autres qui sont euh plus en en rang quoi.

- (C.) Les tables ça s'bouge.
- Les tables ça s'bouge mais euh du coup moi quand si j'viens pour deux heures euh c'est euh ça fait beaucoup d'bruit, y'a les cartables, etc.
- (C.) (rires)
- Nan mais j'comprends le contexte, y'a plein d'excuses,
- (C.) Ouais ouais.
- Y'a plein d'excuses. Euh et puis j'pourrais aussi utiliser une autre salle et l'aménager puisqu'il y avait des salles libres à l'école. Voilà, y'a plein d'excuses. Mais c'est pas une excuse de coûts parc'que pour le coup euh c'est gratuit. Euh, y'a des excuses, maint'nant, l'é' l'école qui m'a sollicité c'est une école privée, l'école Saint-Louis, qui m'a sollicité. On a fait l'choix avec l'association de d'allier même vers les écoles euh à C., l'école privée parc'que bah c'est énormément d'enfants qui sont là,
- (C.) Humm...
- Mais ça a été un débat hein vraiment de (inaudible) en public ou en privé.
- (C.) Ouais ouais bah j'imagine bah surtout...
- Mais bon, c'est pas l'objet d'ton truc euh... Et euh... Y'a deux ans, c'est la directrice de l'école Saint-Louis qui est venue me voir parc'que, dans l'cadre euh d'un projet 'fin le à... l'UNSS, 'fin le sport scolaire dans les écoles privées, voilà.
- (C.) Humm , je sais. 'Fin oui non ça d'vait pas être UNSS parc'que dans les écoles écoles privées ça a un autre nom ouais.
- Ça c'est un autre nom ouais, ils faisaient une semaine thématique sur le jeu et donc ils m'ont d'mandé si j'pouvais intervenir euh cette semaine là, moi c'est l'occasion d'rentre dans une école euh...
- (C.) Bah d'rentre, oui oui oui.
- Et donc on a fait deux jours où toutes les classes, elles ont défilé, on a fait ça dans leurs locaux, elles ont défilé, avec un un une durée plus ou moins longue, euh des jeux plus ou moins différents selon les enfants. Y'a deux ans, dans leurs locaux, sur deux jours, c'était intense. Et la directrice m'a dit que cette année, leur projet d'école, c'était sur le jeu. Et du coup elle voulait m'voir, savoir si on pouvait euh faire la même un peu la même chose qu'il y a deux ans, mais moi cette fois j'lui ai proposé d'venir à la ludothèque parc'que les locaux se sont agrandis. Et là j'ai beaucoup plus diversifié les types de jeux, que j'ai fait, c't'à dire qu'il y avait pas que du jeu d'société alors que y'a deux ans y'avait que du jeu d'société. Là les enfants ils avaient accès à tous les types de jeux, que j'ai à la ludothèque. Alors pas tous les jeux, parc'que j'peux pas tout sortir. Mais tous les enfants de l'école, et ils sont tous passés hein euh ont eu accès à la dinette, des maternelles, des petites sections aux grands, aux... CM2.
- (C.) Au CM2.
- Alors là...
- (C.) Ça c'est une an' une question qu'j'allais t'poser au début.
- Au CM2, et j'ai j'ai tenu bon et j'ai insisté pour que les CM2 aient accès aussi à cette espace dinette, la directrice est professeure de CM2. Et elle m'dit : « Bah ho 'fin tu vas p't'être enlever l'espace dinette... ». Je nan, j'vais l'laisser, on va voir. Si y'a qu'deux enfants qui y vont, y'aura qu'deux enfants, mais bon deux enfants sur vingt, c'est quand même euh, c'est quand même assez important et c'est qu'ils en avaient besoin.
- (C.) Si ça répond à leurs besoins ?
- Voilà.
- (C.) D'accord.
- Elle m'dit : « Oui bon t'façon, les filles elles iront à la limite, j'dis : « Et moi je vous soutiens qu'il y aura des garçons », mais après on est dans une école privée hein donc euh (rires)
- (C.) (rires)
- On peut pas enlever certaines choses quand même.
- (C.) Alors ?
- Et y'avait des garçons, et c'est et y'a à toutes les classes y'a eu des enfants, toutes les classes hein, maternelles évidemment, mais sur les primaires aussi. Y'a eu des enfants à à la dinette, et y'a toujours eu un, ou deux, voir cinq garçons, dans toutes les classes, y compris dans la classe de la directrice.

- (C.) Même en CM2.
- Oui, mais il fallait qu'elle le voit,
- (C.) Ouais.
- Fallait qu'elle le voit, bon après...
- (C.) Ça t'interpelle pas ça, le passage de la maternelle à l'élémentaire, le fait qu'en CP, c'est fini. C't'à dire qu'en CP ils passent sur des tables, y'a plus d'coins jeux, y'a plus d'voitures, y'a plus d'quoi... Est c'que 'fin c'est quand même assez violent ce....
- C'est compliqué, oui c'est violent, oui ça m'interpelle.
- (C.) On leur dit du jour au lendemain, on leur explique que c'est fini ?
- Ah oui oui nan mais...
- (C.) Y'a plus l'droit d'jouer ?
- Tu 'fin tu vas, oui c'est violent, oui ça m'interpelle, euh... Après je suis bien content que les professeurs des écoles s'occupent pas d'mon métier et j'avais pas apprendre le leur, le leur. Normalement ils sont formés. (rires) Ils ont tous formés. Y'a les consignes euh de l'État, y'a un programme, y'a des... Le jeu doit faire partie normalement, même en élémentaire...
- (C.) C'est très très minime en élémentaire.
- Ouais mais bon...
- (C.) En maternelle là euh bah t'as entendu y'a nan nan mais, nan.
- J'ai pas fait attention.
- (C.) On est en train, les programmes sont en train d'changer en maternelle,
- Ouais.
- (C.) On vient de décider qu'il était temps d'remettre le jeu à sa place.
- Ouais.
- (C.) Tu avais des classes de p'tite section qui ne jouait pas 'fin.
- Même en élém' même en élémentaire, y'a des consignes qui dit que l'utilisation du jeu comme support d'apprentissage euh
- (C.) Ouais, mais c'est...
- Après l'instauration d'coins jeux, là c'est autre chose, mais euh... Oui, ça ça m'choque, évidemment. C'est comme si euh à à six ans ça y est euh
- (C.) T'es grand.
- C'est l'âge de raison alors c'est l'âge de raison donc euh, on est grands. 'Fin c'est sept ans l'âge de raison mais euh...
- (C.) (rires)
- (rires) Mais oui, ça ça... Ça c'est c'est du grand n'importe quoi. Mais en même temps moi j'suis bien content du coup qu'il y ait des écoles, à C., c'est un contexte particulier mais y'a dans d'autres villes y'a des ludothèques, les écoles vont dans dans les ludothèques sur des créneaux réguliers. Donc s'ils ont pas l'espace pour f', et les élémentaires hein, j'parle pas que des maternelles, s'ils ont pas l'espace chez eux pour le faire, c'est bien déjà qu'ils aillent dans des espaces qui peuvent le faire.
- (C.) Du coup j'ai deux dernières et puis après j'te laisse tranquille parce que j't'ai mangé beaucoup d'temps. Qu'est c'que la balle aux prisonniers et le gendarme et le voleur, tu connais hein,
- Ouais.
- (C.) T'en as mangé. Alors c'est c'qu'on appelle les jeux traditionnels en EPS, euh... Quand un animateur fait jouer à c'jeu, euh est c'qu'il fait la même chose qu'un enseignant ?
- Euh...
- (C.) Ça va être quoi la différence ? Entre la balle aux prisonniers qu'on va faire pendant les TAP, avec l'animateur, et la balle aux prisonniers qu'on va faire en classe ?
- Les les les règles sont les mêmes, euh le jeu est l'même donc les compétences sollicitées sont les mêmes. Donc pour moi en soi le jeu est l'même donc l'apport, l'apport est l'même, parce que... L'animateur, en plus ça dépend des animateurs, t'as des jeunes animateurs inexpérimentés, on leur rabâche euh faut mettre des objectifs éducatifs derrière chaque (inaudible), sauf qu'ils maîtrisent pas et quand on a dix-sept-dix-huit ans, ils maîtrisent pas ça tout tout c'est toute cette mécanique là. Les professeurs des écoles, oui, ils maîtrisent bien. Donc ils vont mettre des mots qui sont savants, compliqués etc. qui sont légitimes euh sauf qu'au final le jeu, l'apport est l'même. Donc moi donc

clairement y'a aucune différence entre c'que peut faire l'animateur, si on parle d'une balle au prisonnier ou d'un épervier, entre la façon d'mettre en place l'animateur et la façon d'mettre en place le professeur des écoles. Sauf que l'professeur des écoles il a eu cette formation, il a ses connaissances pour pouvoir le justifier.

- (C.) Tu penses pas qu'l'intention par exemple peut être différente aussi ? Le pourquoi de ce jeu ?
- Le le pourquoi. Ah oui le pourquoi de ce jeu, oui. Mais 'fin (long silence) Après euh 'fin, c'est c'est euh oui si j'le, cohésion d'équipe... Mais à un moment donné 'fin moi, ça fait bizarre mais dans mon métier, moi j'me pose bah la question du pourquoi, voilà, donc euh... C'est parce que le jeu, c'est un jeu, euh... Et que ça va solliciter des compétences euh voilà le oui, le pourquoi du jeu, oui mais l'animateur il va s'poser les mêmes questions, pourquoi il va proposer, si y'a des animateurs qui proposent des programmes d'activités, au moment d'été c'est souvent l'cas, y'a les plannings d'activités.
- (C.) Ouais maintenant euh... Et qu'ils essaient de diversifier au maximum ses activités, en proposant à la fois une balle aux prisonniers mais d'un autre côté, ils vont p't'être faire euh des élastiques là, les crazy loom, etc. S'ils proposent un panel assez large, c'est que derrière ils ont des objectifs, et qu'objectif, il est pas, strictement, dans la balle aux prisonniers, il est plus global sur euh une proposition d'activité.
- Plus, plus transversal.
- (C.) Oui.
- Okay. Et du coup euh est c'que y'a complémentarité éducative entre l'animateur-l'enseignant dans la balle aux prisonniers ou il va y avoir une concurrence, une redondance, on est dans quoi ?
- (C.) Ho 'fin.
- Et du coup le jeu va perm', maint'nant qu'les TAP arrivent, est c'qu'on doit dire bah le jeu on a pas, on a pas besoin d'jouer en classe parce que les animateurs vont faire jouer ?
- (C.) Une redondance.
- Ou est c'qu'il faut que que les deux continuent ? Ou est c'qu'on arrête même de jouer ou est c'qu'il faut qu'on joue ?
- (C.) Nan nan. Y'a à mon avis y'a y'a pas d'redondances, y'a pas d'redondances euh c'est comme dire qu'un enfant qui utilise son hochet euh l'acte de répétition l'acte de répétition, c'est déjà un jeu en soi donc,
- Ouais.
- (C.) Euh et puis moi j'ai joué plusieurs fois à la balle aux prisonniers euh 'fin c'est pas euh pas contradictoire. Y'a pas de redondances, faut qu'les deux continuent en parallèle 'fin, et et pas pas en parallèle d'ailleurs, faut qu'ils continuent en... ensemble.
- En complémentarité du coup.
- (C.) En complémentarité, pour ça il faut qu'il y ait un dialogue entre les deux euh...
- On y est pas encore.
- (C.) Mais après, clairement euh, qu'il y ait un dialogue sur bah moi j'ai fait une balle aux prisonniers c'midi euh j'vais p't'être euh, évitez p't'être d'en faire cet après-midi, c'est p't'être pas important, c'est pas l'principal dialogue à avoir, quoi.
- Pour le regard extérieur du parent, tu sais qui voit par exemple l'animateur jouer à la balle aux prisonniers et l'enseignant qui... Puis ensuite il va voir trois jours plus tard l'enseignant jouer à la balle aux prisonniers, euh...
- (C.) Qu'est c'qui foutent les enseignants ? Ils sont payés à quoi faire ? Nan mais je je (rires)
- Est c'qui en a un qui perd de sa légitimité ? J'ai entendu des parents me dire si mes enfants vont aux TAP pour jouer aux jeux de société, 'fin c'est bon je j'les paye 'fin j'mets pas mes enfants pour jouer aux jeux d'société.
- (C.) Bah oui.
- Donc t'vois même au TAP a priori le jeu n'était pas légitime, alors du coup, en cl', si les animateurs jouent ? Alors...
- (C.) Si j'le j'le vois à...
- (C.) Pourquoi les enseignants joueraient ?



- Quand j'étais à l'école à C., à l'école élémentaire euh entre chaque cycle, à chaque cycle je change soit j'étais un cycle avec que des jeux d'école, soit j'étais un cycle, où j'emmenais que les Kaplas. Donc l'année prochaine j'emmenais autre chose, cette année c'est les Kaplas.

- (C.) Faudra qu'te ré-interroge là-d'ssus, parce que ça m'intéressait aussi cette histoire de Kaplas.

- Quand j'arrive avec ma caisse de jeux d'école, j'emmenais quoi euh dix-quinze jeux d'école moi quand j'y vais, pour les élémentaires euh... Bah j'ai ma caisse de jeux d'école, j'intrigue personne. Par contre, quand j'arrive avec mes deux mille cinq cents Kaplas sur mon p'tit chariot, j'ai l'impression qu'les parents ils se disent : « Ah au moins nos impôts ils servent à quelque chose. » (rires)

- (C.) C'est marrant parce que dans l'discours de Sylvie, c'était plutôt l'inverse.

- Ah nan.

- (C.) Mais si elle me disait que elle avait elle avait entendu des parents,

- Le regard. Ah ouais ?

- (C.) Qui avaient dit euh : « Ouais 'fin bon si c'est pour jouer aux Kaplas... » Et justement une maman avait répondu en disant : « Nan bah moi mon j'ai pas les moyens d'acheter des Kaplas. » Et euh... « J'suis bien contente qu'il ait l'occasion de découvrir euh de découvrir ça. »

- Après y'a la façon dont les enfants en parle, moi j'suis assez content euh j'suis pas un spécialiste de Kaplas hein euh mais j'connais deux-trois techniques et euh et tu vois les enfants euh ils en parlent et quand il en parlent à leurs parents, ils disent : « On a fait quelque chose d'énorme ! On a pas fait juste une tour qui touchait l'plafond. »

- (C.) (tousse) Humm...

- Nan, « on a fait des boules, on a fait une girafe. » euh,

- (C.) Ah la fameuse girafe.

- Et euh « on a fait un éléphant » euh tout ça. Et du coup ils essaient d'se 'fin ceux qui ont la «chance» d'avoir des Kaplas chez eux de de reproduire ça. » (inaudible) Sylvie ou Marie m'disait : « Y'a des enfants, on voit qu'il y a certains enfants qui sont passer en atelier Kaplas. »

- (C.) Et du coup ils réin' ils réinvestissent.

- Ils réinvestissent d'la technique, ouais.

- (C.) D'la technique.

- Ouais ouais. Carrément.

- (C.) Donc y'a eu y'a quand même euh au- delà du plaisir des choses qui s'construisent, mais euh...

- Mais le plaisir dans l'kapla, euh y'en a deux, deux principaux en quelque sorte, c'est la valorisation envers euh montrer qu'on est capable de faire.

- (C.) Humm...

- Et qu'en faire on fait des choses plutôt jolies. Et euh après les plaisirs d'la destruction.

- (C.) Ah oui, Ah ça...

- Et faire quelque chose de joli, qu'on a le droit d'casser après, c'est génial.

- (C.) C'est pareil, c'est pareil avec le bonhomme de neige.

- Mais nan mais voilà, c'est ça. Faire quelque chose, où on s'est vach'ment mis en avant, que on a l'droit d'casser, c'est génial quoi. Et euh... Et ça ouais c'est quelque chose que que j'vois ouais. Mais y'a des au départ mon atelier kapla, j'avais trois inscrits euh aux TAP. Trois.

- (C.) C'est vrai ?

- Ouais la première semaine, j'ai commencé à trois. Au final, j'refuse du monde.

- (C.) Moi j'suis pas surprise.

- Mais parce que c'est l'bouche à oreille quoi.

- (C.) Humm...

- Puis j'arrive avec deux mille cinq cents Kaplas donc euh...Ça pète un peu quoi.

- (C.) Ouais, moi aux TAP j'ai euh un baril de Kaplas. J'ai expliqué,

- Ouais, deux cent cinquante, t'es content,... Deux cent cinquante Kaplas c'est pour un enfant ça. Ce soir Marie m'a d'mandé de former, ce s'ra une formation... informelle, ce s'ra léger quoi, les animateurs du centre de loisirs aux Kaplas.

- (C.) Bah oui mais euh j'veux dire même moi maman, enseignante, euh très honnêtement alors là moi moi j'ai des tout-petits alors le trip du tout-petit c'est de construire une tour déjà, juste une tour, plus grande que soi.

- Tu sais t'emmènes, t'as t'as des animaux en plastique, t'sais là des figurines ?
- (C.) Ah oui oui, oui oui.
- Bah met les avec tes Kaplas.
- (C.) Bah oui, oui oui, on a fait, j'ai fait ça alors là, mathématiques, travail représentation dans l'espace machin, où on avait amené j'avais amené tous les animaux d'la ferme, et puis avec les Kaplas on a essayé d'fabriquer des ch'mins pour relier les différentes maisons t'vois. J'ai fait des maths, les gamins, ils ont joué.
- Ouais.
- (C.) Tu vois chacun son truc.
- Ouais mais sur tes TAP tu mets les animaux en plastique, tu mets avec ton baril de deux cent cinquante Kaplas, il vont te faire une ferme euh...
- C'est vrai, c'est vrai, ouais.
- (C.) Mais l'problème c'est qu'les animaux en plastique, c'est les miens.
- C'est Ah oui.
- (C.) Bah ouais parc'que j'en suis arrivée à amener mon propre matériel à l'école hein.
- (inaudible) Mais ils sont assez malins les commerciaux d'faire ça.
- Ah ba.
- (C.) Dis, Kapla, ça accompagne tous les stades du développement des enfants. Au stade stade sensori-moteur (Kapas frappés entre eux), bon puis à la bouche évidemment. Euh au stade euh au stade moi 'fin euh quand ils sont en phase de jeu symbolique,
- Ouais ?
- (C.) Euh ben on va créer tu mets des animaux d'la ferme, ils vont créer une ferme, ils vont créer une maison, ils vont créer des chemins, un parcours de voitures, etc. Euh voilà ça fait... Après, ils vont faire reproduire des modèles alors Kaplas, y'a une particularité, c'est qu'il ont pas trop d'modèles, en fait ? Kaplas, mais bon il vont faire du coup, c'est pour ça qu'ils font tous des tours.
- Bah tu sais... Tu sais les fameux livres, mais qui sont vach'ment raides hein. Han...
- (C.) C'est des livres d'art hein.
- Nan mais j'tiens c'est dur...
- (C.) Nan ils sont pas raides.
- Mais quand t'as la technique.
- (C.) Voilà j'ai pas la technique.
- Les techniques elles sont simples en fait.
- (C.) Parc'que moi on en avait offert un à (inaudible) justement quand on lui avait acheté des Kaplas, et euh on s'était dit bah tiens, on va mettre ça comme ça il f'ra ça avec Armand.
- Bah nan, c'est des livres d'art euh (inaudible), c'est pas des livres de modèles. Nan, il faut s'créer son book euh...
- (C.) Ah la vache. Ah il est chouette.
- Ça c'est moi ça.
- (C.) Et du coup tu fais des interventions euh dans les classes aussi ?
- Euh je je peux, j'en ai jamais fait encore mais j'peux ouais.
- (C.) Tiens tu peux r'garder.
- Bah ça euh va falloir le, j'pourrais négocier avec mes collègues et euh...
- (C.) Et donc le mec qui r'produisent des modèles, c'est c'est c'est pas pour rien qu'tu vois tous les enfants faire des tours, parc'que c'est l'seul modèle qu'ils connaissent.
- Bah oui, je sais bien.
- (C.) Et puis après, arrivé au stade euh opératoire,
- J'ai essayé l'escalier tournant, j'en suis euh...
- (C.) Opératoire formel, bah là du coup, ils créent leurs propres modèles,
- Ouais.
- (C.) Et donc du coup ça accompagne tous les stades du développement d'l'enfant, ils sont forts chez Kapla.
- bah oui nan mais, bah oui ils sont très forts, bon après t'as euh nous on a t'as Jouécaboïs qui coûte moins cher.

- (C.) Mais c'est pas les mêmes dimensions.
- Nan, c'est pas les mêmes dimensions.
- (C.) Mais au final euh
- Bah sauf que la dimension d'un Kapla en fait, elle est assez importante. Parce que un kapla, la largeur d'un kapla, ça fait trois épaisseurs.
- (C.) Humm...
- Une longueur de kapla, ça fait cinq largeurs. Et donc quinze épaisseurs. Et donc c'est ce rapport là, en fait, tu le retrouves pas chez euh...
- (C.) Jouécabois.
- Jouécabois et tout ça. Et en fait ça t'permet à chaque fois de rattrapper, de rattrapper ton ton coup. Alors peut être que tu peux l'faire mais je suis pas sûr que le rapport soit l'même et que ça soit aussi précis parce que c'est vraiment très précis hein, ça fait pile trois,
- (C.) Excellent.
- pile quinze, pile cinq.
- (C.) Ah ouais ?
- E j'suis pas sûr que l'rapport soit l'même.
- (C.) Ah ouais bah nan.
- Et du coup en fait quand t'as t'as t'as fait une erreur,
- (C.) Humm...
- bah ça va s'soulever soit sur une ou deux épaisseurs, soit sur un ou deux largeurs, t'vois etc... Donc t'as toujours d'rattraper ta tour, ou ton pont quand tu fais un pont. Tu vois un truc comme ça, y'a toujours moyen d'rattraper. (silence)
- (C.) Ouais ouais ouais.
- Bon j'espère qu'j'ai pas été trop bavard.
- (C.) Dis bah c'est moi, j'suis navrée d't'avoir pris 'fin moi je j'aurai j'pourrai passer des heures à écouter les gens, j'trouve ça passionnant, p'is là, je savais très bien qu'ça allait être euh. J'savais hein je... L'travail sur l'jeux et puis puis la relation aux enfants euh en plus ludothécaire 'fin c'était, c'était une opportunité, puis d'autant plus quand on est passionné 'fin, avoir à faire à quelqu'un qui est passionné par le jeu, t'as forcément des choses euh... Alors c'est très différent de c'que j'ai quand j'enregistre des enseignants euh qui se forcent à jouer par exemple. J'ai eu ça dans mon master hein des enseignants qui, n'empêche que moi j'trouve ça déjà, qui se forcent à jouer.
- Humm parce qu'ils y voient un intérêt.
- (C.) Parce qu'ils savent de la nécessité, que ça r'présente pour l'enfant et qui euh bah sont prêt à faire ce sacrifice là même s'ils n'éprouvent eux aucun plaisir. J'trouve que c'est déjà pas mal quand même. Qui disaient euh..
- Après faut qu'ils restent à une place de joueur, pas une place de euh d'éducateur.
- (C.) Ah oui bah.
- C'est un peu compliqué.
- (C.) Mais là là là euh dans les descriptions c'était par contre j'ai eu moi j'ai eu un truc qu'était euh j'ai eu un témoignage qu'était f' assez formidable, où euh donc elle faisait jouer euh donc c'était un jeu d'maths, pour elle c'était un jeu d'maths où elle faisait remplir les les euh fallait qu'les enfants aillent chercher l'bon nombre de pièces tout ça, pour les enfants clairement c'était un jeu de course. Ils couraient dans la classe, ils balançaient les pièces, ils couraient, ils cherchaient pas à compter.
- Humm...
- (C.) Mais t'vois déjà t'avais un écart entre la volonté de l'enseignante et la volonté d'l'enfant, ils étaient pas sur le même contrat.
- Humm...
- (C.) Donc on parlait de contrat ludi' 'fin t'sais ils parlent de contrat ludique, Duflo, t'as t'as ça, ils étaient pas sur le même contrat déjà. Et alors pour elle, pour autant, c'était un super jeu d'maths. Alors que d'un regard extérieur, pour en r'gardant les enfants, c'était un super jeu d'course.
- Est c'que ses objectifs ont été remplis ou pas ? Elle a atteint ses objectifs ?
- (C.) Bah euh c'...
- C'est quoi ses objectifs ? Euh...

- (C.) Bah c'était qu'ils apprennent à compter, qu'ils dénombrent les quantités nécessaires. Et...
- Apprendre à compter en utilisant euh...
- (C.) Bah nan, t'apprends pas à compter, à dénombrer le bah « j'ai besoin encore de cinq jetons, donc je pars chercher cinq jetons », j'suis obligé de compter t'vois, j'suis obligé d'dénombrer la quantité nécessaire pour aller la chercher.
- Compter ?
- (C.) Plus ou moins. Par contre, quand elle joue quand elle joue à la balle aux prisonniers, et bah ce n'est pas un jeu,
- Ah bon ?
- (C.) Elle fait d'l'EPS.
- Ah ouais c'est vrai. (rires)
- (C.) Et elle...
- En fait c'est la frontière.
- (C.) Et là tu t'dis mais mais attends, pourquoi c'est pas un jeu ? Et bah j'ai jamais réussi à lui f' 'fin. L'but pour moi c'est pas d'lui faire dire c'que j'veux.
- Dès qu'ça implique le corps de toute façon on s'retrouve avec un...
- (C.) Nan, mais c'est pas un jeu. Mais j'dis ça, l'intitulé en plus dans les parties EPS, c'est « jeux traditionnels », donc t'as bien un jeu puis le foot c'est quoi ?
- (inaudible)
- (C.) C'est un sport oui mais...
- On a pas l'droit d'le faire, bah oui, on a pas d'fédération.
- (C.) Y'a des règles donc dès lors qu'il y a des règles, t'es bien en train d'faire un jeu ? Et t'sais c'est la frontière où il y a tant moi j'me rappelle mon instit' en CM2 qui avait qui bataillait pour faire rentrer les échecs comme sport, avec une fédération machin tout ça. Pour autant euh... Hein ?
- Le bridge aussi (inaudible)
- (C.) Oui, et il y avait eu défi Ah nan euh...
- Bon bah rentre bien.
- (C.) Bah merci beaucoup beaucoup.
- Bah de rien.
- (C.) Et puis euh...
- Tu m'diras pour les observations, euh...
- (C.) Ouais, j'te tiens au courant d'ça, comment on va pouvoir organiser ça... Même par rapport aux horaires et tout, et puis bah j'pense que... J'te r'solliciterai euh p't'être euh dans plusieurs mois pour faire un retour sur euh ton activité euh peut-être même on reposera des fois même les mêmes questions, si...
- Ouais, voir si j'suis cohérent.
- (C.) Parc'que il est possible nan mais que le fait de t'avoir posé certaines questions ça t'tra' ça t'travailles l'air de rien c'est vrai qu'j'mettais jamais mis voilà j'avais jamais r'gardé ça d'se point d'vue là et tout ça.
- Et puis p't'être que les rencontres ludiques vont provoquer chez moi un déclic particulier euh...
- (C.) Ah ouais Ah ça alors ça il faut qu'tu m'racontes ça. Parc'que moi j'y suis euh d'une frustration énorme depuis que j'avais découvert ce truc là euh ba...
- J'te dirai. On va voir. J'y vais un peu euh avec de l'enthousiasme euh mais euh.
- (C.) Appréhension aussi ?
- Bah pff tu me... J'me méfie, j'me méfie toujours des des professions qui se regardent le nombril et euh 'fin là ça va parc'que les rencontres ludiques ça sort un peu de...
- (C.) T'as un peu d'tout hein parc'que t'vois Sautot 'fin ... Il sa thèse c'est d'l'orthographe hein. Y'a t'as des psy...
- Ouais nan mais je voudrais voir t'vois y'a une ouverture euh mais le programme euh me me me plait bien hein (inaudible)
- (C.) Moi j'trouve que t'as j'trouve que c'est ça qui est intéressant, c'est vraiment cette rencontre entre des gens de différents univers, pour une passion commune, et euh...

- Nan mais ça va, j'y vais vraiment avec enthousiasme hein vu la distance, vu l'prix heureusement, parc'que sinon...
- (C.) C'est ça 'fin moi je...
- (inaudible)
- Bah ouais 'fin nan mais moi j'suis pareil, j'trouve que, voilà quoi. C'est pas parc'que l'état subventionne 'fin l'état d'une certaine manière subventionne euh et que il faut s'gausser à mettre des tarifs euh c'est c'est pas juste.
- (C.) humm
- Bah après c'est un investissement parc'que bon c'est que des bénévoles qu'organisent donc euh...
- (C.) C'est vrai.
- Là-d'ssus euh ouais parc'que là, la la différence avec euh la ludothèque avec le congrès des ludothécaires c'est que là t'as à faire à t'es au coeur de l'éducation populaire.
- (C.) Humm...
- Et j'pense que l'regard peut être politiquement tout ça peut être différent aussi.
- (C.) Humm...
- C'est vrai que j'suis pas sûre qu'ça soit les bonnes années pour aller au congrès des lu' 'fin cette année aux universités de l' ALF... (rires) parc'qu'au cours d'année 2014-2015, y'a eu quelques gros changements et quelques... On s'est fait explosé quand même comme association...
- (C.) Ah ouais ?
- Ouais euh la présidente elle a démissionné euh (inaudible) En fin d'année j'pense qu'elle était en train d'mourir euh l'ALF.
- (C.) Ah ouais ? Ah pourtant c'est pas un gros truc ?
- Pfff c'est c'est gros de part le monde mais dans dans l'institution, c'est...
- (C.) Nan ?
- Mais bon c'est j'pense c'est une année compliquée, une année d'transition comme on dit. En même temps j'm'y intéresse pas parc'qu'au niveau départ' régional il s'passe euh...
- (C.) Rien du tout ?
- Rien du tout. Après euh j'hésitais même à réadhérer c't'année, j'voyais pas l'intérêt.
- (C.) Ouais ? Ah nan mais vraiment, aucun euh...
- humm..
- (C.) Oui ça apporte, ça t'apporte quoi ?
- Ah concrètement ?
- (C.) Ouais ?
- Euh rien. Sur le papier, valorisation machin...
- (C.) Parc'que du coup ça t'fait ça t'fait payer des charges cette subvention là ?
- Cette euh cette adhésion ? Euh soixante-dix, soixante-dix euros, c'est pas très cher hein ?
- (C.) Nan.
- C'est pas très cher mais c'est soixante-dix euros qui servent à avoir mon nom sur le site internet de l'ALF mais c'est tout.
- (C.) Humm... Oui ça va pas t'attirer du monde, ça va pas...
- Ça m'attire des appels de de commerciaux.
- (C.) Ouais (rires)
- C'est l'seul truc. Bah si c'est (inaudible), des fois (inaudible)
- (C.) Parc'que tu coup tes tes jeux et tout ça tu as des fournisseurs spécifiques ? Ou tu passes pas les magasins de jeux euh comme Le Pion, comme euh (inaudible)
- Les magasins d'jeux.
- (C.) Magasins d'jeux.
- Ouais ouais ouais sauf euh les jouets, alors les jouets j'en achète à Toys'R'Us
- (C.) Mouais.
- Parce que (inaudible) et que y'a quand même du choix.
- (C.) Ouais ?
- Et sinon euh Majus' euh pas Majuscule euh... Si Majuscule d'ailleurs.

- (C.) Ouais. Et ils sont ils sont j'suis dans l'jouet maint'nant d'puis de de cette année et et quand tu vois, 'fin... Parc'que c'est dit pour les enfants, parc'que c'est dit aca', t'as vu le prix... C'est hors de prix. Moi j'vois là c'est sur des meubles j'veux dire des meubles, (inaudible) pour qu'tes gamins puissent prendre leur jouet puis aller jouer, où ils veulent.
- Ça (inaudible) vite hein.
- (C.) Ah ouais moi j'avais pris des meubles Ikéa euh ils ont survécu à Colin, ils survivent à Colin sans aucun souci 'fin et...
- Ouais mais...
- (C.) Le meuble Ikéa quatre-vingt-dix euros, le meuble Majuscule il est à quatre cent cinquante
- (inaudible)
- (C.) Bah ouais. J'voulais des paravents (inaudible)
- (inaudible)
- (C.) (inaudible) Mais euh (inaudible)
- (inaudible)
- (C.) Bon j'te laisse tranquille. Bon courage, à samedi.
- Aller.

### **3.2      *Entretien, deuxième rencontre***

- (C.) Bah...bah là par exemple qu'est-ce que je vais voir ce midi, donc c'est un atelier Kapla c'est ça ? Ça dure combien de temps ?
- Ça dure en gros euh... quarante-cinq/cinquante .....entre quarante-cinq et cinquante-cinq minutes quoi.
- (C.) D'accord.
- Parce que normalement c'est entre midi et...midi et treize heure, sauf que le temps de les rassembler etc., euh...au final j'ai quarante-cinq vraies minutes d'atelier.
- (C.) D'accord.
- Comparé à d'autres écoles où c'est c'est quarante-cinq minutes y compris le rassemblement des enfants, bon là c'est assez....bon là j'ai à peu près quarante-cinq minutes sur les deux créneaux. Le premier créneau j'ai les enfants entre le CE2 et le CM2.
- (C.) Mm
- Et le deuxième créneau, CP CE1.
- (C.) D'accord.
- Parce que en fait, (inaudible)
- (C.) Oui c'est-ce que tu ....c'est que Sylvie m'avait expliquer. Et du coup euh...quand tu vas là-bas tu euh...t'as des .....le périscolaire te donne des, a des attentes vis-à-vis des...enfin t'as..t'as..tu dois répondre à quelque chose en particulier, à une feuille de route particulière, tu dois...
- Ben dans le cadre de leur projet euh...le PEDT (inaudible 1:17) qu'ils ont écrit c'est-à-dire que...ben déjà j'intervenais avant le PEDT donc euh...
- (C.) Y'a pas de changement ?
- Non voilà ! Pour moi ça n'a pas changé grand chose du tout. Euh et puis on a une convention passée avec le service jeunesse qui organise le périscolaire donc ça veut dire que ben dans les objectifs qu'ils ont fixés dans cette convention là on doit les respecter mais en gros les objectifs c'est euh...c'est pas des objectifs qui sont surprenants, c'est des loisirs pour les enfants, des propositions diversifiées, des choses comme ça, donc voilà, y'a pas d'attentes spécifiques. Après les animateurs du service jeunesse proposent aussi par exemple sur le jeu de société ça leur arrivent de proposer des temps d'animation jeu de société.
- (C.) Mm
- Moi ce qui les intéresse en faisant venir la ludothèque, c'est euh...des jeux de société auxquels ils n'ont pas forcément accès ou qu'ils ne connaissent pas forcément, ou du matériel, ils ont des barils de Kaplas...
- (C.) Mm

-..mais ils en ont pas autant que moi. Et euh du coup ils ont pas non plus ben au service jeunesse, les animateurs de mémoire n'ont pas cette connaissance de comment utiliser le Kapla, des modèles que l'on peut faire etc. Donc c'est cette plus-value là, alors oui y'a beaucoup d'écoles où euh ben y'a pas forcément de ludothèques qui interviennent parce que y'a pas beaucoup de ludothèques dans le Calvados, ou d'associations de jeux, quoiqu'il y a pas mal d'associations de jeux mais y'a pas beaucoup de ludothécaires. Mais euh... et du coup ils font avec les animateurs qui sont sur place, et je pense que ça se passe plutôt bien mais c'est vrai que le fait de faire venir un ludothécaire ou une association de jeux ça amène une plus-value sur euh la quantité de jeux, enfin la diversification...

-(C.) Mm

-.....la diversité des jeux plutôt, euh sur la manière d'expliquer les règles, sur le choix des jeux adaptés à l'âge, euh..sur la technicité par rapport à un type de matériel comme le Kapla si on parle de jeux de construction, voilà la plus-value elle est là en fait et je pense que c'est ce qu'ils attendent moi, de moi à C. quoi.

-(C.) D'accord. Parce que du coup dans...dans la pratique de l'animateur ou...ou la tienne...

-C'est des techniques d'animation.

-(C.) T'es dans une technique d'animation autant...

-On est dans la technique d'animation...

-(C.) ....mais la plus...la plus-value elle vient de l'expérience, elle vient de la formation, elle vient de quoi ?

-Elle vient euh de l'expérience mais ça voilà, et de la formation, les deux, les deux en parallèle. La formation, enfin la différence entre un ludothécaire et un animateur euh..elle se situe peut-être dans les attentes que l'on pose par rapport à...à faire jouer les enfants. C'est-à-dire que moi en gros ce qui m'intéresse dans le fait de faire jouer les enfants c'est tout simplement de les faire jouer voilà. Mon seul objectif c'est de faire jouer les enfants et de proposer des jeux adaptés à..à leur compétences, à leur âge pour pas parler de compétences ou...ou d'autres choses. Moi je...

-(C.) Même dans le cadre du périscolaire ?

-Même dans le cadre du périscolaire, moi ce qui m'intéresse c'est de les faire jouer, de les faire jouer dans de bonnes conditions, dans des conditions qui leur permettent de découvrir euh...leurs propres compétences mais j'entends pas les développer ces compétences-là.

-(C.) Même quand tu vas leur...apprendre à construire des choses plus difficiles avec le Kapla ? Enfin je sais pas, du coup le Kapla ils sont en libre total ou est-ce que...

-C'est les deux !

-(C.) ..et ou est-ce que ils vont être amenés aussi à essayer de fabriquer des choses nouvelles... ?

-Les deux.

-(C.) .....à construire ?

-Les deux, c'est que moi j'attends rien de la part des enfants, j'ai pas d'objectif, euh mon objectif, je vais faire une grille d'observation des enfants, voir comment ils ont évolué. Euh... moi j'apporte un savoir-faire, j'apporte des compétences euh... libre à eux de les utiliser ou pas. Mais je fais pas un atelier dirigé que ce soit sur les Kaplas ou sur les jeux de société.

-(C.) Parce que tu crois que...parce l'animateur il a une fiche d'évaluation pour voir d'où il est parti, où il arrive avec...sur une pratique de jeux de société ou de Kapla ?

-Alors...pas sur les temps d'activité et péri-éducatif mais on va avoir cet évaluation-là un séjour par exemple euh...c'est-à-dire quand on va poser des objectifs, enfin pardon, quand on va poser des...des... je perds mes mots, ça fait longtemps que j'ai quitté l'animation...

(rire)

-Ah des...je vais y arriver...

-(C.) Sur les axes les...

-Non non les...(rires) euh...les éléments d'observations, des .....j'ai le mot, je vais pas le retrouver.

-T'inquiète, y'en a d'autres peut-être.

-.....des expressions...Oui oui ça va me revenir. Euh ....mon atelier en fait, alors oui il est préparé. La différence en fait c'est que mon atelier oui il va être préparé, c'est-à-dire que je sais ce que je...je sais ce que je veux leur proposer, euh...mais j'attends rien euh...j'attends pas de résultats derrière. Je suis content quand y'en a, je vais pas dire le contraire c'est-à-dire que je suis content de voir qu'il y a des

enfants qui..qui se réapproprient les techniques. Mais en soi, moi ce que je leur propose, c'est juste qu'ils s'amuse et c'est déjà un gros travail de faire amuser les enfants dans de bonnes conditions euh...

-(C.) C'est quoi les bonnes conditions ?

-Les bonnes conditions ben c'est les conditions du...faire jouer, du laisser jouer etc., c'est le cadre ludique euh...t'as révisé ton Odile Perino ou quoi (rires) ?

-(C.) Non mais je..je veux les tiennes.

-Ben les conditions c'est qu'ils trouvent des...du matériel adapté dans un contexte un espace temps, un espace et un..un temps adapté aussi ? C'est-à-dire que ça sert à rien d'amener trop de matériel si ils ont pas le temps d'y jouer dans une salle trop petite en gros. Euh..du jeu adapté c'est-à-dire à la fois au goût ! Donc si j'emmène du jeu de société par exemple, je vais emmener différents thèmes, différents mécaniques, euh..et aux compétences d'emmener des jeux plus ou moins difficiles même si ce sont des enfants je sais pas 9/10 ans ben ça va m'arriver de prendre des enfants...des jeux où sur la boîte c'est marqué à partir de 4/5 ans. Parce que à un moment donné euh...sur le temps dans lequel j'interviens peut-être que les enfants sont pas en disposition pour se donner une réflexion aussi intense qu'un jeu adapté à leur âge alors voilà, qu'un jeu de 4/5 ans je sais pas Un escalier hanté ben à ce moment-là ça leur suffit et ils s'éclatent sur Un escalier hanté.

-(C.) Ils s'éclatent, l'essentiel c'est ça en fait.

-Voilà ! Et donc c'est pas...c'est être trop ambitieux vis-à-vis d'eux mais l'être un p'tit peu quand même, c'est-à-dire être...être sur leur âge, sur leurs compétences, un peu plus mais prévoir pour ceux qui ont pas forcément envie à ce moment-là quoi. Euh...et puis euh...et puis être disponible dans les conditions du laisser jouer c'est être disponible, la présence de l'adulte. Euh...c'est-à-dire un adulte en tant que référent sur les règles de jeux pour pouvoir expliquer parce que pendant  $\frac{3}{4}$  d'heure y'a une règle de jeu et puis ...

-(C.) Mm...

-.....jouer après. Voilà c'est pas forcément évident et puis en arbitrage aussi c'est important, puis de pouvoir avoir le temps de jouer avec eux aussi.

-(C.) Tu joues avec chaque ?

-Sur le..pas tout le temps, pas en début de séances. En début de séance c'est compliqué parce que là y'a les 12 enfants en même temps et euh...et ils veulent tous se lancer dans un jeu alors y'a certains jeux qu'ils connaissent déjà...

-(C.) Mm...

-.....qu'ils s'approprient direct, mais quand y'a deux trois tables qui ne connaissent pas les jeux dans ce cas-là faut être disponible pour leur expliquer. Donc en début de séance rarement je joue avec eux et puis, à partir du milieu de la séance là oui là quand ils sont tous à tourner, à jouer là je me permets...

-(C.) Et sur les Kaplas ? Tu fais quoi ?

-Ben de toute façon sur les Kaplas je fais pas de la surveillance, je...je les accompagne.

-(C.) C'est-à-dire ?

-C'est-à-dire que...ben tu vas le voir mais en gros je sors tous les Kaplas sauf les couleurs, euh pas dans les premiers temps les couleurs, je sors tous les Kaplas au milieu de la salle et euh on répète les règles d'utilisation des Kaplas, enfin les règles de l'atelier, parce que comme c'est un atelier libre, c'est-à-dire que les enfants c'est pas forcément les mêmes que d'une séance à l'autre...

-(C.) Mm

-Les...que je ne me souviens pas forcément qui est déjà venu à l'atelier Kapla.

-(C.) Mm

-Euh je préfère leur répéter les règles de la séance, en gros on enlève ses chaussures quand on fait du Kapla, on jette pas les Kaplas, on fait pas de catapulte, ou on détruit pas la tour des autres...

-(C.) On frappe pas son voisin... (rires)

-Voilà ! C'est des trucs basiques mais...

-(C.) C'est les règles de respect de l'autre, enfin de...de...

-Ben de respect...oui...

-(C.) Du jeu de enfin...



-...de l'atelier en fait ! De respect de l'autre..

-(C.) C'est pas des règles de jeu, c'est des règles de...de....

-Ben si un p'tit peu en fait ! Parce que dans le Kapla par exemple c'est un jeu de construction, la règle du jeu de construction c'est : t'as le droit de détruire ta propre construction mais tu détruis pas celle des autres quoi. Euh mais ça c'est le B.A.BA, ça fait du bien de le rappeler parce que y'a des enfants qui ont tendance à l'oublier quoi.

-(C.) Mm...

-Parce que quand on dit: on range ! Quand on dit : on range, la première chose c'est que les enfants ils veulent tout casser même ce qui z'ont pas fait.

-(C.) Mm

-Et là du coup quand tu poses la règle dès le départ, alors faut leur rappeler tout le temps !

-(C.) Mm...

-Euh..au moins t'as prévenu, tu dis des trucs que...

-(C.) C'est comme un château de sable hier.

-Voilà !

-(C.) Ouais .

-C'est bien ! C'est super de détruire les constructions que t'as fait en Lego, en Kapla, mais faut que ce soit toi qui le fasses.

-(C.) Ouais.

-Ou que tu autorises !

-(C.) Ou que l'autre t'autorise à le faire !

-Et ça c'est pas évident. Et du coup euh après, après on se lance et les enfants font ce qu'ils veulent.

-(C.) Mm...

-Euh, ils font vraiment ce qu'ils veulent. Sauf que moi je me pose euh...en disant : ben si vous avez besoin de moi, je suis là ! Et puis je vais voir des... souvent y'a des groupes d'enfants qui se forment, deux copains, deux/trois copains qui se mettent ensemble pour faire un truc et puis souvent je vais les voir : vous faites quoi ? Et puis y dit ben on essaie de faire un truc alors un pont, une tour, etc. et là je leur apprends des éléments de technique euh je les accompagne ou alors ce sont les enfants qui viennent me voir d'eux même en disant ben on a envie de faire un oiseau. Okay ! Ben dans ce cas-là je demande à la volée : qui a envie d'essayer de faire un oiseau ? Alors on va essayer de faire un oiseau, ou une girafe, une girafe ça prend du temps hein ! Euh...ou des choses comme ça.

-(C.) D'accord. Ils ont pas de fiches techniques à leur disposition pour pouvoir essayer de s'inspirer ou des choses comme ça ?

-Ah si ! Ils ont des trucs, si si ! Si si ! Je leur mets à disposition...ces éléments-là !

-(C.) Ah oui.

-Ils l'ont hein, en accès. Euh...

-(C.) Du coup ça peut des fois leur donner envie d'un truc même si c'est pas...

-Ouais et puis y'en a qui reproduisent, y'en a qui reproduisent ben tu vois la maison là qui est sur la boîte de Kaplas...

-(C.) Ouais.

-Ils essaient tous de le refaire mais euh...je sais faire plein de trucs en Kaplas mais je me suis jamais amusé à faire ce truc-là quoi. Mais si...

-(C.) Elle est sympa !

-Ouais elle est sympa ouais. Mais en fait avec les Kaplas le côté frustrant c'est que tu dis on va faire une maison, pour pouvoir l'utiliser en tant que maison de jeu de figurines tu vois ?

-(C.) Ah mais non !

-Pour le mettre un cheval à l'intérieur. Mais non tu peux pas !

-(C.) Tu peux pas.

-Du coup quand..quand on commence à faire des maisons ils s'aperçoivent que...du coup en fait la maison c'est qu'une façade.

-(C.) Mm...

-Euh, c'est un tour mais tu peux rien mettre à l'intérieur parce qu'il y a des Kaplas à l'intérieur qui bloquent tout. Ben non mais c'est pas ça que je voulais ! Ben oui mais de la maison que tu veux...comme des Lego s etc. c'est pas possible avec des Kaplas.

-(C.) Ouais nous on a fait mais avec de la toute petite cabane vraiment de base pour ranger les moutons en classe, faut essayer de trouver un moyen pour ranger le mouton. Ouais sauf que (rires), ça tombait dans tous les sens.

-Disons que y'a des enfants qui vont prendre le livret et qui avec le livret vont prrr..on pas besoin de moi, ils vont regarder souvent ils feuilletent euh..et puis y'a des enfants qui vont passer quasiment tout l'heure à feuilleter le truc quoi, à regarder les photos euh...à regarder les photos des constructions, des choses comme ça...

-(C.) Et qui vont pas se lancer mais qui vont juste euh...

-Et qui vont pas se lancer mais...et peut-être qui reviendront après et puis, et puis qu'ils se lanceront après...

-(C.) Ouais ouais.

-...parce qu'ils auront vu une photo, y'a des enfants qui ont déjà des techniques puisqu'ils ont soit des Kaplas chez eux, soit parce qu'ils sont déjà venus et qui pareil ont pas forcément besoin de moi, ils refont des trucs, ils reproduisent des choses qu'ils avaient déjà fait ou qu'ils avaient déjà vus. Et puis y'a des enfants que même si ils ont la technique ou si ils l'ont pas vont être sollicitant et euh...et vont demander à faire des trucs particuliers...

-(C.) Parce que c'est aussi la relation à l'autre, à l'adulte qui l'intéresse aussi enfin...

-Ouais ouais ! Ouais bien sûr, et puis y'a des enfants même si ils ont un support formidable qui est le Kapla, vont vouloir euh...faire que du truc en 2D, des trucs à plat, écrire leur prénom avec le Kapla euh alors la grande mode en ce moment c'est les rampes de skate-board. Le mot que je cherchais tout à l'heure c'était effets attendus.

-(C.) Ah voilà (rires) tu vois il revient !

-Euh...

-(C.) Et alors, le 2D ?

-Ah et ben je m'en fiche moi du 2D, enfin et puis ils sont tout aussi fiers de montrer qu'ils savent écrire leur prénom en 2D que de faire une tour qui fait 3 mètres de haut quoi. Donc ils font du 2D si ils veulent. Euh...les...le seul truc c'est que voilà on se retrouve dans une salle qui est la salle de musique, alors y'a de la moquette au sol et tout, et voilà c'est très ....sollicitant, t'as un piano, t'as des instruments de musique etc. en plus là en ce moment y'a un intervenant musique qu'est là donc y'a encore son matériel m<sup>^</sup>me si l'espace est grand et assez dégagé euh y'a encore le matériel qui est visuellement présent quoi. Euh voilà, le seul truc c'est que moi il faut qu'ils se focalisent...soit ils sont sur le Kapla soit ils lisent voilà, soit ils font autre chose parce que si je laisse ....

-(C.) Commencer à toucher au piano...

-...se balader dans l'espace euh...du coup ils vont commencer à toucher aux instruments de musiques et euh voilà !

-(C.) Mm...

-Donc en gros soit ils font Kapla soit un des trucs en rapport avec le Kapla, soit ils retournent dehors avec les autres enfants parce que c'est pas possible.

-(C.) Humm

-Sinon ça peut vite déborder.

-(C.) Ben ça fait partie des...des...du respect des règles...

-Exactement.

-(C.) Quand on est dans l'espace Kapla on reste dans l'espace Kapla.

-Et après les enfants qui veulent faire du 2D, les enfants qui veulent faire que des tours, tu sais des tours carrées là...

-(C.) Ouais.

-.....en superpo, ils font que des tours ! Ça les éclate de faire des tours. Moi après les enfants qui font que ça, souvent je vais les voir et leur dit ben...pour leur propo...qui continuent leur tour !

-(C.) Mm...

-Ils continuent leur tour et ce qu'ils voulaient faire au départ, mais je leur dis ben une autre façon de faire la tour, c'est-à-dire que au lieu de mettre les planches euh...

-(C.) Debout...

-...ben si on les mettait debout ! Et si on les mettait debout un peu de travers ? Ils essayent et puis ils s'aperçoivent que ça...ah ouais du coup c'est...faut y aller un peu plus doucement, ben ouais faut y aller...mais après tu fait comme tu veux quoi !

-(C.) Humm..

-Et ils essayent et en fait ça monte...voilà on les met debout mais ça monte quand même beaucoup plus vite quoi ! Ben oui ça monte plus vite et puis t'arrêtes de manger du Kapla aussi hein. Parce que 2000 Kaplas ça paraît énorme mais en fait, ça part très très vite.

-(C.) Sur un atelier 2...ouais tu penses qu'il y en a encore pas assez ?

-Si c'est ce qu'il faut, c'est ce qui faut mais tu vois on fait une girafe par exemple, la girafe c'est 1000 Kaplas, au moins 1000 Kaplas. Et la girafe je peux pas la faire avec 12 enfants, je la fais avec 3, 4 enfants maximum, euh...et ce qui fait que il reste aller pour les huit z'autres enfants il reste que 1000 Kaplas. Et les couleurs pourquoi je les sors pas aussitôt ? Euh...simplement parce que à la base le Kapla c'est des planchettes blanches et que si tu faisais que des constructions de couleur, euh ben déjà ce serait bariolé et puis l'autre aspect pratique c'est que c'est super galère à ranger.

-(rires)

-Non mais vraiment, c'est salement égoïste mais c'est...et alors je les sors mais en fait je leur dis de faire une construction blanche, enfin en bois naturel, et que une fois qu'ils ont fait ce qu'ils voulaient faire, si ils veulent faire des touches de couleur, on peut prendre les Kaplas couleur et mettre des touches. Par exemple les oiseaux qu'on a fait la semaine dernière, avec deux ou trois enfants, trois enfants on a fait l'oiseau, on a fait le début des ailes et c'est juste sur les pointes des ailes et le bec et les yeux qu'on a fait en couleur mais tout le reste c'était blanc. Et au final ça fait un rendu peut-être un peu plus esthétique et euh c'est surtout moins galère à ranger quoi.

-(C.) Mais c'est nécessaire que ce soit esthétique ?

-Alors esthétique non je m'en fous...

-(rires) (inaudible 15:28)

-.....mais euh c'est juste le tout couleur bariolé alors ça peut être sympa sur certaines euh...des spirales etc., euh sauf que les enfants qui sortent les Kaplas au premier groupe c'est pas eux qui vont les ranger.

-(C.) Ouais ouais c'est dur (rires)

-Et euh pfouuuu

-(C.) En plus c'est les plus p'tits qui rangent.

-Et c'est les plus p'tits qui vont ranger ouais, et puis alors faire alors déjà que je prends bien 10 minutes hein pour ranger avec les petits parce que 2000 Kaplas à ranger euh...il faut du boulot quoi !

-(C.) Mm...

-Euh...et alors les trier et puis faut que ça rentre dans les boîtes et du coup pour que ça rentre dans les boîtes, comme j'ai deux boîtes de Kaplas bleus par exemple faut pas en mettre plus de 40 alors les enfants ils essaient de tasser ça rentre pas donc voilà.

-(C.) Ouais c'est la contre...pratique qui euh...

-Ouais ben là y'a la contre pratique, c'est-à-dire que à un moment donné, j'ai que  $\frac{3}{4}$  d'heure d'atelier, je peux pas me permettre de passer une  $\frac{1}{2}$  heure à ranger quoi !

-(C.) Non c'est sûr...

-Donc euh les Kaplas couleur c'est pour ça que je les sors avec parcimonie quoi. Mais, après ils ont quand même les 2000 Kaplas qui sont sortis et j'emmène les couleurs à chaque fois. A chaque fois y'a des couleurs qui sont sorties. Je les empêche pas de les utiliser.

-(C.) Non non.

-Sauf si ils ont rien fait comme construction et veulent prendre directement les couleur pour faire une tour...ben je dis non, si c'est juste pour faire une tour non tu prends les blancs quoi j'ai pas besoin...t'as pas besoin de prendre des couleur pour faire une tour bon...

-(C.) D'accord.

-Ben après que la p...pour la contrainte esthétique non. Et en plus ass...je trouve hein ! Assez rapidement, euh avec le Kapla enfin c'est un goût personnel hein, le moindre truc que tu fais même si t'as pas la technique ça reste quand même relativement beau, parce que t'as...même avec une ou deux techniques, si tu l'as... si tu l'utilises, si tu la détournes etc. ben au final t'arrive à...c'est pas forcément super symétrique mais t'arrive à rendre quelque chose d'assez sympa quoi ! Et puis...moi ce qui m'éclate quand je leur fais...quand ils font une boule comme ça par exemple, quand ils font cette boule sur pied là, après je les mets debout dessus.

-(C.) Les enfants ?

-Ah ouais ouais !

-(C.) Ils peuvent tenir..

-Ouais ouais !

-(C.) ....suffisamment ?

-Ben oui oui oui bien sûr !

-(C.) Génial !

-Même moi hein, avec un pied, je mets pas les deux mais...

-(C.) Ah ouais ?

-Ouais ouais. Et ça ça les éclate, ou alors tu fais...

-(C.) Tu m'étonnes !

-...une construction, c'est ça en fait c'est ce petit..ils savent que ça peut se casser, donc je leur dis attention ! Est-ce que tu veux monter debout? Ouais ! Mais attention ça peut casser, oui mais le défi est un peu physique, tiens (inaudible) est marrante et quand je fais des constructions euh...(papier froissé) tu vois une girafe par exemple tu vois...

-(C.) Ouais ouais

-...t'as la tête de la girafe et euh et puis à un moment donné faut la détruire, alors soit je leur dis soit c'est le groupe des petits qui la détruit, parce vous leur montrez comment c'est mais ils vont la détruire hein parce que à un moment donné les Kaplas moi j'ai besoin de les ramener quoi, soit c'est vous qui le faites. Alors quand c'est eux qui veulent le faire, ce qu'on fait c'est qu'on casse pas toute la girafe en fonçant dedans je leur dis d'enlever un Kapla en bas sur un pied, donc pour qu'il y ait qu'un pied qui tombe en fait et y'a effectivement qu'un pied qui tombe la girafe elle va tenir sur trois.

-(C.) Ouais.

-Et alors ça, ça les épate.

-(C.) Oui, la construction c'est...c'est top mais l'étape démolir c'est chouette aussi.

-Et puis ça peut faire mal une girafe...donc voilà !

-(C.) Donc le but du jeu ?

-Le but du jeu c'est de...

-(C.) C'est s'éclater !

-...alors c'est de s'éclater dans des conditions favorables...au jeu. C'est-à-dire ça reprend les conditions euh ben que tout ludothécaire formé a pu voir en lisant ....en relisant son Odile Perino (rires)

-(C.) Parce que tu penses que un animat...enfin euh...qu'on pourrait euh...qu'on ne pas...qu'on pourrait s'éclater sans avoir forcément ces conditions-là ?

-Ah oui je pense.

-(C.) Et donc en quoi ce serait gênant ?

-Ça serait...ça serait gênant euh...in..in...individuellement. En fait, c'est-à-dire que...alors je pense sérieusement qu'on pourrait, après euh... instinctivement si t'as pas lu ton Odile Perino, moi avant d'être ludothécaire euh j'étais animateur et j'avais jamais lu Odile Perino et euh et je pense que je faisais pas des activités décalées. Et je pense que par l'expérience, de par euh oui l'expérience principalement, euh tu...tu arrives à...à...instinctivement à créer un cadre ludique qui se rapproche très fortement de..de celui qui euh qu'on enseigne en formation voilà, parce que, parce que t'as expérimenté t'as fait des choses et au final t'arrive à déterminer des trucs. Moi quand je me suis euh quand j'ai découvert Odile Perino euh..je me suis dit, ouais ben ça m'a en fait plutôt rassuré que appris des choses.

-(C.) Elle mettait des mots sur tes pratiques ?

-Exactement ! Et euh, ce qui est intéressant de par cette expérience-là où le fait d'avoir lu Odile Perino c'est que le cadre ludique il se voit dans un aspect collectif. C'est-à-dire que là on va mettre en place des espaces de jeux ou de jouets dans un cadre collectif pour que chacun individuellement euh...trouvent leur compte dans le jeu. Mais dans un esprit collectif. C'est-à-dire que le jeu d'un va pas interférer sur le jeu de l'autre. On peut s'éclater, les enfants peuvent s'éclater, en laissant peut-être un peu trop de liberté, enfin que le cadre laisse un tout petit peu trop de liberté, et que du coup le jeu d'un enfant qui va s'éclater vienne interférer sur le jeu d'un autre qui va moins s'éclater.

-(C.) C'est le principe de ma liberté s'arrête où commence celle des autres !

-C'est un peu...oui c'est même un peu oui c'est ça ! C'est un peu ce principe-là mais tu vois je pourrais laisser les enfants faire des catapultes avec les Kaplas, ils adorent faire des catapultes avec les Kaplas.

-(C.) Ouais.

-Tu vois tu prends un Kapla, hop tu balances.

-(C.) Ouais.

-Tu pourrais le faire.

-(C.) Ouais.

-Et ils s'éclateraient, individuellement à le faire.

-(C.) Ouais.

-Mais au détriment d'un enfant qui se prendrait soit un Kapla dans le nez, soit la catapulte viendrait détruire une de ses constructions.

-(C.) Ouais.

-Donc le cadre qui est proposé alors que ce soit en Kapla ou en atelier jeu de société, c'est de créer les conditions du bien jouer en fait. Du bien jouer ensemble.

-(C.) D'accord. Ben d'assurer la sécurité affective et ...

-C'est ça !

-(C.) ....et physique de..de tout le monde.

-Parce que ce qu'on voit de l'expérience et de la formation d'animateur....Parce que l'animateur au final il doit veiller à ça aussi ceci-dit.

-(C.) Mm ...

-A onze heure et demi je vais manger, en gros à moins cinq, moins dix, on a fini et puis je vais à l'école je pose les Kaplas, je pose le matériel. Merci la petite roulette !

-(C.) Ah c'est génial ça ouais.

-Et puis euh ouais je verse tout et puis voilà quoi.

-(C.) Humm ...

-Et puis en gros on commence à midi dix, midi quinze, quand y'a des enfants qui traînent un p'tit peu.

-(C.) Parce que toi c'est en inscription libre ?

-Ouais.

-(C.) C'est des enfants qui euh...

-Ouais ben y'a de plus en plus d'atelier à C. que je suis pas le seul à faire ça.

-(C.) Parce que ? Parce que c'est...

-Parce que ben...y'a des... parce que..j'avais, on avait parlé des trois en gros des trois types d'ateliers qui existaient...

-(C.) Mm

...à C., y'a des trucs totalement libres, y'a des trucs ben ça fonctionnaient par cycles parce que ben fallait construire un truc et voilà ou alors c'était un spectacle de danse qu'il fallait faire.

-(C.) Mm

-Euh ou les trucs qui étaient moitié-moitié quoi !

-(C.) Ouais

-Et euh..alors pourquoi y'a plus d'activités libres peut-être qui y'en a pas plus mais euh, y'a toujours un système d'inscription en fait.

-(C.) Mm

-En permanence, alors qu'il n'y aurait pas de système d'inscription si c'était euh ben d'inscrit au cycle, tu viens au cycle quoi.

-(C.) Ouais.

-Ce serait juste un système de pointage.

-(C.) Ouais.

-Donc on est, moi le midi quand j'y vais on a toujours, je crois qu'il y a Charly qui est à la bibliothèque je crois que c'est à peu près libre aussi.

-(C.) Ouais logique.

-Euh.. quoiqu'il fait des activités sur son créneau de bibliothèque.

-(C.) Ah ouais ?

-Il fait pas juste l'accès aux livres. Comme j'ai pas, jamais trop le temps d'y aller parce que c'est vrai, ça fonctionne un p'tit peu en même temps. Et puis il doit y avoir des trucs en jeux extérieurs aussi qui sont à peu près libres. Et puis y'a les enfants qui ont la possibilité de rester dehors et rester jouer dehors ou dans...ou dans le préau sans s'inscrire à un atelier.

-(C.) D'accord. Euh y'a une question que je peux te poser ? Tu...est-ce que vous prenez en photo vos chefs-d'œuvre ? Est-ce que vous les...est-ce que y'a un moment...

-Ouais.

-(C.) ....une présentation, je sais pas moi ou une exposition des..des chefs-d'œuvre qui ont été faits ?

-Sur les Kaplas ?

-(C.) Ouais par exemple.

-Alors moi je ben ça fait la deuxième année que je fais ça maintenant oui ça fait deux ans que j'ai les Kaplas. Euh je prenais en photo, je continuais à les prendre, mais euh...quasiment à chaque atelier j'ai pris des photos des Kaplas, des, et puis de toute façon les enfants ils veulent poser à côté de leur trucs et tout. Et euh moi les photos je les donne au service jeunesse. Le service jeunesse après chaque cycle, chaque fin de cycle je crois, font un p'tit compte-rendu...

-(C.) Ouais, c'est bien.

-....des activités qu'ont eu lieu. Après euh clairement y'a qu'une ou deux photos des Kaplas qui sont exploitées et pas le reste. Après les photos, je sais pas ce qu'ils en font.

-(C.) D'accord.

-Euh...mais ils les ont.

-(C.) D'accord.

-Moi j'ai pris en photo, et maintenant j'utilise que mon téléphone portable, mon téléphone portable les photos elles sont (inaudible). Je prends quand même les photos parce que ça fait plaisir aux enfants et puis moi, moi ça me fait, ça complète le book aussi hein !

-(C.) Ben ouais parce que du coup des fois un enfant qu'a une idée...

-Ouais !

-(C.) ....voilà plus farfelue et tout ça. Parce que des fois c'est alors y'a le fait de construire, le fait de démolir et puis le fait de montrer à d'autres aussi ce qu'on est capable de faire, ça peut être... et puis vis-à-vis des parents, tu sais si y'a une demande tu sais si les parents sont en demande de savoir ce qui se passe ce qui se fait enfin je sais pas est-ce qu'il a une...même sur les jeux de société pratiqués avec les enfants quand c'est plutôt du jeu de société, est-ce qu... est-ce que y'a un moment de...de enfin de...un système de porte ouverte ou d'accès aux pa...pour les parents de voir ce qui se vit, ce qui se fait dans le cadre du...

-Honnêtement je gère pas du tout ça et j'ai jamais vu...

-(C.) Et t'as jamais été sollicité pour ça ?

-Non.

-(C.) Non ?

-Non non. Euh non non pas du tout. Non non. Après on avait euh évoqué la possibilité pour l'atelier Kapla, de faire, dans le grand hall de l'école Jean Guib, euh..faire l'atelier Kapla... une semaine au milieu du second hall, avec une barrière etc. donc juste avec les enfants qui sont inscrits à l'atelier, pour que les constructions qui sont faites restent d'une semaine à l'autre.

-(C.) Mm.

-Euh...alors techniquement euh...c'est faisable euh...même si je suis pas sûr de la solidité entre les courants d'air parce que, autant avec du Lego tu peux le faire, avec du Kapla...

-I(C.) Is avaient fait un truc avec du Lego d'ailleurs je crois ?

-Ouais.

-I(C.) Is avaient tenu une forme d'animation péda et avoir vu leur magnifique...

-Ben toujours, ben ils animent pendant les vacances de Noël et au vacances de février. Mais oui oui toujours ça c'est l'adjoint à la jeunesse je crois qui fait ça.

-(C.) Ah ouais ?

-Ouais, mais c'est son kiffe hein.

-(C.) Ah ouais ?

-Ouaiiis.

-(C.) J'avais trouvé ça excellent.

-Mais les enfants ils ont pas le droit d'y toucher hein, je trouve ça...

-Ah oui c'est pas fait avec les enfants ?!

-(C.) Ah non ! Ben non.

-Ah non il l'a fait tout seul ?

-(C.) Ah oui non c'est les constructions du euh...

-Ah non ben c'est moins fun alors.

-...de l'adjoint à la jeunesse. C'est joli hein !

-(C.) Non moi je croyais que c'était un truc qui était avec les enfants.

-Non non !

-(C.) Je me suis dit c'est génial ils font du Lego avec les mêmes et tout, ah non non c'est pas...

-Pas du tout !

-(C.) Ah.

-Non et puis faudrait pas qu'ils y touchent les enfants.

-(C.) (rires)

- Y'a des chiens..y'a des chiens de garde et des miradors et tout !

-(C.) (rires) En gros interdits aux enfants (rires)

-Mais oui c'est ça hein !

-(C.) C'est énorme (rires)

-C'est ça. Mais ça fait joli.

-(C.) Ouais...

-Et puis ça fait un article euh de presse.

-(rires)

-Du coup c'était un peu l'idée de faire ça mais euh dans lequel ce serait les enfants qui feraient les Kaplas, mais le problème c'est que tu vois le moindre courant d'air la grande tour de Kapla elle s'effondre, à mon avis ça tiendra jamais une semaine quoi. Évidemment ça peut être joli mais ça tiendra pas et au final ça fera un gros tas de Kapla posé au milieu du hall quoi.

-(C.) Mm

-Ça risque de finir comme ça. Ou alors faire une expo photo, même euh Denis le directeur de l'école m'en a parlé.

-(C.) Ah ouais ?

-Parce que Denis c'est un convaincu hein de..du Kapla, du jeu...de..de voilà. Mais euh..

-(C.) Et il pratique le jeu en classe ?

-Euh honnêtement je sais pas, j'en ai jamais parlé avec lui. Vraiment j'en ai jamais parlé avec lui.

-(C.) Ah ouais.

-Euh mais euh je leur avais proposé, l'école privée le font...

-(C.) Ouais ben c'est-ce que tu m'avais raconté.

-...mais pas l'école publique. Euh d'intervenir chez euh hein gratuitement.

-(C.) Ouais parce que justement le collègue me disait hier me disait oui mais faire intervenir un ludothécaire c'est payant, c'est cher du coup je disais mais tout coûte à C. si je me trompe...voilà je vais pas m'avancer mais je suis presque sûre à 90% que comme en plus y'a une convention avec la commune et tout ça je..je crois qu'il peut intervenir gratuitement dans l'école...

-A C. ouais.

-(C.) Ouais à C. on est bien d'accord.

-(rires)

-(C.) ...je dis et je crois que malgré cette possibilité-là seul, parce que sur le coup je dis ben l'école (inaudible) l'a fait, oui mais c'est une question de sous, je dis mais non puisque à priori...

- A C. c'est gratuit.

-(C.) C'est gratuit pour l'école publique comme l'école privée donc là rien emp...ah ouais donc c'est vraiment les collègues qui veulent pas profiter de cette «chance»-là !

- Qui c'est qui t'a dit ça ?

-(C.) Ben mon collègue qui est en CLIS lui, qui est fana de jeux de société et tout ça.

-Ah oui oui, vous parliez de l'exemple de C. ?

-(C.) Oui oui je lui ai cité l'exemple de C..

-Là clairement c'est le public qui est...

-(C.) Oui parce que pour lui ce qui était le frein c'est le coût financier de faire intervenir un intervenant ludothécaire.

-Oui ! Ah pour le coup là où il est oui parce que du coup faudrait...

-(C.) Oui mais je lui disais parce que tu sais enfin pour moi y'avait pas que ce frein-là, puisque je prends..et c'est pour ça que je lui ai cité C.. .

-Ouais.

-(C.) ..j'ai dit écoute, à C. ils ont cette opportunité-là, ils ont cette «chance»-là et pour autant, ça se fait pas.

-Non

-(C.) Et là il m'a regardée, oh ?

-Ben ouais (rires)

-(C.) Tu te rends compte tous les jeux qu'ils pourraient avoir ? Ben oui je sais bien. Donc tu vois ça l'a..il est lui pour lui il c'était obligatoirement un frein financier. C. tu vois bien que c'est pas un frein financier.

-Non et puis le problème c'est que..enfin...ben après y'a...c'est...c'est pas totalement honnête de ma part euh de dire ça, c'est-à-dire que parce que t'as euh humm D. (inaudible 30:49) qui est enseignante en CM2 on a fait un projet ensemble intergénérationnel voilà, euh...elle savait ce qu'elle voulait c'est pas exactement ce que ma conception...mais on l'a fait et ça s'est super bien passé, un truc intergénérationnel, on était content euh...tout le monde et les enfants sont venus on a fait ça sur deux séances, elle elle continue elle fait sur une troisième séance mais sur les jeux de cour là et que du coup moi j'ai moins d'armes là-dessus, voilà ! Très bien, ça s'est très bien passé. Après y'a aussi des enseignants qui sont déjà...de l'école publique, qui sont déjà venus me voir pour dire est-ce vous croyez qu'on pourrait faire des trucs...oui on peut mais allez-y venez, venez me voir !

Ah ouais mais c'est pas facile, parce que bon du coup euh je pourrais venir vous qu'après la classe, je dis : ben ouais ! Ouais pfff ouais vous savez entre les réunions et tout on a pas le temps. Et du coup en fait ces enseignants-là je les ai jamais vus ! L'ensei...tu parlais du CLIS, l'enseignante du CLIS là, elle a changé il y a deux trois ans, elle est arrivée y'a deux trois ans, même Denis le directeur de l'école me disait elle est venue me voir pour dire euh Fanny je crois qu'elle s'appelle euh elle aimerait te voir pour faire des trucs avec le CLIS, génial, super ! Elle n'est jamais venue.

-(C.) Je la connais bien c'est quelqu'un qui est...quoi-... qu'était assez convaincue.

-Ah ouais mais je pense qu'elle est convaincue.

-(C.) Ouais c'est ça !

-Ben ce que j'ai peur c'est que les enseignants au bout de... au départ partent avec plein de convictions, plein d'envies et se laisse euh... Le problème alors c'est que alors les CLIS c'est très bien tu vois j'ai...ils dérangent pas en plus ils sont gentils la plupart, ils sont pas désagréables et puis au final mais les autres enfants la plupart voient pas la différence en tant que jeu hein.

-(C.) Ouais.

-En tant que classe je dis pas. Mais avec certains, c'est beaucoup plus compliqué.

-(C.) Oui.

- Euh et euh..et tu vois j'avais une petite je crois qui était trisomique ou un truc comme ça, enfin bien... euh... bien compliquée quoi en plus elle parlait à peine et tout, et ben le truc c'est qu'il fallait que je la prenne sur un atelier jeu de société et je dis mais là à un moment donné enfin je vais pouvoir jouer que avec elle quoi, ah là je vais pas pouvoir jouer avec les autres parce que en plus faut qu'elle reste



au même niveau c'est-à-dire que si elle...comme elle a 9 ans, faut qu'elle soit avec des enfants de 9/10 ans quoi. Ouais ben du coup les enfants de 9/10 ans ils vont jouer à des jeux un petit peu plus euh ...

-(C.) Pourquoi, pourquoi est-ce qu'il faut qu'elle reste ?

- Ah parce que c'est comme ça ; enfin pareil des enfants de 9 ans doivent manger avec les enfants de 9 ans pour pas les perturber euh...

-(C.) Oui pour manger je peux l'entendre mais pour euh par rapport quand t'es dans un domaine. Là ce que m'expliquait le collègue, ils sont sur des réflexions..et qui...ils sont sur une réflexion à M., qui n'est qu'au stade de réflexion et ils étaient en train de se demander si il serait pas envisageable que par exemple..alors..on est pas dans le jeu hein, on est sous français, math, il serait pas envisageable d'oublier l'âge et de faire le cours de français pour un niveau de...

-Ben de compétences ouais...

-(C.) ....temps!Et plus euh..parce que on a tel âge et tel âge, mais par exemple tiens y'en a ils pourraient très bien être sur un niveau en guillemets de 6 ans en français, puis pourquoi pas de dix en math parce que..alors...ça..va nécessiter heu..ça va nécessiter une volonté pédagogique monstrueuse si vraiment ils sortent un truc comme ça. Mais c'est..enfin tu vois c'est s'adapter au...à l'enfant. Là en CLIS où les effectifs sont petits en plus et tout ça je...j'arrive pas à saisir pourquoi il faut que cette petite où on est censé en plus être dans un... la CLIS, l'ASH (inaudible) c'est de l'enseignement adapté donc pourquoi est-ce qu'il faut impérativement qu'elle soit...

-Ben parce que... c'est comme ça, tu vois la semaine dernière j'avais Théo là sur l'atelier de Kapla, Théo il est mignon, il est adorable et tout sauf que Théo euh...du coup il vient alors j'avais bon pour le coup il est petit alors il était avec les enfants les plus jeunes, mais bon t'as un groupe de douze alors je...j'ai le syndrome de l'enseignant c'est-à-dire que clairement je peux pas être individuellement avec chaque enfant...

-(C.) Ben non.

-...et du coup si je passe l'heure avec Théo je ne passe l'heure que avec Théo quoi.

-(C.) Mm

-Et puis Théo il veut faire une tour sauf qu'en fait il faut faire la tour à sa place à Théo. Il veut faire un truc sauf qu'il...va pas le faire en fait. Et euh... pendant ce temps-là t'as les autres enfants qui ont besoin de toi et la difficulté elle est là, ça veut dire que oui les enfants en CLIS, je peux les prendre mais alors soit je les prend je prends que des enfants de CLIS et dans ce cas-là je vais réfléchir à ma séance. C'est-à-dire que là moi j'adapte ma séance à... à des enfants de euh...en gros de l'âge entre 7 et 10 ans, et euh je sais que je vais être moins technique avec les enfants les plus jeunes que avec les enfants les plus vieux mais en gros c'est comme ça. Et là si je dois faire euh des...enfin ça va être compliqué quoi.

-(C.) Mm

-Ça va être compliqué et puis du coup les enfants les plus âgés qui ont plus de techniques ils vont moins..ils vont moins pouvoir me solliciter et...c'est compliqué quoi.

-(C.) Et la..le..ils ont pas ce...cette volonté ils passent pas tu sais en tuteur enfin tu sais cette envie de montrer euh tu sais des fois t'as ça des enfants qui veulent prendre en charge un enfant plus en difficulté pour l'accompagner.

-Ils ont pu le faire au début, ils pu le faire.

-(C.) Ils se lassent ?

-Ben ils se lassent parce que c'est aussi un challenge individuel un jeu de construction, sur les jeux de société ça se passe mieux.

-(C.) Ouais ?

-Parce que oui effectivement je te dis sortir un escalier hanté même quand t'as 8/10 ans c'est pas spécialement gênant et puis même si tu joues euh avec Théo, au final Théo il est totalement capable de jouer à l'escalier hanté et il va prendre le même plaisir.

-(C.) Mm.

-Sur les jeux de construction c'est quelque chose d'un peu plus individuel.

-(C.) Ouais.

-Et ouais au départ tu vas pouvoir le faire et puis jusqu'à ce que Théo de toute façon euh soit il se barre parce que c'est pas lui qui le fait, il est sollicitant pour qu'on le fasse à sa place, il veut pas se lancer et puis de toute façon il va se lasser et il va aller voir ailleurs.

-(C.) Mm

-Et donc ça lasse, soit ben Théo il va casser euh alors on va aider Théo donc on va plutôt faire à sa place et puis ben Théo il va...casser c'est bon ben tu te débrouilles quoi.

-(C.) Ouais.

-Donc euh..

-(C.) Non mais je pensais au départ tu sais la CLIS plus dans les interventions parce que là moi je sais que..le collègue il m'expliquait le vendredi après-midi c'est jeux de société enfin du coup là la CLIS ils ont possibilité d'avoir... le ludothécaire aurait pu..en plus c'est des petits effectifs donc faire atelier...

- Mais moi ce que j'avais proposé à Lætitia là qui gère le temps péri éducatif, c'est de dire ben voilà moi je peux prendre..y'a un cycle où sur...comme c'est un atelier libre euh..pas sur un cycle mais sur une ou deux séances par cycle, je disais ben je prends que des CLIS quoi ! Et là du coup je vais construire la séance en fonction de ça, c'est-à-dire que je vais peut-être emmener des Kaplas, mais en plus des Kaplas, des p'tites figurines animaux, c'est-à-dire que là on va faire de la ferme quoi !

-(C.) Ouais.

-On va faire des murs, des barrières, on va essayer de construire une ferme, ceux qui veulent !

-(C.) Ouais.

-Mais déjà si t'emmène des p'tits chevaux, des p'tits cochons, des p'tites vaches et des Kaplas, ce qui va se passer, ce que les enfants ils vont construire une ferme, tu les induits un p'tit peu (inaudible )

-(C.) Ouais ils vont évoluer, ils vont...

-Et du coup ça correspond un peu à leur niveau de compétence aussi, ce que je ne fais pas avec les enfants...

-(C.) Ouais.

-Que je pourrais faire hein ! Je pourrais le faire et ils feraient une ferme pour ceux qui veulent faire une ferme. Euh...mais...c'est compliqué. C'est-ce que je fais un p'tit peu avec les maternelles par exemple. Quand t'animes entre les moyennes et les petites sections y'a une énorme différence.

### 3.3 **L'Épreuve : séance d'observation**

(A)= Alain; (e)= plusieurs enfants ; (e1), (e2)...= enfant 1, enfant 2...

- Attention ! Non non non non ! Léo t'es venu combien de fois avec moi ? (A)

- Hein ? (e)

- T'es venu combien de fois avec moi Léo ? (A)

- Euh une fois. (e1)

- Une fois ? (A)

- Deux fois (e1)

- Moi une fois (e2)

- C'est quoi les règles ? Rappelez-moi... (A)

- Enlever ses chaussures, ne pas jeter les Kaplas (e)

- (inaudible 0:24) (A)

- Euh ne pas jeter les Kaplas ! (e)

- Alors, pas le droit de ? (A)

- Jeter les Kaplas ! (e)

- Ouais. (A)

- Pas le droit de détruire les tours des autres ou (inaudible 0:30) (e)

- Ouais(A)

- (inaudible 0:35) (e)

- Ah oui ! Est-ce qu'on a le droit de détruire notre tour soi-même ? (e)

- Oui bien sûr c'est évident. (A)
- Euh ne pas, comment dire... (e)
- Pas de catapultes (e)
- Pas de catapultes, exactement ! (A)
- Ah oui et euh est-ce que par exemple, on fait une tour et par exemple... (inaudible 0:56) (e2)
- Pas de catapultes. Pas de catapultes. (A)
- On fait quoi après ? (e1)
- Qu'est-ce t'as envie de faire ? (A)
- Je sais pas moi un pont ? (e1)
- Tu veux faire un pont ? (A)
- Moi un truc moins long une souris par exemple. (e3)
- Une souris ? Une souris ou un pont. Un serpent ? Et si on faisait un pont avec une souris ?
- Ok (e)
- Je sais pas faire les souris je vais essayer hein. (A)
- (inaudible de 1:25 à 2:05)
- Tu fais quoi Adèle ? (A)
- Euh moi je vais faire un truc comme ça là ? (e4)
- Tu fais quoi Adèle (inaudible 2:13) ?? (e)
- Et toi Léo ? Euh Lou pardon ? (A)
- (inaudible 2:20) (e)
- Nous tu nous demandes pas ? ..... (inaudible 2:26) ...non parce que..... (e)
- Vous allez faire un skate park comme à chaque fois... (A)
- Non ! (e)
- Non ? (A)
- Et un terrain de jeu pour bébé cadum. (e1)
- Un terrain de foot en basket euh tralalalalère (e5)
- Comme ça ou comme ça ? (e6)
- Et t'as pas besoin de.... (e5)
- Je sais pas les faire moi ! (e6)
- Ça commence comme ça, et puis quand t'arrives à une certaine hauteur après les quatre faut que tu les écartes un p'tits peu, parce qu'en fait ton œuf ça fait un peu évasé, si tu mets les Kaplas vraiment les uns par-dessus les autres ben .....(inaudible 3:02) tu les écartes un p'tit peu, pas trop hein sinon ça tombe. (A)
- (rires) (e)
- Non je rigole (e2)
- Moi moi moi moi ! (e3)
- (bruit de Kaplas)
- Qu'est-ce que tu fais toi ? (A)
- Je sais pas trop en fait. (e7)
- Tu veux faire quoi ? (A)
- Je sais pô ! (e7)
- (inaudible 3:33) tu veux faire une souris ? (A)
- Euh ben non. (e7)
- Je sais pas on peut essayer. (A)
- Non c'est bon je vais essayer de faire un truc euh... (inaudible 3:42) (e7)
- Oh punaise ! (e6)
- Est-ce que tu veux faire un animal ? En construction on peut faire une tour... (inaudible 3:55).....Sur la chaise là, sur la chaise rouge là. (A)
- C'est à qui ça ? (e2)
- A Jade à Jade ! (e1)
- Je sais même plus à qui c'est, moi. (e2)
- Tu peux faire plus haut hein ! .....Laquelle, cette spirale-là ou cette spirale .....(inaudible 5:03) ? .....Tu veux la faire où ? Léo ! Ici là ? Ou au milieu de ton œuf ? (A)

- Au milieu. (e1)
- D'accord. J'te montre ? Tu prends ton Kapla, le coin qu'est là et le coin qu'est là on est d'accord ? Tu sépares ton Kapla en deux..., c'est la diagonale okay ? (A)
- Moi je fais comme la dernière fois. (e8)
- Ok ? Tu vois j'ai mis au milieu du Kapla là, et au milieu du Kapla ..... (inaudible 5:51) Il faut pas que ça tourne trop, si ça tourne trop... (inaudible 6:03) (A)
- Là déjà faut faire un côté. (e ?)
- Là c'est bon euh j'ai fait un côté. (e?)
- Regarde ce qu'on voit. (e?)
- Punaise c'est-ce que j'allais faire ! (e ?)
- Sauf que c'est en puits nous (inaudible 6:37) (e ?)
- Tu t'en sors Mahé ? (A)
- Oui je veux bien ! (e9)
- Léo regarde, si on met une barre comme ça ! (e ?) Léo ! Léo !
- Quoi ? (A)
- Oh merci ! (e2)
- Deux pour le prix d'un. (e3)
- T'as deux Kaplas ! (e4)
- Ouais (e3)
- Elle est dans le hall ? (e ?)
- Non elle est dehors. (e)
- Tu..tu demandes si...ouais ouais. Tu essaies de la monter très très haute, ou tu... ? (A)
- Ils peuvent le descendre en vélo. (e9)
- Mael ! (inaudible 8:26) c'est toi qu'as fait le record? (A)
- Hein ? (e10)
- La spirale, en hauteur ? (A)
- Euh ouais. (e10)
- Combien ? (A)
- Euh je crois que c'était 28 ? (e10)
- 28 ouais un truc comme ça. Là t'es à combien? (Il compte) 13. (...) Bah oui moi j'ai attendu 10 minutes, après...nan, mais y a pas de souci....Pourquoi t'es pas venu me voir ? Il faut venir directement ! Moi j'attends 10 minutes et je m'en vais. (A)
- (9' à 10'31") : fond sonore d'enfants qui jouent et échangent, bruit des Kaplas qui s'entrechoquent
- Dis-moi Teddy, tu te moquerais pas un pt'it peu de moi ? t'à l'heure quand t'étais à côté de moi, tu m'as dit « naaaan, tu m'inscris pas, j'vais avec Charline »... ça marche ! Vos chaussures, vous les enlevez ! Euhhh t'es jamais v'nu toi, avec moi ? (A)
- Si ! (e11)
- fond sonore d'enfants qui jouent et échangent, bruit des Kaplas qui s'entrechoquent
- Qu'est-ce que tu fais, toi ? (A)
- Punaise, c'est trop écarté ça !! (e3)
- Ah ouais ! (e2)
- 28 !! (e3)
- Au 28<sup>e</sup> il est tombé ? Donc 27 ! Si au 28<sup>e</sup> il est tombé, t'en avais mis 27... Donc 27 ! Pas mal ! (A)
- Elle a toujours pas battu le record (e3)
- Alain, Alain, t'avais dit que t'allais ramener les Kaplas de couleur ? (e6)
- Je les ai ramenés mais vous voulez faire quoi avec ? (A)
- Bah un truc comme ça...(e6)
- Et donc ça avec du blanc c'est pas possible ?(ironique) Qu'est-ce que ça va changer la couleur à ça ? (A)
- Ri...en (e6)
- Mais je voulais faire comme ça au milieu....(e1)
- Les Kaplas de couleur tu vas t'en servir si tu veux pour faire.... Tu vois par exemple.... Si tu veux me faire un arbre, t'as pas besoin de Kapla bleus pour faire un arbre ! (A)

- Non des Kapla verts (e1)
  - Donc t'as besoin de Kaplas verts, pour faire un arbre...(A)
  - Ou marron ! (e1)
  - Si tu me dis « Alain, j'ai besoin de Kaplas de couleur pour faire un arbre... j'ai commencé mon arbre mais j'aimerais bien avoir des feuilles de couleur », je te sors les Kaplas verts pour faire des feuilles de couleur...ça me va. Par contre, je vais pas te sortir et les Kaplas orange et les Kaplas bleus etc.... (A)
  - Comment on fait pour faire les feuilles ?(e6)
  - Bah pour faire les feuilles, c'est un peu ce que fait Lucas...(A)
  - Et regarde, Alain... (e ?)
  - Et moi aussi je peux te demander un service...(e ?)
  - Moi aussi je peux apporter un peu de couleur (e ?)
  - Pour quoi faire ? (A)
  - Pour mettre des Kaplas blancs de couleur... (e ?)
  - Alors déjà, j'ai pas de Kaplas blancs... j'ai des bleus, des verts, des rouges...(A)
  - Moi je veux bien des bleus (e ?)
  - Moi je veux des bleus(e 2)
- (une dispute entre deux enfants couvre les voix du ludothécaire et des enfants)  
Le ludothécaire quitte le groupe pour aller aider un enfant construisant une spirale).
- Alain, c'est beau comme ça ? (e 4)
  - Est-ce que je peux avoir des Kaplas verts ? (e 6)
  - Et moi bleus ? (e 3)
  - Mais moi,vert ! (e 6)
  - Moi bleu ! (e 2)
  - Hé ! Ho ! Ne me demandez pas de Kaplas de couleur si vous me dites pas c'est pour quoi faire ! (A)
  - Pour faire l'arbre ! (e 6)
  - Et moi pour faire des ronds comme Léo (e 2)
  - Moi aussi c'est pour faire des ronds ! (e 3)
  - Mais pour faire des ronds t'as pas besoin de Kaplas de couleur ! (A)
  - Moi c'est pour faire de l'eau ! (e1)
  - Est-ce que c'est bien comme ça ? (e ?)
- (Le ludothécaire observe une tour en cours de construction pas deux enfants, hoche la tête, fait une moue pour montrer la réussite des enfants et se rapproche d'eux)
- Alors moi.... Ici... vous avez commencé à faire comme un carré, si tu veux que ça soit à peu près solide, essaie de faire que ça ressemble à un carré à chaque étage, tu vois...comme ça...essaie... regarde :1,...2,...3,...4 (compte les 4 côtés du carré) tu vois ? ... A chaque étage, il faut que ça ressemble à 1 carré, sinon ça risque de partir sur'l côté..... (A)
  - Alaiiiiiin ! Alaiiiiiin ! (e6)
  - Il t'entend pas là ! (e ?)
  - Tu fais quoi là (A)
  - J'ai besoin de bleu ici !! (e6)
- (Alain tend une boîte de Kaplas bleus à un enfant, c'est l'enthousiasme général, les enfants s'extasiant sur la chance du copain à avoir la boîte de Kaplas bleus)
- Il a battu mon record !! (e10)
  - 29,...30...Youhouuu (e12)
  - Fais attention à ton genou ! (Alain s'adresse à l'élève dansant assis en construisant son record) Sinon... (A)
  - Oh c'est pas grave (e13)
  - Qu'est-ce que tu veux faire toi ? Une maison ? Et toi ? Tu veux faire la grande spirale ? C'est celle-là (en montrant sur une fiche modèle) Tu veux faire une grande maison... une petite ? (A)
  - Alaiiin ? Tu peux donner à Léo des bleus, il nous aide... (e6)
  - Ouais y a d'autres boîtes vertes euh bleues,... (e2)

- Ouais mais j'avais pas sorti toutes les couleur... (Il continue d'installer la base de la maison de l'enfant) Alors..., tu peux les mettre comme ça.... Mais plus simple tu peux les poser comme ça... Et si tu mets un sur deux, tu vois comme j'ai fait là, ça va consolider... (A)
- Alaiiin ! (e6)
- Attends deux secondes (A)
- Mais j'ai fini moi...J'ai fini mon pont. (e ?)
- Tu laisses comme ça ? Tu peux faire quelque chose par-dessus ton pont...(A)
- Eh vas-y c'est pas qu'à toi les Kaplas (dispute entre deux enfants concernant les Kaplas bleus) / Tiens j't'en ai passés 3 ! (e)
- Alain, j'peux le détruire ou pas ? (e ?)
- Tu fais comme tu veux (Alain s'installe auprès d'un groupe observant un modèle)
- Regarde la description (e ?)
- Je peux avoir une boîte parce qu'il y en a plus ? (e6)
- Il te reste quoi à faire ?(A)
- Tout le tour comme ça...(e6)
- Tu rigoles, un peu ? C'est-à-dire que tu vas utiliser des Kaplas rouges pour remettre des Kaplas bleus par-dessus ? (A)
- (Rires d'enfants)
- C'est ça ? (A)
- En fait, il fait une piscine ! (e3)
- Mouais ! Vas-y, tu les prends mais tu les rangeras Lilian, c'est pas les ptits qui vont le faire !! (se retourne vers son groupe) ça et ça, c'est pas du tout la même chose...Tu vois ? Attends, je lance euh et je reviens (A) (inaudible 18'10 à 19')
- Alain, regarde !! (e4)
- Tu poses dessus... (Alain fait la base de la structure pour montrer et montre du doigt l'importance de l'espacement entre les Kaplas) et tu écarter là, tu vois là ?...(Alain se déplace)
- Il est où le classeur (e ?)
- Euh là ! le classeur...Nan, je te donne pas les couleur comme ça ! En gros, je veux savoir ce que tu veux faire ! (A)
- Alain ?
- Non, non ! deux secondes ! Je parle ! 2 secondes, je parles, je finis de parlr, alors deux secondes !! Donc tu veux faire quoi ?
- (inaudible, l'enfant montre un modèle)
- Une construction (inaudible) mais tu n'as pas besoin de couleur pour ça ! Là tu les as, okay , mais c'est pas comme ça que ça marche ! (Alain se lève et change de groupe)
- Je voudrais en mettre là ! (e8)
- T'es sûr (A)
- Bah...
- (Alain change de groupe, il est interpellé par plusieurs enfants...Deux enfants lui apportent un modèle)
- On n'aura jamais le temps de faire un... (A)
- Non mais... (e ?)
- C'est celui-là ? T'as pas besoin de moi ! Nan, t'as pas besoin de moi pour le faire !
- Mais Alain, je sais pas....
- Non, non, celui-là, t'as pas besoin de moi !
- Je ne sais pas combien y a d'étages !
- Tu sais compter jusqu'à combien ? Les étages ? Mais, ça c'est sur le sol !
- Ahhhh d'accord !
- (Brouhaha, Alain se déplace)
- Alain, j'ai fait tomber dans... (e7)
- Ah ouais !
- Tu peux aller le chercher... (e7)
- Ah non, je peux pas aller le rattraper là, non ! (A)

- On est obligé de tout casser ! (e7)
- Mais non, pas tout (Alain les observe continuer leur tour) Par contre là, attention avec votre tour. (Il montre avec ses mains la position de la tour) Là, ça devrait être comme ça et là, c'est en train de partir comme ça ! Tu vois ou pas ? (A)
- Ah ouais, mais c'est... ben c'est ça qu'est mal mis (l'enfant s'apprête à déplacer la base, mais Alain l'arrête)
- Ohh, là, naaaan, pop pop pop !!!! Nan, là tout va tomber... Tu vois, ça part de travers et si ça part de travers, le problème à un moment, tu vois, là, ça fait paf ! (Alain mime en même temps avec ses mains !) Moi, à votre place, je continuerais sur le dessus mais en essayant de le remettre dans l'autre sens...
- ah ouais, là, comme ça ? (e8)
- Tu touches pas hein ! Sinon, tu fais tout tomber. Nan, essayez de le remettre un peu par-là, sinon j'donne pas cher....(A)
- Alain se déplace à nouveau
- Lilian, fais attention à tes pieds, s'il te plait (A) (Alain se déplace, observe, s'arrête près d'un groupe)
- C'est bon là, les bleus ! (A)
- Ahhh (déception) Mais sinon, c'est joli (e ?)
- (Brouhaha)
- Essayez de vous décaler vers la fenêtre là, décalez-vous vers la fenêtre...Eh, toi, tu vas me poser la caisse bleue, là ! (A)
- Pourquoi ? (e10)
- Avant de se servir, j'voudrais que tu demandes ! (Alain se déplace, l'enfant retourne ranger la boîte)
- Alain, je peux prendre les Kaplas de couleur ? (e10)
- Tu poses la boîte, tu la poses... (Une tour tombe)
- Et voilà, j'veus l'avais dit ! Et voilà, j'veus l'avais dit ! Et voilà, j'veus l'avais dit ! (e7)
- Alain, je peux ? (e10)
- Et voilà, j'veus l'avais dit ! (e7)
- C'est grave ? (C)
- Mais non !! (e7 et e8)
- Vous recommencez ?? (C)
- Bah oui ! (rires) (e7 et e8)
- Là, c'est ça (e8)
- Ah ouais, (e7)
- Nan, comme ça (e8)
- Ahhh oui ! Pff, avant elle était haute maintenant elle est toute petite !!
- (inaudible)
- Attends !!!! J'ai une technique (e7)
- Tu voulais du bleu pour mettre avec ça, c'est ça ?(A)
- Euh, non, c'était pour mettre là comme ça, tu vois ? (e4)
- (Un enfant veut faire comme son voisin mais ne trouve pas de solution)
- En fait, je pense... je pense..., il a fait la spirale et après il a mis les autres sur le côté... (A)
- Ouais, c'est ça (e4)
- Nan, parce que là comme ça, tu vas...
- Nan, nan, je veux pas faire ça là ! (e5)
- Ah okay, non parce que... (Alain reste assis à observer les gestes de l'enfant.)
- Par contre, euh, j'veus pas avoir assez de place, moi, là (e5)
- (Alain ramasse quelques Kaplas et va voir un enfant).
- Tu t'en sors ? (A)
- En fait, je sais pas trop ce que je fais... (e11)
- (Alain reste près de l'enfant mais observe deux garçons)
- Je peux te parler ? T'arrêtes avec les couleur ! (A)
- Moi ? Mais... (e2)
- Les couleur, c'est fini !...Rajoute... fais des constructions, fais des...Rajouter des couleur, là, non !

(e9 interpelle Alain avec un modèle)

- Tu sais comment faire ? (Alain s'assoit à côté de lui, l'enfant secoue la tête négativement. Alain observe le modèle puis explique la démarche à l'enfant). Bon, d'accord ! Alors, tu commences par ça, là, tu vois ? (L'enfant fait, Alain rectifie la position des pièces, va chercher d'autres Kaplas et monte la structure sur plusieurs étages) Là, tu vois, comme ça, là..., d'accord ? Là ?...D'accord ?... Il laisse l'enfant et va en voir un autre.

- Tu refais le parquet ? (rires) Regarde, là, tu peux faire une tour là, ... tu essaies de rejoindre la tour que tu fais là... Ici, là tu rejoins...

- Mouais...

- Nan mais tu fais ce que tu veux...

- Ou un pont ?

- Tu peux faire un pont....Tiens attends, je te montre un truc ? (Alain prend un Kapla) Regarde là, tu pourrais le mettre là ! Je sais pas à quoi ça peut servir mais bon !

(Alain s'en va, l'enfant retire ce qu'a ajouté Alain et reprend sa construction comme si de rien n'était. Alain retourne voir e9 et modifie le positionnement des pièces du dessus).

- Regarde, là, tu vois ?... sinon...

- Alain regarde ! (e ?)

- Alain regarde ! (autre enfant)

- Ah oui, j'ai vu. (Il continue d'expliquer le modèle et la démarche tout en joignant le geste à la parole) Là... (inaudible)...D'accord ? Tu vois ?... .. Au fait, t'as une chaussure ! Tu devais pas les retirer ?

- Ahhhh (e9)

- Marche pas sur les Kaplas, s'il te plait ! (A)

- Mais il a dit qu'il avait mal (e5)

- Oui mais il a mal au pied qui n'a pas de chaussure ! Tu as mal à quel pied ? (A)

- Celui-là ! (e9)

- Donc tu peux enlever la chaussure de l'autre pied ! (A)

(Alain est assis à côté d'un enfant tout en observant le groupe puis reprend avec e9 la construction, lui montre et le laisse continuer)

- Alain, on pourrait faire (inaudible)...

- On a déjà fait, ça ! (A)

- Ah ouais, c'était trop bien même ! (e ?)

- Même qu'une fois, on a fait une girafe !! (e ?)

- Et un train ? On pourrait ? (e ?)

- Ouais euh.... (A)

- Et un lion, un lion de ouf ! (e ?)

- Un lion de ouf ? (A)

- Alain ! (e9)

- Alain ! (e ?)

- Oui, alors deux secondes alors, attends alors.... Euh là, tu vois... (il montre sur le modèle à e9 ce qu'il doit faire en plaçant un Kapla dans la construction puis part vers l'autre enfant qui l'a appelé)

- Alain, je voudrais ranger les bleus là... (e ?)

- Bah, essaie de trouver la boîte, tiens elle est là ! Qu'est-ce que tu voulais Maël ?

- Est-ce qu'on peut mettre comme ça, là ? On peut ?

- Alors Humm ... (A)

- Parce qu'en fait, on veut les relier entre elles (e5)

- Ah oui, oui, oui, oui, je vois bien ! (Alain s'accroupit, prend des Kaplas et cherche une solution) On peut partir d'ici ou il faut partir du milieu ?

- Comme tu veux €

- Comme je veux... Humm (A)

- Oui parce que c'est juste pour relier... (e5)

- Tu fais de n'importe où, du moment que....ou comme ça, je sais pas moi... (e4)

- Si je vois (A) J'essaie un truc, pas sûr que ça marche des masses mais... Bon, alors, l'idée, ce serait de faire comme ça, tu vois ? (Il pose des Kaplas tout en parlant).



- Eh, je peux faire ça aussi ! (e5)
  - Oui, oui, tu peux faire ça ! Tu peux aussi faire ça ! Mais bon... (interrompu)
  - Alain, ça s'est cassé !! (e ?)
  - Donc, non ce que je te propose c'est un peu plus long et un peu plus compliquée mais du coup, l'idée c'est de mettre deux Kaplas et deux Kaplas là... Quand tu as un Kapla comme ça, tu peux en mettre deux... Vas-y, passe, là tu vois, deux comme ça, ... un comme ça..., on en remet deux là..., un là, ... d'accord ? J'en mets un là, j'en mets deux... j'en mets un, ... j'en mets deux et tu vois au fur et à mesure ça se décale... Et tu fais la même chose de l'autre côté-là et ce qui fait qu'au fur et à mesure, ça va se rejoindre, d'accord ? (A)
  - Ou alors comme ça ? (e5)
  - Ou alors les deux ? (A)
  - Ah oui mais je suis bancal (e5)
  - T'es bancal ? Ah oui, t'as raison ! (A)
- Mais je pense que le mieux, c'est là (e4) (Les enfants décident de garder leur technique, Alain s'en va.)
- Tu l'as bougé ta tour Xavier ? (A)
  - Bah oui (e13)
  - Tu l'as bougé ? (A)
  - Non ! (e13)
  - Tu l'as grandi ?
  - Oui !
- (Deux enfants interpellent Alain, il hoche la tête pour valider la construction. Il observe l'ensemble puis interpelle un enfant)
- Tu vas avoir le même problème que Chris, ta tour, elle penche, regarde (inaudible)... (Il mime l'orientation de la tour en même temps qu'il explique) Plus tu vas monter, plus elle va pencher... ... Après, si ça penche trop d'un côté, ce que tu peux faire, c'est, sans tout bouger, c'est quand tu montes tu essaies de décaler un peu plus par-là, au pire ça te fera un truc comme ça et comme ça tu vois... (A)
  - Mouais (e8)
  - Tu peux essayer, ça peut être sympa....Tu partirais comme ça, et puis, hoouoo, tu repartirais comme ça ! On va pas parler de centre de gravité mais l'idée c'est que par-là, tu vois ça va revenir de l'autre côté et normalement, ça va.... Ça devrait être un peu plus solide. Au lieu de tout bouger, ça risque de modifier ta structure (il lui donne un kapla). Tu fais quoi ? Alors, tu fais quoi ? (A)
  - J'sais pas... (e8)
  - Ou alors tu continues comme ça et après, tu vois ! Regarde ce Kapla, il est penché, si tu mets là, tout va tomber ! Tu vois là ? (inaudible, brouhaha – Alain se déplace)
  - Ah bah voilà ! C'est super !
  - Alain ! Alain ! (un enfant montre un modèle) Pour ça ?
  - Tu peux faire ça même si tu n'as pas de couleur ! Euh...il va être l'heure...(A)
  - Noooooon, j'ai pas fini
  - Euh, tous les Kaplas qui ne servent pas...Non, on arrête, il est l'heure.... Messieurs Dames, d'abord je n'ai pas dit de mettre les chaussures...Deux solutions : soit vous cassez votre construction, soit vous laissez les petits la casser ! (A)
  - On peut casser ? (e ?)
  - Non laisse ! (e ?)
  - Allez je peux...(e ?)
  - Non,non, mais... (e ?)
  - Léo, vas t'asseoir sur les marches ! Il est l'heure de ranger, non ! non ! non ce n'est pas la tienne, tu ne la casse pas ! Non ! Ce n'est plus l'heure ! Vous allez mettre vos chaussures... Vous allez mettre vos chaussures... Vous allez mettre vos chaussures... Allez... (A)

### 3.4 *Entretien d'après-coup*

- Je...je...cherche on va dire que c'est une recherche passive...sur les offres d'emploi ....si y'a des trucs qui me tombent dessus, des annonces qui m'arrivent comme ça et qui peuvent m'intéresser je réponds donc là y'a deux trucs où j'ai postulé, donc là j'attends les réponses...euh parce que les dates sont pas encore passées, mais sinon je vais pas dans les recherches actives du tout...
- (C.) Non
- ....parce que d'une part j'ai toujours un boulot pour l'instant.
- (C.) Ah ouais.
- Et euh...
- (C.) Et puis tu attends de voir peut-être par rapport à Sylvie aussi non ?
- Ben non parce que Sylvie à priori reste.
- (C.) Ouais.
- Elle a fini sa période d'essai. Non non c'est pas pour ça, c'est euh...je me dis, au pire c'est un licenciement économique, au pire des cas hein !
- (C.) Mm
- C'est un licenciement économique, et que pendant un an quand t'es en licenciement économique t'as ton salaire plein pendant un an et puis après t'as le chômage.
- (C.) Ouais,
- Euh...je dis c'est con mais...
- (C.) Ouais du coup tu peux prendre un an pour euh...réfléchir.
- Ben me prendre un an non parce que, je m'ennuierai très fortement pendant un an, mais euh...profiter de ça, me dire ben voilà...là j'ai l'été faut que je solde mes congés avant mon licenciement donc j'ai 5 semaines de congés cet été c'est du jamais vu.
- (C.) (rires) un truc de fou !
- Un truc de fou. Euh...donc...si j'ai une occasion ce serait con de la laisser. Mais en même temps ....si j'ai une occasion qui se représentera pas, faut y aller quoi !
- (C.) Ouais.
- Mais sinon je fais pas des recherches plus actives que ça quoi.
- (C.) Ouais.
- Je dis pas que ça me flippe pas ? attention hein ! Ça me m'angoisse quand même parce que, un truc où j'ai postulé où j'ai eu une réponse négative c'était euh...le fait que je sois ludothécaire depuis six ans, selon eux à priori, à priori c'est pas confirmé.
- (C.) Du coup tu recherches pas que dans la ludothèque maintenant ? Tu recherches euh...
- Pff y'a rien en ludothèque dans le Calvados...
- (C.) Ah oui ?
- ....donc euh...je vais pas chercher...
- (C.) Du coup tu recherches en animation... ?
- Est-ce que j'ai encore envie d'être ludothécaire j'en sais rien.
- (C.) Mm
- J'en sais rien du tout....la réponse c'était, donc c'était un truc dans l'animation mais pas dans l'animation directe c'était de la coordination euh...de différentes structures.
- (C.) Mm
- Et euh la réponse c'était : oui mais comme vous êtes à priori sur le CV un peu éloigné depuis six ans sur les politiques éducatives euh... du coup on privilégie quelqu'un qui a une expérience plus récente. D'accord donc j'ai plus forcément encore, plus forcément envie d'être ludothécaire mais à priori je ne suis plus animateur, donc qu'est-ce que je suis ? (rires)
- (C.) Ouais.
- Qu'est-ce que je suis ? Donc après y'a aussi les questions de disponibilité, là pour l'instant en gros, y'a un préavis de trois mois mais y'a...c'est largement négociable avec l'association. Donc euh....j'ai pas envie de retourner en local jeune mais si y'a que ça ben je ferai ça hein. Centre de loisirs j'ai pas envie.
- (C.) Mm

- Parce que quand je vois comment ça devient compliqué en centre de loisirs en ce moment...
- (C.) Ouais ? A ce point là ?
- Ben...moi j'étais bien content de quitter R. parce que la galère pour trouver des animateurs quoi !
- (C.) Ouais ?
- C'est la galère enfin c'est la plaie toutes les semaines j'ai galéré à trouver un animateur.
- (C.) Pourquoi ?
- Ben parce que soit y'a des animateurs que tu retiens tu lui dis : ben on se dit mercredi prochain, ça marche etc...
- (C.) Mm
- Et puis finalement il vient pas ! Et puis tu l'appelles...
- Pourquoi il vient pas à ton avis ?
- Pourquoi ils viennent pas ?
- (C.) Ouais ?
- Pff à j'en sais rien !
- (C.) Non parce que...
- Ah ils viennent pas alors des fois j'ai aucune réponse et puis des fois ils disent : ah ben non finalement euh...non ! Mais tu le sais que le mercredi midi quoi !
- (C.) Ouais.
- Pour le mercredi matin.
- (C.) D'accord. Un manque de fiabilité ?
- Ah réellement un manque de fiabilité, puis euh...puis pour les mercredis c'est jamais simple parce que t'as des...c'est des étudiants la plupart donc t'en as certains qui vont trouver d'autres boulots ou qui ont des cours qui n'étaient pas prévus etc...
- (C.) On en revient toujours au même problème hein ! Caractère professionnel de cette dimension hein !
- Sur les mercredis...sur les vacances...sur les vacances c'était plus simple. Sur les mercredis c'était quand même compliqué quoi ! Et puis là en plus maintenant avec le mercredi matin y'a école donc faut trouver que pour le mercredi après-midi et euh...le mercredi après-midi dans beaucoup de centres de loisirs c'est passé en périsco, c'est plus du...c'est passé en (inaudible) périscolaire...donc si ça passe en 5(inaudible) périscolaire tu peux plus prendre de CE. Eh ouais ! Donc euh...
- (C.) Ah ouais...
- Donc non, je vais pas...replonger la dedans. Puis honnêtement je préfère largement faire des ados quoi, c'est plus contraignant parce que y'a plus d'horaires en soirée etc. mais euh...
- (C.) (rires)
- Comme ils ont moins à recruter déjà c'est déjà ça.
- (C.) (rires)
- Mais et puis ça c'est vraiment le pire des cas mais après... j'ai plus l'âge pour ces conneries (rires)
- (C.) Mais c'est un sui...dans ton...tu vois y'a pas longtemps justement à...regarde nous...c'est aussi tout ça sur le fait qu'il y ait des vieux animateurs et puis comme on disait ben oui vous n'avez pas encore avoir de vieux animateurs parce que c'est un nouveau métier et qu'on est en train de voir les vieux animateurs, voir si...
- Mm
- (C.)...c'est vrai que c'est la question ....alors si tu vois y'a Ben sur G. qui...
- Attend Ben c'est différent, Ben il fait même plus de direction de centre de loisirs depuis deux trois ans.
- (C.) C'est vrai ?
- Ah oui.
- (C.) Il fait quoi du coup ?
- Il est coordinateur enfance, la...la...direction du centre de loisirs c'est Véronique qui l'assure.
- (C.) Mm
- Et euh...Déborah de temps en temps...donc Ben il coordonne à la fois le centre de loisirs et TAPS.
- D'accord.
- Non il fait plus du tout de direction.

- (C.) Que de la coordination ?
- Ouais.
- (C.) Humm
- Mais pareil, ça le...on a discuté y'a, la semaine dernière avec Ben.
- (C.) Ouais ?
- Ça..voilà !
- (C.) Ça durera pas ? Enfin il arrêtera aussi ?
- Ben je sais pas quand mais lui refaire du centre de loisirs ça l'intéresse plus quoi.
- (C.) Ouais c'est...l'animation c'est pas un métier pour vieillir.
- Non. Non mais même ludothécaire hein ! Moi je ne m'imaginai pas ludothécaire à 65 ans hein !
- (C.) Ouais.
- (rires) Alors j'en connais quelques-unes...euh...pas uns, unes ! Enfin elles approchent de la cinquantaine mais euh...moi je me vois pas là-dedans quoi, là c'est...c'est épuisant c'est...donc euh c'est aussi peut-être l'occasion hein de rebondir sur autre chose.
- (C.) Ouais.
- Ce, cette opportunité qui m'est laissée par la ville de C...
- (rires)
- (rires)
- (C.) Merci Monsieur le Maire.
- Mais de toute façon j'étais sur le départ.
- (C.) Ouais oui c'est-ce que tu m'avais dit, que tu...
- Donc euh...que c'est euh...
- (C.) C'est l'occasion qui fait le larron du coup !
- Ouais, je pensais avoir le temps de trouver un nouveau boulot quoi ! (rires) C'est à dire que je me m'étais dit bon Sylvie fait son...s'installe à la G. D., enfin trouve un nouveau boulot, trouve un nouveau boulot ! S'installe à la G. D., ça permet de (inaudible) et moi je commencerai à chercher. Eh ben j'ai même pas eu l'occasion euh...voilà, obligé, obligé de chercher. Ce qui m'emmerde le plus c'est pas, c'est pas de trouver un nouveau boulot c'est...c'est le gâchis.
- (C.) Ouais, ouais, ce que je trouve triste c'est le gâchis, c'est toute l'énergie mise dans ce...
- Ah ben alors là j'en ai plus d'énergie hein ! Alors là là-dessus...
- (C.) Ah mais non mais tu peux pas en avoir ! Comment tu veux avoir de l'énergie alors que tu sais que c'est fini !
- Ah oui oui, je fais, je fais, je travaille encore pour l'association dans le sens où faut que je fasse toute la transition administrative, c'est-à-dire faire les (inaudible). Euh...après je fais le minimum sur l'accueil, j'accueille ! Je fais le péricope, encore ! Euh...mais je suis plus du tout dans la, dans la perspective quoi !
- (C.) Mais c'est pas possible ! D'autant qu'en plus enfin je veux dire c'est un...c'est ton bébé enfin...s'il est moribond, comment tu veux avoir de l'énergie pour enfin...d'un autre...moi je sais que, je termine mon année scolaire, que j'y serai plus l'année d'après, que...c'est pas...alors là quand c'est un gros truc sur lequel tu t'es investi autant où y'a eu...voilà quoi !
- Je vois l'impact sur la fréquentation. C'est-à-dire le fait de..d'être un relais sur les familles qui viennent, sur les écoles, sur le public que tu croises dans la rue etc., et puis plus avoir l'envie de le faire.
- (C.) Ouais.
- Alors j'y vais, je le fais, enfin je suis présent, j'anime, mais je fais plus de relais sur (inaudible)
- (C.) Tu fais plus de relais et du coup...
- Je le vois depuis deux trois mois l'impact.
- La fréquentation elle baisse ?
- Ah ouais ouais.
- (C.) Ah ouais, faut vraiment...
- Même sur les soirées.
- (C.) Ah ouais ?
- Ouais.

- (C.) Comme quoi donc même si les gens ont l'air d'être des habitués...
- Ben même ils savent aussi, ben ils sont au courant hein, enfin depuis le mois de mars on le dit ouvertement, on le savait plus ou moins avant mais depuis le mois de mars on le dit ouvertement..et euh le centre aussi qui n'a pas le même dynamisme, pas la même énergie.
- (C.) Mm.
- Donc, moi je lève le pied, je continue mais je lève le pied et c'est (inaudible) est persuadé enfin c'est du discours politique hein, je sais très bien, qu'ils savent très bien la vérité, ils sont persuadés que ça peut marcher avec des bénévoles parce que la bibliothèque elle fonctionne bien qu'avec des bénévoles...euh toi tu sais que ça marchera pas, moi je sais que ça marchera pas, la mairie elle le sait certainement mais elle admettra jamais...et euh...même la bibliothèque, même le président de la bibliothèque que je connais bien...euh..il dit que c'est une connerie ce qu'ils ont fait. Oui on est d'accord mais, parce que le point de comparaison qui m'énerve au possible...
- (C.) La bibliothèque ?
- Ouais...c'est pas le fait de me comparer à la bibliothèque pour tous, je m'en fiche parce que, c'est une bibliothèque pour tous, certes mais son dynamique, les petites dames, c'est que des retraitées quasiment, elles sont ultra dynamiques, elles font des choses, elles ont envie de le faire, mais dans la limite de leur moyen de connaissance sur la gestion d'une bibliothèque.
- (C.) Humm.
- Euh...effectivement ça n'a pas un énorme rayonnement, ça n'attire pas du public ultra dynamique et jeune etc., mais elles ont envie de s'investir et particulièrement. (inaudible) en plus. Sauf que elles aimeraient bien avoir un salarié aussi quoi. Et euh...et pour la comparaison de dire bibliothèque, ludothèque c'est la même chose donc même en tant que subvention, c'est un déséquilibre, c'est pas normal que la bibliothèque elle ait dix fois moins de subvention que la ludothèque, mais dans ce cas-là au lieu de faire un (inaudible) par le bas faites un (inaudible) par le haut.
- (C.) Un (inaudible) par le haut.
- Ah ben non on baisse de dotation de l'état, vous comprenez on peut pas se permettre.
- (C.) La...donc...A. c'est une médiathèque municipale donc en effet, je pense qu'il y a un salarié puisque c'est une...y'a un salarié, y'a des bénévoles aussi ! D'accord, mais voilà y'a...y'a celle qui chapote, qui tient, parce que après c'est aussi un métier, voilà, les bénévoles ils ont, ils ont toute leur bonne volonté mais ils ont pas forcément toutes les compétences.
- Mais je t'avais pas expliqué le contexte de la bibliothèque ? Pendant un an ils ont eu un poste à mi-temps, un an ! En fait leur ancien maire Mr H. (inaudible) quand il est parti, sa femme était l'ancienne présidente de la bibliothèque pour tous, elle a réclaté, elle a un fort tempérament madame H., on était pas copains tous les deux, euh...(inaudible), euh...cherche pas c'est les canalisations.
- (C.) Je croyais qu'il pleuvait, je voyais pas la pluie.
- Euh...elle réclamait un poste et l'année où Mr H. a quitté la mairie, il a quand même lâché la subvention qui allait bien, enfin pas la subvention, c'était pas sous forme de subvention, c'était... il avait embauché sous forme de CDD une bibliothécaire qui mettait à disposition la bibliothèque pour tous. Et la nouvelle municipalité elle a laissé faire ça un an et l'année d'après hop elle a sucéré...elle a sucéré le mi-temps.
- (C.) Mm
- Le truc c'est que la personne qui était embauchée elle était déjà bénévole à la bibliothèque pour tous, et elle est restée bénévole à la bibliothèque pour tous, c'est-à-dire qu'elle laisse...elle met ses compétences bénévoles à ....qu'est-ce que tu veux faire ?! C'est comme si moi je suis plus embauché ici...
- (C.) Bon ben vous me licenciez moi mais je continue à faire tout le boulot !
- (rires) non mais voilà !
- (C.) Ouais enfin c'est donné, tu le donne pour te faire bouffer, c'est bête hein ? C'est bête... Qu'est-ce que tu veux faire contre la bêtise ? Je vais couper mon téléphone qui bousille pas mes bandes.
- Ben c'est pareil elle s'était investie dedans ...
- (C.) Ben ouais mais bon ouais mais bon tu ben...tu..tu donnes le bâton pour te faire frapper. Du coup ! On...avant cette de professionnalité euh...de ludothécaire hein, tu l'es encore un p'tit peu hein ?
- Mm

- (C.) Jusqu'en septembre c'est ça ?
- Je le serai toujours hein, j'ai le diplôme (rires). Un plombier qui fait plus plombier il a quand même le diplôme de plombier (rires)
- (C.) Donc du coup quand il change de métier est-ce qu'il est ...
- Ben il est plombier (inaudible) (rires)
- (C.) (rires) c'est ça, est-ce qu'on reste là ? Est-ce qu'on est le nouveau métier ou ...
- Je sais pas.... Un p'tit peu...
- (C.) Du coup tu faisais une activité euh ....Kapla la fois où je suis venue te voir ?
- Ouais, c'est vrai ça remonte...
- (C.) Ça remonte.
- Enfin j'en ai fait y'a pas longtemps encore mais...
- (C.) Tu peux me raconter ce que c'est qu'une activité Kapla du coup comment tu t'es organisé tout ça ?
- Euh une activité Kapla, telle que je le fais euh...actuellement euh...j'emmène du matériel mais quand je dis du matériel ça peut paraître bête, j'emmène des Kaplas mais ça part d'un constat en fait où j'avais observé dans différents centres de loisirs où on accueillait le périscolaire où y avait des ateliers Kapla déjà en place et euh...et souvent les animateurs ils prenaient un baril ou deux avec euh...y'a 400 Kaplas dedans et on prend un groupe de 10 ou 15 gamins et puis voilà, et...et...et ça fait mal au cœur, voilà et en parallèle de ça dans ma formation ludothécaire moi j'ai aussi fait une formation Kapla, il y avait une ou deux journées de formation sur les Kaplas avec la co-créatrice des Kaplas qui était là et tout de suite, enfin c'était génial enfin t'apprécie le moment, du coup t'as ce constat là de ce qui se passe en périsco ou centre de loisirs, t'as euh parfois dans les écoles, euh t'as la formation, tu dis ben peut-être l'occasion d'acheter des Kaplas et puis volume en nombre suffisant pour pouvoir encadrer un groupe de 10-12, 15 peut-être enfants mais 10-12 c'est l'idéal pour le nombre de Kaplas que j'ai et donc j'ai acheté 2500 Kaplas, enfin j'ai fait acheté 2500 Kaplas et euh...et au départ je m'étais dit ben je vais faire ça en atelier et euh ritualiser etc. enfin c'est-à-dire l'apprentissage de techniques et en fait je me suis dit c'est tellement incohérent du fonctionnement d'une ludothèque de faire ça que l'apprentissage des techniques de Kaplas elles peuvent passer par de l'activité de jeux libres et donc ce que je fais actuellement avec les Kaplas donc j'amène les Kaplas, les 2500 Kaplas euh...je sors tout, je les étale, j'enlève les boîtes parce que voilà l'idée c'est pas de prendre les boîtes dans les...les Kaplas directement dans la boîte mais c'est d'aller farfouiller un p'tit peu comme une table où on étalerait tous les Legos et puis on irait piocher un peu à gauche à droite mais là on étale tous les Kaplas au sol et puis les enfants font ce qu'ils veulent et le rôle de l'animateur là dedans il est euh...d'accompagner les enfants dans la réalisation des constructions qu'ils veulent faire. Voir de lancer une idée de construction et puis de laisser les enfants après s'approprier les constructions qui ont été lancées par l'animateur.
- (C.) Humm...
- Euh tout en veillant à ce que y'a des enfants qui vont, ils vont pas solliciter l'animateur, faut avoir un regard bienveillant dessus mais tout en ayant un regard bienveillant sur l'ensemble des enfants. Donc ce qui se passe chez les 12 enfants, je leur explique les règles, les règles de vie de l'atelier, c'est-à-dire...que ils vont pouvoir faire ce qu'ils veulent en terme de construction par contre ils font leur construction seul ou à plusieurs ça c'est eux qui gèrent, mais il est hors de question de détruire les constructions de quelqu'un d'autre. Interdiction de lancer les Kaplas ce qui arrive souvent des enfants qui font des catapultes avec les Kaplas. Parce que mine de rien les Kaplas ça a des bords très...euh très contondants...
- (C.) Comme le flash-ball ? (rire)
- Ouais ouais donc ça peut faire très mal. Euh...c'est les principales règles que.. que je donne aux enfants et à partir de là ils se lancent ils font ce qu'ils veulent alors des fois ça fait des constructions, ils font des constructions en volume. Le truc que font tous les enfants c'est des tours, ils font tous des tours. Alors même les adultes, tu leur donnes une boîte de Kaplas, ils connaissent pas les Kaplas ils font des tours. Euh...l'idée c'est d'utiliser ces tours-là et leur dire : ben tu sais faire des tours, tu sais mettre les Kaplas à plat et faire des tours, maintenant essaie de les mettre sur la tranche. Ah okay évidemment tu sais faire...Maintenant essaie de les mettre debout et tout ça sur la même tour on va

voir différentes techniques. Ah ben non ben peut-être que tu pourrais mettre une boule, donc tu vois...si il veut pas, il veut pas enfin il fait la construction qu'il veut. Y'a d'autres enfants qui vont faire des constructions en 2D donc au sol. Donc ils vont écrire leur prénom, ils vont faire une ferme, enfin juste faire...

- (C.) Les routes...

- ....les routes les choses comme ça. Euh...pourquoi pas, dans ce cas-là ça m'est arrivé aussi de temps en temps alors pas la fois où tu es venue mais d'emmener des petites voitures ou des animaux.

- (C.) Mmm.

- En complément.

- (C.) Ouais.

- Pas au dernier cycle...

- (C.) je me suis permise de te piquer cette idée.

- Ouais. Mais c'est..c'est..ça marche très bien.

- (C.) Mm...

- Surtout sur les cycles 2, euh...cycle 2 c'est ils vont souvent faire ça en fait.

- (C.) Humm...

- D'autres du cycle 2 qui vont être dans la tour, dans le volume mais beaucoup de cycle 2 ou les grandes sections de maternelles vont être dans du 2D ou la petite maison qui tient avec 4 murs et tu mets des animaux, tu mets des voitures et ça cartonne quoi.

- (C.) Mm

- Ou des p'tits bonhommes. Euh...et après ben c'est libre et souvent ils me demandent de prendre en photo leur construction et puis je donne ça à l'animatrice, la coordinatrice des activités périscolaires qui le met ou pas, mais c'est pas moi qui le gère ça, dans le petit bulletin qu'ils font.

- (C.) Mm

- Puis voilà ils sont contents c'est une certaine fierté et puis à la fin ils vont souvent chercher leur copains qui sont encore dans la cour ou en train de faire la queue, pour montrer leur construction, voir leur maîtresse des fois.

- (C.) Ton activité c'est une activité soupape non, c'est pas ça ?

- Soupape ?

- (C.) Oui c'est-à-dire que ils s'inscrivent pas à la semaine ? Ils s'inscrivent pas au projet ?

- Oui c'est ça !

- (C.) C'est des enfants qui peut-être que ce jour-là ils auraient dû faire un truc plutôt motricité et du coup ils vont aller, ils ont...

- Alors y a...y'a à C., je suis pas la seule activité...

- (C.)...soupape ?

- ...enfin soupape ou...

- (C.) Qui est vraiment l'inscription au jour ?

- Je suis pas la seule. Les enfants qui sont inscrits sur une activité qui dure sur un cycle ou sur trois ou quatre séances, non ils font ...

- (C.) Ah ils ont pas le droit, ces jours-là ils sont pas...

- Si mais euh...si ils veulent pas le faire ils le font pas mais c'est pas en complément de faire autre chose. Donc il leur a été présenté au départ, là dessus c'est pas moi l'organise.

- (C.) Humm

- Je pense que si ça leur a été présenté au départ que ça durait trois séances, ils font les trois séances.

- (C.) D'accord.

- Et puis basta.

- (C.) J'avais pas compris ....

- Y'a des enfants qui ne s'inscrivent, qui ne veulent pas s'inscrire à des trucs sur de la durée.

- (C.) Mm

- Et qui la plupart du temps en fait veulent rester dans la cour, dans le hall. Mais de temps en temps ils ont envie...parce qu'il y a un copain qui y va, que ben tient j'ai jamais essayé les Kaplas ou j'ai jamais essayé de faire...

- (C.) D'accord.
- ....l'atelier scrapbooking j'en sais rien !
- (C.) Mm
- Euh...ils vont y aller peut-être juste une séance, et puis, puis voilà, c'est pas qu'ils ont pas envie de revenir parce que ça leur a pas plu, c'est juste que bah en fait voilà ils préfèrent être dehors. Donc je vois pas comme une soupape mais comme...
- (C.) Ouais non moi je pensais que c'était...
- Non
- (C.) .....c'est comme ça que j'en parlais à Cora, j'avais compris comme ça c'est-à-dire que voilà tu as des gam...parce que c'est...sur C...sur M. tu t'inscris pour un cycle donc c'est pour sept semaines. Et euh ben ce jour-là il pleut...
- Ouais.
- (C.)...y'a rugby, tu t'es inscrit à rugby parce que t'aime bien mais là t'es un peu patraque t'as pas envie et tu vois, justement c'est-ce que j'appelle les activités soupapes c'est laisser la possibilité à l'enfant ce jour-là de dire : ben pff... d'être au plus près du coup de ses besoins, de ses vrais besoins, c'est que là il a besoin de se reposer parce que...par rapport aux rythmes scolaires l'idée c'était ça d'être au plus près de leurs besoins.
- Mm
- (C.) Et ça ne se fait pas à M. et ça ne se fait pas non plus à St S. on en avait par...on avait réfléchi à cette possibilité là, avec Natacha qui est de la Ligue aussi et euh...et du coup j'avais compris ça comme ça.
- Alors après y'a p...je peux me tromper mais je crois qu'il y a plus à C. d'activités qui ont duré un cycle entier.
- (C.) Ouais.
- Euh...des trucs qui vont durer six séances, je ne me vois..enfin je vois plus lesquelles il pourrait y avoir, ça doit être trois..grand max quatre séances...
- (C.) D'accord.
- ...ce sont des cycles un peu longs, donc les enfants s'engagent...
- (C.) Ouais ils s'engagent sur du plus court.
- ...à peu près, mais c'est souvent des trucs de création.
- (C.) Ouais.
- C'est-à-dire que rugby ou basket, enfin y'a pas rugby à C...
- (C.) Mm non.
- ....mais basket ou tennis, je crois pas que ce soit l'inscription aussi, ça doit être sur deux ou trois séances.
- (C.) D'accord.
- D'autant qu'il y a énormément de demandes sur le tennis par exemple, donc ça permet d'une part de faire une rotation...
- (C.) Faire tourner tout le monde.
- ....et puis euh...et puis éviter de bloquer les enfants...
- (C.) Voilà !
- ....sur ça.
- (C.) Parce que du coup c'est vrai que l'idée d'être au plus près de leur besoins, je veux dire nous, nous les premiers hein on peut aller à la piscine on a notre inscription à la piscine tout les lundis, puis un lundi voilà on a pas envie, pas le courage, voilà c'est vrai que l'idée du périscolaire était de permettre aux enfants aussi de se reposer un p'tit peu, et comme on est quand même dans une grosse consommation...
- C'est ça ! On donne des contraintes aux enfants qu'on ne se donne pas à nous-même.
- (C.) Ah non.
- Donc euh...après, effectivement il en faut des règles et un cadre, euh peut-être un peu plus strictes pour certains enfants....
- (C.) Mm



- ...ou pour les enfants en général euh tout ça ! Mais effectivement l'exemple du club de sport où on s'est inscrit à l'année où on a dépensé 700 euros puis finalement on va à trois séances et puis on a claqué 700 euros pour rien. On va se l'accorder, on va avoir des remords mais finalement on va pas y aller quoi.
- (C.) On le f'ra, enfin tout le monde fait comme ça. Ouais parce que elle nous parlait du coup ils ont un, ils essaient d'avoir un coin jeu libre permanent aussi, mais les enfants s'inscrivent à jeux libres.
- Mm
- (C.) Tu vois pour la session, pour les sept semaines, et euh voilà c'est une réflexion parce que du coup malgré tout on sait pas où on va non plus avec le périscolaire et..et tout ça mais...
- (inaudible) C. ça va changer hein. T'es pas au courant de ça ? (rires)
- (C.) Ben non hein (rires)
- Ça passe l'après-midi, tout !
- (C.) Tout ? Tout passe l'après-midi ?
- Tout !
- (C.) Avec l'aval de L'IEN ? (rires) Parce qu'il est contre, enfin je sais que Mr (inaudible) est très attaché à...au périscolaire sur le temps du midi.
- Tout !
- (C.) C'est une demande des...des...des de qui ? Des enseignants ou des parents ?
- C'est...alors...c'est une demande des enseignants d'abord.
- (C.) Mm
- Mais euh...l'écu est le même hein entre l'enseignement (inaudible)
- (C.) Mais il paraît qu'il a changé de nature euh...
- Il a changé de cerveau je pense on peut appeler ça comme ça.
- (C.) Oui parce que Céline m'avait dit qu'il n'était plus le même.
- (rires) Et euh...il a changé de cerveau, il a retourné sa veste, on pourrait utiliser plein de métaphores comme ça. Et euh là où il défendait (inaudible) le fait d'un temps du midi euh...auprès des familles, auprès des instits, il défendait etc... aujourd'hui comme y'a quelques familles, trois quatre, euh..qui ont dit : non c'est nul, mais les mêmes familles que depuis trois ans en fait.
- (C.) Ouais !
- Donc ils ont refait un questionnaire, et en fait y'a deux ans, un an, en fait chaque année d'ailleurs ils font un questionnaire d'appréciation famille et les retours sont globalement positifs on va dire au tour de 70/75% de positif. Et euh ben là pareil, les questionnaires 70/75% de positif et même l'association des parents d'élèves qui est pour beaucoup plutôt contre ce temps du midi euh a fait aussi un questionnaire sans trop passer par la mairie et s'attendait avec des questions mais alors très orientées et au final avec un taux de satisfaction très positif et, mais malgré tout y'a un pourcentage de négatif, 20/25%, voire 30. Et euh ben oui y'a au moins 30% d'insatisfaits donc je suis désolé il faut changer y'a quelque chose qui va pas, en plus les instits sont pas contents. Et euh du coup à priori (inaudible) donc visite avec l'IEN, avec la DDCS, avec euh parce que la compétence jeunesse va certainement passer communautaire...
- (C.) (inaudible)
- Ah ben plus que ça !
- (C.) Oui c'est plus que (inaudible)
- .....bientôt parce que avec visite des autres structures euh..du coin et euh pour faire passer la pilule à l'IEN et à la DDCS fait que ça passe sur le temps du soir, et y compris les maternelles. Moi, pr...finalement, ça m'embête très fortement, c'est-à-dire que avoir un beau projet qui fonctionne, qui a ses bugs, tout est perfectible, mais qui était euh, que j'utilisais comme exemple vis-à-vis d'autres collectivités en disant ben voilà, euh y'a une coupure le midi....
- (C.) J'vais faire comment moi maintenant ! (rires)
- ...y'a deux temps le midi tout ça, ouais mais, ah ouais mais les enfants ils mangent à quelle heure ? Ils mangent à 1 heure ! 1 heure c'est pas non plus insurmontable comme horaire de repas quoi, en attendant ils sont pas à rien faire.
- (C.) Mm

- Ils sont des activités qui leur sont proposées, ils y adhèrent ou pas, euh...c'est pas voilà, ça reste, et puis les enfants ils ont des vraies siestes l'après-midi enfin les petits de maternelle.
- (C.) Mm
- Tout ça. Et puis ben là ! C'est-à-dire que beaucoup de collectivités font marche arrière, enfin dans le bon sens j'entends, euh Caen par exemple, beaucoup d'écoles à Caen qui euh...enfin la plupart des écoles y compris maternelle étaient sur le temps du soir, 15h30/16h30 et y en a beaucoup qui sont..qui ont un peu changé leur fusil d'épaule et qui sont passés sur la tranche du midi. Pour beaucoup les maternelles. Avec une vraie sieste et tout ça. Giberville ! Est en train de faire marche arrière.
- (C.) Dans le bon sens aussi ?
- Dans le bon sens aussi. Sur les maternelles. Sur les élémentaires ils vont changer un petit peu ça mais ça restera sur le temps du soir. Euh...mais pas C. !
- (C.) Mm j'te rassure y'a pas qu'à C..
- C...euh...
- (C.) Ça force... à Troarn ils essayent dur comme fer, elles trouvent ça pas juste elles de finir à 16h30 alors que les autres elles finissent plus tôt. Qu'est-ce que tu veux ?
- Bon voilà ! Donc ça c'était le petit chapitre euh...
- (C.) Cool ! Et voilà !
- Non mais, en plus, parce que moi j'étais pas présent dans cette visite mais euh j'ai discuté avec les animateurs du service jeunesse et euh...notamment avec la coordinatrice des TAPS, elle dit mais l'IEN qui interroge, l'IEN ou la DDCS qui interroge mais, si ça se passe bien, pourquoi vous voulez changer ?? Parce que le constat était positif.
- (C.) Mm
- Ils ont fait une visite sur le temps d'activités, mais si ça se passe bien, euh les enfants si vous faites pas le constat d'une fatigue plus que la normale, plus que, ils ont un vrai temps de sieste, que...pourquoi vous voulez changer ?
- (C.) Ben oui pourquoi ?
- L'explication elle est un peu compliquée quoi ! Sauf que ça passe. Après, tu vois y'a beaucoup d'animateurs du service jeunesse qui sont dégoûtés vis-à-vis de ça.
- (C.) Tu fais rien contre un maire. Un IEN il peut avoir envie mais le dernier mot est toujours au maire.
- Ouais.
- (C.) C'est le maire qui a le dernier.
- Et puis les animateurs ils disent : les parents ils vont se rebeller ! Je dis : mais du vent ils vont se rebeller ! C'est...t'as les 30% d'insatisfaits, puis eux vont être contents, du coup vont être satisfaits. okay ?
- (C.) Ou pas ! Parce que ils seront peut-être encore, ils seront peut-être capables de trouver encore un truc qui va pas.
- Ils seront pas contents. Mais ils seront déjà un peu mieux, d'accord ? Donc les 30% d'insatisfaits ils vont passer satisfaits. T'as les 30% qui étaient contents que ce soit sur le temps du midi, ils étaient convaincus que c'était mieux sur le temps du midi. Du coup eux ils vont être insatisfaits. Puis t'as 40% de la majorité silencieuse...
- (C.) Qui vont pas mesurer la différence.
- Qui s'en fiche ! Qui s'en fiche royalement ! Donc au final y aura toujours 70% de satisfaction.
- (C.) Ouais ! Euh... ton activité à toi du coup, le Kapla pour toi c'est un jeu, parce que ?
- Euh..c'est un jeu parce que...ah ah...excellente question ! C'est un jeu parce que...
- (C.) C'est toi qui donneras l'excellente réponse.
- Ah oui oui alors là la définition du jeu tu veux laquelle ? Celle de Caillois, d'Henriot ? (rires)
- (C.) Non celle de personne.
- Ah d'accord. Il veut pas...tu veux pas avoir ta définition de Brougère non plus alors ?
- (C.) (rires) hein ?
- La définition de Brougère non plus ?
- (C.) Brougère, non.
- Parce que je l'ai un peu aussi la définition de Brougère.

- (C.) Non mais du coup pour le Kapla pour toi ?
- C'est un jeu parce que...à un moment donné on..on se retrouve dans une...euh...dans un cadre qui est totalement séparé, alors tu vas me dire je reprends la définition de Caillois ou de Brougère encore une fois. Euh...c'est-à-dire c'est un espace, un espace-temps auquel ils ont cette liberté d'utiliser le matériel, avec les contraintes du matériel, alors si c'est un jeu de société alors évidemment un jeu de société c'est les contraintes de la règle posée, euh...ou les contraintes techniques du matériel en l'occurrence les Kaplas. Et dans une...dans un...c'est un espace-temps défini, mais dans lequel ils ont une liberté euh...totale tout en veillant à respecter les autres. Et puis...et puis quand ils sont là-dedans, dans cette activité-là, ils pensent à rien d'autre, ils pensent à ce qu'ils sont en train de faire. Alors y'a beaucoup d'activités qui sont comme ça. Quand je suis en train de peindre je pense à ma peinture, je pense...donc en soi ça pourrait être une activité ludique. Est-ce que c'est pour autant un jeu ... ?
- (C.) Ta chère et tendre trouve que la comptabilité est un jeu.
- Mais oui ! Mais elle l'est dans une certaine mesure mais j'en suis un peu là, c'est-à-dire quand je fais de l'administratif euh...je...tu penses qu'à ça, t'es, tu deviens un robot euh etc...
- (C.) Mais cette notion de plaisir ?
- Alors...voilà...la différence elle est là...alors le plaisir tu vas le retrouver aussi dans la peinture ou dans une activité artistique.
- (C.) Mm...
- Peut-être moins dans la comptabilité (rires)
- (C.) (rires)
- Donc euh...
- (C.) Ça dépend des personnes à priori.
- Peut-être la comptable qui prend du plaisir dans son métier, qui aime ça. T'as la notion de plaisir qui...ben qui est prédominante...qui est dans toutes formes de jeux...euh...t'as l'action de l'épanouissement aussi c'est-à-dire que quand on fait de la comptabilité ben est-ce que on est en train de s'épanouir euh...ou est-ce que on reproduit tout simplement des mécaniques hein. Là...le jeu ça va participer à l'épanouissement de l'individu et de l'enfant en particulier quoi.
- (C.) Mm
- Ça va utiliser ses compétences alors tu me diras : la comptabilité aussi, ça va utiliser nos compétences de comptable. Mais euh ça va utiliser des compétences qu'on a acquis autrement, dans un autre objet. Euh...alors la notion de plaisir elle est prédominante mais après je pense qu'il y a tellement de philosophes et de sociologue qui se sont essayé de définir ce qu'était un jeu que je vais pas me lancer euh...dans une définition plus modeste.
- (C.) Et puis...qu'est-ce qu'est le plaisir.
- Mais euh...alors j'aime bien moi celle d' (inaudible) en définition, c'est euh...c'est euh...un engagement. Le jeu c'est un engagement. Euh...et à un moment donné on peut...si on...on se désengage, c'est un engagement mental en fait. On va rentrer dans le jeu et... c'est pas que le monde extérieur n'existe plus euh...mais il est au second plan, et on va se consacrer pleinement à son activité ludique. Et puis à un moment donné on va décrocher. Mais ça peut être un coup de téléphone.
- (C.) Mm
- On retourne à la réalité. Et j'ai senti quand on fait des ateliers, alors que ce soit jeux de société ou Kapla, c'est-à-dire que ouais y'a plus rien qui existe autour quoi...ah plus rien...c'est en parallèle.
- (C.) Mm. Et euh toi ton objectif, tes objectifs quand tu mènes cette activité Kapla ? C'est quoi ton objectif ? Pourquoi tu fais, pourquoi t'as proposé euh...pourquoi t'as eu envie d'investir dans 2500 Kaplas, pourquoi cette activité-là, objectivement ?
- Parce que quand j'ai fait la for...alors...y'a le constat que j'ai fait en voyant...les animateurs arriver avec deux barils de 200 Kaplas. J'me suis dit...
- (C.) Ils sont chanceux hein, moi j'avais un baril pour 15.
- (rires) Un baril pour 15...Un baril pour 15 t'as 10 Kaplas chacun je vois pas ce que tu peux faire. Mais euh...y'a ce constat-là, de dire ben : ce constat lié à la formation que j'ai...ou j'ai vu le potentiel réel qui y avait à utiliser des Kaplas, parce que moi, bête et méchant avant de faire cette f...vraiment hein, avant de faire cette formation Kapla, j'imaginai pas pouvoir faire ce que j'avais vu en photos

etc...Et en fait quand t'as acquis 4/5 techniques, tu dis mais tu fais des trucs formidables. Et c'était d'une part, partager ça, montrer tout le potentiel de ce monde merveilleux que peuvent être les Kaplas. C'était déjà un objectif en soi. Après moi j'ai une satisfaction énorme de dire de voir les enfants réinvestir ces techniques, pour les faire autrement.

- (C.) Se les approprier pour faire autre chose ?

- Ah ouais !

- (C.) Pleinement ?

- Ouais ouais, vraiment, y'a alors pas tous les enfants !

- (C.) Non non...

- Mais euh je pense à 3 ou 4 enfants en particulier qui sont venus aux Kaplas parce que les autres activités ne les intéressaient pas, et puis finalement, viennent à chaque séance Kapla, et puis finalement tu les laisses quoi, enfin ils font des trucs de fou hein, des volumes, ils se réapproprient totalement une technique, qui les détournent, et euh...je dirais pas qu'ils en inventent mais euh...ils les mixent...

- (C.) Ouais.

- ...pour euh..pour faire une autre...d'autres trucs quoi donc c'est vraiment chouette.

- (C.) Du coup c'est aussi la découverte culturelle ?

- Ah ben de toute façon...

- (C.) D'un autre monde ?

- ...oui...oui ça... c'est ....c'est...les différentes fonctions du jeu ça donc effectivement la fonction culturelle du jeu elle est...et même à travers d'un simple bout de bois quoi.

- (C.) Mm.

- Euh...l'idée c'est pas d'aborder l'histoire du Kapla, la matière, comment c'est fait mais aussi dans la transmission, l'aspect culturel dans l'aspect transmission de ce que j'ai acquis de techniques etc. Ça se passe aussi c'est-dire que à un moment donné j'ai montré à un enfant comment faire une boule et puis y'a un autre enfant je sais pas quelques semaines après qui va me demander, donc je commence à lui montrer et puis le premier il dit : non ben attend je vais lui montrer. Et donc y'a tout un...une transmission de...de savoirs et techniques qui se passe du bouche à oreille qui est assez, assez sympa à voir quoi.

- (C.) Alors c'est marrant dans ton..la première fois où on s'était rencontré, tu m'avais expliqué que le jeu, Kapla, y avait..t'étais pas animateur, t'étais pas enseignant, t'étais ludothécaire, et y'avait aucun apprentissage, et puis alors, pas d'apprentissage !

- Mais parce que c'est pas quelque chose que je vise...

- (C.) Et quand je t'ai vu faire...

- ...parce que c'est pas quelque chose que je vise.

- (C.) Ouais mais entre le fait que tu l'aies en attention et et le fait qu'il y en ait.

- Oui.

- (C.) Et quand je t'ai vu faire je me suis dit : mais est-ce que vraiment y'a pas...

- Je pense avoir dit je n'ai pas, je pense t'avoir dit que je n'avais pas d'objectif, et effectivement je n'ai pas d'objectif. C'est-dire que derrière ça moi je m'en fiche que il y ait des enfants...j'ai... j'ai...j'ai pas de critères d'évaluation.

- (C.) Les animateurs non plus ceci dit.

- Ah ben j'espère que si.

- (C.) Des critères d'évaluation d'apprentissage ?

- Ah ben des critères d'évaluation de leur animation et des apprentissages acquises dans l'animation. Ben c'est un peu...

- (C.) Les enfants...les animateurs évaluent les..les apprentissages des ... ?

- Ils é...ils évaluent les techniques abordées, et ils évaluent dans les projets pédagogiques et éducatifs...

- (C.) Mm.

- ...et éducatifs et pédagogiques qui mettent en œuvre y'a des critères d'évaluation et y compris sur des critères d'apprentissage des enfants.

- (C.) Mm. ..

- T'es pas d'accord avec ça ?
- (C.) Ça dépend des animateurs et des (inaudible)
- Alors je te parle pas des critères...je te parle pas des apprentissages en matière de langue ou ...mathématiques etc.
- (C.) Non non mais non mais !
- Mais euh...ça...y'a la théorie...
- (C.) Je me souviens pas avoir évalué les enfants moi.
- Ah, t'évalues, ben si...t'évalues le groupe ou fonctionnement mais tu peux évaluer les enfants aussi.
- (C.) Parce que quand j'évalue euh...je prends un...
- Tu vas le faire individuellement ? T'es bien d'accord, tu vas le faire individuellement ? Moi j'évalue pas chaque enfant individuellement. J'évalue le fonctionnement et le ressenti dans le groupe ou des critères quantitatifs. Euh...moi derrière ça tu me demandais quels objectifs j'ai dans mon atelier Kapla et je maintiens, quand je mets mon atelier Kapla, euh...je suis parti de constat.. on pourrait ainsi dire que j'ai des objectifs mais au final me dire que les enfants ils ont transmis ça, c'est pas un objectif que j'avais au départ. Mais pas du tout !
- (C.) Et maintenant ?
- Alors pas plus, mais vraiment en plus hein ! Moi ce qui m'intéressait c'est de montrer, montrer ce qu'était le Kapla et le potentiel de Kapla. Si tu veux un objectif c'était principalement ça mon objectif. Parce que derrière ça pour moi, le jeu en lui-même va provoquer ça. Alors le jeu Kapla en lui-même va provoquer ça.
- (C.) Mm.
- C'est pas un objectif en soi parce que le jeu en lui-même, le jeu Kapla porte ça en lui-même.
- (C.) Parce que l'autre fois non c'est vrai que tu disais donc que t'avais pas cet objectif-là et voilà y'a pas...
- Je l'ai toujours pas !
- (C.) ....ça j'ai bien...ça c'est bon..mais dans la façon dont tu intervenais auprès des enfants où justement tu donnes des gestes techniques et tout ça...
- Ouais.
- (C.) ...j'avais le sentiment que malgré tout tu étais là pour transmettre un sa...un certain savoir.
- Non, je suis pas là pour transmettre...
- (C.) Parce que quand tu leur fais voir qu'il faudrait peut-être les mettre comme ça ou peut-être poser comme ça...
- Non.
- (C.) ....parce que tu leur donnes des gestes techniques.
- Alors...
- (C.) Quand tu transmets ces gestes techniques...
- Alors...ouais mais y'a...
- (C.) .....c'est bien...
- ...y'a une différence, alors... euh... je...je le fais en fonction de la demande des enfants, c'est-dire que mon objectif à moi c'est pas de transmettre à chaque enfant la technique. C'est d'accompagner ou de proposer à charge de le faire ou pas, mon objectif c'est pas de à la fin de la séance ou à la fin du cycle, de la séance plutôt parce qu'ils ne font pas une obligation de venir au cycle, euh...qu'ils aient acquis la technique pour faire la boule.
- (C.) Mm. Ouais ouais.
- Non ! C'est : ben j'ai envie de faire une boule je sais pas comment faire, si t'as eu envie de faire une boule, je peux te montrer d'accord ?
- (C.) Mm.
- Mais c'est pas un objectif pour moi...de le...
- (C.) La différence avec l'animateur, c'est que l'animateur il doit transmettre à tout le monde. Alors que toi tu transmets à ceux qui ont envie ?
- L'animateur non plus doit pas forcément transmettre à tout le monde, ça dépend quoi ! Y'a certaines règles de vie collective où là oui c'est...à la notion de groupe qu'on transmet. Euh..transmettre à tout le monde des...des techniques d'animation artistique ou etc., c'est pas forcément un...critère, ce que je

veux dire que les critères euh...les objectifs dans l'animation socio-culturel vont plutôt être dans le cadre de vivre ensemble.

- (C.) Humm .

- Ah excuse-moi, j'ai un souci...

- C'est très discret hein !

- (conversation téléphonique de 38:45 à 41:50)

- Excuse-moi !

- (C.) Y'a pas de mal. Du coup euh, quelle est la spécificité de l'activité quand elle est faite par toi, par rapport à cette activité-là menée par un animateur (inaudible)

- Tu veux l'officieux ou l'officiel ? (rires)

- (C.) Les deux !

- Euh...je sais comment dire...moi...en fait au dé...je pense que le côté ludothécaire a pris le pas sur le côté animateur. On peut dire qu'un ludothécaire n'est pas forcément un animateur, quoi qu'il peut y avoir les ludothécaires qui ne ressentent pas comme animateur, comme il y a des bibliothécaires qui, même si l'image des bibliothécaires est en train d'évoluer euh...qui font de plus en plus d'animation où ils ont toujours pas l'impression d'être animateurs pour autant. Euh... mais quand t'es animateur de base et que tu deviens ludothécaire t'as d'abord les réflexes d'animateur et puis...et puis après tu te dis que c'est pas le même métier.

- (C.) T'as quand même une expérience, ou formation animateur...

- Exactement.

- .....assez loin derrière.

- Ouais, c'est exactement ça. Alors déjà. on...si on met de côté le kapla, juste sur...pour rester sur le périsco quand même. Au départ, les ateliers que je mettais en place, ils étaient euh...ils collaient à ce que moi j'avais vécu en animation ou en périsco, c'est-dire c'était l'inscription au cycle, c'est-dire que l'idée c'était de voir une vraie évolution dans la pratique des enfants...

- (C.) Une progression et tout ça ?

- .....vers l'autonomie etc.

- (C.) Ah ouais.

- Eh mais oui ! Euh... et au final, quand tu compares ça avec ce qui..euh...ce que tu acquiers en...en tant que ludothécaire en terme de connaissance euh sur le métier, sur l'objet jeu en terme de jeu libre...euh..tu dis ben ouais est-ce que...est-ce...c'est les mêmes réflexions qu'on se disait tout à l'heure sur le club de sport. Ouais la notion de cycle elle peut être intéressante sur certains aspects dont l'autonomie sur l'apprentissage de l'autonomie de l'enfant sur la pratique que on veut lui proposer. On dit oui mais est-ce que c'est pas contradictoire avec la notion de liberté dans le jeu. C'est-dire de...de...d'activités non contraintes.

- (C.) Ouais parce que tu me parles de jeu libre.

- Ouais.

- (C.) Parce que...c'est...parce que y'a du jeu pas libre ?

- Alors euh oui ! Mais je crois qu'on a déjà eu cette conversation là. Euh...je finis juste..je finis juste là-dessus. C'est-dire est-ce que obliger un enfant à jouer pendant six semaines de 14h euh de 13h à 14h tous les mardis euh c'est cohérent euh...

- (inaudible)

- C'est encore une fois quelque chose qu'on va euh..obliger les enfants, parce que c'est du jeu alors de toute façon c'est forcément du plaisir, est-ce que le plaisir il est toujours contrainte ? Est-ce que on a forcément envie de jouer à 13h15 le mardi de la troisième semaine ? Non ! Donc c'est cette partie là, ludothécaire qui a pris le pas.

- (C.) D'accord.

- Ça ne veut pas dire que l'autre aspect de faire quelque chose, d'inscription par cycle et euh contre productif.

- (C.) Ouais non mais...

- Mais je dirais que c'est complémentaire, d'avoir aussi de proposer aux enfants euh..une autre façon, pas une autre façon de jouer, mais une autre proposition en terme de jeu, euh...

- (C.) Et là du coup..

- .....d'accès au jeu on va dire...
- (C.) ....on n'est plus sur la progression de compétence, l'amélioration de...mais plus au plus près au besoin de l'enfant qu'est de (inaudible)
- Exactement c'est...alors qui est de...qui sont variés (rires)...
- (C.) Ouais.
- ....on va dire, mais euh...c'est là en fait où je te disais que on avait pas d'objectif en soi de..de travailler vers l'autonomie etc., parce que c'est des choses qui sont déjà innées en jeu, qui sont (inaudible), qui sont euh...le jeu c'est...enfin..c'est une activité autotélique c'est-dire en soi elle porte déjà des...des...certaines formes euh..d'intérêt éducatif. Alors, euh, y'en a qui me disait : ben oui lanéré de dés ça permet d'apprendre à compter. Ouais y'a cet aspect là mais y'a pas que cet aspect là. Euh et puis d'ailleurs je suis même pas sûr qu'en lançant deux dés qu'on apprend à compter mais qu'il faut d'abord savoir compter avant de..savoir additionner deux dés (inaudible) mais bon c'est pas grave. Euh...mais cet aspect de..euh...ah je me perd en plus, regarde sur un jeu d'imitation sur la dinette par exemple, de pouvoir reproduire ce qu'ils ont vécu au quotidien euh..vu par papa, maman ou par d'autres personnes, de les reproduire, maladroitement, mais c'est pour mieux se les approprier aussi. Et ça moi derrière je mets une dinette pour mettre une dinette parce que je sais que c'est une activité importante, mais derrière ça moi je vais pas leur apprendre à faire la cuisine avec une dinette. Si ils mettent le bébé dans le micro-onde, ils mettent le bébé dans le micro-onde.
- (C.) L'exemple que tu m'avais donné l'autre fois.
- Mais oui, et...et c'est pas grave. Parce que les enfants ils savent que c'est du faux quoi. La plupart.
- (rires) (C.) on s'étonnera après de retrouver le caniche dans le micro-onde.
- Ouais, mais non mais, là de toute façon si..si y'a un mélange de...mélanger l'imaginaire et le réel, à un moment donné c'est une maladie mentale.
- (rires)
- Mais vraiment, je dis pas ça en déconnant en plus. Euh y compris chez les adultes hein !
- (C.) Ouais (rires) surtout chez les adultes, chez les enfants on peut considérer que ça va se faire à un moment ou à un autre. Chez les adultes ça devient inquiétant.
- Donc on va dire, ça va être ça moi ma bascule entre l'animateur et le ludothécaire. Je pense être resté un animateur dans l'âme, mais vraiment.
- (C.) Mm.
- Concrètement. Euh...tout en..euh...m'appropriant des techniques de ludothécaire. En fait de mixer un peu les deux. Euh...et la différence elle est là en fait. Anthony qui fait un atelier Pokémon par exemple, donc là les enfants ils sont inscrits sur trois ou quatre séances, parce que y'a tout un, il veut...les règles du jeu Pokémon sont pas très compliquées malgré tout même si les règles sont simples il faut quand même se les approprier, voir comment ça se passe dans un jeu.
- (C.) Du coup il faut y jouer plusieurs fois pour se les approprier ?
- Il faut y jouer plusieurs fois, c'est pas en une séance que tu vas y arriver. Et là je le comprends parce que il est parti lui d'un constat que les enfants emmènent les cartes Pokémon mais ils ne savent pas jouer au Pokémon . Euh...
- (C.) L'animateur qui fait thèque (inaudible) il faut qu'il la fasse plusieurs fois sa thèque pour que les gamins s'approprient le principe ?
- Effectivement ! Et c'est pour ça que le jeu libre il est pas en opposition avec ben le jeu qui serait un jeu contraint, euh... mais une activité ludique. En fait la différence elle serait là en fait, entre l'activité ludique, c'est une activité qui va utiliser des ressorts ludiques. En prenant exemple du Pokémon , euh...on va être dans...on va utiliser un jeu qui va s'appelle le jeu Pokémon mais dans une démarche d'apprentissage des règles,voilà, pour qu'ils soient autonomes dans leur pratique (inaudible)
- (C.) Pour qu'après ça deviennent un jeu !
- Pour qu'après ça deviennent une activité jeu libre. Donc c'est pas opposé, c'est complémentaire, pour moi. Moi, ce que je vais proposer, c'est cet aspect de liberté dans le jeu. Alors ça parait un peu bizarre de dire : ben ouais moi j'emmène juste des jeux, psst clap clap et je me débrouille de ça, donc c'est pour ça que je te disais le côté officieux tout à l'heure, c'est ben j'ai moins de préparation, ce qui est totalement faux au final. Effectivement moi je prépare pas euh...je prépare peut-être moins mes séances dans leur déroulement etc., qu'un animateur, Anthony, j'imagine que quand il prépare ses

séances de Pokémon, il veut aborder certains aspects des règles aujourd'hui, ben aujourd'hui on va comme un prof d'échecs en quelques sortes. Ben non moi non ! Moi par contre je prépare mon matériel, j'ai juste ça à réfléchir en fait. Quel matériel je vais emmener en fonction, ben aujourd'hui je vais travailler avec des cycles 2, enfin je vais travailler, je vais faire une séance avec des cycles 2, quel matériel adapté je vais leur proposer ? Mais pas à quel moment je vais sortir quel matériel etc., non !

- (C.) Est-ce que le matériel des fois ne prend pas..le pli sur la liberté ? Je me souviens que tu avais apporté des Kaplas de couleur...

- Ouais !

- . (C.)..et du coup euh...t'as passé une bonne partie de la..

- Ouais.

- (C.) ....une bonne partie de la séance à leur dire : oui mais pas les Kaplas de couleur ! Pas les Kaplas de couleur !

- Ouais.

- (C.) Du coup je me suis demandée si en fin de compte ça mobilisait pas toute...toute ton attention de gérer ces Kaplas de couleur.

- Non.

- (C.) Que...

- Non. Non non euh là-dessus non. Non non.

- (C.) Alors pourquoi avoir apporté des Kaplas de couleur ?

- Euh parce que...

- (C.) Pourquoi toi t'as décidé que c'était plus beau comme ça ?

- C'est pas..c'est pas que j'ai décidé que c'était plus beau comme ça, euh...enfin on va dire que c'est un parti pris euh...graphique.

- (C.) Parce que tu estimais que euh..une pointe de couleur c'était mieux que d'avoir tout en couleur.

- Parce que en fait j'ai pas la contrainte matérielle, effectivement tu as raison, la contrainte matérielle fait que j'ai pas suffisamment. Des enfants qui voudraient tout construire en couleur, j'en aurais pas suffisamment.

- (C.) D'accord.

- D'accord ? J'ai 250 Kaplas couleur, euh en 5 couleurs différentes, 5 ou 6 couleurs différentes je sais plus.

- (C.) Mm

- Euh donc avec 12 enfants j'aurais un enfant qui voudrait faire une tour avec que des Kaplas couleur, là ça va poser problème. Alors que concrètement sa tour qu'il la fasse en Kaplas couleur ou qu'il la fasse en Kaplas blanc, ça revient exactement au même.

- (C.) Mais tu leur mens alors !

- Je leur mens ouais.

- (C.) Non parce que j'allais..non non c'est plus joli en avec quelques touches de couleur.

- Mais, et puis après c'est un point de vue euh...personnel sur euh...

- (C.) Parce que t'acceptes pas...d'atteins pas leur liberté en considérant que c'est plus joli avec quelques Kaplas de couleur (rires) ?

- Peut-être ouais ! Ouais ouais peut-être, mais comme un, comme euh...tu sais..tu vois ça du...même dans des familles euh... on va acheter une panoplie de cow-boys et puis on va enlever le pistolet quoi. Mais pour moi ça revient à peu près au même.

- (C.) Ouais moi je pensais plus au côté coloriage, non mais plus cette couleur là c'est plus joli.

- Non. Ben, Ben non ben pour moi c'est différent parce que le...le...là..pour moi le coloriage il situe dans la construction.

- (C.) Ouais...

- Tu vois, euh savoir...après euh...la pointe de couleur c'est plutôt euh est-ce que je vais prendre un pinceau ou un feutre ou un crayon de couleur.

- (C.) Ah ouais ! Moi je voyais, ouais je voyais plus que le coloriage dans les choix de couleurs que tu mets c'est total liberté, c'est total liberté et après tout parce que...un coordinateur qui nous a dit : ouais



nous si l'enfant veut mettre le nez du clown vert, il peut mettre le nez du clown vert alors que les enseignants n'autorisent pas ça. Bon ça c'est son point de vue à lui hein.

- (inaudible)

- (C.) Hein ? Mais si voilà, si le nez de clown il veut être vert après tout ben, voilà c'est la part de liberté de l'enfant que de créer, tu sais ce côté créatif. Et c'est vrai que ce...cette histoire de Kaplas de couleur ça m'a...ça m'avait intriguée, ben voilà du coup, alors je comprends tout à fait la contrainte sur le fait que voilà t'as une quantité si tu veux qu'il n'y ait pas de jaloux et que ça pleure pas trop, mais euh...c'était le... le fait de dire : ben non, parce que t'aurais pu leur dire clairement : ben j'en aurais pas assez pour tout le monde !

- Ouais mais ça...mais c'est que pour moi !

- (C.) (rires)

- Là non mais sur l'âge 6/7 ans euh...ben c'est pour tout le monde c'est pas leur problème.

- (C.) (rires)

- A 6/7 ans.. à 6/7 ans euh..la notion de groupe elle commence à se construire juste.

- (C.) Parce que ça fait pas partie des apprentissages euh...de pouvoir (inaudible)

- Ah ouais mais c'est comme faire un jeu de coopération avec des enfants de trois ans.

- (C.) (rires)

- Effectivement c'est super intéressant euh..sauf que la notion de coopération à trois ans elle existe pas.

- (C.) (rires)

- Est-ce que pour autant faut pas le faire ? Euh non parce que c'est tout aussi intéressant de faire un (inaudible) avec un enfant de trois ans.

- (C.) Mais est-ce qu'ils vont apprendre la coopération ?

- Ça a pas grand intérêt, disons que t'as d'autres choses peut-être à faire de plus intéressant à ce moment-là quoi !

- (C.) Du coup non on a répondu à (inaudible)

- Après l'autre aspect c'est l'aspect rangement aussi hein...

- (C.) Oui !

- ...avec les couleurs... (rires)

- (C.) Oui j'avais compris l'histoire du rangement. Mais euh.. et du coup...donc...et vis-à-vis d'un enseignant qui ferait du Kapla dans sa classe, ta spécificité à toi ?

- Alors qui me solliciterait pour faire du Kapla ?

- (C.) Non, l'enseignant qui fait du Kapla dans sa classe.

- Ah l'enseignant qui fait Kapla dans sa classe. Alors j'ai vu...

- (C.) En gros est-ce que...

- ....comme je n'ai jamais vu ça je...je pourrais pas me permettre de ...

- (C.) D'accord.

- ....de comparer. Mais euh...on en discutait avec euh...Denis le directeur de l'école, euh...y'a quelque temps avant que je commence à faire des ateliers Kapla où même des trucs que je peux voir sur internet, je dirais que ça dépend des enseignants. C'est très bête mais euh...

- (C.) Alors la qualité de la quantité de matériel déjà à priori parce que en effet on a pas forcément 2500 Kaplas pour l'atelier...

- C'est ça !

- (C.) À 10 là déjà.

- Ça dépend, ça dépend des enseignants et euh...tel que moi j'ai vu voir sans (inaudible) mais je l'ai pas vu en direct donc c'est un point de vue euh...je veux dire...

- (C.) Ouais

- ....extérieur. C'est euh la reproduction de modèles en fait. C'est-dire que t'as un modèle alors c'est totalement contre l'idée même des Kaplas, du créateur des Kaplas, il fait pas de modèles, il fait des techniques mais pas de modèles.

- (C.) Mais est-ce que tu n'apprends pas...est-ce que tu ne commences pas à apprendre à créer en partant à la base...

- En copiant ?

- (C.)...en copiant ! Est-ce que c'est pas....
- C'est...c'est une...si ! C'est dans le...euh...
- (C.) J'ai laissé un modèle du coup, je vais devoir résoudre un problème parce que là j'y arrive pas donc il va falloir que je trouve par moi-même comment je vais y arriver.
- Dans...mais si bien sûr...si si si bien sûr, mais euh...t'as...t'as...la reproduction modèle pure, d'accord ? Tu fais ce modèle-là et tu ne sors pas du cadre de ce modèle-là, et t'as juste euh...ben moi je te montre juste la technique, d'accord ? Tu peux..tu peux la détourner la technique.
- (C.) Mais est-ce que c'est pas tu vois là...alors là...
- Encore une fois c'est pas opposé...
- (C.) Non non mais...
- Encore une fois c'est pas opposé...
- (C.) Ouais, je réfléchis...
- .....mais c'est un truc que j'ai vu sur internet...
- (C.) Ouais...
- .....que je n'ai jamais vu en direct...
- (C.) Euh est-ce que du coup l'intérêt euh...parce qu'on est toujours axé sur la résolution du problème et la résolution du problème elle serait pas dans, trouve cette technique, essaie de tester différentes façons de faire pour trouver la technique qui va permettre de.
- Alors c'est très compliqué pour certains enfants, pour beaucoup d'enfants même la plupart, c'est comme lui dire : je ne sais pas lire et écrire, ben trouve la technique pour savoir lire et écrire par toi-même.
- (C.) Sur certaines choses, alors l'écriture non, mais c'est vrai que sur la lecture...on...on commence par tu sais ils font des hypothèses, et puis après nous, on valide ou on valide pas.
- Mais quand tu sais pas ce qu'est un A !
- (C.) Ah ouais mais ça c'est bien avant !
- Oui ! Mais je voudrais savoir lire, okay !
- (C.) Ouais.
- Ben trouve la technique pour savoir lire.
- (C.) Mais là, t'es pas dans la technique t'es dans la connaissance...
- Ouais.
- (C.) ....d'un savoir, le A, le B, le C.
- Mm
- (C.) La technique ça va être d'associer des sons pour faire...
- Mm
- (C.) Mais du coup quand t'as eu le modèle, regarde ça c'est BAteau, moi j'ai deux mauvais modèles chez moi donc c'est pas forcément flagrant...
- Mm
- (C.) ....tu vois. Mais BAteau hein...BA, BAque. BA BA barque, bateau, on a amis le B et le A ensemble ça fait toujours ce son là, eh ben peut-être que si je mets le B et le A je vais avoir le son BA, et du coup...
- Mais là...
- (C.) Tu vois ?
- .....mais là dans ce principe hypothétique euh...c'est pas quelque chose qui peut apparaître à 6/7 ans quoi. Pour la plupart des enfants.
- (C.) Mm
- C'est..c'est..dans le schéma normal, faire des hypothèses comme ça...
- (C.) Ah tu sais on travaille sur les hypothèses en science, en ....
- Oui !
- (C.) Dès la grande section !
- Ouais mais...
- (C.) On va valider ou on va invalider...
- ...mais dans la science tu vas rester dans le concret ?
- (C.) Oui ! Mais le Kapla c'est pas concret ? Si tu le mets mal il tombe !

- Juste..euh c'est juste pour revenir sur les lettres, sur les lettres ça reste globalement quand même...
- Ouais.
- ...du concret. Euh faire des hypothèses un p'tit peu plus abstraites à 6/7 ans ce serait euh un p'tit peu plus compliqué. Le Kapla c'est concret ! Oui et non.
- (C.) Si tu le mets mal il tombe !
- (rires) Si tu le mets mal il tombe oui c'est vrai.
- (C.) (rires) Ça loupe pas ! Je veux dire, ta structure elle tiendra pas ?
- ..... (toux) Excuse-moi. Mais euh..tu peux faire des hypothèses, mais c'est comme effectivement on fait le principe d'hypothèse, ben essaye, essaye par toi-même, mais à partir...mais moi je veux leur montrer des techniques de base, après, détourner ces techniques là pour le faire. Toi tu me disais : les profs euh...enfin c'est moi qui te disais que les profs dans les exemples que j'ai vu sur internet mais que j'ai jamais vu en direct hein c'était de la reproduction pure de modèles. Ouais c'est une.. ça peut être une façon d'apprendre la technique, ça peut être une façon, moi j'en propose une autre.
- (C.) D'accord.
- Voilà ! Mais qui est davantage dans une liber-TE créatrice, là clairement la reproduction de modèles, la liberté créatrice tu la cherches un p'tit peu quoi !
- (C.) Ouais, mais parce que elle du coup elle se situe plus dans la résolution de problèmes.
- Ouais.
- (C.) Alors que toi tu leur donnes directement l'outil ?
- Mais ça fait les deux ! Je leur donne directement l'outil, c'est-dire que je leur propose la technique et ils l'investissent comme ils le veulent.
- (C.) Mm
- Euh...et à la fois ils ont la technique et la liberté d'expression dans cette technique là .....quand avec un...une reproduction modèle, ils vont avoir la technique mais plus tard.
- (C.) Mm ah ben oui parce que du coup oui ça va être plus long.
- J'essaie d'associer les deux, alors s....
- (C.) C'est vrai que du coup ça va être long et frustrant, hein !
- ...mais ça va être aussi long avec moi parce que pour perfe...perfectionner cette technique telle que moi on le fait, évidemment...une répétition d'essais et d'erreurs euh...
- (C.) Du coup y'a quand même une possibilité de progression, dans...dans...dans...la technique du...
- (inaudible 48:43)
- S'ils reviennent, voilà si en revenant régulièrement ils vont affiner, ils vont améliorer...
- (C.) Ouais, ouais.
- ....ils vont progresser dans dans...dans...et tu l'as vu sur un certain nombre d'enfants du coup ça se....
- (C.) Humm...
- Ah ben sur...un exemple, les boules.
- (C.) Ouais.
- Les boules, au départ t'as des boules qui ressemblent...
- (C.) ....à des trucs (rires)
- ....à des trucs, et puis finalement après y'a des enfants, ouais j'aimerais bien faire une boule vraiment lisse et tout, machin et puis ils vont prendre peut-être plus de temps à la faire, euh et puis améliorer, ils vont chopper des trucs, mais moi au départ je leur ai juste montré de faire un étage d'une boule et puis...
- (C.) Mm
- ...vas-y tu continues comme ça.
- (C.) La question c'est est-ce que un animateur peut prendre ta place? Est-ce qu'un enseignant peut faire ce que tu fais ?
- .....
- (C.) C'est euh...c'est...c'est...c'est....c'est un questionnement qui...qui...qui paraît un simple questionnement voilà comme ça mais au final qu'est politique et qui traverse l'école depuis quelques années quand même...

- Moi je te dirais...je vais gratter les enseignants dans le sens du poil, ils ont déjà beaucoup à faire, première chose. Et ensuite il faut euh...c'est un exercice mental quand même assez particulier de sortir euh...son cerveau..euh...ou changer de casquette, changer son cerveau d'enseignant pour passer au cerveau de ludothécaire ou d'animateur,...l'exemple que je te donnais tout à l'heure dans ma pratique de ludothécaire où j'ai commencé à adopter des pratiques d'animateurs puis les remettre en question pour adopter une pratique de ludothécaire, elle est euh...tout aussi compliquée voire plus que quand t'es enseignant, j'imagine que sortir, en plus quand les enfants te connaissent dans un c...te connaissent comme tu disais tout à l'heure dans un cadre d'enseignant et puis de dire ben maintenant je suis dans un cadre de loisirs...euh ouais ! Euh...(rires) Ouais sauf que c'est la même personne et euh c'est pas forcément évident pour tous les enfants de se dire...même si y'a des enfants qui sont parfaitement à l'aise avec ça, beaucoup le sont pas, et...ne se lâcheront pas de la même façon avec l'enseignant, d'autant que l'enseignant lui aussi ça reste une personne humaine, et ce qu'il a vécu sur un temps de loisirs, ça peut avoir des répercussions sur un temps d'enseignement. Donc c'est un p'tit peu compliqué, donc y'a l'exercice mental qui est compliqué, y'a le temps de préparation euh...des enseignants, enfin le temps de travail d'enseignant qui est...je pense que voilà, je pense que c'est déjà assez pas mal, et puis, et puis mine de rien, après dans...les constats que moi je fais aux ensei....que je fais au quotidien, quand je travaille, quand ça m'arrive de travailler avec des enseignants,...euh...avoir des enseignants qui te disent encore : mais la dinette à 9/10 ans ça sert pas à grand chose...euh...et essentiellement, et en plus d'autant moins pour les garçons !

- (C.) (rires)

- Euh...(rires) ben oui non mais...donc c'est aussi un..euh...un enseignant ça a des savoirs, ça a des connaissances, ça a des compétences...

- (C.) Et là est-ce que c'est pas un problème personnel plus que de statut ? Parce que c'est pas ...

- Alors c'est un problème personnel, mais...dans lequel le statut est mis en avant, parce que l'enseignant il sait ! Il sait ! Non mais vraiment...il sait...et puis pour les parents l'enseignant il sait, pour les enfants l'enseignant il sait. Euh..moi je suis bien content d'être diplômé ludothécaire, parce que maintenant j'ai du crédit. Je savais déjà, maintenant j'ai quelque chose qui le prouve que je le sais.

- (C.) La...ta légitimité elle repose du coup sur ton diplôme ?

- Non, pour les enseignants ça ne changera rien du tout, pour les parents ouais.

- (C.) Pour des parents ouais ?

- Ouais.

- (C.) Mais pas pour les enseignants ?

- Pour certains enseignants si un p'tit peu quand même. Mais quand tu utilises des grands mots.

- (C.) Ah oui.

- Ouais.

- (C.) Donc voilà, ça..tient ça vient sur un propos que tu avais tenu justement, que l'enseignant il asseyait entre autre sa légitimité, il va avoir une activité similaire à celle de l'animateur mais parce que lui il va employer des grand mots, il va asseoir sa légitimité alors que l'animateur ben il...a son vocabulaire d'animateur et que...et que tu penses ....

- On a pas le même vocabulaire.

- (C.) ....que la légitimité passe par les..les gros mots, par..le..le vocabulaire ?

- Alors y'a..y'a la légitimité effectivement, euh la caution scientifique on va dire ou des choses comme ça. Après euh..parfois on va utiliser des gros mots chacun dans nos corps de métier, qui vont exactement représenter la même chose, le même concept, euh mais ce sera pas le même mot. Alors des exemples comme ça ...

- (C.) Humm

- ...à froid j'en ai pas, mais euh...mais c'est hallucinant enfin me dire que l'on parle, on dit la même chose, on veut faire la même chose mais on utilise pas les mêmes termes, et euh comme on est chacun dans nos domaines spécifiques de métier...éloignés mais pas tant que ça.

- (C.) Mais pas tant que ça...

- Euh...eh ben du coup on s'entend pas.

- (C.) On s'rate ?

- On s'rate ouais.

- (C.) Parce que ouais, la légitimité euh..aux yeux des enfants, l'animateur, le ludothécaire...
- Y'a pas de souci, moi je fais le meilleur travail du monde pour les enfants.
- (C.) (rires) ah oui, ils rêvent hein ? On a le droit de jouer toute la journée, quelle «chance» !
- Pour euh..pour les nouvelles familles ou pour euh..les animateurs enfin tout ça, les personnes qui..qui viennent ici ou qui me rencontrent pour la première fois, je fais aussi le meilleur travail du monde de toute façon je passe mes journées à jouer donc...
- (C.) (rires) c'est génial !
- ....fortement, c'est génial. Euh...j'imagine que dans la tête de beaucoup d'enseignants c'est encore ça, ceux avec qui je travaille le moins en fait.
- (C.) Comme les enseignants en maternelle en même temps ?
- Comme les enseignants en maternelle, ouais moins les enseignants en maternelle, moins...
- (C.) Les enseignants en maternelle euh..ils font la garderie, ils (inaudible)...
- Ça c'était l'ancien ministre qui disait ça...moins de la part des parents je trouve...
- (C.) Tu crois ?
- Ouais, ouais.
- (C.) J'ai euh...c'est marrant j'ai entendu ça il y a pas si longtemps que ça : ouais mais bon en maternelle en même temps euh...
- Ouais non.
- (C.) ....vous jouez une bonne partie de la journée..
- J'ai jamais rêvé d'être enseignant en maternelle hein...
- (C.) (rires)
- ....jamais de la vie. Euh....mais moi je passe mon temps à lire des règles de jeux et jouer donc..j'ai le meilleur travail du monde quoi! Et puis de toute façon, mais, parce que les gens ne me voient faire que ça !
- (C.) Euh mais le meilleur travail d'un point de vu...au final, alors pour les enfants c'est le meilleur travail mais avec un regard très positif c'est un super beau travail ! Quand tu dis meilleur travail vu par les parents ou par les enseignants, c'est à...
- C'est un travail de fainéant ouais ! (rires)
- (C.) Voilà ! C'est un regard plutôt négatif non ?
- (rires) Un travail de fainéant...ah ben oui ! Oui oui...ah ben oui ! Il a trouvé la planque euh...clairement. Je pense que même pour la mairie hein j'ai trouvé la planque hein.
- (C.) Ah ouais ?
- Après toutes les contraintes...mais après quand ils disent...et encore la ludothèque ici y'a pas beaucoup de jeux de société, t'en a 500, un peu plus de 500, mais, vous les connaissez tous par cœur ? Je démystifie un peu le truc, je leur dis : ben non !
- (C.) Ben non, que (inaudible) !
- Voilà c'est ça ! (rires)
- (C.) (rires)
- Ah ouais quand même ! Ben ouais ! Et ils disent : ben comment vous faites ? Ben c'est mon travail ! Ah ouais, ben j'aurais pas le cerveau à ça. Ben oui ben moi mon cerveau il est entraîné à ça, c'est comme le plombier il...a le savoir faire, moi j'ai besoin d'un bouquin quand je veux faire de la plomberie, euh le plombier lui c'est naturel, ben moi c'est naturel, c'est mon travail, et effectivement à un moment donné, mais euh (inaudible) moi, jouer, c'est mon métier c'est pas un jeu. Et...quand tu joues par contrainte, parce que t'es obligé de jouer parce que tu, t'es obligé de jouer parfois avec les personnes âgées, avec les enfants, etc...
- (C.) Ça devient plus du jeu.
- ....j'suis plus dans le jeu quoi ! J'le fais parce que ça fait plaisir au public, parce que..parce que il faut ! Pour le rapport avec le public ou pour que le public puisse jouer parce que des fois il manque un joueur, tu vas bien être obligé de le faire, euh...mais je suis pas dans le jeu, je suis pas dedans, mentalement je suis pas dedans. Et si je suis dedans du coup c'est embêtant pour mon métier quand même, du coup je suis plus disponible, pour le public.
- (C.) Ouais.
- Donc ouais sur le papier, j'ai le plus beau métier du monde pour les enfants...

- Mais dans quoi tu trouves que aux yeux des parents et des enseignants encore le côté légitimité euh...
- (C.) J'te dis pour les parents c'est le premier euh..premier regard.
- Mm. Après, non après euh...
- (C.) Après euh..après quand ils voient effectivement je connais les jeux, je peux leur proposer quelque chose qui va être adaptée, que...qui..qui ben mine de rien quand même pas mal de travail administratif tout ça, que...ben y'a toute cette question d'aménagement qui est vraie puisque déjà rien que là c'est pas le même aménagement que la dernière fois que tu es venue.
- (C.) Mm
- Parce que c'est réfléchi euh...que je suis capable de leur sortir non pas des grands mots parce que j'essaie de pas sortir des grands mots avec les familles mais de..de donner du sens, de justifier pourquoi ce jeu est plus adapté, pour leur enfant qu'un autre. Et euh voilà ! Ben tout ça ça donne du crédit quoi, mais vraiment! Euh..je mets pas mon diplôme de ludothécaire en avant, eh clap clap ssss
- (C.) Il est pas sous cadre ?
- Non je l'ai pas encadré.
- (C.) Ben alors ?
- J'aurais pu...euh..je pourrais d'ailleurs...pour les, pour les enseignants y'en a certains avec qui je ne bosse pas du tout, pas du tout hein ! Et même jamais approché, euh...et la seule fois qu'ils me voient c'est, c'est quand j'amène les malles...tiens t'as l'exemple derrière toi, les malles de jeux et...ben ben ça va il va jouer avec les enfants et...il a emmené des joujoux ça va être sympa.
- (C.) C'est-ce que tu penses qu'ils pensent ?
- Ouais, ouais.
- (C.) Ou est-ce que tu...j'ai vu avec certains animateurs ou ils avaient vraiment une représentation de discours que les enseignants...ils imaginaient ce qu'on pouvait dire d'eux, alors vis-à-vis de certains enseignants et euh..certains, je n'ai aucun doute sur ce discours parce que je l'ai entendu donc je sais bien et hein ! Mais sur d'autres, pas du tout! Et du coup c'est presque fantasmer, c'est-dire que...l'absence de confiance qu'ils ont en eux...leur fait..
- Ça certainement une part de fantasme, mais...y'a pas que du fantasme.
- (C.) Y'a pas que ?
- Non non pas que !
- (C.) Pas que.
- Mais même dans les familles, les familles qui peuvent venir 5/6 fois et puis au bout d'un moment..et puis ils auront toujours ce point de vue là sur... sur moi quoi, sur le ludothécaire ou sur l'animateur du centre de loisirs, ou sur l'enseignant...
- (C.) Et les animateurs vis-avis du ludothécaire ?
- Ah j'ai..à priori pas trop de soucis, euh...pareil au début ils disent : c'est le meilleur métier du monde, et puis quand ils...
- (C.) Ils voient pas ça plutôt...quelque chose comme similaire pourtant ?
- Non et ben non !
- (C.) Ah ouais ?
- Alors plus similaire bibliothécaire que..qu'un animateur.
- (C.) Ah ouais !
- Étrangement ouais. Alors, pas les animateurs du périscolaire, mais ceux qui viennent à la ludothèque, qui se déplacent à la ludothèque. Plus similaire à la bibliothèque que...que...
- (C.) Ah ouais !
- ....que...euh...à l'animateur. Et euh..ils disent aussi que ben c'est une bibliothèque avec des jeux !
- (C.) Ouais.
- C'est formidable. Tout ça ! Mais quand ils sont..(rires) quand j'essaie déjà de retransmettre des règles de jeux de société ce qui est pas forcément évident, euh..eh ben là quand ils se cassent les dents une ou deux fois eh ben....eh ben...ils...souvent ils me sollicitent tout ça.
- (C.) Mm
- Ben ouais effectivement c'est un métier. Où euh tu leur sors des jeux tu leur proposes des..des jeux un éventail de jeux adaptés au public, qu'ils emmènent, je sais pas une dizaine de jeux de

société..quand ils viennent en groupe.Voilà. Et puis après ils ils voient aussi tout le travail de préparation, la plupart des animateurs qui viennent ici, en fait ils viennent assez régulièrement donc je les vois sur l'année.

- (C.) Ouais.

- Qui me voient aussi en train de préparer le festival et ils me voient préparer d'autres actions etc., donc ils savent ce que je fais au quotidien.

- (C.) Donc la légitimité elle passe aussi par la connaissance de l'autre ?

- Mm

- (C.) Parce que en fait le problème avec les animateurs...entre animateurs et enseignants c'est quand y'a, bien souvent aucun lien entre eux, ben comme les uns les autres n'a...j'ai eu par exemple des discours d'anciens anims...des discours d'anciens, je me disais:mais ils peuvent pas dire ça les animateurs ? Mais souvent, avec un peu de recul, mais en même temps je connais pas, euh...voilà c'est-ce que je pense, et puis j'ai eu à faire à des jeunes animateurs donc qui n'avaient pas cette...tu sais ce..ce : vous y allez un peu fort, ah non mais euh..le théâtre ! Nous on joue, vous vous parlez cours, jardins, nous on joue ! Ah bon ? Ah oui nous enfin voilà ! Faire du théâtre c'est pour essayer c'est pas pour parler théorie où vous avec, vous avez commencé avec... mais j'ai jamais parlé de cour et de jardin à mes élèves, jamais ! Ah bon ? Ben non ! En fait, on doit pas vraiment savoir ce que vous faites en classe, ben non et puis ni l'un ni l'autre connaît ce que fait l'autre.

- Ben non.

- (C.) C'est pour ça que là nous on réfléchissait sur les pratiques innovantes et tout ça et y'a un truc qui avait été...qui a été intéressant à C., qui n'a pas duré longtemps, c'était le fait de la participation du coordinateur au sein des conseils des maitres, parce que l'IEN avait décidé de de donner du temps, de réserver du temps pour ça, et ça nous ça nous apparaissait comme une, un truc innovant, ça..de dire : ben voilà, c'est une même équipe, il faut cet échange.

- Je crois que j'ai utilisé le mot gâchis tout à l'heure ?

- (C.) Ouais !

- Ben voilà.

- (C.) Ben c'est vrai que là y avait un..y'avait un potentiel...on parlait du...y avait ....un existant qui permettait quand même d'avoir du...c'est-ce que disent les enseignants, les enseignants m'ont dit euh, parce que, j'ai eu un p'tit loupé l'autre fois je suis venue à l'entretien avec la collègue et elle s'est...elle m'a oubliée, donc...je suis repartie et j'ai pas réussi à recaser de date pour pouvoir la revoir donc...c'est du gâchis aussi ! Et du coup je suis restée à parler un peu avec les autres parce que ça les interrogeait de..de...de voir un instit qu'est pas en classe hein donc euh..ah bon...et puis on a parlé de ça et y'avait cette...ben cette méconnaissance de l'autre qui revenait euh qui revenait souvent tu vois ?

- Mm

- (C.) Ah mais non mais nous on a la «chance» que les animateurs ils sont déjà là habituellement, ils sont déjà là le mercredi, ils encadraient déjà avant donc, malgré tout y'a quelque chose de..elle dit on se connaît pas, on échange pas mais on sait qu'on peut leur faire confiance parce que ça tourne ici, tu vois c'est un discours que j'entends pas forcément sur d'autres sites tu vois ? Parce que c'est vrai que la..enfin je veux dire..le service jeunesse encadrait déjà les autres temps et tout ça donc y'avait un existant quand même qui était ...

- Ouais mais..y'a quand même...je le vis moins moi euh parce que je suis présent au périsco que trois heures semaine donc euh...mais du point de vue extérieur j'ai quand même l'impression qu'il y a une notion de subordination, c'est bizarre.

- (C.) Entre qui et qui ?

- Entre les..les enseignants et les animateurs, les échos des animateurs c'est : tu te rends compte tel instit qui m'a dit que on est bien gentil de faire du dessin et du coloriage avec les enfants mais euh..on leur désapprend tout ce qu'ils apprennent en classe, parce qu'ils dépassent. Donc ils avaient eu comme consignes d'un instit d'arrêter de faire du coloriage où les enfants avaient le droit de dépasser.

- (C.) Et est-ce que les enseignants vont dans les familles pour dire aux parents de de pas faire de coloriage ? Mais c'est...c'est...

- Non mais, mais tu vois y'a cette notion de...alors les animateurs ils ont fait ce qu'ils voulaient hein c'est pas la question.
- (C.) Mm
- Ils ont pas appliqué ce que ...
- (C.) Ouais mais...
- .....mais quand on arrive là y'a cette notion de subordination de certains, pas tous les enseignants !
- (C.) Ouais non mais...
- Euh qui existe c'est-dire que c'est toujours cette notion, « nous on sait » !
- (C.) Mm
- Moi je sais parce que je suis enseignant. Euh...et puis j'ai cette image-là de l'extérieur de la part... enfin les familles ont cette image-là de moi, et comme moi je sais et que je transmets mon savoir, c'est moi qui ai raison.
- (C.) D'accord. Sylvie m'a donné en exemple dans ce genre-là où elle avait...où les instits de maternelle étaient choqués parce que les animateurs étaient sur les vélos, et Sylvie s'attendait à se faire disputer parce que les animateurs étaient sur les vélos et que c'est pas approprié parce que tu vas casser le vélo enfin...
- Ouais.
- (C.) Et que c'est pas ça qui leur posait un problème, c'était pas qu'ils ris...parce que là...pour le coup en effet c'est pas forcé...voilà...c'est pas...
- Adapté ouais.
- (C.) Mais c'est pas ça qui posait problème...voilà ils ont pas autre chose à faire que de jouer ?
- Ben ouais.
- (C.) Et là tu te dis les animateurs ont pas autre chose à faire que...ceci dit...j'te dis moi dans mon discours j'ai été très très surprise parce qu'au final j'ai eu à faire à des enseignants qui mettaient un peu de réserve sur ce que disaient les animateurs c'est-dire : bon eux ils ont pas de pédagogie, enfin je crois pas ! Et j'ai eu à faire à des animateurs par contre qui étaient beaucoup plus trashes, qui étaient sans concessions. Ah mais si ils font comme ça ! J'ai eu un exemple par exemple euh sur les pratiques EPS euh...nous voilà on a des vraies séances euh pis alors souvent ils me parlent à moi comme une enseignante parce qu'ils savent aussi que j'ai cette étiquette là, vous c'est pas ça, vous avez pas enfin, vous avez combien de temps, ¼ d'heure, 20 minutes ? Ouais..ben non on pratique EPS c'est ¾ d'heure 1 heure ça va...ah non non, 15 minute l'EPS chez vous. Non c'est pas...Et vraiment et je...j'avais beau leur dire : mais non c'est pas...ah si si nous se qu'on voit en classe...et tu vois beaucoup de certitudes enfin de compte c'est chez...un des points que j'avais soulevé chez une des coordo, c'est est-ce que y'a pas aussi cette histoire de maturité ? Qui joue dans le regard de l'autre, dans le...parce que là j'avais à faire à des jeunes...à des jeunes animateurs.
- Oui oui alors parce que...ben du coup pas forcément des animateurs professionnels d'une part et qui connaissent le métier d'enseignant et qui ont des...qui sortent du système scolaire ...
- (C.) Qui véhiculent plus leur propre...
- ...et voilà! Mais t'as...peut-être un manque de confiance de la part du métier d'animateur vis-à-vis de leurs pratiques...
- (C.) Mm
- Pourtant qui ne pratique...en cours de professionnalisation ou professionnalisés euh et un excès de confiance de la part des enseignants euh...et donc les deux ben est-ce que parfois c'est compatible ? Non ! Quand t'as quelqu'un qui en manque et l'autre qu'est en excès du coup...
- (C.) Ouais ça fait clash.
- ....un peu compliqué quoi !
- (C.) Mm. Bon après c'est une question de...c'est vrai que c'est aussi une question de personne parce que moi j'ai vu...
- Une question de personne et de perception.
- (C.) Ouais parce que j'ai eu là une enseignante où je lui ai demandé si du coup ça servait pas un peu à rien puisque lui il fait jeu traditionnel et elle fait jeu traditionnel et elle dit : mais non au contraire au contraire c'est génial ce qui...et donc ils ont fait un...un truc cirque avec l'animateur et l'animateur a



dit : moi je lui fait confiance parce que de toute façon il a plus de compétences que moi et pour le spectacle les trois étaient sur scène avec les enfants !

- Mm

- (C.) Et tu vois c'est intéressant et donc...le coordo avec qui on en parlait ce matin me disait : ça ils ont besoin de l'entendre les animateurs, de savoir qu'ils ont leur place aussi. Parce que en fait ils...ont du mal à trouver leur place.

- Alors quand les enseignants la laissent...voilà mais après il faut que les enseignants la laissent, et tous n'y sont pas prêts je crois.

- (C.) Humm

- Tu vois..à C. y'a...elle s'appelle plus Jenny mais à l'époque y'avait Jenny qui était embauchée par la ville pour mettre en place euh l'anglais au sein de l'école. Jenny était une animatrice juste elle donne des cours d'anglais, c'est pas une prof d'anglais du tout, elle est américaine en l'occurrence mais elle faisait des activités d'anglais euh..dans le cadre de l'école. Mais c'était pas des cours qu'elle donnait c'était des activités ludiques.

- (C.) C'était des initiations ?

- Des initiations sur l'année tout ça...

- (C.) Découvertes ouais.

- ...je pense que ça fait partie du programme l'anglais euh dans les écoles maintenant ?

- (C.) Mm

- Donc voilà, c'étaient pas les profs qui du coup le faisait c'était Jenny.

- (C.) Mm

- Voilà ! Mais de manière ludique comme..comme des profs pourraient le faire. Sauf que! Donc c'est une animatrice elle...

- Mm

- ....son statut c'est animatrice hein Jenny. Sauf que du coup elle est...est mais alors TOtalement intégrée à l'équipe enseignante, to-talement ! Parce que elle avait sa salle à elle, parce que elle avait ce crédit là d'être euh..qui...elle allait faire les cours d'anglais etc. Totalement intégrée à l'équipe enseignante. Mais alors elle mangeait avec elle..avec euh..etc..

- (C.) Mais est-ce que alors c'est pas parce que justement elle passait du temps ensemble donc ils ont appris à se connaître.

- Ah oui ! Oui oui !

- (C.) Alors tu vois...

- Ben si...c'est facile.

- (C.) ....elles ont appris à se connaître !

- Ouais ouais c'est ça.

- (C.) Le problème c'est la méconnaissance de l'autre au final, on prend.. on n'a pas de temps pour apprendre à se connaître donc on reste sur nos pr...sur nos...représentations de l'animateur...comme a dit une animatrice hein : nous les animateurs on est là on est...on est les zozos pour faire rire tout le monde. Et l'enseignant c'est l'autorité.

- Mm

- (C.) Ben écoute merci beaucoup !

- Ben j't'en prie !

## 4. Annexe 4 : Entretiens avec Jules, animateur d'activités périscolaires

### 4.1 Entretien de Déjà-là, première rencontre

- (C.) Et toi ? Alors c'est quoi ton histoire euh... professionnelle ?
- Alors...mon histoire professionnelle, donc mes études donc aucun rapport ça, euh ...
- (C.) C'est-à-dire ?
- .....j'ai fait des diplômes pour des diplômes, je savais pas dans quoi aller, dès mon premier, j'ai...fait une troisième un projet professionnel donc c'était avec euh... pendant...c'est déjà une troisième mais au lycée pas au collège.
- (C.) Mmm
- Et je faisais des stages pendant...j'ai fait cinq stages pendant l'année, pour essayer de trouver ensuite je suis parti en menuiserie pour euh... le bois et mon frangin était passé par là, ensuite j'ai fait un BAC PRO trois ans de dessinateur industriel...
- (C.) Mmm
- ...Donc euh la première année c'est on arrive en BEP structure-métallique donc j'ai fait un an structure-métallique, je suis arrivé direct terminal BEP donc hop j'ai passé le diplôme. Parce que il fallait un diplôme par rapport y'en avait que deux pour aller dans ce BAC-là de dessinateur industriel, donc voilà après j'ai fait mes deux de BAC. Après j'ai glandé...après mon BAC j'ai rien fait, j'ai...j'me cherchais, j'ai aidé ma frangine et au final je suis parti à Espoir dans une formation euh proposée par le pôle emploi, et euh...là y'avait des formateurs, et ils m'aidaient à trouver ils me donnaient les outils pour trouver euh... une future voie quoi, et euh le social en est sorti, après c'était large et ils m'ont dit ben pourquoi pas animateur, et euh...et va voir à gauche et à droite donc j'ai été voir la Pendule à Lisieux, j'ai travaillé au CAC aussi j'ai fait un p'tit stage heu.. au CAC à Lisieux c'est le centre de loisirs à Hauteville et euh... et ça m'a plu, et heu.. la rentrée septembre de l'année dernière ....ouais c'est ma deuxième année,là...ouais c'est ça...l'année dernière euh... Seb et Cora m'ont appelé et m'ont dit : ouais voilà t'as un poste si tu veux et tout...
- (C.) D'accord.
- Euh pas de l'année dernière, celle d'avant quoi !
- (C.) Mmm
- Ouais voilà, non non.
- Donc euh voilà. Et euh voilà j'suis là aujourd'hui, et après je vais chercher autre part etc.
- (C.) Tu vas chercher autre part ? Ou c'est que t'as envie...
- Je cherche entre deux trucs, j'ai...c'est soit je prends la voie de ....moniteur-éducateur pour plus tard être éduc-spé, direct éduc-spé je pense pas que j'ai le...j'ai encore euh...l'esprit et l'analyse etc. etc., donc moniteur-éducateur me semble plus à ma portée, donc pour ça faut que je passe des concours. Je suis pas...j'me sens pas euh...super intelligent donc je me sens pas super partant, voilà et euh...donc après ben Lucille euh...ben pareil dommage que t'arrive pas à la chopper...
- (C.) Non. Ouais mais t'as entendu son discours.
- Ouais c'était pas payé donc c'était euh voilà.
- (C.) Ouais, sauf que là, c'est ce que j'étais en train de faire comprendre, moi je viens pas en tant que hiérarchie, c'est voilà c'est une envie après de participer à quelque chose d'autre, c'est pas...c'est pas des heures en plus, enfin c'est...c'est autre chose, c'est s'investir dans un projet heu..juste personnel parce que du coup ça permet de s'interroger soit sur ce qu'on est, ce qu'on fait tout ça, c'est vrai que c'est lié à M. et à votre employeur parce que c'est le site qui nous a été proposé mais après c'est pas une demande de votre hiérarchie ça n'a rien à voir avec votre boulot, c'est...
- Ouais.
- (C.) ....c'est en plus, mais c'est vrai...Lucille elle...
- Ouais mais après enfin je prends dans l'é...enfin dans l'esprit de euh...d'aider ben te permettre d'avancer dans ton...
- (C.) Ah ben c'est...

- .....truc et euh moi c'est juste pour ça, euh ça me coûte rien, ça me prend rien c'est une heure trente voilà, euh Lucille elle me disait aussi des choses mais après voilà...d'autres trucs moi je suis comme ça je suis comme ça après...bref ! Mais voilà euh...
- (C.) T'hésitais entre deux choses tu disais moniteur-éducateur ?
- Et continuer dans l'animation, faire un BAFD devenir directeur plus d'un local jeune parce que mon public est vraiment plus les ados.
- (C.) C'est plus les ados ?
- Donc j'ai travaillé ici avec Sylvain et...
- (C.) Pourquoi plus les ados ?
- ....et c'était super. Ben le côté social derrière, le côté discuter avec eux ou quand des fois ils ont des problèmes ou euh...euh...et euh...les valeurs où ils vont plus comprendre...ils vont euh...ils vont plus euh...parce que ils ont pas un grand vécu non plus mais tu peux l'apporter...leur apporter par rapport euh voilà si une valeur de si, par rapport à une anecdote qui t'es arrivée etc. etc. et euh...ils sont plus réceptifs à ça.
- (C.) Un peu comme le grand frère ?
- Ouais ouais ouais c'est...enfin ouais c'est ça mais euh après on reste euh ....on reste pas vraiment après si, si y'en a un qui a Dylan ici où je l'ai emmené euh euh...une ou deux fois au cinéma, on a fait un bowling un coup etc...
- (C.) En dehors du cadre de la ....
- Ouais voilà en dehors du cadre, mais euh voilà lui il est en famille d'accueil avec dans la famille à Maxime un animateur qui était là justement, et euh...c'est pas...c'est des gamins qu'ont qu'ont pris cher déjà et qu'ont rien demandé et euh... Bon voilà et puis lui il a bien tourné, donc c'est doublement attrayant de voir un jeune qui partait mal, ben a réussi et c'est d'en prendre le plus enfin...ses positions de son...de son réfléchi pour plus tard avec un jeune qui lui va être dans la...enfin dans le moment où qu'est-ce que je vais faire quoi. Parce que il savait pas, c'est surtout Sylvain hein qui a fait tout le travail hein qui était ici au local voilà et puis ben c'est surtout aussi la...la...enfin les deux et puis la nouvelle famille d'accueil qu'il a eu, les autres c'était pas tip top et euh...là celle à Maxime ça roule bien quoi chez eux...ça roule bien...mais voilà ! Voilà donc que ce soit animateur continuer avec les... les ados soit éduc euh éduc moniteur-éducateur, foyer de jeunes travailleurs plus je me verrais et puis voilà.
- (C.) Qu'est-ce qui va faire pencher la balance ?
- Euh... la réussite du concours !
- (C.) Ah ouais.
- Voilà...
- (C.) Ah ouais ça..
- Et ma première option c'est être vraiment euh parce que l'animation y'a aussi le...le...le enfin...enfin je peux même pas dire non c'est mon premier choix parce que je pense que ce sera dur le premier jeune où j'arriverais pas à le faire changer, je le verrais vraiment s'enfoncer s'enfoncer s'enfoncer pas y arriver et ou vraiment braqué pas réceptif, justement aux valeurs que je voudrais transmettre etc. ou aux paro...ou à la façon de penser qui me semble générale et euh bien ! Euh...
- (C.) C'est quoi les valeurs qui te semblent le plus...euh essentielles ?
- Ah ben je pourrais...ah ben comme ça te les sortir maintenant j'peux pas, mais euh après c'est des enfin des basiques ben le respect enfin euh d'être le premier si y'a une dame enceinte qui ben te lever et pas d'attendre regarder si y'a quelqu'un qui va le faire tu le fais tac la dame elle cherche pas euh...
- (C.) Aider !
- Voilà aider..
- (C.) Comme là une pauvre p'tite chercheuse abandonnée (rires)
- Voilà non mais voilà mais...
- (*un animateur entre*) (a)Excusez-moi de vous déranger...
- Ouais...
- (a)Si (inaudible 9:00) tu crois que j'ai le droit de te faire (inaudible )
- Euh...

- (a)C'est pour le local jeune donc...
- .....dans les stocks euh c'est chaud
- (a)C'est chaud ?
- J'crois pas non.
- (a) Non c'est pas grave (inaudible 9:08) (rires)
- Mais après euh ah ben ils ont pas de friandises là, c'est vrai qu'elle prend pas de gâteaux.
- (a)Non pas c'est pas grave tranquille c'est rien.
- Ok
- (a)Ok
- (C.) Et du coup euh tu as le BAFA ?
- Non je suis bloqué à la troisième phase euh...
- (C.) Du stage théorique ?
- ....Parce que j'ai un tempérament de...j'attends que ça vient et voilà et euh mais c'est surtout aussi maintenant ben euh les frais parce que Cora m'avait appelé pour les mercredis justement donc je tournais à 20h et euh et là ils m'ont pas repris cette année donc euh..., donc je suis que avec les 8h du périsco et c'est pas énorme quoi, donc euh on va pas se cacher et...donc euh...ben la troisième phase j'ai pas pu me la payer quoi.
- (C.) Mm
- Donc faut que je vois avec Cora et heu..
- (C.) Pour obtenir des aides ?
- Ouais pour...ben qu'elle me le paye que le...le...la..
- (C.) La Ligue.
- Ouais la Ligue de de de de de l'Enseignement me le paye et euh...
- (C.) Ouais parce que ce serait dommage de s'être engagé dans une formation et de pas pouvoir aller au bout, ce serait ballot hein.
- Ben surtout ouais ben la première c'est moi qui ai mis la somme quoi c'est, je sortais de la formation.
- (C.) Et ça t'a apporté ? Le BAFA ?
- Ben déjà une première at...une première approche technique du métier où là j'ai entendu par rapport ....j'ai entendu et j'ai pas retenu ! (rires) L'arbre...l'arbre...l'arbre des projets...ça devait être ça, l'arbre des projets où euh pour euh pour l'année euh...dans sur quoi on va viser soit ben justement l'entraide soit les associations, soit euh des jeux aussi et faire ton année sur ce thème-là euh pour englober tes enfants tout ça. Euh...de faire le bébête avec des gens parce que je suis quelqu'un de timide aussi, voilà euh...j'arrive à maintenant à être plus grand j'arrive à facilement casser la barrière mais voilà je suis quelqu'un de timide et donc euh là faire le bébête et déguisé en face de personnes que je connaissais que depuis 3 jours...voilà !
- (C.) (rires) c'est une expérience.
- Voilà c'était ça mais c'était cool...
- (C.) Ça t'a plu ?
- ...C'était cool, c'était fun et euh et voilà et puis on a bien rigolé pis ça m'a permis de connaître des gens euh...
- (C.) Du coup de te dépasser ? Parce que si t'as osé euh faire le zouave alors que c'est pas dans ta nature...
- Ouais ouais !
- (C.) C'est un défi aussi...
- Ouais ben après justement mais voilà la barrière, elle s'est fragilisée, mais euh ou pas parce que des fois ben là sans être au travail sans... euh quelqu'un que je vais pas connaître du tout ben...va rentrer dans la pièce ou j'arrive chez un pote elle va être là ben je vais pas euh parler cash euh comme je parle avec euh des potes alors qu'elle est là quoi, donc je vais plus me taire apprendre pendant qu'elle parle, essayer de découvrir comment elle est etc. quoi...
- (C.) (rires)
- ... C'est ça mais bon bref...

- (C.) Parce que des...tes collègues disent que ben ça servait pas à grand-chose de passer le BAFA, toi ça t'a été euh...
- Bah...euh...
- (C.) Voir Sandy qui disait que ça servait à RIEN du tout même.
- Ouais mais c'est parce que je sais pas si elle l'a commencé par-là, si elle a fait ses années d'expérience avant, euh...oui elle va tout ce qui va avoir dans le BAFA elle va pas...elle va connaître donc elle va pas être surprise, elle va dire ouais c'est comme d'hab quoi. Mais quelqu'un qui n'a jamais mis les pieds là-dessus et généralement le BAFA c'est pour des jeunes euh voilà 17/18 ans euh 19 ans qui euh font ça pendant encore les cours euh...soit qui ont qui ont arrêté ou qui savent pas quoi faire ou qui cherchent qui ont fini des études de...de ventes etc. qui trouvent pas de postes en attendant justement on en a eu un et qui maintenant au final est parti euh dans la gendarmerie je crois, oui je crois, voilà mais on en a beaucoup euh c'est au final on découvre que c'est pas leur voie quoi c'est ...
- (C.) C'est la tienne ?
- De ?
- (C.) D'animation, c'est ta voie ? Enfin l'animation, le ...
- De voie ?
- (C.) Oui.
- Euh...ben une des deux, une des deux pour euh...animer et faire des projets justement parce que, le côté BAFD directeur de local jeune, y'a des points où j'en retrouve et des points qui sont vraiment agréables à créer quand on est moniteur-éducateur, de créer des projets de euh autofinancer et partir pourquoi pas faire un voyage avec quelques, quelques euh... jeunes qu'on a sous soit sous notre coupelle soit dans la structure que je suis et...
- (C.) Mmm
- Euh voilà, et euh et ça dans l'animation enfin j'ai vu Sylvain en faire ils sont allés en Ardèche, ils ont fait toute une année d'autofinancement, ils ont fait des projets à gauche et à droite, des ventes de cidre et au final là ils sont partis, ils ont fait kiffé et c'est kiffant et c'est-ce que je voudrais faire de ma vie quoi, et euh et c'est pour ça je suis revenu sur ma parole en disant que en premier ce serait moniteur-éducateur parce que toutes ces phases-là ça me fait quand même kiffer quoi euh...
- (C.) Tu as quel âge Jules si c'est pas indiscret ?
- 28
- (C.) Non tu t'en fous ?
- (rires) ah c'est...non non 28.
- (C.) 28...
- Je m'approche de 30 ça me fait peur mais...
- (C.) (rires) T'inquiète ça se passe !
- Non mais bon voilà ! Ouais ça se passe ?
- (C.) Après on passe aux 35 !
- Je veux même pas penser aux 40.
- (C.) Non ben c'est ça le problème !
- (rires)
- (C.) Dans une semaine moi je passe le 35 c'est ahhh c'est 40 après !!!!! Pourtant dans ma tête j'ai encore 17 ans...euh...(rires)
- Ben c'est ça...
- (C.) C'est peut-être la base !
- Mais c'est ça mais après le corps tu sais que lui il a plus !
- (C.) Ah ouais !
- Parce que j'en rigole mais les gens et puis est-ce qu'ils me croient ou pas mais j'ai vraiment senti entre 25 et 26 ans on dit : ouais mais le yaourt il va périmer euh...il va pas périmer dans une nuit quoi et voilà il va pas changer, mais là vraiment en un an eh ben j'arrivais plus genre les soirées enchaîner deux jours de suite où je mettais deux jours à m'en remettre...
- (C.) (rires)

- ...Maintenant après à 26 ans là, dès 26 j'ai senti c'était chaud ! Et euh...et ouais j'ose pas plus tard voir euh...
- (C.) Oh mais si tu verras ! Ça c'est dans la tête que ça se passe !
- Ouais ouais ouais...
- (C.) Mais euh...et euh...l'école c'était comment pour toi ? Tu gardes des sou...quel genre de souvenirs de l'école, le...l'élémentaire...le collège ?
- Alors euh, la primaire je l'ai fait à Crêvecoeur et à Cambremer. Bons souvenirs avec les potes euh après difficultés ben donc, mais ça..elle l'école-même euh ouais si ça allait quoi parce que après y'avait des trucs en même temps, on avait plus beaucoup de thunes voilà après j'avais pas beaucoup d'affaires donc la situation un peu bizarre tu vois...
- (C.) La vie familiale...la situation familiale était délicate...
- Voilà ! Ce...délicate et puis à l'école parce que tout le monde avait leurs affaires et moi en fait c'était l'école qui me prêtait.
- (C.) D'accord.
- Donc à chaque fin d'école ben je rendais toutes les affaires aux profs quoi. Ça suscite des questions, mais euh ça c'est par rapport à une situation familiale, elle dans l'école même, la situation n'était pas gênante et ils s'en moquaient pas donc euh voilà ça allait bien, les gamins et euh..et puis j'avais une bande de potes et c'était et c'était cool et euh et la CM2 à Cambremer en fait c'est assez spécial parce que la CM2 est vraiment dans une école...
- (C.) A part.
- ...à part quoi !
- (C.) Oui ça l'ai plus maintenant mais euh...ouais.
- D'accord et j'avais un super prof à l'époque et euh...et euh...et donc d'être vraiment comme ça, ça te permet ben déjà que avec des grands ça te prépare très bien pour le collège et pour rebondir voilà le collège ben...ça..ça a été euh..nickel, enfin...ça a été nickel ouais ça a été assez compliqué aussi. La...le collège était à Dozulé, j'ai la sixième, ensuite la cinquième je suis parti dans un centre d'amaigrissement euh j'ai fait...j'ai fait donc un an donc toute mon année de cinquième euh ben là on a tout un centre un parc toute une structure juste pour euh des jeunes, nous, et euh...et voilà c'était super cool, euh...et après je suis revenu en quatrième à Dozulé, là j'ai pas spécialement passé...spécialement de souvenirs, ma quatrième ça a été une année qui a dû passer vite.
- (C.) Mm
- Et euh, et ma troisième et je suis rentré dans le lycée Jean Joris, un lieu euh...super bien.
- (C.) Pourquoi du coup cette orientation-là euh..la...
- La 3 PP ?
- (C.) Ouais.
- Alors la 3 PP ben c'est parce que je savais pas, on voyait déjà euh quatrième euh ben qu'est-ce que tu... là c'est ta dernière année d'école, qu'est-ce tu vas faire après dans quoi tu vas ? Ah ben je sais pas quoi, je sais pas, j'ai pas pensé, je sais pas ben...
- (C.) Tu t'sentais pas, tu t'sentais pas d'aller au lycée en seconde ?
- Générale ?
- (C.) Ouais.
- Euh...j'sais pas mais euh...pas pfff, après vu que dans ma famille on a jamais fait des diplômes euh..enfin dans le général on a jamais été dans le général on a toujours été dans le professionnel, mon père est dans le bâtiment, mon frangin est dans le bâtiment, ma mère s'est toujours démerdé elle a été coiffeuse voilà et puis quand mon père a perdu son entreprise elle s'est occupée d'une vieille dame qui nous a relogé dans une de ses maisons dans sa propriété et euh voilà elle a fait du ménage, au final le reste de sa vie elle fait encore en retraite mais voilà bref, mais euh...mais voilà donc c'était l'inconnu euh le...un général je sais pas je qu'est-ce que ça m'aurait apporté qu'est-ce que je peux faire après euh..je peux faire ouais un BTS en général aussi voilà enfin je sais...je..continuer, non ben euh ben je vais travailler une matière je vais faire un métier du bâtiment donc euh...
- (C.) D'accord

- (inaudible 19:33) mais lequel je sais pas euh... alors ben voilà y'a la troisième..le..le conseiller d'orientation disait ben voilà y'a la troisième à projet professionnel il va faire cinq stages d'une semaine, voilà il peut partie dans ce qui veut euh...il peut pas faire deux semaines consé...enfin deux stages consécutifs dans la même entreprise..
- (C.) Ouais logique.
- On pouvait la première et la dernière semaine semaine revenir dans la même, chose que j'ai fait, euh ça m'a permis ben voilà j'ai essayé entre la plomberie euh j'étais euh ben justement j'ai fait de la menuiserie, de la charpente, et et euh ben la charpente ben j'étais déjà assez costaud à cet âge-là donc l'échelle, le toit etc. et puis un peu la peur du vide, c'était mort.
- (C.) Pas possible.
- Euh...la plomberie c'était pareil, suffit d'aller atteindre un truc sous une baignoire ça aurait été trop chaud, donc il est ressorti la menuiserie !
- (C.) Mm
- Et voilà donc j'ai fait un an de BEP menuisier, et toute cette aléa enfin après j'ai redoublé j'ai refait j'ai repris une année pour repasser mon diplôme, je l'ai loupé. C'était une première fois, mon premier diplôme parce que bon ben le brevet des collèges c'était...
- (C.) Ouais (rires)
- ...tranquille quoi, c'est on arrive dans une classe on voit quelques fiches mais bon..on aurait dit un devoir quoi. Que là c'est vraiment un diplôme où tu peux aller taffer avec ça !
- (C.) Ouais
- Bon c'est pas la même chose quoi, grand stress, perdu et puis j'étais aussi je suis pas le meilleur des élèves quoi voilà, j'ai eu mon BAC, j'ai eu un 10,21 voilà...ouh !! Pile sur la ligne euh fallait pas moins voilà et euh mais après bon ben le BTS par contre les 10,21 ils m'ont fait ben tchao...(rires) et voilà vous avez pas assez on va prendre des meilleurs mais bon voilà. Mais euh voilà après j'ai fait donc 7 ans donc 3 DP troisième après brevet professionnel, 3 ans de BEP menuiserie, 3 ans de BAC...euh de BAC 3 ans, donc 7 ans dans un lycée en interne euh... et ça a été mes meilleures années.
- (C.) Ouais.
- Même si y'a...
- (C.) T'en gardes un bon souvenir aussi ?
- Ouais ouais ouais c'était...c'était voilà, c'est on restait, y'a des nouveaux qu'arrivaient après c'était des grands, nous on était déjà malgré qu'on était en première année de menuiserie mais ça faisait déjà un an qu'on était là, comparé à d'autres qui commencent voilà j'étais plus à l'aise, j'avais mes marques et vu que j'étais déjà assez grand, assez imposant, euh avec le poids et tout ça et ben on me remarquait et même des terminales où y avait déjà 4 ans de différence ben je trainais avec eux, je jouais avec eux, on avait fait des jeux de rôles etc., y'en avait un c'était (inaudible 22:12)
- (C.) Tu joues aux jeux de rôles ?
- Maintenant, non ! Maintenant non ça a été l'année où j'ai fait voilà on a pris un thème, un thème manga Naruto et euh on est parti on a fait un jeu de rôle là-dessus et pff c'était...
- (C.) Est-ce que tu jouais beaucoup enfant ?
- Euh...ouais !
- (C.) Et à quoi tu jouais quand t'étais petit ?
- Alors euh...je...on habitait alors euh..je sais pas si tu connais le secteur donc S. à côté.
- (C.) Mm ...
- On habitait derrière l'église de S. et derrière en fait c'est un un haras où y'a un chemin déjà y'a un chemin sans issue.
- (C.) Mm...
- Donc on avait tout un parking et tout un chemin juste pour nous goudronné tout ça pour les...le vélo, les rollers, tout ! Et...quasi pas de voitures voilà sans issue c'était juste les habitants.
- (C.) Ouais ouais.
- Et euh surtout ben y'avait le haras et mon frangin était pote avec le fils qui gérait le haras.
- (C.) Mm...

- Donc on avait tous les champs au bout de notre...on avait la situation pour...j'y repense mais...euh on avait la rivière qui passait au bout du jardin donc tout l'été ben on allait se baigner dans des coins qu'étaient plus appropriés à ça euh.. à l'intérieur du haras justement et voilà et batailles de boules de terre euh...mon père vu qu'il était couvreur on prenait des liteaux on les cloutait ensemble on faisait des pistolets.
- (rires)
- On s'bat....on partait dans les champs et papapapa j'tai touché, le basique voilà le...le...
- (C.) Beaucoup de jeux d'extérieur ?
- Et ben voilà c'est ça ! Beaucoup de jeux d'extérieur...et après euh...ça a été j'ai découvert la console et là ça a été un peu l'intérieur et c'est aussi mon frangin aussi commençait à être grand, commençait à avoir le scooter donc au final moins dans les champs, parce que je suivais au final, je suivais mon frangin et son pote.
- (C.) Il a quel âge ton frère ? En fin vous combien...
- Il a 33, on a donc...
- (C.) 5 ans d'écart ?
- Euh...ouais c'est ça. Ouais...c'est ouais...parce que je suis en début d'année ouais, mais normalement c'est 4 parce que je suis en début.
- (C.) D'accord.
- Euh ! Ouais non c'est ça, ouais je m'en rappelle plus, bref !
- (C.) A peu près...
- ...on s'en fiche.
- (C.) Et du coup vous êtes assez rapprochés donc vous jouiez...
- On est assez rapprochés mais fallait que je marche dix mètres derrière (rires)
- (rires)
- C'était la règle, ben ouais voilà après c'est compréhensible.
- (C.) Vous étiez plusieurs, donc tu disais que tu avais une sœur aussi ?
- Alors ouais j'ai...
- (C.) Une petite sœur, une grande sœur ?
- Non une grande sœur, je suis le dernier.
- (C.) T'es le dernier.
- Voilà !
- (rires)
- Je suis le dernier, la grande voilà l'ainée, mon frangin est le second et moi le dernier et donc la frangine euh...elle est de 78...donc en (inaudible)...
- (C.) 36-37..
- Ouais voilà c'est ça.
- (C.) Mm
- 37 donc euh voilà.ouais.
- (C.) Ouais ...
- ....mariée, trois enfants, euh...elle habite dans la manche, mes parents justement achètent une maison pas loin pour se rapprocher pour leurs vieux jours pour...
- (C.) Pour être près des p'tits enfants.
- Ouais voilà et les p'tits enfants et près de ma frangine au cas-où que ma mère peut plus enfin...subvenir aux...
- (C.) Ouais.
- ....aux...aux travaux de la maison et...
- (C.) Ouais.
- .....voilà quoi ! Et le beau-frère pour dehors...etc...
- (C.) Et est-ce qu'....que des jeux de société ? Un peu, pas du tout ?
- Euh..non ! On n'a pas été du tout jeux de société. C'est soit en dehors, soit (rires) non ! Étant enfant euh en fait mon père est un...est maintenant un chasseur, avant moins mais il était un fana d'armes, et



nous au lieu qu'on ait notre première voiture téléguidée ou notre premier...et ben on avait notre première carabine à plombs voilà !

- (C.) D'accord.

- C'est ça. Mon frangin lui ça a été plus simple pistolet à plombs et moi ça a été ma première carabine à plombs.

- (C.) D'accord.

- C'était ça, on avait des cibles, mais y'avait des...des règles, on était p'tit hein mais la première règle que nous dit notre père et si il nous voyait on savait ce qu'on allait manger, et euh on savait qu'on allait plus toucher à la truc parce que malgré qu'il avait du mal dans...dans l'éducation parce que les soucis sont venus de lui etc., qu'il y a eu mais ça c'est une autre histoire...euh...il était euh...assez intelligent au niveau de là donc il disait même vite vous visez pas voilà et si on le faisait voilà ben justement on prenait cher, et euh...et vous visez tout ce que vous voulez mais pas vers les habitations, pas entre vous même si y'a les vitres, euh.. personne devant vous vous êtes tous au même niveau et voilà !

- (C.) Au niveau de la sécurité il était très à cheval dessus.

- Ouais voilà et donc on avait un gros barbecue qu'il avait fait, on mettait les cibles au fond, on était juste devant la porte d'entrée donc on était visibles, on partait pas dans les champs par contre, voilà c'était aussi, des règles j'oubliais...

- (C.) Ouais.

- ...c'était rester dans la propriété...

- (C.) Ouais faut que ce soit...

- On partait pas dans les champs avec.

- (C.) Mmm...

- On la sortait, on mettait la cible, on tirait dans la cible, on mettait autre chose une bouteille on mettait...voilà, ou... Vu que je t'ai dit, on habitait derrière l'église, y'avait des jolies bestioles qu'étaient posées, des pigeons et on tirait des pigeons comme des salauds. Mais des pigeons mais bon voilà c'était pas pour le plaisir malgré que ce soit des pigeons de...de d'église, on les récupérait ma mère les débitait, on les mangeait.

- (C.) Ah oui c'était pas perdu !

- Moi j'aimais pas ça.

- (C.) Ouais ?

- J'aimais pas ça.

- (C.) Et...et des jeux avec ta maman ?

- Euh...pas tellement, pas tellement parce que l'é...ben l'école je rentrais elle était encore c'était une femme active, pas maison euh femme active donc elle a très vite repris ses coupes pas travailler en salon mais repris ses coupes euh ...

- (C.) C'était à domicile des choses comme ça ?

- Voilà voilà ses coupes à domicile et euh..et donc soit elle était là euh j'ai souvenir j'en parle encore aujourd'hui, enfin pas aujourd'hui aujourd'hui...

- (C.) Mm

- .....mais encore voilà, au jour d'aujourd'hui euh...ben voilà la sieste elle était à côté et je me réveillais elle était plus là ! Donc elle était repartie au boulot, pas vraiment de jeux non avec elle, pas vraiment de jeux avec elle.

- (C.) Avec des grands-parents ou des oncles, des tantes ?

- Non.

- (C.) Non plus ?

- Du côté de ma m...on a été salaud, euh...ma grand-mère je la voyais que pour mon anniversaire parce que elle nous donnait un p'tit billet.

- (rires)

- Ma mère nous emmenait, nous emmenait, on allait...et elle habitait pas loin, on habitait donc justement à Saint-loup, elle elle habitait à M.

- (C.) Mm

- Donc elle habitait pas loin et euh ensuite euh mon père lui a eu une enfance assez difficile, il est parti fâché avec sa mère donc euh ben mon autre grand-mère habitait euh à C. elle, et je l'avais vu que 3 fois...
- (C.) Vous vous côtoyiez pas ouais.
- ....et là y'a deux semaines son...donc elle avait perdu le père de mon père...
- (C.) Mm
- ....qu'est décédé, elle avait déjà eu 4 enfants avec, elle s'est remis avec un bonhomme qu'elle a pas fait d'enfants, lui en avait déjà d'avant et .....et donc il est décédé il y a deux semaines et donc j'ai rencontré mes tantes ben les deux sœurs de mon père pour la première fois de ma vie...
- (C.) Pour la première fois ....
- ....voilà !
- (C.) D'accord.
- Y'a deux semaines de ça, là et il reparle avec ma grand-mère et euh d'y aller plus souvent parce que voilà je l'avais vu que trois fois...
- (C.) C'est dans beaucoup de familles.
- Ouais !
- (C.) Ouais, ça ! Euh à ton avis c'est quoi le rôle ou la mission d'un animateur ?
- Alors ! Pffff c'est assez vaste ! Mais euh enfin ça c'est assez vaste euh...malgré le BAFA tout ça j'ai pas encore déduit à fond, mais euh je dirais quand même ben c'est euh ben de faire rigoler, d'amuser, de faire rigoler, d'être euh...d'être euh... d'être vulgairement, enfin pas vulgaire mais euh..pas vulgaire du tout mais euh j'sais pas comment le dire mais cool tu vois ? Pas quelque chose d'un peu plus euh...pas aussi sérieux qu'un professeur voilà! Et malgré que y'en a qui sont pas...qui sont pas...
- (C.) Qui sont pas sérieux (rires) ?
- ...euh non plus mais voilà ! Je le sais bien mais euh...mais euh voilà.
- (C.) Mais ça c'est euh c'est plus au niveau de l'attitude ?
- C'est ça ! Parce que là Djibril a lui a une attitude justement pour prendre exemple, euh Djibril a vraiment une attitude euh...euh..vraiment à part quoi c'est vraiment un mode l'attitude qu'il a, les paroles qu'il a, le, ben, le check déjà nous entre gars on en a et il fait des check avec les enfants, et il fait des cheks... pareil euh lui c'est de la musique tout ça etc. et euh...
- (C.) Mais au niveau des missions, de ce que tu as...y'avait déjà une...dans ce que tu...dans ton projet professionnel, tu faisais déjà des prémices mais dans ce que euh à quoi tu...qu'est-ce que tu...à quoi tu sers ou qu'est-ce que tu leur apportes en tant qu'animateur ? Que ce soient les enfants du péri, ou des jeunes voilà en tant qu'animateur tu...
- Ben...ben des s...des savoirs pour euh, pour les ados euh j'ai fait des...des activités bricolages par rapport au bois donc euh de ce que j'ai fait donc euh je leur apporte ben de se servir d'un outil comment positionner la sécurité.
- (C.) Mm
- Voilà des savoirs au niveau de ça ! Ensuite des savoirs dans le vécu j'ai que 28 ans...
- (C.) Mm
- Mais comme maintenant que tu connais un peu ma vie euh...
- (C.) Mm
- ....j'ai...
- (C.) Une expérience quand même...
- Voilà y'a eu des...des...des bons trucs donc j'ai vite grandi, j'suis pas à 28 ans...28 ans euh...
- (C.) Qui sort de chez papa maman qui découvre la vie ?
- Voilà c'est ça ! C'est ça ! Donc euh voilà ! Euh donc je leur parle aussi et les...
- (C.) C'est plus des savoirs liés à ton expérience à ton vécu ?
- Ouais c'est ça, c'est ça !
- (C.) Mais en vu de quoi ? Les aider ?
- Euh les préparer ouais les aider, qu'ils soient pas surpris si ça leur arrive je peux leur dire...après je leur dis bien aussi pfff, après tu peux avoir tout ce qui...tu peux...tout va venir tranquille, tout ce que tu vas vouloir faire tout va marcher, mais sache que au moment que si ça marche pas ben voilà

comment ben à peu près tu... voilà en fait au final tu te dis que c'est juste une étape et derrière t'en as une autre qui t'attend.

- (C.) Mm

- Y'a juste toi qui dois la créer et euh ben faut qu't'y ailles quoi sinon ben il va rien se passer si tu bouges pas quoi !

- (C.) Mm

- Et euh...et ce que ben et ce que j'ai appris parce que sorti du BAC justement quand je dis que j'ai glandé ben jusqu'à 25 ans j'ai euh donc j'ai quitté le BAC à 21 euh voilà pendant 4 ans donc j'ai..j'ai...

- (C.) T'as rien fait pendant 4ans ?

- ...j'ai rien fait, j'ai aidé ma frangine, à figoler sa maison qui était construite et ...

- (C.) D'accord...

- ....voilà on a travaillé le terrain, on a travaillé ici, je l'ai aidé à s'installer. Au final voilà...

- (C.) Donc t'as pas rien fait !

- J'ai pas rien fait mais euh dans l'avancement professionnel de ma vie j'ai ...

- (inaudible 32:57)

- ...j'ai rien fait pf voilà !

- (C.) Ça t'a laissé le temps de réfléchir, non ? Pour y voir plus clair ?

- Oh..non non non parce que justement c'est l'époque et...c'est l'époque où j'dis où justement on sait pas ce qu'on fait de nos pattes quoi !

- (C.) Mm

- On sait pas, on est sorti de l'école ça y est, on a fait des diplômes mais tous nos diplômes ben ça me plait pas !

- (C.) Ouais ?

- Qu'est-ce que...qu'est-ce je vais faire euh...justement après ben et ben y'a pôle emploi c'est la base, tu y vas, tu..ils vont t'aider, soit ils vont te donner une formation soit ils vont t'aider etc. Ah vous connaissez pas Espoir ? Non. Ben allez-y et puis voilà !

- (C.) Et euh avec les enfants les plus p'tits ? Tu leur apportes quoi ?

- Les plus p'tit ?

- (C.) Au-delà de l'attitude hein toujours enfin...

- Euh...les plus p'tits euh, donc un peu plus de bases mais euh...les plus p'tits euh ben pareil ça va être des paroles ça va être euh une situation où je les vois, je dis ça sert à rien de se battre parce que nin nin nin nin...euh ou euh ben c'est cool de jouer et de jouer ensemble, c'est, voilà, même si le jeu, tu l'aimes pas, euh..ben joue avec tes potes, prends pas pour jouer à ce jeu-là mais prends-le pour t'éclater avec tes amis qui sont là ou avec tes camarades si c'est pas tes amis.

- (C.) Tu fais beaucoup de jeux, grands jeux, de jeux à l'extérieur toi je crois ?

- Euh ouais parce que c'est un peu plus facile, euh c'était...je pensais que j'allais plus me lancer dans des genres...euh dans des activités manuelles, ça peut m'arriver là justement je fais des nichoirs avec des tout p'tits des grandes sections, ah c'est un peu chaud mais voilà...mais euh...le..le sport est un peu plus facile, t'as moins besoin de préparer et euh, tu te marres plus, c'est pas agréable l'hiver mais là dès que fait beau tu sors avec tes 15 gamins ils s'éclatent au soleil.

- (C.) Ça leur apporte quoi ?

- Euh...

- (C.) La détente ?

- Si ils aiment pas le jeu non ! Ou si ils t'aiment pas non ! Parce que des enfants qui nous aiment pas nous, je le dis y'a des enfants qui sont casse-pieds !

- (C.) Hihi !

- Voilà ! Mais on les kiffe quand même voilà si..si un jour il est bien luné et tout ,on va être son pote et tout mais euh euh quand il est casse-pieds il est casse-pieds quoi et euh et on s'emporte beaucoup plus vite, on...on coupe direct et on sévit plus vite quoi on cherche pas à tortiller parce que moi quand je me présente aux enfants, c'est euh voilà euh Jules nin nin nin voilà comment ça se passe avec moi vous prenez un deux trois avertissements, vous sortez 5 minutes, vous revenez, bon vous sortez 5 minutes mais vous sortez bien vous faites pas le guignol sur le côté quoi. Vous so...vous revenez

mais après vous avez plus droit qu'à une «chance» quoi, vous avez cramé les trois vous avez eu droit qu'à une «chance» ; si ils se tiennent à carreaux au bout au moins 2/3 semaines, enfin 2 semaines (inaudible) voilà, bref, quand je cède des fois c'est plutôt même une semaine on va dire voilà. Ben ils ont je vais oublier je vais pas dire ils ont, ils ont été embêtants, je vais repartir avec trois avertissements quoi mais euh...mais voilà après ouais y'a des casse-pieds mais ils sont cools mais euh... mais après ouais c'est un kiff quand ben on les kiffe quoi, quand ils aiment bien quand ou quand on apporte un jeu qui connaissent pas du tout et qui sont à fond dedans. Quand on fait mouche c'est kiffant, quand on se loupe euh ben c'est chiant.

- (C.) C'est frustrant...

- C'est chiant...c'est frustrant ouais.

- (C.) Ouais.

- Ouais ouais ouais...

- (C.) Qu'est-ce qui te plait pas justement quand tu te loupes ?

- Ben que je me loupe ouais...

- (C.) En quoi t'as l'impression de te louper ? Qu'est-ce qui va te...

- Ben personne accroche, personne euh c'est soit quand y'en a 1 ou 2 là je me dis c'est pas loupé non plus parce que quand on en a 18 ou 20, y'en a quand même 18 qui sont à fond dans ton jeu quoi.

- (C.) Mais même d'en voir 1 ou 2 qu'accroche pas ça te ...

- Non 1 ou 2 ça va c'est...c'est permissif j'me dit bon ben voilà eux c'est vraiment ils ont leur caractère et moi aussi des fois c'est les mêmes, des fois c'est vraiment, des fois ils sont compliqués à...à satisfaire et euh...

- (C.) Tu es là pour les satisfaire ?

- Ouais! Enfin...n...pour certains oui euh certains ben si ils me demandent ben on ferait plus ça ! Eh ben ouais pourquoi pas de me...de...de chercher une activité par rapport à ce truc-là pour euh...

- (C.) T'as envie qu'ils passent un bon moment ?

- Ben c'est ça ! Ben c'est ça aussi le périscolaire normalement on est pas euh...on est pas...on est pas en cours (rires)

- (C.) (rires)

- On est pas en cours, on est pas là sérieux, c'est pas ta tête que tu vas utiliser sauf pour autre chose, là je fais de l'astronomie comme je te disais...

- (C.) Mm mais en jeu on utilise pas sa tête ?

- En jeu, eux l'utilisent pas, je leur apprends la stratégie.

- (C.) Ouais du coup tu...

- La stratégie par rapport...

- (C.) ...du coup dans les pratiques de jeu t'as...t'as des apprentissages, tu vises quand même des apprentissages ? Si tu travailles la stratégie et tout ça.

- Ah oui ! Ben après oui ben euh ben les...les...les..après y'a les règles, leur apprendre les règles du jeu, comment...voilà comment avoir le bon comportement par rapport justement oui à ça, c'est...j'en viens au final, ouais c'est ça, c'est euh les règles, les règles, le comportement ensuite la...je leur laisse jouer au début, ensuite je leur apporte euh des solutions si...

- (C.) Ouais.

- Ben au situations qu'ils rencontrent et qui « euh euh c'est zuste ! »

- (C.) (rires)

- Voilà euh ben ouais mais ça si tu fais ça, tu peux contrer ça, tu vois tu y as pas pensé.

- (C.) Ouais ! Tu les amènes à réfléchir sur euh sur comment on peut...

- Voilà !

- (C.) .....progresser pis gagner du coup ?

- Ouais c'est ça ! Mais après y'en a ils vont pas l'appliquer et y'en a on n'a pas besoin de leur dire parce que ils sont ultra euh stratégiques quoi.

- (C.) Mais du coup le périscolaire il sert à quoi ? Justement à ces enfants qui n'ont ces idées de stratégie et puis voilà ou c'est vraiment un moment de détente et puis enfin à quoi ça sert le périscolaire ?

- Ben, donc qui s'arrent, et euh...et après ben à échanger aussi à parfois échanger sur que'que chose. Euh...après c'est pas euh...je sais pas ce qui se passerait si c'était pas là, est-ce ça, est-ce que les enfants le remarqueraient est-ce que y'aurait un manque vraiment ? On est là, on le fait mais à 100% euh..on sait que ça doit apporter certaines choses mais justement ta question je suis pas sûr de...
- (C.) T'es pas sûr que ça apporte quelque chose ?
- Ben je pense que si quand même ! Mais euh...à en être sûr quand on va partir il va avoir un manque...je..je pense si, mais je suis pas sûr. Je pense que si, mais euh...mais euh...
- (C.) Y'aurait pas de périscopaire ce serait ...
- Mais voilà ! Ben euh les profs peut-être les apportant aussi parce que je fais des trucs euh ah ben on a déjà fait ça avec le prof etc. Bon le prof il a, j'ai moins remarqué et justement avec les ados, j'ai...là c'est beaucoup plus compl...euh complexe ! Donc ça fait euh plus appel à des euh...à des euh..à des savoirs bien précis et pas général. Donc, ils...euh..on sait là sûr que ce qu'on leur apprend y'a que nous qui leur a appris. Je fais du bricolage avec eux, euh...à moins qu'ils ont un père du bâtiment ou là voilà je vais leur apprendre ça ou ça ça s'appelle (inaudible)
- (C.) Ils font pas ça en techno ? Au collège...certains en techno, non ?
- En menuiserie le (inaudible) tout ça non !
- (C.) D'accord.
- J'pense pas ou...ou tu fais ça ou forc...enfin force contre force ou ton éclairage ou euh..voilà tu mets...
- (C.) Mm
- ....deux pièces, pourquoi un volet y'a un Z euh ben j'sais pas, ben c'est pour pas que tes planches de bois s'barre dans l'autre sens, les pièces de bois se contrent elles-mêmes.
- (C.) Mm
- Donc euh ta pièce va jamais bouger quoi.
- (C.) A moins qu'ils fassent menuiserie, à moins qu'ils fassent menuiserie au lycée, ils sont pas amenés à rencontrer ces savoirs-là ?
- C'est ça !
- (C.) Donc là du coup ça...toi...toi tu vois c'est plus clair pour toi ? T'as plus le sentiment d'apporter quelque chose là, parce que clairement ben y'en a d'autres, y'en a pas d'autres qui sont censés (inaudible)
- Ouais ouais ouais.
- (C.) Alors qu'avec les plus jeunes, t'as m...t'arrives pas à voir ce que tu leur apportes parce que t'as le sentiment qu'il y en a d'autres qui parce que au final c'est baigné au milieu du reste !
- C'est ça c'est un peu plus parce que jouer ils le font, le prof fait du sport aussi, ils font généralement du sport à l'exté...généralement du sport à l'extérieur, donc...
- (C.) T'as l'impression que c'est redondant ?
- Tout ce qu'est règle du jeu....ouais! Ben tout ce qu'est, là-dessus oui, après la seule chose quand je te dis oui je suis sûr enfin on leur apporte que'que chose je pense c'est parce que on apporte déjà notre...notre...nous nous euh nous animateurs notre..notre façon à nous et justement à certaines situations ben c'est pas ça moi après je leur parle y'a beaucoup de d'enfants ben sur justement être gros donc euh ben alors là j'ai pas fait beaucoup de sport, j'ai pas beaucoup bougé, j'ai pas...
- (C.) Tu tiens aussi un discours par rapport à ça ?
- Ouais ouais ouais, ben oui ! Les enfants ben les tout petits eux ils sont, eux ils sont sans gêne les petits.
- (C.) Ah ! Oui ils connaissent pas (inaudible)
- Ouais non mais après c'est excusable et voilà.
- (C.) Ils ont pas de filtres les petits...
- Euh voilà !
- . (C.)..les tout petits c'est vrai que...
- Mais je dis voilà on peut en parler parce que y'a des fois y'a des mamans...
- (C.) Oui ?

- Mais je dis non euh on en parle...on peut en parler euh voilà je vais t'expliquer pourquoi, mais euh t'as pas le droit de t'en moquer. Parce que ça peut être méchant envers l'autre.
- (C.) Gênant tout ça.
- Et euh et donc j'en parle à l'enfant voilà, après je reste un peu simplet je pars pas dans des grands trucs et tout...
- (C.) Ben non on est d'accord ouais.
- ....je dis voilà trop de bonbons voilà, pas beaucoup de sport voilà !
- (C.) (rires)
- Pas manger les légumes, les épinards tout ça !
- (C.) (rires)
- Tu vas écouter maman quoi !
- (C.) Ah ouais.
- Voilà !
- (C.) Mais c'est vrai du coup les mamans ont peur de te gêner ou te...
- Oui ben ouais ouais parce que ben c'est la société qui veut comme ça...faut pas les froisser et...y'a eu des plus dures que vous m'dame hein! Au moment des écoles justement y'en auraient certains...
- (C.) Peut-être que si on osait plus facilement poser des questions aux gens qui sont DI-fférents...
- Mm
- . (C.)..on s'comprendrait peut-être un peu mieux aussi hein.
- C'est sûr ! Et euh justement les gens différents se comprennent, les gens différents vont poser des questions sur la personne vont plus...vont plus capter parce que ils vont savoir euh reconnaître les problèmes quoi, parce que ils en ont eu. Et euh...et c'est et après la pensée de ces gens-là sont la même parce que quand je regarde des émissions d'amaigrissement où des jeunes qui parlent, ben ce qu'ils disent en fait c'est-ce que je pense quoi !
- (C.) C'est toujours un miroir ?
- Et c'est...ouais voilà c'est ça ! C'est un total miroir. Mais bon voilà, aux enfants et puis les autres pareil et puis aussi la moquerie d'un autre truc hein, sur un autre enfant ça va être euh...une coupe un peu plus euh garçonne pour une fille ou euh un physique plus euh garçon manqué ou euh ben justement une...une Marie à...ah...une toute petite à...à Cr. où euh ben déjà elle a des problèmes de poids justement elle, ouais, elle a des problèmes de poids où euh elle s'est interdit de faire un jeu,... on a fait le déménageur donc euh, si tu connais pas c'est des enfants qui, tu fais 2 équipes, des déménageurs, des meubles, donc des enfants se mettent d'un côté généralement c'est très bien dans un dojo, ils prennent n'importe quelle position, les seules règles c'est que si ils sont sur le ventre faut les retourner sur le dos, et euh...être à 3 minimum pour le porter, euh voilà, mais il faut euh si ils sont sur un côté ou bien sur le dos mais avec une jambe croisée euh...voilà ou autre, eh ben il faut le porter comme ça et y'a pas le droit de le bouger quoi. Et euh...et donc faut qu'ils les emmènent de l'autre côté, et elle, elle s'est interdit d'être meuble parce que justement elle voulait pas être portée parce que pour elle, elle était déjà grosse et tout.
- (C.) Ouais
- J'ai dit mais voilà tu vas soit tu vas grandir au final et tu vas pas manger donc tu vas t'affiner et le souci sera réglé, mais, je lui ai dit tu dois pas te t'empêcher ça parce que ben là c'est des bons garçons, ils vont pas se moquer de toi et y'a d'autres filles qui étaient beaucoup plus rondes que elle, d'autres enfants là à C. et ça s'est très bien passé elles ont fait le meuble, elles ont pas eu de souci. Mais elle, elle a déjà un complexe et euh elle m'dit, ouais ma mère elle me dit là-dessus machin, je pense que c'est les parents aussi qui euh voilà bon ben la gamine elle mange trop bon ben, tu surveilles, tu dis de te surveiller et puis ben tu prends des initiatives et c'est pas...
- (C.) Les ouais tu penses que les parents ont un discours trop dur avec la petiotte et du coup...
- Euh ouais la mère j'pense, ben direct elle me dit si maman elle me dit je suis trop grosse machin truc...
- (C.) rrrrrrr
- Ouais...ouais...ouais c'est sûr hein Marie oui c'est sûr je vais pas te mentir...
- (inaudible)

- ...oui t'es pas...t'es pas euh...mais la mère devrait dire : mais non t'es...c'est...c'est une maman quoi, t'es jolie ma chérie, t'es jolie mais...
- (C.) C'est ce que disait ta maman ?
- Euh...non, non !
- (C.) Non ?
- Non ma mère euh pff, non, non non non elle...avait d'autres soucis à régler, elle avait d'autres soucis à régler et puis ben euh voilà je bougeais hein, je bougeais quand même hein jusqu'à un certain âge j'ai bougé heu..j'ai bougé après elle m'avait inscrit au foot mais j'avais déjà trop pris de poids et...
- (C.) Ouais ?
- ....euh...voilà mais euh...
- (C.) T'as une idée de...t'as une idée du point de départ à...à l'origine ou...
- Euh...
- (C.)...ou t'arrives pas à le...voilà, les choses ont évolué...
- ...ben c'était, ben alors quand on était à Saint-L. donc euh là pour rentrer dans les détails euh un peu plus durs, donc mon père à Saint-L. euh...était alcoolique donc euh...c'est parti un soir d'hiver, euh...par rapport à une galette des rois mais avant déjà il buvait et il tapait ma mère, bon j'avais quelques souvenirs, mon frangin, ma frangine ont beaucoup mangé moi j'en ai moins...j'en ai moins pris ! Mais quand j'en ai pris, j'en ai pris parce que j'ai appris les jours de la semaine à coup de claques dans la gueule voilà ! Bon voilà ! Après euh... c'est parti d'une soirée et pis il a tiré sur ma mère ! Euh c'était une carabine à plombs elle l'a pris dans la cuisse, on est parti euh...chez une dame à C., on a récupéré notre chien parce que c'était le chien qu'avait mangé la...la part de galette des rois et il avait tiré sur le chien on avait retrouvé le chien à l'école de C. . On la remonte, on se...on partait de la....(inaudible) d'une dame, Madame Anne à C. =une très gentille dame. Et on est parti chez ma grand-mère maternelle, ouais c'est ça. A M. ! Donc et ma mère avant, on est passé à M. chez les flics. Mais nous on est sorti comme ça donc moi j'étais en slip, en pleine hiver, et mon frangin avait eu le temps de prendre ses chaussures. Voilà, on est arrivé à la gendarmerie en slip tout ça machin et on est reparti en slip ! Merci les gendarmes.
- (rires)
- C'est pas grave ! Euhhh et on est parti chez ma grand-mère, le lendemain on...les flics sont partis mettre les bracelets à mon père, on est euh...à oui entre deux ma mère a voulu aller récupérer des affaires et on les entendait gueuler, et euh on était dans la voiture.
- (C.) Les gendarmes auraient peut-être pu l'accompagner pour récupérer quelques affaires !
- Et là on est parti...ouais ouais mais euh non non on l'avait entendu euh entendu gueuler euh on était sur le parking là à travers au-dessus de la maison elle gueulait assez fort pour euh voilà bref ! Et chez la grand-mère donc là il a fait deux semaines de...de prison, il est revenu il arrêté l'alcool, enfin il avait arrêté l'alcool il touche plus en prison enfin il touchait pas en prison il pouvait pas.
- (C.) Ben non il peut pas.
- Et euh, et donc il a arrêté complètement l'alcool, euh l'entreprise donc il perd son entreprise euh, il devait trop à des fournisseurs, on a vendu la maison etc. et c'est là qu'on est parti chez euh chez la...chez la dame, chez une dame que ma mère coupait les cheveux.
- (C.) Ouais ouais.
- Et euh... et donc et c'est parti de là-dessus, le..le..le je pense que le poids et..et quand ils s'engueulaient entre eux ben je mangeais et puis au bout d'un moment ben je me suis mis à kiffer ou quand ils m'engueulaient moi ben...
- (C.) Mm
- ....ben j'ai...j'ai bouffé, j'ai bouffé, je pense que c'est venu de ça ! Voilà mais euh après à l'adolescence quand on était à Victot c'est pas eux qui descendaient, qui m'ouvraient le frigo et parce que ça allait un peu mieux.
- (C.) Ben oui non mais après..non non...
- Après ils ont, c'est pas excusable mais euh ils sont d'une génération d'avant donc la femme, ma mère donc travaillait, mon père travaillait, elle rentrait elle faisait à bouffer, je l'aidais des fois à mettre la table, j'étais pas un super enfant non plus !

- (C.) Tu donnes pas beaucoup, tu te donnes pas beaucoup de gants quand même.
- Moi ? Ouais ! Ben c'est ....c'est la vérité je vais pas euh dire je suis l'enfant parfait, mais après voilà, je... y'a certaines choses que...euh ben qu'est bien chez moi, je pense, voilà où je discute avec beaucoup de personnes et euh j'ai pas de mal de... à me faire des amis et qui me trouve sympathique, mais je suis pas quelqu'un qui s'envoie des roses donc euh...
- (rires)
- .....voilà, je...ben je suis ce que je suis euh je le sais que je suis comme ça je suis pas parfait, encore au jour d'aujourd'hui j'ai encore des trucs que c'est pas parfait ! Voilà, je...
- (C.) En même temps t'en connais des gens parfaits ?
- Euh...
- (C.) Ce serait chiant non ? (rires)
- ...non ouais ! Ouais c'est sûr ça serait chiant !
- (C.) C'est chiant les gens parfaits !
- Oui c'est sûr ça serait chiant !
- (C.) Mais du coup tu sais cette envie, d'aller dans le social, d'aider, d'apporter ton expérience...
- Ben...ouais...
- (C.) ....ça a certainement des origines..enfin ça s'explique certainement hein !
- Ben en fait c'est...c'est...c'est ça en fait, c'est-ce que je veux...c'est que je voulais faire, eh ben quand j'ai découvert l'animation je dis ouais en fait c'est ça quoi !
- (C.) C'est ça ! T'avais euh...
- J'veux ben, comme on m'a expliqué voilà on fait des activités, on fait euh.. on fait des projets euh...on s'marre on fabrique des choses avec eux et voilà, ben voilà c'est ça que...c'est ça que je veux faire de ma vie j'veux...j'veux...rigoler j'veux pas un truc sérieux, j'veux pouvoir dire euh et c'est l'animation qui fait comme ça, euh sauf Seb mais euh..Mick au CAC...au centre de loisirs à...à Hauteville, c'est le genre de gars au bout de je suis sûr tu peux...tu peux dire merde t'es, pour rigoler tu vois, c'est-à-dire tiens merde tu m'fais chier quoi c'est, voilà c'est le genre de personnes où euh c'est un patron...
- (C.) Faut pas s'y prendre au sérieux ?
- .....et euh voilà et voilà ! Mais c'est le métier qui voulait comme ça et...ouais c'est...c'est-ce que je voyais, c'est-ce que je me suis dit, j'me suis dit c'est ça j'veux pas être sérieux j'veux pas être à la chaîne j'veux pas être der...devant le même poste à emb...enfin à emballer les mêmes pièces ou à faire ci. J'veux pas travailler dehors parce que je veux pas travailler sous la pluie parce que c'est trop dur et je...je suis pas assez fort euh...pour ça et ça..ça..ça m'soûle quoi de...de...de...de...de m'mouiller et pour un patron et m'casser l'dos pour un patron. Là j'peux faire un métier où euh j'vais jouer, j'vais apprendre des choses, j'vais apporter des choses, j'vais ...j'vais rigoler avec des enfants euh alors que ben c'est déjà euh je gardais ceux de ma frangine, ceux de ma belle-sœur voilà de...de...de...de d'une belle-sœur, beau-frère c'est le frère de mon vrai beau-frère à moi bon bref, et euh ceux de mon frangin donc j'étais...j'ai toujours bien avec les enfants quoi voilà leur apprendre la poésie, ma frangine donc on a été élevé à la dure tu comprends bien avec mes soucis.
- (C.) Mm
- Ma frangine a énormément mangé donc elle machinalement elle avait pas la patience, son gamin commençait euh les poèmes dès qu'il s'trompait hop, elle commençait à dandiner du pied et là le gamin il se bloquait, il se fermait.
- (C.) Mm
- Et c'était fini quoi, voilà donc euh, moi j'avais plus la patience parce que aussi on était pas des super intellos à l'école, mon frangin euh c'est un super, un super charpentier mais c'était pas le premier de la classe intellectuellement quoi c'était faut l'dire voilà c'est...il est...il a arrêté très vite le collège il a très vite compris que non ça allait pas marcher et très vite parti en apprentissage pour utiliser ses mains et...et pas faire des calculs etc. quoi...
- (C.) Mm
- ...il écrit...
- (C.) Ceci-dit à faire de la charpente et tout ça faut cogiter hein ?



- Mais après dans son métier...
- (C.) C'est des savoirs...c'est la forme scolaire qui parce que enfin c'est le caractère après qui parce que je veux dire, ta charpente si tu cogites pas là-haut ça tombe ! T'es bien obligé de cogiter pour que la charpente elle tienne enfin je veux dire intellectuellement enfin y'a une différence entre ce qu'on te demande à l'école et être intelligent quand même tu vois c'est..c'est pas parce que tu échoues à l'école que t'es pas intelligent, tu vois ce que je veux dire c'est ...
- Oui oui !
- (C.) .....le côté intellectuel enfin...
- Lui..lui dans son métier maintenant c'est..c'est pour moi il est très intelligent au niveau de ça, il a fait des chantiers à gauche et à droite etc. et tout. Mais je sais que écrire faire ci etc. je vais voir il va faire, même moi je fais...j'suis une grosse quiche en orthographe etc...
- (C.) Mais c'est pas être intelligent que enfin...
- Oui oui mais...
- (C.) Tu sais c'est des...c'est des connaissances l'orthographe, tu les as c'est chouette ça fait plus (inaudible) et tout ça mais tu les as pas c'est pas pour ça que t'es pas intelligent, regarde t'as des...t'as des enfants sur-doués donc euh intellectuellement très très hauts hein...
- Ouais.
- (C.) Au Q.I très élevé, qui vont être dyslexiques, dyspraxiques tous ces dys-là qui, donc qui vont pas gérer l'orthographe !
- Ouais.
- (C.) Et pourtant ils ont Q.I mais qui explose tout ! Tu vois j'veux dire ton intelligence elle est pas forcément liée à ta..ta...au fait..à ta réussite scolaire, genre tu peux être, ben évidemment si tu brilles à l'école, y'a des chances que tu sois intelligent, mais c'est pas parce que tu ne brilles pas à l'école que...
- Ouais ouais !!
- (C.) ....tu n'es pas intelligent ! Tu vois c'que j'veux dire ?
- C'est sûr, c'est sûr oui.
- (C.) Tu peux pas dire que t'es pas intelligent parce que t'as pas réussi, t'as pas été le premier ou t'as eu 10, 21 sur....
- Disons que ouais alors...on va dire les lacunes quoi ! Il a des lacunes au niveau de ça.
- (C.) Ouais.
- Il avait des lacunes là-dessus mais y'en a d'autres, voilà, il était c'est un champion quoi !
- (C.) Il est super voilà, il est super performant sur d'autres trucs.
- C'est un champion et voilà, il a eu, il a eu ses diplômes et voilà donc c'est pas...c'est pas là-dedans il est bon !
- (C.) Humm...
- Dans aut'chose euh..non !
- (C.) Mais du coup toi t'as vraiment, enfin à travers ce que tu dis on a vraiment le sentiment que tu veux apport...enfin t'es là pour les gamins, pour leur apporter quelque chose, enfin y'a l'attitude y'a le côté des...y'a le côté fun...
- Ouais.
- (C.) ....mais y'a aussi...tu...tu emploies beaucoup le mot apprentissage et savoir, t'as vraiment envie de transmettre des choses aux gamins !
- Ben...sinon euh...
- (C.) Que ça soit sur la menuiserie ou sur le bien vivre avec les autres, le respect ou des choses comme ça.
- C'est laisser une trace aussi ! Ben c'est laisser une trace c'est notre pensée, notre..euh notre analyse là-dessus eh ben le gamin quand il va l'avoir eh ben il va s'dire et si il y arrive à le dire y'en a qu'on va dire on s'en fiche ils vont pas...ils vont pas retenir, mais y'en a d'autres et l'instant c'est ouais l'instant de ils s'disent ouais ben attends il a parlé de ça attends je vais essayer de réagir comme ça et qu'ils fassent bon ben et qu'il trouve ouais ben c'est plus cool comme ça quoi.
- (C.) Mm

- Et voilà et...et puis ben si c'est aussi c'est cool après...froid ! Y'a pas d'couette ! (rires)
- (C.) (rires) t'inquiète, j'vais tenir !
- Et voilà y'a ouais ben c'est une trace de nous alors que ben des parents aussi ils font un manque, c'est pas tous hein y'en a pff y'a même pas besoin quoi parce que pfff il nous apprend même des choses quoi ! Ceux-là boom ! J'vais ouais okay d'accord ! Et euh voilà mais y'en a, y'en a d'autres qu'on comprend que les parents sont...sont absents et...
- (C.) Ben y'a aussi des vies difficiles et que... des fois ...
- ...sont absents donc ben voilà non tu fais pas ça et..et euh.. après je comprends bien que tu dois faire ça parce que soit justement là ils sont absents au sens propre, ils sont en déplacement, le daron est en déplacement et la mère...
- (C.) Mm
- ....ben travaille aussi donc le gamin ben il rentre de l'école il est tout seul, il rentre la mère va rentrer à 22h euh...il va voir son père deux jours dans la semaine.
- (C.) Humm..
- Euh voilà, y'a un manque cruel et euh... voilà ! Et y'en a d'autres euh où les parents s'en foutent complètement.
- (C.) Ouais ils sont là mais...ouais c'est pas pareil (rires)
- Ou ils ont perdu pied aussi !
- (C.) Ouais.
- Y'en a ils ont perdu pied ! Y'en a des ultras mal tournés enfin Benji du CLIS euh...c'était...on savait pas où ça allait parce que il faisait des fucks et va t'faire enculer ! Etc., net quoi ! A des adultes !
- (C.) Mm
- Donc euh...
- (C.) Et toi t'as un rôle à jouer, enfin les animateurs ont un rôle à jouer ?
- Ben quand c'est dans ta séance oui ! Tu non tu pfff et mais lui déjà ben cet enfant-là il était comme ça, il s'est assagi et...et voilà, moi je l'ai eu un coup où il a commencé à me prendre pour euh...pour un débile, je lui ai fait mon cinéma de ....
- (rires)
- ...un deux trois ! Je lui ai fait bon ben on va élever la voix ! Par contre au bout d'un moment il faut y aller mais quand...je perds pied voilà je vais élever la voix et...et je vais gueuler et euh et lui ben oufff il s'est recadré, j'ai vu que ça l'a recadré direct ! Et nickel et je dis eh bah dès que tu le sens, vu qu'il s'était calmé, j'ai laissé le choix après, j'ai dit ben est-ce t'as le choix tu reviens, voilà on a discuté on a discuté c'est bon !
- (C.) Mm...
- J'ai...t'as compris que fallait stopper, et euh soit tu continues tu réfléchis encore dans ton coin, soit tu reviens jouer, je dis alors qu'est-ce que tu veux faire ? Ben je veux revenir jouer. Il est revenu jouer et depuis avec cet enfant-là c'est impeccable.
- (C.) Mm...
- Et y'en a d'autres c'est pfff et y'en a un nouveau là à C., qui s'est fait viré de l'école avant, et lui c'est chaud, et lui on a pas euh et une aussi à...au..au centre de loisirs une p'tite avec euh un handicap, et ben on n'a pas les formations pour ! Donc on ne sait pas comment réagir...
- (C.) Ce serait quoi comme formation, c'est euh lié...
- Ben pas grand chose ils ont fait un très bel, un très beau début de justement on va plus prendre cet enfant parce que je l'ai eu pendant un an, euh...Valentin celui à C. qu'est au CLIS aussi et qui lui est vachement dur aussi qui s'est fait viré de l'école mais je le connais un peu moins donc euh...euh par rapport aux formations que tu peux demander aux choses que j'aurais voulu savoir, plus l'enfant handicapé, euh...ben euh comment ça se passe déjà avec elle, comment ça se passe aussi avec un enfant handicapé, comment des fois ben elle elle s'est fait dessus euh est-ce que je peux la changer comme ça directement...
- (C.) Ouais ouais y'as des trucs (inaudible)
- Euhhhh elle va pas être brus...brusquée parce que être en...elle va se sentir toute nue est-ce que elle va pas se sentir euh mal à l'aise etc.

- (C.) Agressée ouais ?
- Est-ce que euhhhhh....au contraire elle s'en fiche et elle va commencer à courir partout et là elle s'en fiche et elle commence à courir partout ! Et euh voilà, mais elle était au carreau elle venait..en..dans..l'atelier euh voilà elle pouvait rester dix minutes dans ton atelier puis se mettre au carreau et puis partir à l'autre bout, alors si c'est toi qui devais la surveiller, voilà, mais en fait il fallait un animateur à temps...
- (C.) Ouais pour elle.
- .....à temps plein pour elle ! Et on pouvait pas quoi !
- (C.) Mm...
- Donc euh...soit on était dehors on mettait un autre animateur dehors, soit on était à l'intérieur on mettait un autre animateur à l'intérieur. Et..et donc ils ont fait un très beau début de démarche, de ... elle elle était dans une autre structure, enfin dans une structure euh toute la journée je me rappelle plus...
- (C.) Ouais ouais.
- Et on a vu deux personnes qui travaillaient dedans...
- (C.) Qui sont venues vous voir... ?
- Qui sont venues nous voir, qui ont demandé comment ça se passait avec elle ici.
- (C.) Ouais ?
- Qui nous ont expliqué comment ça se passait avec elle là-bas ! Elle mangeait tout seule là-bas, on la faisait manger ici, elle a fait ah non !
- (C.) Ouais..
- Elle mange toute seule donc euh ah bah d'accord donc faut la forcer à manger tout seule, elle va..elle va le faire, okay ! Et il devait y avoir un suivi, un cahier et tout, et j'ai redemandé là au gars et ils se plaignent et qui veulent euh plus la prendre, les animateurs et j'étais déçu pour ça ! Euh..ils veulent voilà euh...parce que ça fait un soulagement aussi pour la maman parce que c'est du ...
- (C.) Ben c'est dur pour la maman aussi ouais.
- .....ben voilà ! Et...donc au final euh...parce que ils savent pas comment gérer avec ! Que ben pff c'est soit elle est avec toi, elle est assise à côté de toi mais dès que elle s'en fiche..
- (C.) Ouais.
- Voilà ! Tu la laisses...
- (C.) Et elle peut pas euh oui elle a pas de tenue...de...
- Mais voilà elle renverse un stylo, eux ils vont faire nin nin, ils vont ramasser le stylo, alors que tu lui parles comme un enfant elle comprend bien mais c'est juste que voilà quand tu vas lui dire euh pop pop ! Ça c'est pas bien et tout tu le ranges et tout faut le ranger faut le ranger ! Et..et au bout d'un moment de..de répéter ben...
- (C.) Elle le fait ?
- ....elle va comprendre et elle va le ramasser, elle va le ranger et elle va venir te le poser, et c'est euh et elle est tout à fait normale, et donc si y'avait un suivi quelque chose de mieux fait, qu'aller mieux se faire avec cette enfant-là et ça n'a pas été fait !
- (C.) Ça n'a pas été fait...
- Ça n'a pas été fait et c'est dommage, c'est dommage, mais bon bref on peut pas refaire le monde et puis c'est, c'est les patrons ici c'est pas moi le chef, je cherche un 20H autre part c'est pas euh à 100%...y'a une super ambiance entre animateurs...
- (C.) Ouais.
- ....mais euh..tout ce qui est au-dessus et anim' euh...
- (C.) Y'a un écart entre...
- Tout par là ça merdouille !
- (C.) Ouais ?
- Ça merdouille, Cora est super bien !
- (C.) Ouais ?
- Mais euh...mais voilà ça merdouille au-dessus quoi !
- (C.) Mm...

- Elle tout ce qu'elle voudrait faire si elle le pouvait euh...
- (C.) Ouais j'ai cru comprendre...
- ...elle referait M. quoi !
- (C.) (rires) j'ai cru comprendre ouais !
- Mais euh... voilà !
- (C.) Elle est très motivée ouais.
- .....ça...ça...ça merdouille autre part et...
- (C.) Et euh sinon pour en revenir sur le... sur les TAPS et tout ça, à ton avis, à quoi, c'est quoi les missions de..de l'enseignant et de l'école ? A contrario de tes missions...
- Alors !
- (C.)...de de des TAPS ?
- (*un animateur entre*)(a) Excusez-moi y'a le téléphone qui sonne en fait !
- Tu laisses tu laisses ! Ça sonne là-bas aussi en fait au centre.
- (a) Ah d'accord !
- Si ça répond pas c'est qu'il y a personne là-bas et ils essayent de communiquer là-bas.
- (a) Ah okay ça marche ! Et ça va je vous casse pas trop la tête en fait parce que je croyais que vous étiez partis en fait dans ma tête je suis en train de...(inaudible 1:04:18)
- Non t'inquiète ....Djibril!
- (rires)
- C'est vrai ben bref donc euh...
- (C.) Ouais.
- Donc ?
- (C.) Les missions de l'enseignant, de l'école ? Selon toi...
- Les missions de l'enseignant ?
- (C.) A quoi enfin...
- Alors ! Y'a des...sans revenir sur chaque truc, y'a des choses donc qu'il fait, qu'on fait donc transmettre aussi pour certains des valeurs, y'en a qui s'en foutent, que je te disais aussi à M-C y'a des profs euh voilà à gueuler, y'a des attitudes que j'aime pas !
- (C.) Euh ....voilà mais...Des profs au féminin ou masculin ?
- Masculin !...et que y'avait des histoires de filles entre eux...
- (C.) Ah c'est terrible...
- ...t'es plus ma copine, t'es ma copine et tout !
- (C.) Elles étaient terribles l'année dernière hein ?
- Hein ?
- (C.) Ces CM2 l'année dernière elles étaient terribles hein !
- Euh ouais, euh ouais c'était les CM2 ouais.
- (C.) humm.
- Mais ouais ! Mais euh...mais au final moi dans..j'ai pris un instant dans mon activité, j'ai eu une bonne partie du groupe parce que y'en a une elle voulait partir au...au suicide, une de...des...des..une p'tite brune à lunettes queue de cheval. Euh...
- (C.) Oui !
- Voilà !
- (C.) Ouais !
- Et donc c'est Sarah qui euh...qui avait eu euh...qui avait eu une lettre euh et qui a alerté, euh voilà ben aussi justement y'a un rôle aussi d'animateur de...de surveillance aussi hein, de voilà par rapport à ça. Et euh...et d'un autre p'tit Louis Lefort là et voilà!Et lui oui eh ben tout ces ben c'est cette bande de filles là eh ben il posait pas la chose il essayait pas euh après elles étaient terribles, mais euh...il aurait fallu chercher comment...comment elles comprennent quoi, comment elles...elles...que lui il gueulait quand moi j'ai pris un p'tit temps j'avais un...un...un...comme justement voilà un p'tit paquet du groupe ben voilà j'ai...pourquoi tu réagis comme ça si vous aimez pas c'est trop dur de chacun reste de son côté de la..de la récré et c'est juste trop dur de dire:aujourd'hui est-ce que tu peux rester de ton

côté et..et c'est pas méchant pour la personne c'est juste que ben aujourd'hui elle a pas envie de te voir, elle est mal lunée c'est pas méchant, oui ça va te faire mal parce que toi t'as envie de la voir...

- (C.) Elles se faisaient la guerre depuis deux ans, elles faisaient des guerres mais des guerres...assez terribles parce que...

- Voilà, c'est ça ! Mais lui y braillait, lui i braillait i gueulait, i gueulait, i gueulait, là y avait des parents...

- (C.) C'est Sandra...ah ben oui !

- Et c'est lui qui élevait la voix, moi malgré que ma gamine elle a fait un truc, si il hurle comme ça sur la mienne, j'y mets une tête direct ! Mais di-rect ! Et c'est pour moi ...

- (C.) ... les parents ?

- Ah non, non ! Alors ben ils doivent pas élever, ben il élève la voix quand même devant mais il est très bien vu, ben...faut qui s'rachètent des yeux quoi les parents, parce que d'une .... ça...ça..ça...c'est une merde et euh et...et..et...et euh et de ce que j'ai vu moi et de sa façon à faire et que les collègues animateurs ont vu, et ben ...

- (C.) ...c'est le directeur maintenant à M-C.

- Ouais ouais ouais je savais pas.

- (C.) (inaudible).

- Et en plus très récemment euh j'ai des enfants je faisais astronomie avec euh des CE1 de ben justement euh des anciens CP qui sont assez pareil euh costauds.

- (C.) Ah oui ils étaient costauds les CP l'année dernière!

- Voilà ! Et donc là astronomie avec eux et euh...et ils rentrent dans la salle info et donc j'en ai 15 qui sont rentrés il m'en manque un, j'préfère aller encadrer les euh 15 essayer de regarder pas la fenêtre malgré que j'ai pas à regarder dans la fenêtre par la fenêtre pour être honnête euh il m'en manquait un et aujourd'hui..ce jour-là euh...euh...Christelle n'était pas là, la gérante des animateurs...

- (C.) Ouais c'est la péri...la .....

- Voilà, voilà...

- (C.) Oui

- ...elle était pas là donc généralement quand y'a un enfant qu'est perdu c'est elle qui les ramène.

- (C.) Ouais.

- Et là c'est lui. Et là il se permet de me dire : que ça recommence pas ! Mais moi tout son discours j'ai trouvé et tout moi j'avais commencé mon activité avec les autres, je regardais comme ça ! Ffffff hop je continuais mon truc et tout pis à la fin il me dit que ça recommence pas et moi je l'ai dit à Christelle, je dis la prochaine fois voilà ! Et un autre coup avant tout ça il entend un gamin dire un gros mot, et tout de suite il approche à engueuler le gamin, alors qu'il est dans mon activité à moi ! Que c'est à moi d'intervenir et au gamin je lui dis à voix haute : hop hop hop t'es avec moi c'est moi qui règle ça avec toi et j'ai pas parlé à lui et voilà le gamin est venu régler ça avec moi...

- (C.) Du coup y'a pas de...ouais

- Lui il a fermé sa gueule.

- (C.) ....y'a pas de relation avec les ensei...enfin euh...y'a pas de complémentarité ou de...de...de...de...d'entente ensemble sur les...

- Alors avec d'autres profs non. Comme là à C. heu...lundi on a fait un café commun...

- (C.) Mm

- Eh ben comme l'année dernière là, j'ai pas voulu y aller parce que je savais, l'année dernière ça a fait : profs, et là ça a fait animateurs profs...animateurs !

- (C.) Et c'est comme ça dans toutes les écoles ?

- Et c'est comme ça...

- (C.) Dans toutes les écoles... ?

- Sauf !

- (C.) ....où tu vas ?

- Sauf pour euh...euh...non euh...ffff Ma., parce que le directeur est super bien, c'est le...le papa de Boris aussi animateur qu'est là. Donc euh y'a une bonne entente...

- (C.) Pierre c'est le père de Boris ??

- C'est le père de Boris !

- (C.) Ah j'savais pas !
- Voilà et euh c'est pour ça que ben il nous...entre anims il nous a fait un repas de fin d'année, lui a dit : ah ce serait bien qu'il y ait deux anims quand même quoi ! Toutes les gens de la communauté de communes y se sont pas dits ben vous faites votre année. Y'en a deux qui participent aux goûters qui aident... voilà c'est Seb qu'a dit : ben y'a les animateurs ils sont là quand même. Et donc là, là-bas si, avec les autres profs de MC non euh...
- (C.) Donc le enfin...parce que tu intervies sur beaucoup de sites,...
- Mais globalement...
- (C.)...et globalement t'as vraiment les animateurs d'un côté, les enseignants de l'autre ?
- Ouais.
- (C.) Pas d'échanges de...
- C'est...
- (C.) ....sur les...
- ....c'est à la personne et non ça va être ...
- (C.) C'est vraiment ouais ça dépend vraiment de la personne.
- ....plus avec les atsems soit avec euh ....ben les dames euh pareil euh ben cantine mais mais qui font activités etc. ou qui sont dans la structure mais avec les enseignants non.
- (C.) Donc mais si on oublie ce personnage un peu particulier euh là-bas, un enseignant normal à ton avis ça sert...il est là pour apporter quoi ?
- Ben euh donc il apporte un savoir euh de sur tout ce qu'est général euh hein ?
- (C.) Mm
- Pendant ses...ses cours et...et un peu moins justement euh les valeurs que nous on peut voilà, pour revenir sur les valeurs, nous plus valeurs peut-être qu'après c'est du cas par cas hein parce que ...
- (C.) Les valeurs comme le respect ou des choses comme ça ? Tu penses que c'est plus dans le cadre du périscolaire qu'on va...qu'on va manipuler et tout ça ?
- Ben eux, si parce que si ils voient un gros mot ou une moquerie ils vont intervenir mais y'en a des fois pff ils mettent longtemps avant d'intervenir alors que nous déjà on serait aller dessus quoi et euh... mais bon voilà, euh..y'a quand même des bases qui leur apprend ben le respect etc. euh...et puis après ben y'a le savoir euh y'a le savoir culturel quoi et euh historique et...
- (C.) Mm
- ...etc. ! Après euh c'est comme y'a...on sait très bien que que y'en a des meilleurs et y'en a des pas bons et euh ....
- (C.) Y'a de tout...
- ...et là j'ai vu aux infos un..un qui est justement un ancien professeur qui euh assez ben maintenant assez âgé qui partait à la retraite mais en fait au final qu'est maintenant maire mais la mairie elle est collée à l'école donc au final il continue un peu...
- (C.) (rires) il continue à voir.. ...
- ...voilà il continue un peu à voir et c'est quelqu'un, sa phrase c'était : il faut vous...faut faire un total dévouement pour l'enfant en fait, voilà ! C'est euh l'enfant d'abord vous après, parce que lui c'était son mode, après y'en a ben comme voilà y'en a y vont faire des photocopies justement et qui ont pas envie de se...de se casser les pieds ou qui vont faire ben on va aller euh...on va aller je sais pas dans...comment dire dans autre chose ils vont pas...ils vont ouvrir un livre sur euh sur euh des feuilles sur des plantes au lieu de faire un jardin et d'aller planter quoi! Ben le gamin...
- (C.) D'être plus dans l'concret.. ?
- Ben voilà c'est ça !
- (C.) Mm
- C'est ça ! Et y'en a une justement que a vu Agathe, a euh...
- (C.) Ouais... ?
- A M-C !
- (C.) Qui faisait quoi ?
- Euh...qui euh enfin qui faisait des approches avec euh les enfants donc c'était deux maternelles .....
- (rires)

- ...maternelles ou...ben alors c'était toi !? Ouais c'est ça ben alors okay...! Ben voilà c'est voilà des approches un peu différentes et ça Agathe elle a bien aimé tu vois ?
- (C.) Oui c'est ce qu'elle m'a dit.
- ...quand on me parle d'une prof comme ça ouais c'est cool quoi ! C'est...ben quand elle me parle de toi ouais c'est cool! C'est cool ton approche quoi c'est...c'est bien euh pour un enseignant il faut sortir des rails au jour d'aujourd'hui c'est plus avant euh ben il fallait apprendre ça, fallait faire...savoir ça parce que tout le monde s'attendait à que tu saches ça.
- (C.) Mm....
- Maintenant euh...ben euh..les enfants ont d'autres choses soit ils grandissent vite tellement vite parce que ils ont tellement conné...ils sont connectés à tout dès l'âge de six ans ils savent se servir d'une tablette donc ils sont euh avec sécurité pour certains et d'autres non.
- (C.) Ouais.
- Ils sont attachés à internet si ils sont un peu curieux voilà ben après ils font des jeux mais ils savent faire des choses que pfff...
- (C.) Ouais
- ...non quoi..
- (C.) Et à côté de ça des choses pratiques comme...
- C'est ça !
- (C.) ... s'occuper d'un jardin, planter des fleurs voilà...
- C'est ça, tu sais les (inaudible) à l'ancienne nan ils savent pas euh...
- (C.) Et tu penses que c'est important de les ramener, rattacher au concret et de les faire en fin de comptes expérimenter les choses euh pour de vrai en fait ?
- Euh...ben...
- (C.) Et c'est à l'école du coup de faire ça ou c'est...ou tu penses que les TAPS pourraient faire ça ou...
- Ben c'est une approche parce que les enfants justement eux s'attendent à euh...l'école c'est embêtant y'a des devoirs y'a des choses à apprendre mais euh...pourquoi ils pensent à ça parce que les..ils voient soit c'est l'ainé et euh ben ils découvrent et euh ben ils voient que c'est embêtant et après y'a les génération d'après ils voient le frère qu'est pfff ben c'est l'école où qui font des cinémas, c'est embêtant tout le monde préfère rester chez soi et soit se mettre devant un bon film, soit se mettre devant la console, soit..euh..soit être tran...ben là être tranquille pépère et pas se mettre derrière un...un...un bureau et sur une chaise pas très bien confortable, pas de coussin, et..et voilà et rester là et d'écrire des choses et d'écouter quelqu'un qui parle etc. ah c'est chiant quoi ! C'est chiant !
- (C.) Mm
- Quand on parle euh..moi je vais pas regarder un discours politique quoi ! Ou je vais pas regarder euh et ben je vais plus euh...euh quelqu'un qui est un scientifique qui va parler non ! Je vais plus regarder « c'est pas sorcier » parce que là il a des maquettes il a des trucs c'est cool là je vois c'est concret !
- (C.) Mm c'est concret.
- Et... et ouais c'est...c'est...c'est...et je regardais « c'est pas sorcier » toutes les semaines...
- (C.) Ouais c'est sympa.
- Voilà ! Ouais Jamy ouah c'est et pis bon...Mais bon voilà c'était euh c'était euh... c'était une approche différente comme a expliquait justement ton approche et c'est une approche que je m'attends des... des profs et..et si ils seraient assez à 100% comme ça voilà, où l'approche qu'on voit l'instit bon voilà qui euh règle aussi des soucis qui prend un souci où tout le monde est : à cet enfant-là il est chiant quoi ! Et lui qui se dit pourquoi ? Voilà et juste pourquoi et ben...
- (C.) Pour déclencher le débat, pour amener un accord ?
- Voilà c'est ça, eh ben là on a eu euh justement c'est-ce que je te disais tout à l'heure Lewis, euh de...de Cr., euh...où euh...ben Cora s'est dit pourquoi il est tout triste là au centre c'est bizarre. Elle s'est dit pourquoi ? Et euh ben Lewis qui...ah ben mon papa il me tape ! Ah d'accord...
- (C.) Et l'école c'est aussi son devoir...enfin tu penses que c'est un devoir partagé par l'école et par le TAPS que d'être vigilant ?

- Oui ! Ouais carrément ouais ! Ben les premiers ! Parce que l'enfant il est dans...il est dans...dans le chez soi mais quand le souci est chez soi il se renferme et euh tu peux toujours te gratter pour savoir quoi !
- (C.) Mm
- Et...enfin...les parents sont..si c'est un souci entre les deux parents euh les parents sont déjà très occupés à...à voir leurs soucis après tu peux voir de l'extérieur mais c'est très difficile. Mais euh..mais quand un parent...quand un prof est vigilant et fait remarquer aux parents, les parents ont eux des fois ben vont plus euh régler la chose parce que et puis ben oui c'est leur rôle...c'est le premier rôle c'est de leur apprendre des choses et le deuxième rôle c'est d'écouter aussi l'enfant quoi.
- (C.) C'est d'être vigilant au bien-être de l'enfant ouais ?
- Et ouais c'est ça ouais, ben carrément ! Parce que sinon euh..ben déjà que c'est une contrainte pour eux d'aller à l'école, si c'est pour quand ils ont des soucis euh personne les abo...si les premiers...la première approche des soucis dans la vie ils se sentent déjà abandonnés, où on va aller quoi c'est...
- (C.) Et toi à l'école quand c'était pas toujours rose, est-ce que t'as eu un ... ?
- Au lycée, pff j'ai eu un ss...ben au lycée c'était pas euh...mauvais...
- (C.) Quand t'étais plus p...quand t'étais petit enfin à l'école élémentaire... t'as eu... ?
- Plus jeune ? Ben j'ai pas eu vraiment de souci, y'en a euh aussi qui euh...vu que j'étais déjà un costaud assez tôt...
- (C.) Mm
- ...euh...y'avait que ben après par rapport au prénom, le poids j'ai pas eu vraiment en fait le poids j'ai...
- (C.) Ton prénom ?
- ...j'ai pas eu...
- (C.) Ton prénom t'a posé des soucis ?
- (anonymé) !
- (rires) Ah ben oui ! Ah ben oui !
- Voilà ! Mon prénom étant gamin mais parce que je prenais ça pour de la moquerie, aujourd'hui euh (anonymé) ! Voilà...
- (rires)
- ...ben ouais ça m'fait rire ! okay je m'en suis moqué tellement !
- (C.) C'est vrai qu'enfant c'est difficile...
- Eh ben ouais !
- (C.) ....tu comprends pas forcément et puis...
- Ben ouais parce que, ben il le prend euh je le prenais pour une moquerie !
- (C.)...au sens voilà attaque première...
- J'aurais dû euh...
- (C.) Comprendre que c'était une plaisanterie ?
- ....m'en fiche, ouais voilà.
- (C.) Mais euh, et les enseignants parce que tu disais que c'é...que c'était pas forcément facile à la maison et tout ça, et les enseignants étaient vigilants par rapport à toi ? T'as le sentim...ou euh justement tu trouves que les enseignants sont pas assez vigilants aujourd'hui parce que tu trouves que toi tes profs enseignants l'étaient pas assez ?
- Euh d'une ouais ben d'une non euh si ben pas...pas par rapport à la vigilance que j'ai aujourd'hui ben ben pas leur manque à eux, euh non parce que enfin euh...non pas par rapport à ça mais euh en fait j'ai eu des problèmes d'audition, c'est m.. ma mère par «chance», la femme qui a réussi à se dire y'a peut-être un souci qui au début faisait pas gaffe parce que elle tapotait sur l'é...sur l'épaule et c'est vrai qu'après elle s'est putain quand il est devant la télé euh je suis obligée d'aller le chercher quoi. Et...et là elle a lancé les professeurs pour demander confirmation si c'était pas juste que j'étais absorbé par...et les professeurs là après que ma mère ait lancé le truc...
- (C.) Mm
- ...sont dit oui effectivement !
- (C.) Mmm



- Mais au final eh ben j'avais...je lisais un peu sur les lèvres quand j'étais en face et là les profs, voilà c'est ma mère moi je dis maintenant aujourd'hui oui y'a quelques mots j'arriverais euh des restes mais j'ai pas souvenir que je savais lire sur les lèvres voilà ma ma mère elle m'a dit...
- (C.) Ouais ...
- Mais euh...déjà ce souci-là, mais, après, j'ai eu par «chance» des super profs quoi ! C. euh...C. , C., oh peut-être pas C. au final...
- (C.) (rires)
- Si les maternelles, si si en maternelle y'avait madame euh...je vais pas m'en rappeler..
- (C.) C'est difficile de ce souvenir des (inaudible 16:02)
- Ouais su-per...
- (C.) ....nous on les voit encore mais...
- ....super costaud de maitresse, mais une crème et ça j'ai des souvenirs c' était une crème et après à Cam., instit mais pff super quoi !
- (C.) Celui de CM non dont tu parlais tout à l'heure ?
- Euh en CM2 alors j'ai, c'était euh...je m'en rappelle plus c'est pas Jean...non pas Jean-Louis, comment c'était, c'était un nom composé je vais plus m'en rappeler mais y'en avait déjà deux avant, moi je suis arrivé en CM1 à Cam. j'ai eu il s'appelait Seb , un blond. Et super prof et ensuite j'ai eu Emmanuelle euh...en non ben non je suis pas arrivé en CM1 alors..et ben non je suis arrivé en CE2 alors. CE2 Seb et ensuite j'ai eu une professeure j'ai eu une..une..une maitresse en CM1 voilà que j'ai fait avec elle et ensuite mon CM2 ...
- (C.) Le fameux...
- ....avec...
- (C.)...dans la fameuse classe à part là-bas.
- ...voilà, voilà ! Et euh et c'était les supers bons profs, j'ai appris les échecs en CM2, Emmanuelle en CM1 euh m'avait félicité pour euh..on avait fait un truc faire tu sais des traits tu sais griffonner tout ça et voir à la fin qu'est-ce qu'on voit dans ce griffonnage-là elle m'a dit ben t'as un bon imaginaire tout ça j'avais hyper apprécié le compliment...
- (C.) C'est marrant que euh.. 20 ans plus tard tu te souviennes toujours d'un compliment d'une maitresse.
- Ben après ouais y'a plein.. y'a plein de choses ben c'est agréable, après on se souvient plus des normalement quand ça va pas...
- (C.) Ouais, ouais mais non même comme quoi les compliments restent aussi.
- Mais euh mais voilà j'ai eu j'ai appris le prof de CM2 nous avait appris le rock aussi à danser le rock j'avais super bien kiffé.
- (C.) Tu parlais des échecs, tu joues toujours ?
- Euh..plus tellement mais j'ai gardé les bases, j'ai gardé quelques coups et euh, j'me proposais encore aux enfants j'me rappelle des placements des pièces euh voilà y'a quelques p'tits coups euh j'ai fait et puis y'en a d'autres qui sont meilleurs que moi et qui m'ont appris certaines choses la...la...la défense en W, ou euh la défense à la Mario on fait un M dans l'autre sens. Bon voilà le coup du berger, le roque et tout...
- (C.) Mm
- ...trucs basiques. Mais je fais pas euh non je vais pas euh ...
- (C.) Dans tes loisirs personnels aujourd'hui parce t'as parlé de ...
- Aujourd'hui beaucoup de console.
- (C.) Beaucoup de console donc tu joues beaucoup ?
- Beaucoup mais pas alors la console c'est plus la..la..la même chose que d'être..d'être euh c'est plus fermé maintenant on est ultra connecté...
- (C.) Mm
- ...au jour d'aujourd'hui, donc les consoles sont connectées donc euh...
- (C.) Donc tu joues avec d'autres par....
- Voilà avec d'autres personnes et je leur parle dans le groupe et euh parce que réellement près d'ici autour de moi j'ai que deux amis. L'autre est par rapport à la console et en Haute-Normandie le plus

proche. Et euh et au final à être connecté comme ça, ça m'a apporté une..des expériences aussi parce que justement j'ai rencontré donc des gens, j'ai rencontré surtout des belges et euh qui un jour pour plaisanter je dis ah vas-y faudrait qu'on vienne un de ces quatre et pis ben il me dit ben banco ! A tes prochaines vacances là tu viens à la maison et euh voilà, et voilà j'ai fait une semaine tranquille là-bas...

- (C.) En Belgique... ?

- ...loger..enfin euh...nourri euh logé et euh visiter, on a été visiter le lieu de Waterloo.

- (C.) Ah génial !

- Voilà, c'est bien ça c'est bien Waterloo avec la butte là, c'est ça ? Ouais c'est ça.

- (C.) Je suis très mauvaise en géographie !

- Napoléon hein ?

- (C.) Ah Napoléon Waterloo pas de doute mais euh...

- Ouais okay okay .

- (C.) Même ma géographie pourtant...

- Mais bon voilà donc on a été visiter là-bas avec le lion ouais justement c'est ça ça doit être le... et monter la butte et on a été visiter, on a été faire plein de trucs, j'ai appris à les connaître donc les autres, tous les autres de la Belgique c'est pas loin à traverser la Belgique...

- (C.) Non !

- ...c'est pas long donc ils sont tous venus la même soirée et tout, on...super bien rigolé, super...bonne semaine et voilà et l'autre en Haute-Normandie pis y'en a un à Paris et dormir à gauche à droite euh les voir en vrai, c'est une autre phase de ...

- (C.) Donc le jeu en fait ça te permet de créer du lien avec d'autres ?

- Créer du lien avec d'autres et partager encore et partager son savoir et partager ses...ses façons euh de penser parce que y'en a ils sont papa ils sont avec des enfants, on les entend réagir et là en fait on peut les reprendre aussitôt parce que l'enfant nous entend pas on est dans le casque, on dit : ah putain t'es vache quand même avec lui ou des fois c'est pour le taquiner mais des fois euh dire ouais non mais attend c'est pas tellement grave euh ce qu'il a fait mais...

- (C.) (rires)

- ...voilà c'est...ça et pis bon ben lui il continue à..à disputer son enfant voilà ou on va des fois ou la manette va être posée comme ça et au final on va être parti, l'exemple que je peux te donner ça a été on est parti sur l'univers où moi j'ai..j'ai commencé la phrase enfin j'ai commencé la discussion en disant : ouais moi j'ai déjà pensé et réfléchi sur l'univers, ça m'a fait flippé euh parce que je me suis dit qu'est-ce qui y'a au bout, est-ce qui y'a un mur, est-ce qu'on tape sur quelque chose ou et là y'en a un autre qu'était plus calé il me dit non non l'univers est en expansion donc il continue de grandir etc. et tout machin euh...et il utilisait d'autres termes et on a échangé comme ça et on est parti pendant deux heures à parler, la manette était là on était juste dans notre chambre enfin personnellement j'étais dans ma chambre sur le lit, posé en train de discuter et de..d'échanger et euh et voilà et c'est ça maintenant les consoles, c'est plus ultra fermé...

- (C.) Mmm

- Ça l'est un peu parce que on est chez nous...

- (C.) Ouais.

- ....c'est pas échange comme ça face à face, mais euh mais c'est quand même un échange euh...

- (C.) Mais toujours voilà cette idée d'échanger avec les autres de partager les savoirs et tout ça.

- Voilà ben c'est une partie après on est juste comme des gros geeks à être là : putain l'enculé ! Il m'a tué ! Voilà juste des gamers de base.

- (C.) Mais c'est le jeu !

- Ouais voilà c'est le jeu.

- (C.) C'est le jeu ça. Mais du coup euh à quoi ça sert de jou...à ton avis...alors toi personnellement ça t'apporte quoi de jouer et..et du coup avec les enfants à quoi ça sert de jouer ?

- Euh..

- (C.) Parce que voilà tu fais pas mal de jeux extérieurs, jeux collectifs avec les gamins, ça t'a...ça leur apporte quoi ?

- Et ben euh..pour eux je pense de base te dire oui ça leur apporte ils s'amuse, voilà ! Ils s'amuse et euh ça euh..ça...
- (C.) C'est vraiment le plaisir le jeu ? Pour toi cette notion de plaisir (inaudible)
- Ben euh ben oui ! Faut pas que ce soit enfin..enfin moi je vois pas un jeu sous la contrainte qu'est-ce qui serait...qu'est-ce qui y'aurait de jeu comme...sous la contrainte ?
- (C.) (rires)
- Y'aurait pas c'est...les mathématiques !
- (C.) (rires) Quand on vient te parler de jeux mathématiques ?
- Parce que même des jeux de logique c'est..c'est fun, se dire je vais avoir..quand je vais l'avoir résolu ben cool quoi !
- (C.) C'est cette notion de défi!
- Ouais voilà! Mais après ben la..le..la notion de victoire et puis bon après euh on s'arrange des fois à faire...à mettre, égaliser parce que y'en a...enfin à égalité plutôt toutes les équipes genre mêmes points...
- (C.) (rires)
- ....on trifouille un peu le score et..et ça passe...
- (C.) Tu triches avec le jeu ?
- Ouais ouais parce que sinon y'en a ils vont chambrer d'autres vont s'emporter des enfants ...
- (C.) T'es...vrai...t'es...pour toi faut que tout le monde soit bien ?
- Ben si ça peut oui ! Ben après si ça va pas ben on essaye de faire quelque chose mais euh voilà quand on se loupe justement quand on loupe la..l'activité ben quand ça va pas euh..ben euh ben vas-y t'arbitres avec moi pis tu le questionnes un p'tit peu ben qu'est-ce que tu voudrais faire comme sport alors on propose aussi parce que tu veux pas et c'est ça quoi !
- (C.) Et du coup toi justement j'allais te demander, ton rôle que dans quand tu proposes un jeu aux enfants, ton rôle à toi c'est quoi ? Tu joues avec eux, tu les fais jouer ... ?
- Alors ben ça le BAFA m'a apporté d'apprendre « laisser jouer » et « jouer avec »...
- (C.) Ouais.
- Euh... quand ça va être un plaisir ou quand je peux me le permettre y'en a, non ,je suis obligé d'avoir un rôle d'arbitre parce que c'est soit des...des arnaqueurs-nés les enfants et ils vont toujours essayer d'arnaquer le match etc. donc faut que je sois vigilant sur euh...sur pour valider ou pas le...le truc. Euh...ou euh ou ouais jouer avec eux, ils le demandent, je sais, ils le voient, et justement pas jouer tout le temps avec eux et ben c'est...on va le dire comme ça c'est une friandise en gros que je joue avec eux parce que vu que je le fais pas tout le temps et ben...
- (C.) Ils apprécient.
- ...là ils vont plus kiffer vraiment mais moi faut que je le sente parce que justement aussi y'a la timidité aussi y'a j'ai pas...j'ai pas leur énergie moi je vais faire une fois le terrain...
- (C.) (rires)
- ...je vais être là, fumeur et... et gros je vais être là huuu huuu vas-y tu me remplaces et là ça l'a fait euh...ben..ben hier soir, hier soir j'ai fait un p'tit foot avec les derniers qui attendaient le bus. Et au bout de deux trois actions y'avait Max qu'était en train de euh..Maxence à côté qu'était en train de boire son p'tit lait chocolaté j'ai dit ouais quand t'as fini ton lait tu me remplaces Max parce que..ouais d'accord et tout, il a fini son truc j'ai fait encore deux trois passes et...
- (C.) (rires)..et moi je suis allé mourir ? (rires)
- ....voilà je suis allé mourir dans un coin, je suis reparti surveiller etc. et..et voilà et après ben c'est aussi ça aussi l'animateur on fait des choses que on n'est pas obligé de faire comme là je prends justement le bus, Émilie qui est la gérante normalement dès qu'on a fini notre séance on s'barre, y'a des animateurs c'est ça c'est, j'ai fini, je me barre, et ...
- (C.) Comme chez les enseignants tu vois...
- ....ouais et y'en a d'autres ben là faut surveiller du côté du bus parce que sinon des fois y'a des histoires et faut quelqu'un pour surveiller, Émilie est de l'autre côté à faire sortir les enfants pour les parents et donc euh ben y'en a qui restent et t'es pas payé quoi ! C'est voilà...
- (C.) Ouais.

- Mais bon moi c'est pas grave mais euh voilà moi après ben j'ai pu jouer avec eux et c'était cool ils se sont vraiment donnés à fond euh dans le match, ben c'était un match de foot donc déjà ils se sont donnés à fond ! Mais que je joue avec eux ils ont kiffé quoi !
- (C.) Ouais ?
- Et des fois y'en a qui viennent jouer justement parce que euh..
- (C.) Parce que t'es là !
- Voilà c'est ça !
- (C.) C'est comme quand tu fais ton cycle de balles au prisonnier pis qu'à la dernière séance tu t'autorises à jouer avec eux.
- Ouais voilà c'est ça !
- (C.) Maitresse tu joues ?! Eh eh ! Je vais essayer de pas perdre (rires) je vais essayer...
- (*Voix extérieure*)
- (inaudible) il est 13h10 !
- Il est 13h10 là ?
- (C.) 13h12 en effet ! J'tavais dit !
- D'accord donc...
- (C.) On va arrêter là !...la dernière euh.....d'apporter quand tu joues, ça t'apporte...
- Ouais, ouais, ben oui oui ça m'apporte que ben...ben je suis là justement quand je te dis que je cherchais par rapport au métier euh je vais m'barrer ben ouais j'me barre quoi.
- (C.) Ouais. C'est du...voilà ça te permet d'apport...ce côté de plaisir et détente...
- Ben ouais ouais !
- (C.) ....le jeu c'est ça...
- Ben on fait un métier où euh tu peux te faire une balle aux prisonniers ou là un baccalauréat comme on avait fait ou...
- (C.) Et le..le jeu vidéo quand tu joues aux jeux vidéos tout ça, toi personnellement ça t'apporte euh ....pourquoi enfin pourquoi tu joues ? Tu pourrais euh...
- Ben le jeu ouais, le jeu vidéo ben euh...
- (C.)...tu pourrais aller chasser, tu pourrais aller...à la..te promener...
- Ben parce que ben la manette et puis le travail qui font, les jeux aussi l'histoire qui raconte euh très belle histoire euh des fois le type de jeu euh faire la guerre, continuer genre avec des pistolets voilà, des jeux de guerre, la stratégie aussi.
- (C.) Ouais.
- Justement que je retransmets aux enfants, la stratégie ou euh...ou euh.. ben le jeu de guerre faut armer deux bombes et ben tu fais pas comme ça, tu éclaires cette zone-là, tu nettoies cette zone-là, tu fonces là et t'apprends au nouveau qui commence sur le jeu, des fois des jeunes ou des fois des anciens et puis tu partages ton savoir encore une fois.
- (C.) Ah ouais !
- (rires)
- (C.) Ah ben écoute j'te remercie beaucoup c'était passionnant !

#### **4.2 L'Épreuve : séance d'observation**

(J) = Jules ; (C) = chercheur ; (e1), (e2)...= enfant 1, enfant 2,..., (R)= référent

- (J) Paul c'est ça ?
- (R)Non ils sont dans l'autre classe, vous avez les CP/CE1 là.
- (J) D'accord.
- (R) Les CE2/CM1...
- (J) Ah oui excusez-moi. Alors c'est Paul...
- (R) Davy.
- (J) Paul Davy, okay okay. C'est comme ça, comme d'hab.
- (rires)
- (C)Et du coup, aujourd'hui, toi qu'est-ce que tu fais ?

- (J) Thèque.
- (C)Thèque? Ton objectif c'est quoi avec la pratique de la thèque ?
- (J) Euh... ben la thèque y'a pas vraiment d'objectif recherché, ça fait des bases de base-ball, on peut parler... ça amène des fois à parler du base-ball. Mais euh...sinon ben ils se dépensent, avoir l'esprit euh d'équipe un p'tit peu parce que bien sûr celui-là qui prend...en fait au départ tu vas voir, ils vont faire un tour où là peut-être pas avoir le temps, je vais leur donner des astuces mais normalement une séance normale en thèque, je leur fais faire un tour comme ça, je dis rien et après je commence à leur donner des stratégies, des astuces à... de leur dire ben, votre collègue, il court, il peut pas spécialement regarder la balle.
- (C)Ils ont déjà fait de la thèque ou pas ?
- (J) De quoi ?
- (C)Ils ont déjà fait de la thèque ?
- (J) Non ! Ben peut-être avec d'autres anim'.
- (C)Donc là, ils découvrent alors ?
- (J) Alors avec moi la thèque d'aujourd'hui, ils vont découvrir. C'est bien ! Laisse-là, vivre hein l'écrase pas ! Ben là, après, ils ont fait, là avec eux j'ai fait couloir de la mort, j'ai fait euh....qu'est-ce que j'ai fait d'autre...Frisbee on l'a pas fait, balle assise, balle au prisonnier...
- (C)Le but c'est qu'ils apprennent quelque chose ?
- (J) Ben pas forcément, après euh, après encore une fois, j'emmène vers la stratégie parce qu'ils y pensent pas à être stratégiques, pour euh... parce que... ils cherchent à avoir la victoire mais des fois ils sont dans la panade et alors qu'ils changeraient un tout p'tit truc. Mais sinon...le...le...l'esprit d'équipe, l'entraide tout ça, soit ils le font, soit ils le font pas, je leur amène pas forcément, donc ils apprennent pas forcément quelque chose... je suis plus à... là ils vont s'amuser et euh voilà après à leur amener des fois des jeux qu'ils connaissent pas comme le couloir, ils connaissaient pas maintenant ils font que de le demander.
- (rires)
- (J) Donc voilà...euh...mais euh sinon après c'est des jeux qui restent assez globaux, balle assise, balle au prisonnier, ils arrivent très bien, des fois y'a des p'tites...des p'tites règles à moi, comme la balle assise parce que on peut rester assez souvent assis si on se fait toucher et qu'y'a pas beaucoup de solutions pour se libérer, juste la balle qui vienne vers nous, donc celui-là qui l'a touché euh quand il se fait toucher délivre tous ceux qu'ils ont touchés, qu'il a touchés plutôt. Donc voilà, donc euh ça fait dès que y'en a un qu'est touché, des fois y'en a dix et là la partie est infinie quoi, juste avec cette petite règle-là.
- (C)Vous avez souvent beaucoup de retard comme ça le...
- (J) Tout le temps !
- (C)Tout le temps ?
- (J) Tout le temps, tout le temps. C'est pour ça que je te disais là, d'ici, on n'est pas...on n'est pas spécialement euh pris au..., je suis sûr y'aurait un problème avec un parent, ils nous tireraient dans le dos quoi c'est...
- (C)Ah ouais ?
- (J) Je pense que voilà. Mais voilà c'est toujours, on est là euh soit des fois il est en train de faire rollers et puis il se change et puis il reste dans la classe pendant dix minutes, un quart d'heure puis après on les a jusqu'au soir alors ils font, ils écrivent leurs devoirs et tout, tout ce qu'ils doivent écrire euh...je pense hein ! Là, c'est de la spéculation mais, voilà. Y'a pas, toutes les autres écoles, y'a au moins on va dire huit autres écoles qui sont strictes sur les heures, récréés et puis hop on engage, et là ici ben les enfants euh...si on leur fait pas nous sur notre temps de périsco une récré comme là et ben là, ils attaqueraient directement euh... normalement tout à l'heure dès qu'on a pris les prénoms il aurait fallu attaquer direct, mais on peut pas ! Parce que y'a la moitié qui est avec ce monsieur-là et l'autre moitié avec la classe. Donc on est là en train de... moi j'ai la moitié de mon groupe, j'attends l'autre moitié puis voilà. Ça fait... on va perdre 10 minutes euh... ça faisait le temps du chemin et de leur dire les...les règles et tout.
- (C)Parce que du coup, tu peux pas jouer ici ?

- (J) Là la thèque euh...
- (C) Parce que ça fait 10 minutes de retard...
- (J) Ouais. Alors là, jouer là, ça va être un peu plus difficile. Parce que là c'est des raquettes ils peuvent l'envoyer y'a la route juste derrière.
- (C) Ouais.
- (J) Ah ouais, ça te fait perdre du temps dans...sinon alors là j'ai pas pensé à un autre jeu...
- (C) Ah non mais moi euh...ah non ! Mais moi, tu te.... c'est pas moi hein !
- (J) Ouais ? okayokay.
- (C) Non non ! Moi j'suis là, t'inquiète pas !
- (J) Non mais euh...
- (C) C'est plus par rapport à toi et du coup ta séance euh...
- (J) Ouais ouais.
- (C) Tout ce que t'as euh voilà !
- (J) Ben on a pas trop le choix parce qu'on n'a pas de pouvoir forcément euh...ça peut être la responsable et puis au bout d'un moment euh au bout d'un moment c'est au-dessus, ça va être Cora ou euh...
- (C) Et ça a déjà été remonté ?
- (J) Oui oui ils savent très bien que ces soucis ici quoi..., donc euh. Quoi vous faites pas sport ?
- (e ?) Ben oui ils font la chorégraphie, ils font la chorégraphie de musique.
- (J) Ben j'emmène les  $\frac{3}{4}$  de toute façon. Léo il part...Tom...Tom ! Tu fais pas la chorégraphie toi ? Ouais j'ai vu, t'as les chaussures qui brillent. Paul Jou...Et Morgan...Mooooorgan ! T'es là...Davy et Jamie!Davy et Jamie !
- (e1) Il est pas là, Noham !
- (J) Si si... Davy, Davy, Davy !
- (e1) Il est pas là, Noham !
- (J) Esteban... Karl ! Karl tu viens faire sport toi ?
- (e2) Oui !
- (J) Ok...Lucas ! Lucas !
- (e1) Il est là avec Esteban.
- (J) Davy et Jamie ! Hop hop hop ! Attention les gars, y'en a un qu'est parti boire alors...Davy ! Davy! Ça serait bien que tu viennes te présenter quand même ! J'te cherche !
- (e3) J'peux aller boire ?
- (J) Alors... un... deux... trois... quatre... cinq... six... sept... huit... dix... onze... douze... treize... quatorze... quinze... quinze ! Quinze ! Allez, on s'range euh deux par deux devant la barrière s'il vous plait ! On va aller au terrain !
- (e4) On va au terrain !
- (e) Ouaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaais
- (J) Quinze...quinze quinze quinze...
- (e1) On fait les trucs à eau ?
- (J) Non on fait pas les fusées à eau. Mon sac ! Hop !
- (e5) Jules on va où ?
- (J) On va au terrain ! J'en ai quinze je regarde...y'a Léo qu'est parti avec papa ! On se range deux par deux j'ai pas demandé de porter les camarades, monsieur Lucas !!!!!
- (e ?) Jules ?
- (J) Oui !
- (e6) Est-ce que, après thèque, on fait une (inaudible 9:19)
- (J) On fait que de la thèque mon cher...deux par deux s'il vous plait !
- (e) On est les premiers.
- (J) Quinze...Ben il est avec moi maintenant normalement euh...Agnès, il a demandé de changer.
- (e7) Il y a ma sœur !
- (J) Y'a ta sœur ? Hugo, Jamie ! Je vais essayer d'appeler chez toi.
- (e8) Si ça répond pas ben c'est qu'elle est pas là !

- (J) Allez allez ! Tom !
- (e2) D'accord !
- (J) Davy! Euh Paul ! Stop devant!!!! Merci... Allez, on commence à marcher ! On traverse là, on longe la maison. Allez, traversez maintenant ! Vous arrêtez derrière la voiture là-bas ! Allez, traversez !
- (e3) Vous pouvez venir, je connais la route moi !
- (J) Allez vite vite vite !!! On touche pas à la voiture ! Je les connais.
- (rires)
- (J) Allez, on passe, on évite... Attention aux vêtements avec le grillage, là ! On n'est pas au pays des schtroumpfs, on fait attention ! Stop devant ! Davy je veux bien que tu mènes la tête mais sois responsable donc euh, tu te comportes bien. Allez, derrière ! Allez on avance.
- (e) Stop !!!
- (J) Encore encore ! Voilà et là tu peux traverser. On attend que tout le monde se colle. Allez-y, vous pouvez traverser. Vous passez entre la haie là ! Allez allez Tom ! On court pas à travers la route ! T'as dit quoi avant ? T'as dit « mince » j'espère ?
- (e ?) Ouais.
- (J) Ouais ? Allez en avant jusqu'au terrain !
- (C)Tu penses qu'ils prennent différemment l'autorité sur le temps des TAPS et l'autorité en classe ?
- (J) Ben euh...je vais dire dans un certain comportement, après je vois pas avec les profs mais je pense qu'ils ont, ils sont plus carrés que les profs vu qu'ils sont tout le temps carrés...là euh le..le... « merde » qu'à dit le p'tit, j'suis sûr il aurait évité vraiment avec le prof.
- (C)Ouais.
- (J) Mais euh...
- (e ?) T'as fait mal à mon copain !
- (e ?) Jules !
- (J) On attend avant de se rouler dans l'herbe ?!
- (e8) Jules on fait quoi ?
- (J) Tac ! Vous venez par-là s'il vous plait !
- (e8) On fait quoi aujourd'hui ?
- (e5) Badminton !
- (J) Il me faut un responsable terrain ! Tu sais bien le faire ? Le terrain de thèque ?
- (e ?) Je cours vite !
- (J) Qui connaît le terrain de thèque ?
- (e) Moi !
- (J) Tom. T'as pas besoin de courir. Tom ! Si tu sais pas tu...
- (e2) C'est quoi ça ?
- (J) Tu fais un rond.
- (e2) C'est quoi ?
- (e10) Jules Jules?!
- (J) Je vais vous expliquer.
- (e10) Jules je peux être l'arbitre ?
- (J) On va voir.
- (e5) Il a un micro !
- (J) Décale-le par là Tom !
- (e5) Si, il l'a ! C'est un micro.
- (J) Voilà ! Vas-y ! Continue ! Les autres regroupez-vous s'il-vous-plait ! On stoppe les bal...les bâtons !
- (e 7) T'as un micro ?
- (J) Oui Esteban !
- (e 7) C'est pour faire quoi ?
- (J) Je... Reviens ! Voilà ! Commence à serrer le cercle pour pas finir dans le but Tom ! Les autres, on s'assoit, s'il-vous-plait ! Noham ! Merci ! Paul ! Pareil ! Là reviens par là, reviens par là ! Non tu as pas

fait...tu la finis pas dans le but ! Non non non non ! Si ça glisse, c'est la tête dans les poteaux, décale-le par là !

- (e9) Ah quoi on va jouer ?

- (e2) La thèque !

- (e1) Ouais thèque !

- (e9) Techno !

- (e11) C'est quoi thèque ?

- (e ?) Je sais même pas ce que c'est mais c'est pas grave !

- (e ?) Moi aussi je sais pas !

- (J) J'te demande de pas le rapprocher du but Tom ! Au pire enlève-le, enlève-le ! Ça sera très bien comme ça. On m'écoute ! Hop devant, Karl, Hugo, hop ! T'inquiète pas, elle va pas t'embêter, mon chef. Viens Hugo. T'inquiète. Remets-moi ton scratch par contre. Lucas ! Et Davy ! Merci. On...stoppe avec l'herbe !

- (e ?) Jules, c'est des raquettes de tennis ?

- (J) Oui.

- (e12) C'est comme du tennis en fait !

- (J) Je vais vous expliquer. On s'assoit ! Allez vite, on perd pas de temps ! On a déjà perdu énormément de temps, vous sortez en retard à chaque fois. Allez !

- (e ?) On va se mettre des fleurs dans les cheveux !

- (J) Vous m'écoutez tous là ! Le prochain qui ramasse de l'herbe ....sera sanctionné ! Parce que je demande le silence ! Et écoutez au moins les règles ! C'est un moment important avant le jeu. Okay okay ! Donc aujourd'hui c'est thèque. Bien sûr la cloche va s'y mettre ! Tom, tu...t'as pas compris de poser ton popotin s'il-te-plait. Paul pareil !

- (e6) J'ai posé mon popotin moi.

- (J) Et tu peux envoyer...merci. Allez, donc très rapidement, thèque : thèque se joue avec une raquette. Le base-ball se joue avec une batte de base-ball. La thèque est avec une raquette et les règles sont quasi pareil que le base-ball, mais comme vous connaissez pas ....

- (e) Si je connais !

- (J) On va faire deux équipes ! Il va y avoir une équipe de tireurs, une équipe de receveurs. Et dans l'équipe de receveurs, il y aura un tireur ! Un lanceur pardon ! Un lanceur d'accord ? Donc ici sera le premier plot, le premier plot rouge ici, vous le voyez tous, Davy ? C'est quel plot que je pointe du doigt ?

- (e7) Celui-là, là-bas !

- (J) Très bien, t'as de la chance ! Donc là, à la queue-leu-leu avec un mètre, deux mètres derrière parce que il va falloir donner un coup de raquette, tu peux en mettre deux derrière Tom celui-là ? S'te-plait ! Prends-en deux avec toi ! Tu m'en mets deux euh... tu fais deux pas en partant du rouge. Tu vas vers l'arbre et tu fais deux pas s'te plait. Et tu mets...t'en mets deux de chaque côté. Non non non ! Un...deux...voilà ! Tu m'en mets...tu fais une porte. Donc t'en mets deux. okay, les autres vous m'écoutez ! Donc là sera en attente des tireurs. Le tireur devant sera au plot rouge ici. Un lanceur où on va mettre des plots d'accord ? Le lanceur va devoir,... va devoir quoi ? Si son rôle c'est lanceur...

- (e ?) Ben il va devoir lancer la balle.

- (J) Il va devoir lancer la balle ! Et les tireurs vont devoir tirer la balle. D'accord ? Donc le lanceur, on n'envoie pas la balle n'importe où. D'accord ? Et le receveur, vous devez l'attraper et la ramener le plus vite possible au lanceur. D'accord ? Si vous l'attrapez directement avant qu'elle tombe le sol ça élimine directement le tireur, okay ?

- (e ?) Ceux qui sont en train de courir.

- (J) Et, aussi, tous ceux qui ont quitté leur base, pour venir sur les bases justement, les bases c'est chaque plot rouge. D'accord ?

- (e ?)Ouais.

- (J) Paul ! Paul, euh... Davy je crois, Paul Davy...

- (e ?)Paul avec Davy.

- (J) Paul Davy !



- (J) Humm, C'est pas le bon.
- (rires)
- (J) Alors c'est quel Paul celui-là ? J'ai trois Paul, rigolez pas j'ai trois Paul.
- (e ?)Y'en a que deux.
- (e ?)Y'en a que deux hein.
- (e ?)Paul Jou, Paul J et Paul D.
- (e ?)Lui c'est...
- (rires)
- (J) Est-ce que tu peux m'écouter s'il te plaît ? Est-ce que t'as suivi la moitié des règles au moins ?
- (e 13)Moi je les connais !
- (J) Donc chaque base, c'est chaque plot rouge, d'accord ? Vous devez faire chaque plot pour finir le tour et revenir ici. okay ? Vous avez le droit...
- (e ?)Là ?
- (J) Oui. Pour revenir là, vers les autres. D'accord ? Allez, c'est parti deux équipes !
- (e 1)C'est moi le chef s'équipe !
- (e 2)Non, c'est moi !
- (J) Euh qui a bien écouté les règles? Qui...Lazare fera une équipe et qui a bien écouté une règle...
- (e ?)Jules !
- (J) Non, vous avez pas écouté.
- (e 4)Si moi j'ai écouté !
- (J) Pour avoir fait le terrain.
- (e 4)Oui !
- (J) Ok Lazare et Tom !
- (e 4)Ouah oh oh !!!!
- (J) Allez, vite !
- (e4)J'peux commencer ?
- (J) Tom ici ! Ton...groupe de plots que t'as fait.
- (e 4)C'est bon !
- (e 2)J'suis avec lui !
- (J) Et euh....c'était Lazare, mets toi au milieu des plots.
- (e 3)Lazare à toi !
- (J) Allez Théo ! J'en donne une seule là. Pour tirer. Ben pour tirer !
- (e 5)Lucas ! Oh !
- (e 6)Lucas !
- (e 10)J'arrive !
- (J) Davy ! Est-ce que t'as été choisi ?
- (e 7)Non
- (J) Alors qu'est-ce que tu fais dans le groupe ....des équipes ? Restez paquet ! Allez Hugo. Euh...là c'est pas possible que ça fait 5 et que 3 là-bas ! Là tu en choisis 2 !
- (e 1)Non mais....non mais moi c'est pas dans leur équipe !
- (J) Ben reviens par là alors ! Donc là t'en choisis 1 ! Allez Lazare !
- (e 1)Euh...Paul Davy.
- (J) Paul.
- (e 4)Kaaaarl !!!!!!!
- (J) Karl ! Go ! Ensuite ? Là allez, Lazare !
- (e 1)Noham !
- (J) Noham allez go ! Allez Tom ! Tom !
- (e 4)Euh moi ? Euh tiens Davy !
- (J) Euh ouais Davy go ! Hugo !
- (e 4)Par contre, toi, tu cours vite.
- (J) Allez Hugo ! Euh vous prenez qui ?
- (e 2)Euh ben prends Esteban !

- (e 1) Ben du coup, on doit prendre les deux, ils jouent pas.
- (e 3) Ils veulent pas jouer.
- (J) Si Si ! Si si ! Ils vont tous jouer, allez !
- (e 1) Bon ben, Esteban allez !
- (e 2) Esteban, Esteban !
- (J) Ok !
- (e ?) Allez !!! On s'active !!!
- (e 4) Allez bougez bougez ! Laissez le pro d'abord !
- (J) Surveille ton langage Tom ! J'ai déjà eu un souci la semaine dernière avec toi, je voudrais pas aller voir tes parents et euh...leur parler vraiment de toi.
- (e 6) On est les tireurs nous ?
- (e 8) Non, nous on doit rattraper les balles ! Hein nous, on doit rattraper les balles ?
- (J) Oui.
- (e 8) C'est pourquoi y'a...tu fais ça ?
- (J) C'est la base du lanceur. okay ! Lucas ! Premier et dernier avertissement ! J'ai trop de souci avec toi. Monsieur à lunettes c'est pas Lucas son prénom ?
- (e) Si c'est Lucas.
- (J) J'ai pas vu personne...Les receveurs là ! Allez, cette équipe ici !
- (e) Où où ?!
- (J) Je vous donne des astuces directement ! N'hésitez pas à vous séparer ! Mais surtout à en mettre si vous voyez la ta...la balle, elle tombe pas vers vous, n'allez pas à dix vers la balle, mettez-en entre deux parce que vous ne savez pas tous lancer fort et droit, donc il faut des intermédiaires pour pouvoir transmettre la balle.
- (e 1) Jules lui c'est le lanceur !
- (J) Okay. Donc, voilà tes balles. Dès que t'en loupes une, ben tu lances l'autre. Ici! Ici je vous donne des astuces directement ....
- (e 2) Mais c'était moi !
- (J) Pensez à inter-changer les moins forts et les plus forts. Ceux qui tapent fort qui sont à l'aise et ceux qui sont moins à l'aise, D'accord ?
- (e 4) Ben y'en a un là qui tire fort
- (J) Okay ?
- (e ?) Là, on doit lancer là ?
- (J) Et surtout...Non là vous allez devoir frapper.
- (e ?) Jules ?
- (J) Et surtout...oui ben tu vas courir.
- (e ?) Ah ouais !
- (e 2) Dès que tu frappes, tu cours.
- (J) Et n'hésitez pas surtout à dire à celui qui court, vas-y, vas-y, vas-y, si elle est loin. Et lui dire stop si elle se rapproche de Lazare. Parce que lui, il court et il ne peut pas spécialement voir okay ? Oui !
- (e 3) Mais j'peux avoir la raquette ?
- (e ?) Moi j'ai pas envie qu'il me la lance.
- (e ?) J'peux la prendre sur moi parce que j'arrive pas à tirer quand...
- (J) Tu vas y arriver, t'inquiète pas. Alors là ! T'inquiète, je vais t'aider, je suis là pour ça. Allez, tu t'avances jusque-là ! Vous les autres, vous restez à la porte, et une fois que c'est frappé, vous me posez la raquette par terre et vous partez de ce sens-là comme ça. D'accord ? Alors ton but ça va de lancer la balle. Fais voir par où tu tires, par-là ? Tu vas devoir lui lancer la balle entre la hauteur de l'épaule et la hauteur des hanches, donc va falloir...attention vous êtes prêts ?! T'es prêt là-bas, assis sur ton plot ?
- (rires)
- (J) Prêt ! Attention...c'est parti ! Et voilà elle est passée à côté de toi, allez ! Faut courir derrière...alors, écartez-vous des plots hein ! Allez, là faut que tu la lances pour aller plus vite ! Là faut qui y'en ait qui viennent entre deux !

- (e 1) Jules, on a gagné ?
- (J) Alors ! Il ne faut pas se mettre spécialement au plot. Vous avez tout le terrain hein! D'accord ? Donc, vous êtes pas forcément au plot !
- (e 4) Ben ouais ! Eh Paulo, on n' est pas obligé d'aller au plot on peut aller au milieu !
- (J) Voilà ! Vous pouvez aller là, vous pouvez aller vers le but là-bas etc. ! Voilà, vous voyez je suis un intermédiaire, il pouvait pas la lancer directement à Lazare, faut y penser à ça !
- (e 1) J'peux lancer les deux ?
- (J) T'en lances que une par une, s'il loupe, t'as la deuxième pour le faire aussitôt. Vous êtes vraiment prêts, là ?! Les receveurs vous êtes vraiment prêts ? Allez c'est parti ! C'est parti !
- (e 2) Il l'a rattrapé du premier coup !
- (J) Voilà, vous êtes à quatre dessus, faut qu'elle vienne là ! Faut qu'elle vienne là ! Non stop !
- (e ?) Allez vas-y !
- (J) Faut qu'elle vienne là, la balle ! Faut qu'elle vienne vers Lazare, allez jette-là ! Lazare n'a pas le droit de sortir de la petite pièce carrée. J'ai oublié de signaler ça !
- (e 1) Jules ? On peut tirer comme ça Jules ?
- (J) Oui! Oui tu peux tirer comme tu veux. Non non non ! Il t'la lance et hop ! T'inquiète Karl !
- (e 8) Je fais du tennis je le sais !
- (J) Ben alors si tu fais du tennis !
- (e 8) Mais non mais je tire mal quand il me le lance.
- (J) Mais t'inquiète pas !
- (e) On part de B jusqu'à là ?
- (J) Ouais. Les coureurs ! Ils...Lucas ! Tom !
- (e 4) Jules ?
- (J) Tu m'dis : ouais ! Mais si je t'appelle c'est pour que'que chose ! C'est que, ce que tu fais, me plait pas !
- (e1) Jules ? On change de tireur ou pas ?
- (J) Vous avez droit de lan...de changer ou de garder. Donc là le but, je pensais que ça tombait...je l'ai dit, la balle doit retourner au lanceur ! Pas courir après la...le coureur ! Ici on part de ce sens-là ! On remonte la pendule dans le sens contraire ! okay ?
- (e 4) Eh les gars vous avez compris ?
- (e ) Oui !
- (J) Et n'oubliez pas de dire à votre collègue...alors entre l'épaule et la hanche ! okay Paul ?
- (e9) Ouais !
- (J) Entre l'épaule et la hanche !
- (e 9) L'épaule et la hanche.
- (J) Alors ça c'est ton coude, l'épaule c'est ici. Et la hanche est là. Okay ? On s'écarte s'il-te-plait Tom ? Y en a une deuxième, t'occupe pas de la balle.
- (e 11) On peut la prendre comme ça ?
- (J) Essaye, essaye, essaye !
- (e ?) Non j'ai pas le droit !
- (J) Fais comme la crêpe ! Envoie-la...renvoie l'autre !
- (e ?) Non mais j'peux tirer tranquille comme ça ?
- (J) T'es prêt ? Vas-y Paul...T'aurais pu la taper mille fois Karl ! Allez ! T'es prêt ?
- (e ?) Ouais
- (J) Ecartez-vous les autres !
- (e ) Ouais...
- (e ?) Les gars écartez-vous !
- (J) Voilà c'est parti ! Allez pas à 4, pas à 4 ! Y'en a un qui y va, les autres entre deux ! Eh ! Oubliez pas d'encourager...voilà très bien Tom !
- (e ) Arrête-toi ! Ouais !
- (J) Ok ! C'est bien, là ça c'est mieux passé ! Sauf que vous aviez, vous avez été à 4 vers la balle ! Un suffit ! Et les autres mettez-vous entre deux. Okay ? Les autres...entre la porte s'il-vous-plait, je

veux voir personne...Allez ! Tom ! Vous êtes prêts ? C'est parti ! Moins fort...tape...plus fort mais...viens à côté de moi alors Tom si tu veux prendre la responsabilité de ça. Plus droit ! Faut vraiment que tu vises...comme si tu voulais lancer quelqu'un derrière lui, mais faut qu'elle passe entre l'épaule, laisse-la, laisse-la...Presque, presque...Allez vite la balle ! Allez ! Reste à côté de moi Tom...C'est bon allez ! Oh dommage ! Les plots, les plots, Bastien, les plots en face ! Stop !! Il l'a pas Tom c'est bon.

- (e 2) Jules on fait combien de tours chacun, on fait combien de fois ?
- (J) Un seul. Pour l'instant un seul, vu le temps euh...vu le temps qu'on a...allez !
- (e ?) Allez-y !
- (e 4) Il a pas l'droit !
- (e 5) Il est éliminé !
- (J) Lazare...
- (e 1) Mais non !
- (J) Non il était sur le plot ! Allez, on s'écarte là, Karl tu reviens par-là, ceux qui sont déjà passés vous venez à côté de moi. Allez ! Lazare... très bien c'est parti ! Lâche la raquette...et les plots Lucas ! Allez allez vas-y...
- (e ?) Mais il a rien compris !!!!
- (J) Fais...lance-la Paul !
- (e) Stooooop !
- (J) Stop ! Ah Bastien, allez, t'es éliminé, t'étais entre les deux. C'est la première fois pour certains...
- (e 2) On est combien à combien ?
- (e ?) Ben on compte pas !
- (J) Si là y'a Tom qu'a fini...
- (e 4) Moi j'ai fini
- (J) Tu as fini, il a fini... Donc ça fait 3...
- (e ?) 3 à 3 !
- (e ?) 3 à 1 !
- (e ?) Non, Tom il a encore une fois
- (J) 3-0
- (e 4) 3-0 !
- (J) On fait qu'un point pour l'instant. Allez c'est parti on se ré-écarte ....allez, attention ! C'est parti !
- (e 4) Elle est où ?
- (J) Elle est dans la haie ! Non non ! Tom, Tom, non ! Y'en a qu'un qui y va. Allez, elle est juste derrière la haie !
- (e 9) Non y'en a qu'un qui va !
- (e 5) Elle est là, Tom !
- (J) Balance-la juste au dessus de la haie Tom ! Doucement voilà...allez allez ça continue !
- (e 2) Ça continue !
- (J) Non, Tom, t'aurais pu repasser par l'endroit ....ou passe entre deux branchages. Ça fait un point ! Allez Tom lâche-moi le branchage.
- (e 1) Il est passé Davy il a fait deux tours et...mais ça compte pas les deux !
- (J) Tom allez ! Lâche-moi ce branchage Tom, s'il-te-plait !
- (e 1) T'es éliminé Davy !
- (e 8) Ben non parce que....
- (J) Il lui reste encore ....
- (e 1) Mais il est éliminé Davy !
- (e 3) Non il a fait deux tours !
- (J) Il a fait ....le deuxième était pas utile mais un tour c'est bon.
- (e 8) Ben le premier tour ....
- (J) C'est validé, ça fait un point, donc vous venez là, ceux qu'ont marqué des points. Pour l'instant y'a que Bastien qu'est sur le côté. Allez le dernier, Bastien ! Dernier tireur ! Allez pour l'équipe de Tom ! On... s'écarte Davy et Lucas, j'ai mis des plots c'est pas pour rien derrière. Allez...C'est parti !

Domage...Fallait qu'il finisse le tour de toute façon... Allez, l'équipe des receveurs avec le lanceur, vous allez entre les plots rouges là ! Et l'équipe des tireurs vous allez sur le terrain ! Ben t'étais tireur là, Bastien ! Donc ça fait quatre, donne-lui euh...donne-lui Davy.

- (e 8)Je l'ai pas fait moi

- (e ?)Donne ! Moi non plus !

- (J) Entre vous deux...au p'tit bonheur la «chance», quelle main ? Il a gagné !

- (e )Ohhhh

- (J) Allez, vous êtes prêts ? Et on court par là ! Paul et Paul ! Merci... Vous êtes prêts ? C'est parti...

- (e ?)Allez-y !

- (J) Cours, hein, Lazare hein...Allez là faut l'encourager, stop, stop, au prochain ! Stop, stop, stop, stop! Ah c'est bon! C'est bon, c'est bon, c'est bon, non, stop, Bastien ! Il stoppait, il stoppait c'est bon ! Non, vas-y reste sur ton plot, là-bas, euh Bastien...euh Lu...Lazare ! Oui...n'hésitez pas les tireurs à faire un faux mouvement pour que le lanceur voit là où il doit l'envoyer. Donc n'hésite pas à taper dans le vide.

- (e 1)Allez, les gars!

- (e ?)Ben cours !

- (J) Allez Lazare, il a cou...il a tiré, faut que tu cours aussi ! Allez Lazare ! Ah trop tard...stop ! Les deux...éliminés !

- (e4 )Ah ah !

- (J) Allez Paul et Lazare !

- (e 4)Éliminé !

- (J) C'est bon, c'est bon ! Pauuul-euh ! Tom-euh ! Eh oui, ils le savent ! C'est bon là ! Paul !

- (e 9)Là, là !

- (e 4)Il est pas content le Paul ?

- (J) Tom ! Tu peux te taire !

- (e 7)Arrête-toi !

- (J) Stop au prochain Hugo, stop ! Voilà c'est ça que vous devez y dire pour le...la personne de votre équipe. C'est moi qui le fais mais c'était à vous de le faire. Non stop stop stop ! Je vais remettre la bêtise...Paul...

- (e ?)Jules ?

- (J) Quoi ?

- (e ?)J'peux prendre les balles qui sont là ?

- (J) Oui tu te mets à côté de moi et dès que tu en a derrière ou...vous êtes prêts ? C'est parti. C'est parti ! Stop !

- (e )Stop !

- (J) Stop, stop, stop, stop ! Voilà ! Allez, suivant !

- (e 2)Il est pas éliminé Davy !

- (J) Tu fais un faux mouvement Paul. Paul ! Fais un faux mouvement pour que... il voit là où tu veux l'envoyer. Donc euh tu l'envoies vers devant lui quoi !

- (e 10)Ouais !

- (J) C'est parti !

- (e 10)C'est parti !

- (e ?)Les gars !

- (e )Ici !

- (J) Stooooop ! Hugo tu sors, fallait pas laisser ton plot euh Hugo. Allez !

- (e 5)Tu veux l'envoies où ?

- (J) Fais...fais semblant de tirer, fais un faux tire comme si la balle elle arrivait dans le vide. Fais semblant de tirer. Non. Stop ! Laissez c'est Lazare qui s'en occupe. Vas-y Paul, laisse. Ben vas-y occupe-toi de ta deuxième...balle. Alors, Tire Thé...non Théo si ? Théo ! Fais semblant de tirer. Pour que, Tom voit où elle veut passer. Vas-y, fais semblant de tirer... Fais semblant de tirer ! Fais comme si y'avait une balle ! Non non, stop stop stop stop ! Tu fais semblant de tirer, j'te demande tu fais hop dans le vide, tu vois moi je veux tirer comme ça, si je tire. Toi tu tires comment ? Fais voir !

- (e ?)La balle !
- (J) Voilà donc tu mets une balle par là. Au niveau de sa tête vu qu'il veut tirer comme ça. Okay ? Allez c'est parti ! Un peu plus forte ! Ecartez-vous, écartez-vous ! Vas-y venez venez à côté là. Derrière entre les plots. Stop, non, non, il a pas tapé ! Non, non, il a pas tapé !
- Il a pas tapé Davy ! Il a pas tapé...
- (J) T'es prêt Théo...euh s'il-vous-plait derrière vous vous reculez par là ! T'es prêt ? C'est parti !
- (e)Allez !
- (e )Arrête arrête-toi !
- (J) Stop !
- (e )Ouais !
- (e ?)Éliminé !
- (J) Faut y aller plus vite hein !
- (e 2)Non il est pas éliminé !
- (e)Mais si si !
- (J) Si si il est...Allez le dernier tireur ! Alors là Noham! Il va falloir que tu tires et que tu fasses touuut le tour ! Parce que y'a personne pour tirer derrière. Et là tu peux pas tirer parce que y'a Paul juste derrière toi qui est a deux doigts de se prendre une raquette !!
- (e 1)Regarde tu fais ça ! Dès qu'elle arrive tu fais... très fort comme ça !
- (J) On s'écarte derrière s'il-vous-plait ? Paul ! Fais semblant de tirer, il va...il va voir.
- (e 1)Tu fais comme ça !
- (J) Paul, Paul ! Tu t'écartes ? S'il-te-plait... Encore encore encore, j'ai pas mis des plots loin derrière pour rien. Recule ! Hugo il va courir par là ! Vas-y, fais semblant de tirer Noham pour voir euh ou il doit la mettre. Okay ! T'as vu ? C'est parti !!!
- (e)Là là là !
- (e )Éliminé !!!!
- (J) Éliminé ! Il reste Paul sur le terrain ! La raquette...ouais il faut pas partir avec la raquette en plus. Il reste Paul sur le terrain, pour lui laisser une «chance», je vais tirer la dernière.
- (e ?)Oula oula !
- (J) Allez ! Vous êtes prêts ? Personne derrière s'il-vous-plait !
- (e 2)Les gars ! Là et là !
- (e 5)Je vais tirer par où ?
- (J) Dans ma tête...pas dans ma tête hein ! Allez ! C'est bon ? Allez go ! C'est bon c'est parti !
- (e )Allez Paul !
- (e 2)C'est bon Jules !
- (J) On me ramasse les plots s'il-vous-plait !
- (e 4)On a gagné !
- (e ?)Déjà ?! On a déjà fini ?
- (e ?)Ben oui !
- (J) Et l'équipe de Paul...de Tom est vainqueur !
- (e )Ouaiiiiiis !!!
- (e )4 à 3 !
- (J) C'est d'jà, c'est d'jà l'heure ?
- (e )C'est d'jà l'heure il est 22 !
- (e 11)C'est nul alors la thèque...
- (J) C'est nul la thèque ? Ah bon !
- (e ?)Non il est 23 Jules !
- (J) Pourquoi Esteban c'est nul la thèque ?
- (e 10)C'est pas nul !
- (e 1)Il est 23 regarde Jules !
- (J) Lucas et Paul ! S'il-vous-plait ! Paul ça fait deux fois !
- (e 1)Jules ! Il est...il est 23 !

- (J) Oui ben c'est à 25 et y'a déjà le bus. On me remet ça dans la...eh ouais ! Tom ! Et tu y'a mis la raquette dans la tête en plus ! Pffffff Tu vas voir Bastien ! Eh ouais tiens à chaque fois c'est la même ! Fais voir, fais voir !
- (pleurs)
- (J) Ben écarte-toi maintenant c'est bon t'as fait la bêtise. On va mettre de la glace. Allez, on range très vite ! Faut que j'en ramène un, il est blessé ! Très belle idée Tom ! De fin de séance ! Allez vite ! Les balle vite dans le sac, Lazare tu me la range s'il-te-plait toi s'il-te-plait !
- (e 1) Je mets ça où ?
- (J) Allez on s'range !
- (e 2) J'peux prendre le sac ? S'te plait ! Hein ? J'peux prendre le sac ?
- (J) Allez deux par deux, on rentre très vite ! Bas...non Théo ! Deux par deux ! En colonne et très vite ! C'est une règle simple de demander deux par deux et très vite ! On a un blessé, faut vite rentrer pour mettre de la glace ! Donc on stoppe, on arrête d'avancer, en s'met deux par deux, on stoppe Lazare ! Merci ! Deux par deux merci ! Merci merci ! C'est bon allez hop zou deux par deux ! Deux...quatre...six...huit...dix...douze...quatorze. Quatre...six...quatorze. Elle a pris Jimmy. Allez on y va ! Allez maintenant on y va ! Bastien ça va ? On va mettre de la glace à l'école.
- (e ?) Attention ! Ne l'écrasez pas !
- (e ?) La grosse mouche.
- (e ?) C'est un bourdon !
- (e ?) Ne l'écrasez pas le bourdon !
- (e ?) C'est une abeille !
- (J) Allez on avance jusque un mètre avant le trottoir. Tu te mets pas au bord de la route. Allez, vite, vite, vite, vite, vite ! Paul, Paul, Paul, c'est pas le moment de ramasser des choses ! Allez, on traverse ! On évite de mettre les pieds dans l'eau s'il-vous-plait ! Allez, allez, allez, allez ! Heureusement que je demande à éviter de mettre les pieds dans l'eau ! Stop devant !
- (e ) Stooooop ! Stop !
- (e) Stoop !
- (J) Allez go ! Le bus, y'a qui pour le bus ? Y'a que toi Davy ? Euh...on évite le grillage ! Davy ! Pourquoi tu cours ?
- (e 8) Y'a le bus !
- (J) Oui ben deux s'condes ! Allez-y, traversez ! Traversez...rentrez à gauche ! Allez derrière là ! Allez allez ! On traverse ! T'as de la glace Sylvie ? Vas-y je vais prendre le sac.
- (e 7) Tom il a pris une balle il l'a pas redonnée.
- (J) Hein ?
- (e 7) Tom a pris une balle il l'a pas redonnée.
- (J) On va voir ça !
- (e ?) Attends !
- (J) Allez-y...allez les enfants.
- (C) Jules je pose ça là-bas.
- (J) Ouais ouais ouais ! Allez allez ! Mais quelle idée là ! Vous avez fini ? Ni la poussière ni un microbe ni un pou quoi !
- (e ?) Jules ! La balle elle est tombée du sac ! Euh je vais demander à un maitre ou une maitresse si y'a...de...
- (J) Merci Monsieur !

### **4.3 Entretien d'après-coup**

- (C.) Il y a eu une réunion en décembre...où on sentait un essouffement même.
- Ben y'a beaucoup ouais euh, ben en fait on...la Ligue de l'enseignement est en train de se...de...s'embourber, euh...parce que ils font des propositions qui nous plaisent pas et par rapport à des...problèmes qu'on rencontre euh...
- (C.) Sur quels points ?
- Alors, le problème qui euh...fait euh rencontrer c'était euh d'une un manque de communication.

- (C.) Entre qui et qui ?
- Entre les animateurs.
- (C.) Entre les animateurs ?
- Entre les animateurs euh...parfois euh...les professeurs parce que des fois ben j'ai mon groupe euh d'un coup on me dit ben j'en prends...y'en a deux qui viennent en APC. Je dis oui alors des fois on a commencé le projet soit ensemble genre au bout (inaudible) ou alors euh...ils vont voir euh...ils vont voir le... le psy ou autre...
- (C.) Ouais.
- Mais voilà c'est un manque euh...voilà, on...ok donc euh...des fois on arrive euh on pense avoir tout notre groupe, enfin pouvoir faire tout ça et puis y'en a la moitié qui va partir ou y'en a deux trois et...et au final ça les retarde et ils reviennent après et puis ce coup-ci ils sont là ou après y'a rien de carré en fait.
- (C.) (Inaudible)
- Et donc je l'emmène à la maman le soir, ben t'étais là tout ça.
- (C.) Ah oui !
- Et...convocation euh...enfin réunion parents quoi !
- (C.) Qu'est-ce qu'a eu l'enfant déjà du coup ? Des complications ou pas ?
- Alors euh l'enfant euh...a été à l'hôpital trop gros hématome donc ils pouvaient pas dire.
- (C.) Ouais ?
- Donc fallait qu'il y retourne plus tard quand ça avait dégonflé, je sais pas la suite de l'histoire de savoir si...
- (C.) Tu sais pas si y'avait fracture ou pas fracture du coup ?
- Non ! Non mais euh voilà après ben c'est le père de Tom qui euh.. donc je m'en doutais c' était euh l'enfant il est perturbé dans son..dans..dans le ménage. Ses parents sont en plein divorce etc. et lui il perd pied, il a été retiré de euh V.F. et après donc c'est le père qui a eu la garde et après ça euh ... il a été remis à l'école donc euh l'enfant a été euh..voilà pert...perturbé quoi ! C'était sûr ça se voyait euh...et euh...et...et au final il a été voir, le père de Tom a été voir les parents ben pour savoir comment allait leur gamin et puis s'excuser...
- (C.) Mm
- ...et puis elle est partie en vrille ! Elle est partie en vrille etc., puis lui ben il doit pas être, il doit pas être sage quand il parle non plus et euh ben réunion des parents euh hop convoqués bon y'avait des...des...ça arrivait sur le chemin du retour ! Il a fait exprès ! C'était en dehors de l'activité moi je suis revenu j'ai tout remis carré parce que je dis voilà moi j'étais là...
- (C.) Ouais.
- ....j'étais le responsable.
- (C.) Ouais ouais !
- Ouais c'est voilà mais euh...donc ouais ça commence à partir en vrille que moi voilà je leur ai dit ben c'est vos histoires heu..ça a été fait à l'extérieur...
- (C.) Du coup ça s'est pass... t'as été convoqué toi, les parents, et y'avait qui avec toi ?
- Sylvie, euh et le directeur.
- (C.) Hum...
- Voilà. Et euh...euh..bon ben il m'a mis..il m'a mis à l'aise quoi, il m'a dit ouais c'est juste..j'dis oh vous inquiétez pas il commençait à me dire : faut que vous sachiez la mère me...faut que vous sachiez il est venu chez moi et tout ! J'dis là c'est vos histoires, moi je vous dis comment ça s'est passé là j'entendais ....
- (C.) Le directeur a été comment avec toi ?
- Euh...il est venu me chercher, il m'a dit c'est juste tu racontes euh.. ce qui s'est passé et puis voilà. Une fois que j'ai raconté ben j'suis parti, il m'a dit c'est bon vous pouvez y aller et je suis ressorti, voilà.
- (C.) Mais euh du coup tu l'avais...t'avais..enfin c'est intéressant dans la relation, t'avais le sentiment d'un soutien d'une même...là pour le coup vous faisiez partie de la même équipe, ou pas ?



- Euh...ben lui il voulait ben une voix d'adulte celui-là qui était présent quoi après euh...après j'ai rien repris derrière on m'a pas mis ça dans le dos on m'a voilà on m'a juste dit tu viens tu dis ce qui s'est passé et tu t'en vas...
- (C.) D'accord.
- ...voilà. Et bon ben voilà après y'avait Sylvie c'est ma chef c'est elle...
- (C.) Ouais c'est elle qui... (inaudible)
- C'est elle qu'a fait l'équipe c'est elle, elle a dit euh...
- (C.) D'accord.
- Voilà c'est euh...
- (C.) Mais dans la relation enseignant/animateur face à cette affai...à cet accident, euh y'avait bien...y'avait un lien là pour le coup ? C'est pas j'veux dire euh les enseignants ont pas chargé les animateurs ou... ?
- Non ben je sais..le après je sais pas, je sais pas ce qu'il leur dit parce que à un moment Sylvie est ressortie parce que les parents arrêtaient pas de s'engueuler et tout ça !
- (C.) Ouais après ben ça c'est la gestion des parents ça...
- Je sais pas si il a pris une position de toute façon l'animation machin, la mère a pris la position de pas remettre l'enfant au périscolaire.
- (C.) Mm
- Euh...voilà, donc euh ça paraît...ça aurait pu lui arriver partout euh voilà c'était le manque de bol peut-être un manque de sécurité de moi bon je m'attendais pas...j'avais vu le coup venir parce que je l'ai vu appeler dire à son ami de...mais j'avais pas vu Bastien derrière. Et j'avais pas vu même le coup j'ai pas entendu le coup j'ai..j'ai vu qu'après quand il se tournait et qu'il se tenait que Tom surtout y'a été aussitôt. J'avais pas compris quoi. Et c'est qu'après j'dis ben et pis ben là effectivement.
- (C.) Du coup tu l'expliques comment cet incident, à ton avis ?
- Euh...
- (C.) Parce que il a eu lieu vraiment à la fin de l'activité.
- Ben une permission de l'enfant, alors c'est un jeu, on a fait le jeu, l'enfant avait..Tom avait encore envie de...de taper le..le..le..le voilà de taper la balle la voir partir etc. et de PAS le faire au milieu du jeu donc pas avoir les règles et de pouvoir taper comme il voulait, euh...et euh et malgré mon interdiction il s'était permis j'aurais insisté je pense que qu'il stom...qu'il se stoppe parce que Tom euh alors moi voilà c'est ça que j'aime bien aussi c'est les enfants un peu euh difficiles, essayer d'avoir que'qu'chose parce que voilà...
- (C.) Mm
- ...le moniteur éduc c'est...voilà d'essayer d'avoir que'qu'chose, parler j'avais déjà eu un problème euh juste la semaine d'avant où là limite sauter sur le manteau de l'autre et pied au sol et dessus à tirer dessus à vouloir le déchirer (tousse) d'énervement ! Euh voilà j'ai dit bon ben j'en...tu fais des vraies excuses parce que des fois quand on demande des excuses aux gamins ils s'excusent, mais ils se retournent, ils rigolent quoi. Donc euh là, là j'ai dit voilà tu fais des vraies excuses, ça reste entre nous parce que il est vachement surchargé comme gamin, la moindre incartade il est...
- (C.) Il prend cher à la maison ?
- Il prend cher ben à la maison je sais pas mais euh voilà l'animation lui laisse plus rien passer parce que y'avait trop de soucis avec lui quoi.
- (C.) Mm
- Mais ça cherche pas derrière, quels sont les soucis euh à la mission...à la maison ! Est-ce que Sylvie pourrait convoquer le père au lieu de faire ou euh Lyna parce que, on appelle Lyna pour faire des courriers. Convoquer le père comment...avoir une approche plus...
- (C.) Plus éducative ?
- Plus éducative avec l'enfant euh...est-ce que y'a des soucis à la maison justement des questions voilà.
- (C.) Tu penses que le périscolaire peut t'amener à...à aller sur ce terrain-là pour essayer de...

- Ben c'est tout...c'est tout un ensemble avec un enfant qui est euh...qui est en glissade quoi, qui va ben l'enseignant justement et l'a...l'a...l'animation euh on peut avoir parce que bon avec son professeur j'pense pas qui fait des...des gros incartades comme ça.
- (C.) Pourquoi ?
- Je pense que ça se passe dans le cours... dans la cour...
- (C.) Pourquoi pas avec le professeur et pourquoi avec toi ? Enfin avec les animateurs ?
- Parce que ....je pense que...de comment nous on était à l'école euh le professeur ben on...respecte direct, que l'animation euh ça amenait comme on va jouer on va voilà c'est pas (inaudible) je dis voilà on va pouvoir rigoler etc., si vous m'cassez les pieds si au bout d'un moment vous partez trop en vrille et que je vous demande de stopper de réduire euh..de réduire comment dire euh...le..le niveau d'excitation et que c'est pas euh que vous le faites pas ben là ça va pas aller mais après des fois ben on peut partir en vrille c'est amusant l'enfant va faire que'qu'chose il va pas être puni on va rigoler ensemble etc. euh si ça reste comique mais pas méchant envers d'autres. Là après y'a certains aussi euh..le niveau euh...le niveau aussi diffère comme là je suis euh je fais des...des nichoirs avec des grandes sections...
- (C.) Coralie ouais qui m'en a parlé.
- ...et j'ai la...j'ai euh...l'ats...enfin pas l'atsem mais en gros qui fait de l'animation aussi de temps en temps mais...
- (C.) Natacha ?
- Euh non non non ! C'est...
- (C.) Nadine ?
- Sylvia. Euh Sylvia mais en fait elle fait de l'animation, elle est là pour surveiller...
- (C.) Ah oui !
- ...la cour, la cantine tout ça.
- (C.) Oui elle a les cheveux très très courts euh...
- C'est ça ! P'tite voiture euh...
- (C.) Ouais.
- Et elle...moi j'aime pas qu'on parte trop...oui trop vite quoi ! Ou l'enfant il a fait quelque chose de mal, regarde euh...c'est pas grave c'est un gamin ! Il le fait enfin il fait mal euh voilà il fait pas il fait comme il veut, les nichoirs il dessine...il dessine bon ben la maitresse voulait que des animaux et tout ça, moi ils ont fait des flèches des cœurs des ma...pfff le gamin faut que ça lui plaise, moi si je fais un nichoir, euh c'est sûr après j'peux monter enfin j'peux monter le nichoir euh...
- (C.) Oui c'est pas là c'est pas une bêtise il a fait...il a fait le choix...
- Ben le dessin après y'a autre chose y'a le comportement mais c'est trop brusque moi j'aime pas qu'on crie enfin j'aime pas ! J'aime pas ! C'est pour ça que l'autre ça passe pas c'est jamais passé et euh Thierry et euh...et elle, elle est gentille mais euh c'est trop trop trop brusque, y'a des fois voilà faut l'enfant...
- (C.) Mais est-ce que tu crois pas que des fois c'est nécessaire pour éviter ben l'accident par exemple ?
- Euh...
- (C.) Est-ce que y'a des moments où...pour éviter justement euh... ?
- .....certains cas parce que...enfin..quand ça va trop loin au bout d'un moment oui euh enfin il faut euh il faut gueuler mais euh enfin, il faut voir av...oui l'enfant va être type on va en prendre un autre de..du CLIS de C., Benji qui est un enfant euh qui euh...partait vite enfin qui partait vite en vrille, euh non respect de l'adulte à faire des fucks à l'adulte et à le traiter de tous les noms euh donc l'adulte perdu parce que ben tout le cursus derrière ça faisait rien à part virer le gamin mais bon le gamin voilà c'était euh...c'était p'têt pas de sa faute je sais pas au final y'a eu...y'a eu euh que'que chose derrière y'a eu un suivi avec et euh Benji lui aussi l'enfant a fait que ben maintenant aujourd'hui ça va mieux.
- (C.) Un suivi que de la part de... des animateurs ou aussi associé avec son enseignant, son instit ?
- Euh surtout de l'enseignant, les animateurs euh.....perdus euh...énormément perdus je pense euh...à..on en parlait entre nous : ouais c'est dur avec lui etc. comme un autre qu'est arrivé et qu'est déjà reparti de C., qu'était encore PLUS dur que...qu'est...mais pas d'insultes tout ça mais euh c'est

quand c'était nan c'était nan voilà. Euh donc euh voilà tue l'activité ou on doit aller à tel endroit il veut pas ben là il reste au portail, il va rester dehors il va s'mettre en danger, et nous on a 15 gamins derrière, on a un qui perturbe ya pas d'suiv...y'a pas de...de recours derrière de dire euh Sylvie elle est occupée elle a son train-train aussi je pense que c'est quelque chose qui manque dans l'animation dans chaque école ça fait un poste en plus donc c'est impossible on va être obligé de continuer comme ça, euh quand t'as un souci avec un enfant il faudrait qu'il y ait un adulte quelqu'un pour s'en occuper un animateur quand c'est l'animation, euh...qu'est là qui essaie de régler le problème et que toi tu puisses continuer ton truc. Comme hier j'en ai eu une malade j'étais obligé de l'amener aux profs parce que ben Sylvie était avec Paulo...euh...

- (C.) Avec Paul!

- Paul, ouais.

- (C.) Ouais.

- Et donc j'étais obligé de l'amener aux profs et c'est les profs après qui me l'ont ramené et voilà ça a pris un moment..

- (C.) Et du coup pendant ce temps-là ton activité elle est... c'est ça que tu disais y'a les autres qui attendent ?

- Ben si je dois m'en occuper moi-même, eh ben euh qu'est-ce j'fais l'enfant il est malade mais je m'occupe des autres au final elle avait commencé à vu...à voir les autres jouer aux jeux de société elle est venue donc...

- (C.) C'était quoi comme activité ?

- Euh alors moi normalement c'est jeux extérieurs là mais vu qu'il pleuvait on a fait à l'intérieur donc j'ai amené des jeux de société. On était à deux dans une salle parce que on ne savait pas lesquelles salles étaient libres. Euh donc jeux de société, du dessin euh du dessin... jeux de société après ils ont accès au tableau c'est euh en intérieur quoi.

- Ouais c'est activité libre.

- Activités libres quoi en gros. Euh...et donc moi j'ai joué avec certains parce que le jeu c'était plus facile si je leur tirais les carreaux. Après certains ont dessiné ben avec la règle de pas trois traits et je jette la feuille parce que on a déjà vu. Euh...après y'a aussi de la sensibilisation de ... euh voilà ben la feuille elle vient pas comme ça quoi elle vient pas du magasin quoi.

- (C.) Mm

- Donc on leur explique des fois aussi comment c'est préparé enfin comment c'est arrivé là. Euh...mais euh..mais voilà quand on a un souci avec un enfant derrière euh y'a un problème. Comme là l'histoire de avec à V. F., euh je suis arrivé à l'école on a RIEN et ça a été partout aut'part nous avons pas de trousse de soins, nous avons pas..nous avons pas de...

- (C.) Matériel pour soigner...

- ...matériel pour soigner l'enfant. (Inaudible) donc c'est soit on va piocher dans la trousse de...pharmacie de l'école...

- (C.) C'est gênant ?

- C'est gênant parce que un jour si ils ont besoin de faire une sortie et qu'au final on a pris plusieurs fois et ils se sont blessés malheureusement et..et des fois les enseignants vont pas suivre le..le..le..le..le..le de ce qui y'a dans cette trousse-là justement et vont se retourner vont arriver à la sortie ben il nous manque la moitié. Donc préalablement des fois il...je pense qu'ils regardent quand même mais voilà la poche de glace ben on l'avait pas à nous donc je l'ai pris à la maternelle, la maman est partie avec jusqu'à l'hôpital et si elle avait un autre qui s'est bl...qui se blessait à la garderie, elle avait pas de poche de glace.

- (C.) Mm

- Et le problème est arrivé en animation et donc elle aurait été en garderie école, elle aurait été en problème parce que ben...

- (C.) La garderie c'est déjà plus école ?

- Non non !

- T'es..t'es sur le temps...

- A l'école, la garderie c'est ap...enfin c'est après l'école mais c'est l'école ils font soit leurs devoirs, ils se relaxent, je sais pas ce qu'elle fait comme travail...
- (C.) La garderie elle est sous la responsabilité du directeur ou de la commune ? La CCVA ?
- Euh je pense du directeur parce que...
- (C.) Elle est sous la responsabilité de la CCVA la garderie.
- Ah ouais ?
- (C.) Ouais ! Du coup c'est plus du scolaire c'est du PERI-scolaire tu vois enfin c'est du...
- Ouais.
- (C.)...c'est un autre périscolaire !
- Ouais ouais ouais.
- (C.) Donc qui vient après vous..
- Ouais.
- (C.) Mais euh..
- Mais le matos...
- (C.) Mais c'est vrai que...
- C'est un problème de matos donc j'ai été voir Cora et je lui ai dit voilà et elle a trouvé ça euh pas bien parce qu'ils lui cassent les pieds pour parce...ils lui cassent les pieds elle a des directives sécurité pour avoir des trousse de soins etc. pour les sorties au centre de loisirs...
- (C.) Mm
- ..etc., et quand on a un périscolaire on a beaucoup beaucoup plus d'enfants on a pas de matos à nous et on nous embête pas avec ça.
- (C.) Ouais.
- Y'a pas de sécurité, si la...si l'école n'avait pas de trousse de soins ben la moitié du temps on pourrait pas soigner pas soigner les enfants.
- (C.) Donc tu disais tout à l'heure que la Ligue avait euh..que c'était dans les choux qu'il y avait un souci euh de...qu'elle répondait plus à vos... que ça répondait plus... qu'il y avait...
- Ah ! Euh alors donc euh voilà les problèmes de communication, elle y a répondu euh..en nous laissant dans les mêmes écoles. Mais ! Ah on demande peut-être beaucoup mais au final ce truc-là n'a pas changé parce que un manque de communication c'est du cas par cas ou euh voilà enfin y va euh l'enfant va partir en APC ben là c'est avec les profs ou euh ben entre nous euh...comment dire tel ou tel projet tel euh telle chose, on pourrait combiner des fois des projets avec du théâtre, et euh par exemple j'en avais parlé avec Antoine qui lui faisait un Cluedo, euh donc y'avait un jeu de rôle à faire et entre préparer le costume avec donc là la personne qui fait le Cluedo, préparer les accessoires etc., l'enfant au final le temps de préparer tout ça, n'a pas le temps de faire euh...son rôle en fait donc ben tu dois jouer ça et l'enfant euh soit il y arrive il est...il a le feeling, soit il est un peu timide et au final son rôle va être un peu gâché et euh et limite il va s'dire j'ai loupé mon truc il va être frustré. Alors que si y'avait une combinaison entre les deux les animateurs justement de projets, euh...
- (C.) Donc là tu parles entre animateurs ?
- Entre animateurs ! Ça pourrait être beaucoup euh...beaucoup plus concret, et donc la Ligue de l'enseignement euh a...nous a laissé dans les mêmes...dans les mêmes écoles par rapport à ça. Et donc là par exemple se retrouve, le cycle est de douze semaines, on s'retrouve douze semaines dans la même école...
- Théâtre tous les jours dans la même école ?
- Tous les jours enfin euh enfin tous les jours euh oui, tous les jours dans la même école moi je suis tous les après-midis je suis à Saint Ju euh..après ça change le midi mais euh y'en a y vont avoir euh la même le midi, et la même le soir.
- (C.) D'accord.
- Et euh chaque animateur ils nous demandent d'être polyvalents mais des fois y'a..y'a pas le feeling ou l'animateur n'a pas envie de se casser le pied euh je prends exemple Max qui a énormément de mal avec les petits, qui a DIT qui avait du mal avec les petits et que c'était vraiment pas son public y arrivait vraiment vraiment pas c'est.... faut vraiment aussi euh..c'est soit tu te bouges les fesses, t'essayes soit euh ben t'y arrives pas et t'as pas envie.

- (C.) Après...
- Chacun est comme il est.
- (C.) Chez les enseignants par exemple on leur donne pas le choix. Ils choisissent pas forcément le niveau.
- Ouais.
- (C.) Après que la polyvalence enseignante, t'aime pas forcément faire du sport, mais faut que tu fasses du sport de la musique et tout ça.
- Ouais.
- (C.) Y'a un moment il...l'animateur peut pas devenir polyvalent ?
- Il faut ! Il faut aujourd'hui mais c'est l'animateur doit le faire ou doit se remuer et l'animateur est comme toute personne, y'a différents animateurs, y'en a qui veulent se bouger les fesses et y'en a qu'ont pas envie.
- (C.)Humm
- Mais là les..les grandes sections, là c'était l'ex...enfin là c'était vraiment l'extrême parce que là les petites...les p'tits enfants il avait vraiment du mal et ils l'ont blindé QUE de petits enfants.
- (C.) Mm. Y'aurait..alors qui y'aurait eu moyen de s'arranger tu penses ?
- Et on s'arrange entre nous. En fait euh pareil, y'en a qu'on des activités à l'extérieur, ou y'en a leurs enfants ont euh...est a tel endroit euh ou euh ou on pourrait arranger euh l'animateur de le mettre plus là, euh...de le mettre là y'en a deux qui s...qu'ont échangé entre Saint-Ju qu'est assez loin et l'a...l'animatrice habitait à Saint-Ju et l'autre c'était je ne sais plus, et en bref ils ont échangé les deux.
- (C.) Ouais. Pour..pour leur propre enfant ?
- Voilà. Pour leurs propres enfants ou pour leur propre activité après, pas..Sarah euh était à C. aussi elle était à C. euh.. mais là c'est par rapport au jour, le lundi mardi un truc comme ça et jeudi vendredi elle est pas loin de Saint-Ju justement pour des activités gymnastiques et euh.. au final elle s'est retrouvée à Cr. euh avant ça, genre vers Saint-Ju ou je sais plus quoi et euh ben encore une fois entre anim' ils se sont échangés pour qu'elle aille plus vite à son boulot, sinon elle arriverait en retard à son boulot.
- (C.) D'accord.
- Donc par rapport à ce qu'a proposé la Ligue de l'enseignement, pour moi il fallait qu'ils refassent du cas par cas, pour euh s'en sortir de ben que tous les animateurs soient..soient à peu près bien conditionnés quoi.
- (C.) Mais pour un...pour envisager une équipe de...une équipe autour d'une même école est-ce que ça serait pas une bonne chose que chaque école ait son ou ses animateurs et que l'ensemble forme une réelle équipe. Parce que tu vois si t'as pas toujours les mêmes animateurs qui viennent le lundi ou le mardi, tu vois si on avait une équipe d'animation sur chaque école ?
- Alors euh...
- (C.) Du coup on intègre un projet, avec chaque équipe d'animation qu'est propre à l'école ?
- Alors si...si c'est ce qu'ils ont amené, c'est ce qu'ils ont amené donc là c'est la même équipe on va..on va rester avec les mêmes moi je suis resté à Saint-Ju tous les après-midis, euh.. donc je pourrais monter des projets avec euh avec d'autres mais c'est pas... faut qu'on le fasse nous-même y'a pas euh y'a pas de..de..de..on va dire ben après c'est dur aussi de monter un projet y'a pas de..faut...faut...faut...faut apprendre nous-même parce que y'a rien derrière qui...qui nous l'explique comment on fait, tout ça une formation, après bon ben faut pas...faut se sortir un peu les...des fesses hein !
- (C.) (rires) Mais Max disait que le BAFA ça servait à rien en même temps.
- Moi, franchement j'en ai appris énormément aux premières phases, c'est sûr que quand t'as fait de l'animation avant et que tu lances le BAFA, euh le BAFA tu te dis euh ouais mais je connais tout ça en fait, ça sert à rien.
- (C.) Ouais mais est-ce que c'est pas nécessaire des fois de recalculer les choses, de rappeler les choses qui paraissent être une évidence mais au moins de..de savoir si on part sur des choses sûres ?

- Ils reparlent dessus mais là c'est amener à..à chaque animateur de euh je continue ça, je prends vraiment toutes les...tous les...comment dire euh...tous les échelons enfin tous les trucs pour créer vraiment quelque chose de bien ou est-ce que j'y vais finger in the nose euh... euh... je fais une activité au hasard ou des fois moi je demande aussi à l'enfant, comme (inaudible) sport, j'pourrais lui dire ben on fait ça ! Les jeux extérieurs euh voilà j'ramène tel kit euh...là je perds pied et... et euh...j'avais amené de la pétanque j'ai ¾ du groupe euh non ! Non pas de pétanque non, non merci. Bon il faisait beau et tout ça j'me suis dit ben ils vont peut-être aimé, pi la pétanque c'est pas tous les jours etc. Et euh...et donc j'en perdais où d'autres jeux je perds la moitié du groupe et donc j'en ai trouvé la solution, donc c'est à chaque animateur de voilà de des fesses et euh d'essayer de trouver une solution par rapport à ça et donc maintenant la première séance je l'utilise dès que je fais du jeu extérieur etc. euh ou intérieur euh..ou des grands jeux ou euh même du sport, je viens avec l'enfant je..fin je réunis la première séance tous les enfants : voilà qu'est-ce que vous voulez faire ce cycle-là ?

- (C.) Humm...

- Qu'est-ce qui vous intéresserait à faire etc. ? Euh vous vous réunissez par exemple y'a cinq semaines, vous faites cinq groupes vous me faites une proposition chacun...

- (C.) Et est-ce qui y'a pas des risques qu'ils ne fassent que ce qu'ils connaissent du coup ? Je veux dire euh... si ils connaissent pas la thèque ils vont pas te proposer la thèque, si ?

- Si... ils connaissent pas la thèque, ils vont pas la proposer mais euh on a..on a...on est arrivé beaucoup de fois et on est arrivé beaucoup de fois dans l'autre sens aussi que on..on perdait euh...on perdait le groupe quoi, on perdait une activité, on pense que ça va marcher et on s'plante, et y'a des activités on arrive finger in the nose et ça marche ! Maintenant...

- (C.) Le but c'est quoi ? C'est de leur faire purement plaisir tout le temps, du coup, t'es là pour le faire plaisir ? Ou t'es là pour autre chose aussi ?

- Pour qu'ils s'amused après qui...on est là pour qu'ils s'amused. Euh... et qu'ils s'amused tous ensemble. Parce que les ¾ du temps ils sont amenés dans la cour euh dans la classe ils sont chacun à une table etc., y'a pas euh...quelqu'un va répondre l'enfant va redire euh..réponse et entre dans la classe entre élève prof, on le voit beaucoup plus tard quand ils sont grands ou euh l'enfant va discuter avec l'enfant ou l'a...enfin l'ado va discuter avec l'ado va répondre par rapport à ce que lui sait ou la vie qu'il a eu etc. euh p'têt qu'il a une réponse un peu différente etc., une approche un peu différente...

- Ouais tu penses qui y'a pas assez d'interaction entre eux ?

- Entre eux, entre eux donc euh et ça se ressent sur le sport, ça reste le groupe d'amis euh.. et euh..après on le voit dans...ou dans un jeu de société par exemple les jeux de société sont..sont vont amener le..le..le...le ....l'exemple ils vont faire leur jeux de société, si on laisse l'enfant sans adulte qu'est derrière etc., y'en a un autre qui va arriver, j'peux jouer avec vous ? Les ¾ du temps, c'est non ! Et nous, on est obligé d'arriver derrière et dire : accueille l'enfant, enfin accueille ton camarade, joue avec lui, explique lui le jeu etc., c'est..tu serais dans la même position t'aimerais pas qu'on te refuse tu..tu te retrouverais tout seul etc., ce serait c'est pas enfin c'est plus intéressant si vous jouez ensemble etc., et tu peux partager que'que chose avec ce camarade-là que t'aurais pas du tout connu ou jamais parlé etc.

- (C.) Mm...

- Et euh et donc si à ce moment-là y'a pas euh y'a pas l'adulte, euh l'enfant va être toujours enfin va être rejeté quoi, parce que soit il va être différent, soit euh plus timide plus réservé donc euh repoussé euh..et autre, et donc personnellement je les amène à faire euh donc les choix donc chacun fait leur choix donc ils ont chaque groupe de semaine on une interaction donc même si c'est des amis ensemble ils ont une interaction et des fois ils...tous les amis sont ensembles et donc il reste des personnes, des enfants qui euh se parlent quasi jamais donc ça leur donne déjà une possibilité de..de..

- (C.) Communiquer ?

- ....communiquer ensemble, et ils font leur choix et les jeux, même si on leur apporte...on leur apporte des fois des choses différentes euh...ça..ça tourne toujours à ils veulent faire la même chose, les ados sont exactement pareils, tu leur demandes en soirée euh qu'est-ce que vous voulez faire

comme jeux ? Une gamelle ! Eh ils ont fait CINQ ans de gamelle ! Et ils ont font à chaque soirée ! Mais tu leur amènes que'que chose d'autre..fff ouais, voilà on a fait le jeu d'Arthur euh...

- (C.) Est-ce qui faut pas...prendre..enfin euh quand tu découvres un nouveau jeu au départ c'est contraignant parce que ça t'oblige à... à être attentif machin mais, mais le temps de l'apprendre, mais une fois que tu l'as appris est-ce que du coup euh la fameuse gamelle moi j'ai joué avec euh avec mes élèves euh on a fait une classe découverte enfin classe transportée...

- Ouais.

- (C.)... je propose qu'on fasse un voilà je vais vous faire voir la gamelle du coup ben on a joué à la gamelle tous ensemble. Eh ben tout le reste de la semaine, ils connaissaient pas la gamelle donc au début j'avais quelques joueurs, parce que forcément les autres ça les intéressait pas et pis ben au final euh..le lendemain ils ont TOUS joué à la gamelle ! Pourtant au début ils avaient pas envie ils connaissaient pas tu vois ?

- Ouais ouais ouais.

- (C.) Est-ce que le fait de leur donner forcément ce qu'ils ont envie, ça nous limite pas dans nos activités ? Est-ce que ...

- Je me plante systématiquement sur la première séance. Puisque voilà la première séance on n'a pas bien le temps de maîtriser c'est comme sur les jeux de société aussi, en général ce...

- (C.) la première séance elle est foireuse parce que euh ben on n'a pas eu le temps de vraiment jouer parce que le temps de comprendre les règles tout ça. Pis la deuxième séance on commence vraiment à... (inaudible), mais là la thèque la question où j'me posais euh combien de séances sur la thèque ?

- Ben là c'était la...

- (C.) Du coup t'as fait..t'as fait la première séance, c'était...

- ....c'était la dernière...

- (C.) C'était aussi la dernière donc ils ont fait au final...

- Ils ont fait qu'une séance de thèque.

- (C.)...une séance de découverte ?

- De découverte, ils...pour certains, après des fois dans la...la thèque là c'était surprenant que les  $\frac{3}{4}$  ne connaissaient pas à V. F. mais t'arrives avec une thèque aut' part t'as au moins sur dix enfants y'en a au moins quatre qui la connaissent. Donc généralement nous, animateurs on met ceux-là en capitaine, qui vont pouvoir direct amener une stratégie par rapport au jeu parce que habituellement les enfants quand ils connaissent pas, ils vont se mettre directement autour du receveur. Ou alors ils vont tous courir vers le la chose. Là ils connaissaient pas donc la première, le premier enfin le premier match on n'a pas assez de temps mais généralement ils font le premier passage donc là y'avait le chemin tout ça la..le fait de faire souvent la police etc., mais quand on f...on arrive à leur faire deux passages le premier je leur laisse naturel, m'en faire tout seul euh et le deuxième là je leur amène si y'a pas un enfant qui a pris l'initiative j'leur amène des stratégies j'leur explique...

- (C.) Et du coup...

- ....ça ne sert à rien...

- (C.) ....pour ça pour pouvoir faire ça il faut plusieurs séance ? Pour...

- Il faut...

- (C.) ....pouvoir commencer à il faut pouvoir pratiquer plusieurs fois pour pouvoir commencer à mettre en place une stratégie ?

- L'enfant va très vite, l'enfant va très vite...

- (C.) Ouais .... ?

-  $\frac{3}{4}$  d'heures...en deux...

- (C.) Vous avez dix minutes de retard en plus parce que l'enseignant a pas lâché les enfants aussitôt !

- Ouais.

- (C.) T'as le temps du trajet...

- Mais là ouais...

- (C.) Ça t'fait une séance qui quoi 25 minutes grand maximum ?

- Mais c'est pour ça que là c'était c'est mauvais à V. F. Là, c'était euh le dernier c'était moi qui l'avait proposé parce que toutes les séances avant c'était arrivé, donc après on arrive au jeu qu'ils connaissaient pas et qu'ils aiment bien pour répondre aussi juste euh début euh du cycle ce qu'a été proposé c' était le Couloir de la mort un jeu que je leur ai amené. Et là l'enfant voulait le faire, mais nous ce qu'on aimerait bien aussi c'est quand ils retournent à la récré... l'enfant ne recrée pas les jeux. Y'a qu'une seule fois ça m'a fait plaisir à C., ils s'font un Épervier, chose qu'on voit que en...en...en périsco et là y'avait un groupe qui l'faisait et euh d'autres enfants arrivaient, jouaient avec eux des fois ils font juste deux trois passages et ils retournent jouer dans la cour etc., mais y'avait un groupe qui faisait euh...et donc l'enfant...

- (C.) Jeu que vous aviez découvert ensemble euh... ?

- L'é...l'Épervier bon ben, ils connaissaient euh tous les animateurs euh...

- (C.) Ouais mais vous l'avez réactivé ensemble euh... ?

- C'est ça mais c'est le, les enfants qu'ont décidé c'est un groupe euh de quatre, cinq pff quatre, cinq, six enfants ouais à peu près qui trainent tout l'temps tout l'temps ensemble et qui font la base du jeu qui font la..la..la..le..le..le tronc principal et après y'en a d'autres qui reviennent euh...

- (C.) T'as toujours des meneurs t'as toujours des leaders...

- C'est ça, voilà ils jouent au moins à cinq six ils jouent ensemble et après y'en a d'autres qui voient qui s'marrent et qui l'font, et...et donc on est arrivé dans une ça va être un peu spécial c'que je vais dire mais société de consommation donc ils viennent en périsco ils consomment les jeux qui et hop ils y retournent dans leur cour et ils repartent dans leur monde, chacun son histoire etc. etc. et des fois ils repartent dans leur monde à deux alors qu'ils viennent de jouer à...dix quinze.

- (C.) Ouais tu penses que le...que le périscolaire euh n'influence pas ou n'influe pas sur l'enfant après, en dehors du cadre périscolaire ?

- Là après...

- (C.) Tu penses que y'a pas plus de portée que ça c'est voilà pendant un temps donné on échange et puis après tout ça c'est perdu ?

- Quasi pas parce que le périscolaire est amené on nous dit c'est amené pour faire découvrir des activités aux enfants. Et que à l'extérieur ils puissent trouver des clubs etc. des associations et tout pour continuer que'que chose qui leur a plu. En ce moment y'a poney...

- (C.) Quand tu fais pâte à modeler tu peux pas espérer qu'ils trouvent un club pour faire pâte à modeler.

- Non mais euh quand ils font euh du scrapbooking, quand ils font de la couture, quand ils font du basket, quand ils font du foot, quand ils font du hand...

- (C.) Quand tu fais Épervier ou quand tu fais Kapla, t'as quoi comme visée derrière ?

- Épervier tout ce qu'est grands jeux personnellement je viserais plus justement qu'ils le ramènent dans la cour. C'est des grands c'est des jeux qu'ils peuvent jouer à plusieurs euh et qui sont amenés à jouer dans la cour quand c'est possible.

- (C.) Donc le but du périscolaire c'est d'alimenter les clubs et les associations autour ?

- C'est comme ça qu'on nous l'amène. De faire découvrir des activités pour que à l'extérieur ils puissent faire quelque chose dessus. Donc euh tout ce qu'est sport donc après ça s'voit y'en a certains euh ben au final ils ont bien aimé le basket ils vont chercher le club de basket etc. etc. Y'en a d'autres on est pas euh ça apporte rien derrière à part que ben voilà les grands jeux ça va être dans la cour, les jeux de société, les jeux de société sont oubliés au jour d'aujourd'hui euh les familles n'ont plus tellement de jeux de société sauf si euh...c'est les parents qui l'amènent et qui construisent ça, l'enfant va pas s'dire je vais aller acheter un Uno.

- (C.) La culture du jeu de société c'est ça ?

- Voilà euh...euh..euh..elle a été perdue euh j'ai r'vu un article récemment où justement il..il..il..ça r'vient quand même ! Ça r'vient où euh des parents redécouvrent euh..et les jeux sont euh sont...maintenant construits un peu différemment y'a toujours une grosse société dessus, j'vois des jeux d'ados qui sont vraiment variés des jeux pour enfants euh aussi mais ils sont plus amenés à de la télé y'a plus l'échange de la famille, y'a que un échange c'est marrant c'est quand la...y'a une coupure d'électricité. Et c'est là que mais même moi enfin chez moi moi je suis dans ma chambre, mes



parents euh mon père va être dans sa pièce euh ma mère va être devant la télé et si y'a une coupure et ben au final on s'retrouve dans la même pièce qui va être éclairée et là on...les gens vont communiquer ensemble ou chez ma frangine ça va être pareil...

- (C.) Les coupures faut les provoquer ?

- Ouais ! Il faut et c'est...c'est et ça en est amené je pense qui y'a des parents leurs enfants sont tellement hyper connectés au jour d'aujourd'hui et ben euh je pense qu'il y en a qui doivent trouver cette solution-là de couper le truc quoi.

- (C.) Nous un truc bête je vois on a déménagé et avant notre cuisine était grande ouverte sur la salle c'était à l'américaine alors on mangeait euh voilà comme ça et...

- Ouais.

- (C.)...donc et donc tu sais c'est la même pièce à vivre...

- Ouais ouais.

- (C.) ....donc t'as ton salon ton canapé ta télé donc on mangeait on allumait la télé c'était naturel !

- Ouais.

- (C.) Pis on a déménagé et aujourd'hui on a notre salon qu'est loin, pis on a notre cuisine toute seule et y'a ce qui faut pour pouvoir manger dans la cuisine donc on mange plus dans le salon.

- Ouais.

- (C.) Et on a plus du tout la télé. Et on se faisait la remarque avec mon mari l'autre jour pis avec les enfants, on parle énormément le soir ! Parce que ben en fait euh ben on écoute plus la télé enfin euh..

- Vous apportez vous-même votre discussion.

- (C.) Voilà en fin de compte on passe...on passe nos journées...on...le soir..on...chaque enfant l'un comme l'autre raconte en large en long en travers...

- Ouais.

- (C.) ....sa journée. Puisque ben on est au final on a et c'est vrai que enfin le fait de s'être coupé de la télé ben on se..on se recentre sur nous et sur notre euh c'est assez c'est vrai que c'est assez marrant hein...

- Et généralement à table on met les infos...

- (C.) Ouais.

- ...donc les centres de discussion tournent autour des infos...

- (C.) Et encore : chut ! Pas trop de bruits parce que je voudrais entendre !

- Voi...voilà ! Voilà ! Et donc y'a une conversation vers les parents...

- (C.) Ouais.

- ...les enfants subissent...

- (C.) Ouais.

- ...un p'tit peu parce que ça les dépasse euh ou ça peut amener à faire peur aussi parce que ben ils voient leurs parents qui s'en...des fois en panique, et euh...et c'est pour ça que euh...encore une fois...

- (C.) Toi tu vois ....

- ....ça divise ! Le..le..le après on va partir dans..dans euh je sais pas comment le dire mais...

- (C.) Un stéréotype ?

- Ouais mais euh 'fin même pas c'est (inaudible) divise les familles, dans les familles chacun est...pareil je refu...je regarde un film avec ma frangine qu'avait jamais vu, et ses gamins y'avait moi et..ma frangine et ben pendant le début du film elle était comme ça avec son portable à être sur facebook hyper connectée quoi.

- (C.) Du coup vous étiez pas ensemble à regarder le film ?

- Ben c'est ça ! Je dis mais attends je mets un film c'est pour que tu le regardes quoi. Oh pardon hop !

- (C.) (rires)

- Elle a éteint son truc mais euh voilà après c'est avoir un discussion de voir..un..un...un de voir ou quelque chose de..de..de...de bien de voir une histoire vraie soit quelque chose de pas vrai...

- (C.) Ouais partager en tout cas un moment !

- Voilà partager dessus et...et y'a plus euh y'a...y'a...y'a plus vraiment ça, y'a plus vraiment ça et les enfants le voient encore au jour d'aujourd'hui il n'y a euh...ils créent leur groupe, l'enfant qui va être un peu différent va être mis de côté euh...

- (C.) Et qui peut...et qui peut euh..travailler là dessus ? Qui peut agir là-dessus ?
- Enseignants, animateurs euh...
- (C.) Mais du coup chacun dans son coin ?
- ...parents...Chacun, des fois l'approche va pas être pareil, moi après ce qui m'a..ce qui m'a horrifié ça va être...ça...c'était ici y'avait une...il y avait septembre elle est peut-être encore, euh une..une p'tite enfant mais je sais plus si j'en ai déjà parlé.
- (C.) Tu ouais tu m 'en as parlé, la petite qu'était handicapée ?
- Voilà !
- (C.) Et que du coup vous avez enfin ils avaient décidé de ne plus prendre ?
- Nous, du temps de Mathieu, d'Agathe, euh...moi ben j'ai décidé...mais...on s'est dit, la p'tite elle a pas demandé ça quoi! Ouais c'est relou ! Ouais c'est pas...c'est pas l'enfant qui va être posée comme ça dans un coin avec son p'tit livre et qui va lire. C'est l'enfant qui va arriver dans ton activité ...
- (C.)humm...
- ....qui va tout te ruiner...
- (C.) ....comme tu me disais l'autre jour...
- ....euh qui va repartir et toi faut que tu gères avec, eh ben j'suis désolé on...on...on...m'enlève du centre de loisirs euh ouais j'ai du mal à construire mes..mes activités etc. j'ai un j'ai pas un long poil dans la main mais euh voilà de la structurer avant j'ai énormément de mal à faire ça, j'suis plus à vouloir aller sur ma console que de travailler chez moi. C'est clair et net je suis d'accord mais j'ai de la bonne volonté à vouloir me casser les fesses de...de cet enfant-là qu'a rien demandé, qu'a pas eu de bol dans la vie qu'est née comme ceci euh..qui est sous médicaments euh lourds pour la calmer, sous calmants lourds, et euh ben arrivé à 4h ouais le calmant il fait plus effet et..et ben y'en a d'autres généralement mais des fois il va plus faire effet avant.
- (C.) Mm
- Tu vas subir et ben ouais tu subis parce que ben t'es..t'es là pour ça t'as..t'as..et en fait dans l'animation euh les gens veulent enfin certains veulent pas se casser les pieds et moi ça m...ça m...ça m'énerve d'entendre ça que ....Mm. ..putain ! Faut...faut...faut plus qu'ils la prennent parce que euh c'est relou quoi.
- (C.) Ouais ouais. Alors c'est vrai que je vois nous à l'école ces enfants qu'on intègre un p'tit peu dans les écoles mais on négocie ben la présence d'AVS des choses comme ça...
- Mm
- (C.)...tu vois ça..ça facilite parce que ces enfants qu'ont besoin de quelqu'un à côté d'eux...
- Mais ce qu'est bien aussi c'est que le prof essaie de comprendre aussi essaie d'amener, là ici les enfants ...
- (C.) Nous on n' pas le choix c'est la loi on doit inté...on doit dans la mesure...
- Ouais.
- (C.)...du possible intégrer. Mais c'est... du coup, tu te dis les familles, ça les soulage un p'tit peu ils peuvent intégrer à l'école mais ils ont besoin..ils ont... les enfants n'ont pas besoin que de l'école ils ont besoin d'autres occasions, d'échanger avec leurs copains et en effet le.. le centre de loisirs c'est une occasion aussi et du coup c'est vrai que c'est dommage qu'ils soient exclus de cette zone-là tu vois...
- C'est ça !
- (C.) La question du handicap, elle a pas été envisagée jusque sur le domaine périscolaire aussi tu vois.
- Mais c'est partout où y'a des belles choses comme je te disais on avait vu donc les personnes de la structure qui professionnellement sont calés là-dessus...
- (C.) Mm
- ont... 20 ans d'expériences là-dedans qui peut te répondre que nous on fait des choses l'exemple type : ils nous disent mais elle mange toute seule ! Ah ben nous on la fait manger.
- (C.) Ouais c'est ce travail de..de communication toujours ?
- Vous pouvais regarder euh j'dis ben ouais mais faut travailler ensemble donc et donc y'a le projet cahier de liaison etc. prrr ça en est où ? Plus rien ! Et euh et..et..et voilà et euh un autre coup Anne est

malade la..la directrice du local jeune et malade en soirée, Marie euh qui est en service civique n'avait pas le droit de garder les ados toute seul...toute seule elle se démerde très très bien c'est mais bon c'est la loi ! Y'avait deux animateurs qu'étaient encore là euh..à travailler elle a demandé, aucun des deux. Alors Cora était obligée de m'appeler alors obligée, elle a appelé euh peut-être d'autre monde avant je sais pas, elle m'a appelé moi j'étais déjà chez moi en pyjama...

- (C.) Elle a trouvé le bonne poire... (rires) ?

- Ben non mais moi...

- (C.) Toi ça t'paraît naturel ?

- Moi ça m'paraît euh ben l'ado sinon euh la soirée huu.(sifflet)

- (C.) Mm

- Ben non il a pas demandé ça l'ado ! Anne, ben pas d'bol est malade mais il a pas demandé à rentrer chez lui !

- (C.) Ça arrive à tout le monde d'être malade aussi enfin voilà hein !

- Ouais c'est pour ça ! Eh ben euh t'es..t'es d'jà sur place eh ben tu t'remues les fesses tu dis ben okay et tout pour euh pour les ados ! On..on..on est dans ce métier-là pour ça on est pas...

- (C.) Ouais donc au final on a des enseignants qu'ont besoin de se bouger les fesses mais on a ça aussi chez les animateurs en fait ?

- C'est ça !

- (C.) Ouais c'est...

- Y'en a ! Et j'en ai vu euh..euh justement avec cette petite aussi handicapée euh...un animateur euh...enfin une animatrice où euh l'enfant euh ben elle s'était fait..euh s'était fait dessus cette enfant-là et euh...et elle a eu euh une phrase déplacée au niveau de ça, j'en ai pas ramené au-dessus mais j'ai dit à l'animatrice j'ai dit par contre recommence pas ça !

- (C.) Mm

- Redis pas...elle comprend pas la gamine ! S'est fait dessus ouais euh elle sait très bien que ça te blase et elle rigole mais euh voilà...

- (C.) humm..

- Tu le fais euh elle a pas demandé à se faire dessus quoi et..et pfff voilà mais trop..trop...

- (C.) Ouais ouais non mais j'comprend mieux.

- Y'a des choses qui vont pas euh..y'a des animateurs qui sont pris...

- (C.) Mais parce que ils n'ont pas de formations ?

- ...à 16 18 ans...

- (C.) Alors maturité, formation ?

- Maturité...je sais pas en fait c'est la vie de chacun parce que elle euh pffff je la voyais pas là-d'dans et à continuer elle voulait faire son avenir mais euh...pour euh avec les p'tits enfants enfin avec les petits dans les écoles j'la voyais pas du tout euh euh là-d'dans et un autre qu'on a eu à peu près du même âge qu'était ultra super quoi !

- (C.) Mm

- Ultra super là-d'dans !

- (C.) Ben l'histoire de chacun implique ...

- C'est ça l'histoire de chacun de...euh les envies aussi si y'en a ils font ça en acc...en attendant comme là euh..Max euh arrête son CAE, son père lui a proposé d'être manutentionnaire euh avec une paye de 1700 euros ben il a dit banco quoi !

- (C.) Ouais ouais.

- Voilà !

- (C.) Ouais c'est-à-dire que il faut que l'animation soit un vrai choix professionnel.

- Pour moi ouais. Pour que l'enfant soit au mieux englobé et qu'on... au moins il y ait des adultes qui se cassent les fesses pour avoir une jeunesse...

- (C.) Des vrais...des vrais professionnels...

- ....heureuse...

- (C.) .....et pas des gens qui sont là en attendant d'autres choses.

- C'est ça.

- (C.) Ouais.
- C'est ça pis euh après y'en a qui sont là en attendant autre chose...
- (C.) Mais qui vont le faire correctement ?
- Mais voilà !
- (C.) Parce que voilà ils vont être consciencieux mais...
- C'est pour ça qui faut euh alors pour moi il faut vite réagir si tu le vois qu't'es pas ben tu t'en vas et laisse la place à quelqu'un de...de meilleur, chose qui s'est peut-être passé pour moi et...et ils ont vu que j'avais du mal à construire mes trucs je revenais euh...euh ben mes projets de bois ça tombait à l'eau avec les petits et je voyais pas comment avoir l'approche, euh j'ai décroché du truc. Cora elle me disait c'était bête mais euh..mais j'avais pas de matos j'avais...j'avais rien ou euh et pis je commençais aussi j'avais commencé dur au final peut-être maintenant je recommencerais j'y arriverais peut-être un peu plus. Mais euh..ouais professionnellement y'a des enfin y'a des choses qui vont pas pis nous on est pas pour euh si c'est grave on va dire voilà euh...va-t-en mais les  $\frac{3}{4}$  du temps euh..les  $\frac{3}{4}$  du temps euh c'est lui qui va partir parce que ça va être trop dur trop fatigant euh...les enfants vont être euh...trop durs avec lui euh..ou alors euh...
- (C.) Ouais contrairement à ce que certains pensent hein, s'occuper d'enfants c'est pas des vacances hein.
- Non !
- (C.) (rires)
- Non non ben justement moi c'est l'approche, mes parents, y'a ça tu fais des jeux machin truc et tout...
- (C.) Ouais c'est cool ! (rires)
- C'est des jeux avec 20 gamins ! Et des fois 20 enfin 20 et 2 fois 20, donc 40 gamins dans la journée, à te répéter 15 fois par jour ...
- (rires)
- ...15 fois dans quarante-cinq minutes euh à répéter 15 règles euh voilà après maintenant au jour d'aujourd'hui en fait, c'est l'expérience qui fait que euh t'expliques tes règles et tu fais, fais une partie vous allez voir.
- (C.) Ouais ben oui.
- Parce que euh des fois c'est pff des fois c'est...comme là à la thèque, j'ai expliqué, j'ai dit voilà on va faire la partie, voilà quand je l'ai vu aller 5 sur la balle dire stop y'en a un qu'a besoin, ensuite quand vous faites vous voulez tirer directement au receveur mais votre balle elle va partir au-dessus vous allez perdre du temps l'enfant va faire son tour tranquillement, faut mieux que vous passiez entre deux, vous faites des plus p'tites passes et ça va être plus rapide et beaucoup plus sécurée..c'est beaucoup plus sécurée. Et euh..mais c'est sûr la thèque oui euh mais on peut pas faire tout un cycle mais c'est sûr la thèque oui faut plusieurs séance.
- (C.) Faut plusieurs séances pour asseoir un truc.
- Ouais, après euh...
- (C.) Tu peux me décrire ton justement l'activité...ton activité que je suis venue voir ?
- Donc la thèque euh dérive du base-ball mais en moins difficile donc euh plus apporter aux enfants donc c'est euh les mêmes règles que le base-ball euh..donc une équipe de batteurs, une équipe de receveurs, euh avec donc dans l'équipe des receveurs, un lanceur euh...qui va lancer la balle au ta...au batteur. Une fois la balle tapée au plus loin ou euh ou là on y'a moins de personnes, l'enfant doit passer une série de bases donc les bases sont amenées même nous on peut changer la diffé...la..la..la taille du terrain vis-à-vis du public si des petits, grands, etc. avec les ados je fais un énorme terrain euh voilà, euh...et donc ils passent une séries de bases pour finir, donc si l'enfant euh fait le tour en un seul tour donc si il s'est cassé les pieds à vraiment euh à fond etc. euh et ça les pousse à vraiment pousser à fond, ils reçoivent deux points. S'il le fait en plusieurs fois ils reçoivent qu'un point. Ils ont le droit de tourner euh de doubler les camarades parce que certains n'ont pas une condition physique on y pense aussi hein euh moi j'ai été... un des profs m'ont beaucoup soutenu étant à l'école en étant euh gros etc. euh..et voilà au lieu qui m'disent tu fais tant de tours de terrain il

m'dit tu fais une moitié tu marches une moitié voilà, ben là certains euh voilà ben je sais que voilà je vois que y'en a qui sont un peu...

- (C.) T'adaptes... ?

- ...potelés euh je sais qu'ils vont pas faire ça à fond ou le faire plusieurs fois j'avais dire voilà vous avez le droit de doubler les camarades je dis pas vous avez l'droit DE le doubler, vous avez l'droit de vous doubler etc. mais vous avez pas l'droit de vous stopper à la même base. Donc pensez que si avez l'temps de doubler le camarade et d'aller à la suivante que le camarade vous lui dites aussi de stopper que lui il y pense voilà et donc euh...quand tous les batteurs sont passés on calcule enfin les points sont comptés on dit le score, les équipes euh échantent et rebelote et euh celui-là qu'a le plus de..de..de...de points remporte le match.

- (C.) Du coup toi qu'est-ce que tu as fait ce jour-là le mardi où je suis venue te voir ?

- Donc euh ben on a fait euh... une équipe un aller-retour 'fin une...chacun a fait les deux positions donc euh les batteurs ont été receveurs et les receveurs ont été batteurs euh on a fait un seul enfin en gros un match, le match c'est quand les deux équipes ont changé, on cumule les points. Euh donc euh c'était exceptionnellement c'était vraiment une découverte pour les ¾ même quasi tous. Euh voilà donc après l'approche était pas euh pour certains ils avaient pas envie après y'a d'la tension avec certains voilà j'ai fait énormément de police aussi y'avait le p'tit Paul qu'était assez embêtant ce jour-là. Tom était bien voilà euh à part bon ben quand il a été chercher la balle derrière la haie où il était un peu long voilà j'ai j'y demande d'être carré j'y fais la confiance de partir de l'autre côté de la haie et d'aller chercher la balle et de revenir, il en profite les droits et voilà euh..enfin il a...il va toujours passer 'fin il va toujours euh chercher comment dire...

- (C.) Aller au-delà ?

- ..voilà aller au-delà de des directives...

- (C.) De ce qu'il a droit de faire quoi ?

- ...qu'il a voilà ! Donc euh voilà donc, découverte pour certains euh... ou relou pour d'autres qui euh voulaient pas jouer à ça.

- (C.) Est-ce qu'ils ont au final est-ce qu'ils ont joué ?

- Ils ont joué euh...

- (C.) Comment étaient les enfants pendant l'activité ?

- Alors...maintenant ça date mais euh (rires) certains ont joué le jeu euh étaient à fond, euh après des fois tellement qui sont à fond ceux qui..qui loupent ceux qu'ont... qui font mal etc. sont...sont...

- (C.) Frustrés ?

- ....sont frustré de par rapport à voilà que les camarades ont..ont loupé le truc etc., euh..après euh...

- (C.) Ils étaient tous joueurs ? Globalement...

- Non non non ben non !

- . (C.)..tu te souviens y'en a qui étaient pas rentrés dans le jeu ?

- P'tit Paul il était pas Paul il voulait le p'tit Paul un p'tit blond qu'était avec un je sais même plus comment il était habillé ce jour-là, un truc bleu je crois un p'tit blond là ...

- (C.) Ouais ?

- Euh...ça m'énerve y'a une fourmi ou quoi là ? Euh c'est y'a plein de fourmis ici, euh voilà ! Donc euh...le p'tit Paul qu'avait lui envie de faire du frisbee qu'était annoncé dans le cycle mais y'a une fois où le jour du frisbee c'était pas là euh donc euh..là c'était euh donc la thèque euh voilà on s'casse les dents avec, il a fait son tour il a tapé il a fait son tour quand même...

- (C.) Mmm

- Euh mais bon voilà quand ils sont...ils étaient en attente donc les batteurs en attente euh...l'enfant n'arrive pas à rester sauf si c'est moi qui le demande.

- (C.) Et du coup c'était quoi tes objectifs pour cette activité-là tu...ton objectif c'était quoi ?

- Ben c'était un grand jeu qui les faisait courir qui généralement marche bien.

- (C.) Pourquoi t'as voulu faire ce jeu-là ?

- Euh.. parce que ça généralement ça marche bien, ça..

- (C.) Qu'est-ce que t'appelles, ça marche bien ?

- Ça donc ils font de ce que je recherche : jouer ensemble...

- (C.) Jouer ensemble.
- Euh...monter une stratégie parce que moi en étant gamer etc., je fais pas un jeu pour un pour le jeu, je fais un jeu pour y'arriver au mieux euh...
- (C.) Tu vises une amélioration dans la pratique enfin dans la pratique du jeu ?
- Voilà..voilà de...
- (C.) Tu veux qu'il y ait des progrès ?
- ...que l'enfant euh..l'enfant réfléchisse moi..on..on est amené souvent à rencontrer des problèmes qui faut les développer dans les jeux, rencontrer le problème et là t'es en train de réfléchir de...hin hin nin hin hin j'fais ça et des fois t'es amené à faire différemment du développeur et à être plus facile 'fin que ce soit plus facile et euh et donc euh des fois euh après y'a des jeux multi où t'es amené avec ton groupe à six personnes à bien réussir le truc où que tout le monde doit bien jouer. Et là via ça, j'ai aussi l'enfant voilà je..j'les laisse qui décou...fin premièrement ils le font, et après je leur amène une stratégie. Donc pour moi, je leur amène un jeu que je suis sûr ils vont se défouler, que taper dans une balle fort, ça les kiffe taper fort ou que'que chose euh...voilà après ils vont courir et c'est pour ça aussi euh que je leur explique je dis y'a des camarades qui courent, il ne peut pas voir où en est la balle, donc c'est à VOUS là l'équipe le reste de batteurs de lui dire aller aller aller aller donc de l'encourager en même temps de aller aller et de l'aider parce que il peut pas vérifier où qu'est, et donc il doit..doit avoir confiance en eux de qui leur disent stop et au final la balle est à 15 mètres quoi !
- (C.) Toi ce qui t'intéresse c'est le lien entre eux ?
- C'est ça...
- (C.) Cette communication, cette interaction... ?
- C'est ça...
- (C.)..tout ça pour... ?
- C'est ça parce que..
- (C.)...pour être ensemble ?
- ...au final, sinon ça sert à rien, je j'irais 'fin, d'avoir autant d'enfants au même endroit que chacun joue dans son coin, ouais c'est bidon quoi !
- (C.) (rires)
- C'est voilà c'est faut qui...faut qui jouent ensemble et euh...
- (C.) Pourquoi est-ce qu'il FAUT qu'ils jouent ensemble qu'est-ce qui...en quoi c'est... ?
- Parce que on est amené à être trop divisés aujourd'hui, on est trop connectés, tout le monde reste chez soi...
- (C.) Pour toi c'est un signe, c'est quelque chose qui prépare pour...pour de...pour le futur c'est ça ?
- Ouais c'est ça, les gens sont amenés euh...ils arrivent dans un nouvel appart' euh ils s'croisent dans l'immeuble ils s'croisent dans l'immeuble y'a pas de bonjour y'a rien, euh alors que peut-être le gars qu'est au-dessus de toi ça pourrait être ton meilleur ami quoi! Et juste parce que tu...t'es dans ton monde tu fermes ta bouche eh ben tu dis rien tu parles pas et voilà et moi la fête des voisins je trouve ça extraordinaire voilà les gens.. partager et intergénérationnel j'adore discuter avec les personnes âgées et de j'adore qu'ils me racontent leurs histoires des fois quand elle est intéressante quoi des fois ils radotent etc...
- (C.) (rires)
- ...c'est embêtant mais quand y'a des...des fois ils ont des beaux trucs ils ont...ils ont...ils ont vécu euh...euh...ils ont vécu des...des...des merdes pas possibles et toi en fait ça t'amène à ton p'tit truc tu t'dis enfin une p'tite merde qui t'est arrivée tu dis mais en fait c'est de le...c'est de la crotte par rapport à...
- (C.) Ouais (rires) tu relativises ?
- ..voilà par rapport à eux, après euh t'as certains corps de métiers aussi qui amenés avec les personnes voilà et là les enfants euh...les enfants sont euh par rapport à la 'fin les parents euh...des fois les ouvrent justement au club etc. mais ils restent...ils restent tous 'fin ils restent seuls moi je...j'en vois ceux du club de basket euh qui sont dans la même école traînent po.. traînent po forcément ensemble, après bon ben y'a les affinités qui s'fais.
- (C.) Ouais.

- ...qui s'fais aussi.
- (C.) T'as des choses, des goûts différents..
- C'est ça ! Mais euh...mais c'est même sans c'est pas un bonjour euh 'fin je sais pas tu sais je sais pas comment l'expliquer...après tu dis bonjour et puis voilà ! Alors je dis voilà comment ça se passe là euh voilà quand on s'fiche de...de...quand on s'fichait de moi j'allais parler à la personne, j'avais pas peur du tout je veux dire voilà j'suis okay, c'est non tu te fiches pas d'moi t'es là tu fais ton année d'voir un comportement comme ça à t'foutre de la gueule des gens tu vas te retrouver tout seul ou tu vas te retrouver avec une bande et ça va mal passer tu vas pas avoir les..la direction avec toi, moi je pouvais demander N'IMPORTE quoi à la direction, eux, c'était okay quoi !
- (C.) (rires)
- Voilà je pouvais quitter le sport c'est soit tu prenais la douche de su...enfin la douche là ou euh ben tu te trimbalais tous tes trucs, moi j'avais je pouvais sûr aller chercher une clé d'un pion, monter au dortoir très vite pendant la pause euh prendre ma douche là-haut tranquillement et tout d'avoir mes affaires dans ma chambre et tout hop redescendre avec des nouvelles zappes et tout...
- (C.) Y'avait certainement une raison aussi Jules à ça. C'est que les gens pouvaient...si...si les gens t'autorisaient des choses c'est pas...
- Oui mais voilà !
- (C.) ....c'est parce qu'il y avait une certaine confiance... ?
- C'est ça !
- (C.) ....parce que t'as aussi montré t'as montré patte blanche, t'as montré que t'étais quelqu'un qui valait le coup... ?
- Ah non ouais ouais ouais !
- (C.)...parce que tu fais pas ça avec quelqu'un dont t'as pas confiance...
- Non non ouais ouais ouais ! Ben pas les nouveaux mais...
- (C.) Si, si les gens t'ont permis tout ça c'est parce que tu le méritais enfin je veux dire euh...
- Ouais c'est ça ben après c'est euh...
- (C.) T'avais certainement un discours justement tu parles de respect tout ça, t'avais certainement un discours qui donnait envie aux gens de te laisser ben après tout euh champ libre puisqu'il y'avait pas d'inquiétude avec toi.
- Mais je comprends pas les gens enfin qui font tout le contraire enfin voilà, les gens qui crachent à la gue...à la..la...la tête des adultes qui manquent complètement de respect. Moi mes parents mon père était souvent au travail, ma mère euh me disait toujours ben tu dis bonjour merci au revoir et..et voilà après c'est amené à chaque enfant de euh...
- (C.) Ben ça !
- ...d'être comme...d'être comme il est des fois euh voilà mon père ben enfin un..un..un raciste, pas un énorme raciste mais voilà c'est un raciste...
- (C.) Un raciste ordinaire ?
- Voilà mais j'suis pas amené, l'enfant est conditionné au jour d'aujourd'hui il est formaté par des fois des parents où j'en..j'entends même dans les groupes avec qui je joue, euh il arrive il a..il a 14-15 ans et là dans le groupe avec des propos racistes mais je dis mais t'as conscience de ce que tu dis..tu..
- (C.) Ouais mais tu sais avec les enfants tu sais...tu sais ce que les parents votent, tu sais tout avec eux.
- c'est des parents qu'on..qu'ont recréé, ils sont énormes à r'créer de ce qu'ils ont vécu et alors que de dire je vais et ils ont été frustrés de..de..de d'avoir vécu ça avec des choses avec leur parents et ils vont recréer la même chose... moi je... je peux pas recréer comme euh comme a été mon père voilà...voilà.....Moi..moi je...je n'ai jamais dit à quelqu'un de ma famille je t'aime ! Parce que...
- (C.) On le disait pas ?
- On nous le disait pas, ma mère elle me l'a jamais dit, mon père l'a jamais dit, jamais dit ça à ma frangine, à mon frangin et...et je sais pas si je leur f'rais avec mon enfant parce que je sais j'ai pas..pas connu ça et je sais pas nous c'est par rapport plus aux gestes au final qu'on..on avait pas besoin de se le dire mais c'était par rapport aux gestes. Mais euh..mais après l'enfant aussi il est

amené euh moi c'est pas parce que mon daron était alcoolique que j'ai levé le..le..le coude pour boire mon verre !

- (C.) Mm

- J'me dis non c'est pas bien, c'est pas bien et..

- (C.) Parce que toi t'as réussi à le mesurer..

- Voilà !

- (C.)..tu t'es..t'as pris un...

- Mais il a fallu...il a fallu du temps après le..l'enfant euh...

- (C.) Mais est-ce que, t'as peut-être eu aussi une aide extérieure ou je sais pas t'as peut-être rencontré un adulte qui..qui t'as...non ?

- Non non ça a été non, c'est..

- (C.) Toi ? t'as eu un déclic vraiment personnel ?

- Voilà non c'était, j'ai fait ma vie j'me suis dit non...

- (C.) Pas ça ?

- ...ça c'est pas bien, c'est pas moi, j'veux pas ça, c'est pas bien.

- (C.) Après c'est de rencontrer aussi des gens c'est ça aussi hein c'est là...là de rencontrer des gens de...de...de discuter avec eux c'est euh de...de... par exemple au truc raciste ben y'a certaines choses oui euh ben le...le...le voile ou euh la burqa etc. j'en ai discuté au lieu de me dire ouais c'est de la crotte de dire d'aller en cage et tout, ben j'ai été discuter avec quelqu'un, avec un musulman ! Bon la burqa c'est extrême c'est y...il m'a expliqué c'est vraiment dans certaines euh certains euh régions euh ou pays ou c'est l'islam est extrême !

- (C.) Mm

- Mais euh voilà l'important du voile etc. etc. et euh...au lieu d'être buté que c'était euh pas dans la culture et euh ben j'l'e..j'le...le..je...je euh je..

- (C.) Tu l'acceptes..tu l'acceptes mieux même si c'est pas euh...

- Ouais je l'accepte pas euh..

- (C.)...même si c'est pas quelque chose qui que tu... qui va dans tes valeurs, tu l'acceptes !

- Ben oui...

- (C.) humm..

- ..je l'accepte parce que elle est comme ça elle...elle l'a choisi euh...elle l'a choisi et euh elle fait de mal à personne y'en a bon ben...

## 5. Annexe 5 : Entretien avec le collectif enseignant

*(C1), (c2)...= Chercheur 1, chercheur 2... ; (E1), (E2)...= enseignant1, enseignant 2... ; (E)= plusieurs enseignants ensemble non identifiés, (E ?)= un enseignant non identifié.*

- (C1) : Bon donc comme l'a présenté un p'tit peu Anne, nous vraiment de manières générales après on a chaque chercheurs a peut-être des objets plus spécifiques mais ce qu'on voudrait vraiment savoir au niveau de l'académie, on va visiter plusieurs écoles comme ça pour voir ce qui a changé vraiment en fait, ce qui a changé euh pour les enfants, ce qui a changé pour euh ben pour vous pour les enseignants, ce qui a changé en terme d'activité, tout ce qui est fait puis même en terme aussi de.. d'espace de changements des espaces de changements des temporalités de travail, euh donc vraiment sur ce qui y a pu être effectué et puis après au terme de ressenti quoi si y'a eu des..bon on sait que c'est la forme un p'tit peu polémique mais on voudrait savoir ben pour de vrai vraiment ce que..ce que les enseignants comment ils vivent est-ce qui y'a vraiment des changements, lesquels et puis ben comment ils sont ressentis, éprouvés. Voilà, de manières générales. Peut-être toi (inaudible) tu veux préciser euh spécifiquement ou...

- (C2) : Ah oui ! Ben j'ai euh moi j'me suis centrée sur la..la prat...sur les usages du jeu à l'école en fait. Donc euh c'que j'aimerais bien voir en fait c'est euh rencontrer des enseignants qui..qui jouent en classe avec leurs...avec leurs élèves et puis j'aimerais bien rencontrer des animateurs qui jouent aussi avec les enfants pis essayer de voir ben comment euh les des fois des pratiques similaires de..de..de jeux ont peut-être euh est-ce que ça va dans le même sens, est-ce qui y'a des intentions différentes



enfin essayer de comprendre comment le..le jeu peut avoir sa place euh sur le temps périscolaire comme sur le temps scolaire ou pas du tout enfin après ça dépend si donc c'est vrai que si je peux trouver des enseignants qui serait plus intéressés par les pratiques de jeux euh moi je travaillerais plutôt avec des enseignants volontaires sur le jeu. Parce que ensuite euh on va pas forcément vous souler tous les trois vous solliciter euh tout le temps de la même manière, c'est pas ça va plus être une base..sur la base du volontariat ou..où vous allez plus travailler avec..avec un avec l'un d'entre nous euh selon ce qui vous intéresse euh...

- (E1)Ben justement la dernière fois enfin nous on avait compris qu'aujourd'hui on allait nous expliquer les modalités euh comment ça se passait, les dates, les rémunérations et tout ça.

- (C1)Les rémunérations ?

- (E1)Aujourd'hui euh apparemment on devait parler de ça, enfin moi c'est-ce que j'avais compris.

- (E2)Mais c'est l'histoire de l'axe aussi parce qu'il y'avait plusieurs axes, y'avait 5 axes aussi

- (C3) : 4

- (E2)Moi j'ai toujours pas très bien compris.

- (rires)

- (C1)C'est peut-être pas utile de savoir parce que ça c'est ce qu'on va en faire parce que c'est vrai les uns ou les autres et des intérêts ou des objets après pour vous c'est peut-être pas forcément...

- (E2)Parce que l'intitulé de l'axe faisait déjà peur !

- (C.)Oui oui oui

- (rires) (C2)J'espère que vous n'avez plus peur

- (E2)Non, non, non ! C'est ...

- (C1)En gros effectivement y'a ceux qui s'intéresse à la façon dont... on travaille ensemble euh quand on fait des métiers différents par exemple euh..enseignants et puis animateurs, d'autres qui vont plutôt s'intéressaient à des changements euh peut-être disciplinaires, est-ce que la réforme fait que on va euh plus faire du français des maths et peut-être moins du coup euh (inaudible) parce que y'a une grande prise en charge euh des activités. C'est ce genre de questions hein qui sont posées...

- (C2) Oui oui

- (E ?)Par rapport à l'emploi du temps si on nous avait dit euh est-ce qu'on a ...

- (E ?)Oui est-ce que ça change l'emploi de temps en fonction...

- (E ?)Ouais

- (C2) Oui oui.

- (C3)Après effectivement les axes euh c'est plutôt la façon dont on..on va retravailler ou prendre certains..certains points de...pour ce qui est...

- (E3) Pour que les domaines soient touchés en fait ? Y'a 4 axes et les 4 axes...puisque vous vous allez récupérer...

- (C1)Oui !

- (E3)...que ce soit réparti sur ces 4 domaines-là derrière pour apprendre quelque chose.

- (C1)Oui ! Oui oui

- (C2)Sachant qu'après chaque chercheur peut se positionner sur différents axes pour justement euh voilà, on va pouvoir...on pouvoir grouper ensuite euh les données recueillies. Après pour ce qui est des dates, ce sera avec vous, c'est-à-dire que c'est par rapport à vos disponibilités à vous qu'on va essayer au maximum de voir comment...enfin les enseignants...

- (E4)C'est genre combien tout ça ? La fréquence...

- (E)Oui c'est ça !

- (E4)Comment ça s'organise en fait ?

- (C1)Ça dépend...

- (C2)Ça aussi ça dépend vraiment de vous, c'est selon les possibles tout simplement hein, c'est selon les disponibilités euh ben selon la volonté de s'investir voilà plus ou moins aussi euh si c'est un ou deux entretiens, si vous voulez qu'on vienne aussi euh dans les classes pourquoi pas, vraiment sur ça on n'a pas, enfin on impose pas une manière euh une quantité horaire, c'est vraiment selon la volonté de s'impliquer de... de... chacun quoi.

- (C3)Même si par exemple moi je...j'aurais...j'aurais une petite demande de modalité bien particulière, je pensais que Pablo...
- (C2)Sur des manières de faire en fait ?
- (C3) Oui oui sur des manières de faire, oui oui oui, sur des modalités particulières, euh de qui sont pas forcément des entretiens ou qui sont pas forcément euh des...vous voyez des...le fait de venir euh dans..dans vos classes parce que quand on est chercheur, on peut aussi s'appuyer sur ce que les gens peuvent faire alors euh ça... c'est une recherche qu'on appelle collaborative et on avait idée euh de vous demander par exemple si vous voulez bien photographier vos lieux de travail euh vous voyez jusque par exemple au mois de mars un des moments qui vous paraissent intéressants et euh qu'on puisse que vous puissiez sélectionner de 5 à 7 photographies par exemple pour être un support après de...de discours pour vous sur des choses qui ont par exemple changer, une chose qui vous interpelle dans ce que les rythmes ont pu modifier dans votre façon de travailler. Donc ça c'est vrai c'est une...c'est une façon de travailler hein particulière de... (inaudible). Alors avec Danny, Danny a vu combien j'ai photographié euh je me suis permise de photographier (rires) pas mal de choses justement dans...dans l'école c'est une façon aussi de, après de faire que... on peut montrer des photos aux gens et puis leur demander tiens ou bien c'est relever tiens en... décembre c'est pas comme les photos de la feuille de l'école de l'an dernier par exemple (rires) parce que y'a des modifications qui..qui se font. Et sur les questions de dates et de rémunération, alors ça c'est vrai que c'est pas si facile que ça parce que le... le groupe euh sur les rythmes travaille avec le Cardie (inaudible 8:08) et euh donc euh c'est avec le Cardie donc le Cardie ça va être sans doute Didier (inaudible) que vous allez rencontrer cet après-midi avec euh... Catherine (inaudible 8:20).
- (E5)Je savais pas que (inaudible 8:22) je savais pas c'est...
- (C2)Il semblerait ! Mais après euh il semblerait que...que Catherine souhaite venir avec Didier, mais en l'occurrence vous êtes en classe donc euh moi ça me...
- (E3)Ben oui c'est pour ça !
- (C2)Mais peut-être qu'elle va voir avec Danny et euh...
- (C1)Donc c'est peut-être qu'elle voulait te voir juste toi euh...voilà !
- (E2) On nous avait pas parlé au début de mercredis après-midis.
- (C2)Alors ça c'est... parce que c'est intéressant le discours que vous avez, nous l'avons pas forcément...
- (C3)Oui oui !
- (E1) Du coup quand on pensait des entretiens et tout ça c'est plutôt genre le midi euh...
- (C1)Ben, par exemple, moi si euh dans...dans le cadre euh moi dans le cadre du jeu euh ce que j'aime bien faire, mais après ça peut changer de forme selon aussi vos disponibilités, c'est d'abord un premier entretien en tête à tête où on parle de différentes choses en général on prend les croissants en même temps c'est plus sympa et puis euh voilà on évoque les différents thèmes...
- (E ?)Les croissants (inaudible 9:10)
- (rires)
- (E ?)Ouais
- (C1)Alors moi je les mange à n'importe quel moment.
- (rires)
- (C1)Et je m'en occupe en plus c'est moi qui régale. Et puis euh...et puis, après, un peu plus tard ce qui est intéressant c'est d'avoir une observation ben... de vos pratiques de jeu donc soit c'est moi qui viens en classe observer parce que vous me dites à ce moment-là tiens je... je vais jouer si tu veux venir, tu peux venir ce jour-là, euh soit je peux aussi vous laisser une caméra et puis ben vous filmez les moments que vous... vous considérez les moments où vous êtes en train de jouer, vous filmez les moments où vous considérez que vous êtes en train de jouer. Moi je récupérerai les bandes ensuite je les regarderais et puis on se reverrait par exemple une deuxième fois bien plus tard pour refaire un retour sur ben votre ressenti, sur ce qui s'est passé à ce moment-là, le lien entre ce que vous disiez avant enfin voilà faire des aller et retour.
- (E4)Juste pour revenir sur le jeu euh parce que y'a pas beaucoup de jeu de par ma classe et les élèves que j'ai forcément mais euh je vois pas le...

- (E3)Ben pour l'instant (inaudible 10:04)
- (E4)Voilà !!
- (E6)Moi non plus !
- (E3)Moi, ça n'a pas changé ma façon de... de fonctionner...
- (E2)Ben c'est ça ouais moi c'est pareil.
- (inaudible trop loin 10:09)
- (C2) Eh ben...
- (E2)Ils ont pas changé et...
- (C1) Pour moi ce sera toujours intéressant de voir comment euh comment vous vous utilisez le jeu dans vos classes. Et ensuite, moi j'irai voir des animateurs aussi et je voudrais voir comment EUX ils utilisent le jeu. Et je vais essayer de faire le lien entre les pratiques des uns et les pratiques des autres et essayer de comprendre si y'a un moment euh une redondance, si y'a une complémentarité, si y'a une concurrence, essayer de comprendre aussi euh de quelle... enfin de quelle manière le jeu peut rester euh légitime parce que si pour certains enseignants le jeu, on peut le faire en classe, pour d'autres ça n'a pas forcément sa place et du coup ça tombe bien qu'il y ait du temps périscolaire parce que... ils joueront plus à ce moment-là, enfin voilà,... ça dépend de..ça dépend de plein de choses en fait, on a pas de dis...j'ai pas un discours figé sur la chose je voudrais juste voir en fait quand... quand ben vous vous jouez, comment vous jouez, à quoi vous jouez, et puis euh et puis qu'on parle de jeu. Enfin en l'occurrence dans mon cas là c'est.. c'est comme ça que je travaille mais après...
- (inaudible 11:06)
- (E ?)Avec Guylaine... (inaudible)
- (rires)
- (C2)Ben... exactement. C'est pour ça qu'on s'intéresse peut-être plus enfin peut-être on va dire un p'tit peu plus non pas aux jeux mais aussi au sport, aux activités artistiques, culturelles, ce qui se croise en fait dans les deux espaces scolaires et périscolaires, enfin qui se croise, tout se croise mais ou pas, on reste autonome mais en tout cas qu'est-ce qui est susceptible de ben là de résonner dans les deux espaces en fait euh..en gros.
- (E3) (Inaudible)Ben j'arrivais pas à voir vraiment enfin les pratiques euh en classe tel que le jeu, enfin comme disait Jean, on le pratiquait déjà avant le changement de rythme et enfin les changements de rythmes n'ont pas induit un changement vraiment euh pédagogique, nulle part, je pense pas, ça a plus changé nos emplois du temps mais pas vraiment une façon de penser enfin je veux dire euh le professeur qu'on était avant est toujours le même professeur maintenant, il a pas changé enfin en tout cas, moi, personnellement j'ai pas changé mes pratiques suite aux rythmes scolaires. Changer ma façon au niveau emploi du temps ou euh poser des questions au niveau plutôt du TEMPS mais pas au niveau (inaudible 12:10)
- (C1) (Inaudible 12:11)
- (C2)Ouais pas au niveau des pratiques.
- (E) Humm
- (C2)D'accord ?
- (E1)Du coup c'est plus par rapport à un doublon avec le périscolaire voir comment...
- (E3)Oui ben ça, par contre, c'est une question, effectivement... mais euh après on aura pas enfin je pense pas que le périscolaire ait les mêmes objectifs que nous quand on parle en termes d'objectifs quoi...
- (E6)Nous y'a beaucoup de jeux qu'on a créés sur des thèmes précis et des compétences...
- (E ?) Ouais c'est ça !
- (E7)Alors moi je me (inaudible 12:31) ou des jeux de société ou de plateau euh...
- (E)Ouais
- (E6)C'est pas (inaudible 12:35) enfin si c'est d'apprendre le jeu et les règles du jeu mais euh l'objectif n'est pas le même en...
- (E7)Ben non, c'est ça, l'objectif n'est pas le même.
- (E6)Le fond du problème, il vient aussi de la...de la communication aussi parce que finalement on communique pas avec les (inaudible 12:49) du périscolaire.

- (E)Ouais
- (E)3 Du tout !
- (E6) (inaudible 12:52) effectivement y'aura pas forcément de... de (inaudible 12:56) on conservera effectivement les jeux (inaudible) de plateau et (inaudible) mais du coup enfin à la limite on dit ça mais on...on...(inaudible ) 13:10) on sait pas !
- (C2)Ouais c'est que on allait vous demander aussi, vous savez vraiment pas ce qu'ils font...
- (E3)On sait pas
- (E2)Non en fait
- (E4)Si ! Ben on croise...
- (E) (Inaudible 13:19)
- (C2)De manière informelle ouais...
- (E4)...en informatique.
- (E3)On pourrait le savoir mais euh... personne vient vers nous pour nous dire, ben on a fait ça, ça, ça, ça, euh, on sait pas !
- (E6)C'est peut-être l'occasion de justement d'apprendre des choses aussi.
- (E4)Dans la salle info ; quand ils font l'atelier jeux et que j'y suis euh moi, je suis fan de jeux de société, donc à la maison j'y joue beaucoup, je les connais plutôt bien moi-même je sais à quoi ils jouent et euh voilà c'est des jeux très basiques euh c'est plus plus souvent à mon goût de la garderie que euh...
- (E) (inaudible 13:50)
- (E6)Par rapport à l'année dernière avec Nelly, on avait travaillé en APC, toute une période sur le jeu de société justement, on avait vraiment des objectifs derrière, on jouait euh par exemple aux p'tits ch'vaux ou je sais plus à quoi on a joué au Monopoly, ben voilà chaque euh chaque séance avait un objectif derrière euh alors que euh quand ils jouent aux p'tits ch'vaux je pense pas qu'il y ait une finalité aussi, une finalité la construction d'un jeu de société.
- (E) (inaudible 14:12)
- (E7)Ouais. Voilà on préparait des choses là-dessus quoi. Sur le jeu de société, le jeu traditionnel quoi.
- (E) Humm
- (C2)Et vous dites qu'ils n'ont pas vraiment d'objectifs ?
- (E ?)Ben (inaudible 14:23)
- (C2)Non je sais pas (inaudible 14:25)
- (E6)C'est ce qu'on pense, après voilà, y'en a peut-être qu'ont des objectifs mais euh je sais pas comment, après ils ont peut-être des objectifs mais pas les mêmes que nous, je pense pas !
- (E3)Je crois que, je jeu de société c'est pas sur le temps (inaudible 14:36) Non ?
- (E7)Non c'est autre chose
- (E1)C'est autre chose
- (E3)Dans les activités libres, y'a aussi jeu de société.
- (C1)Je sais que chez nous, certains animateurs disaient qu'ils avaient, ils devaient euh ils devaient y avoir apprentissage pendant les temps d'activité euh...
- humm (E)
- (C1)...périscolaires. Je sais pas vous...vous...
- (E4)Par exemple y'a des écoles, ils font appelle à une association, y'a des ludothèques qui ont du jeu, ils ont un vrai objectif, font un travail là-dessus. Ici c'est pas la même quoi !
- (C1)Quand je parle des animateurs je parle des animateurs d'ici hein, de la communauté de communes qui disent qui sont tenus de fournir un apprentissage. Alors je sais pas si euh c'est euh...
- (C2)Mais Jean vous connaissez ça par des collègues qui sont dans d'autres écoles et qui euh...
- (E4)Ben j'ai un ami qui bosse dans une ludothèque et qui fait les périscolaires sur Fleury et sur Caen et voilà je vois très bien ce qu'ils ont comme jeux, je sais comment ils travaillent et enfin (inaudible 15:28) ça peut être travailler sur euh des livres, des bouquins (inaudible 15:34)
- (C1)C'est quoi comme ludothèque ?

- (E4) c'est (inaudible 15:35) (E) Je vois ce qui se fait et je vois ce qui se fait ici, la marge (inaudible 15:43) est énorme quoi.
- (E3) Ben après oui la question qui peut se poser aussi c'est « est-ce que ça doit être un temps d'apprentissage ? »
- (E2) Ouais c'est clair.
- (E ?) j'suis d'accord
- (E6) Est-ce que c'est pas... enfin c'est pas plus mal aussi ? Après c'est une question de ben voilà que ce soit un temps où justement il y ait pas d'objectif...
- (E7) D'apprentissage...
- (E3) Ça dépend des publics aussi.
- (E2) Ouais !
- (E3) Et puis ce ne sont pas enfin les personnes qui sont...
- (E7) Ça dépend des quelles !
- (E3) ...employées sont pas...
- (E7) Ouais sont pas forcément...
- (E3) .....formées...
- (E7) Voilà ! Nous, on a des objectifs derrière chacun... chacune de nos séances parce que on a été formé parce que c'est notre métier parce que on a cet objectif-là évidemment derrière tout ce qu'on fait mais euh est-ce que ces gens-là enfin voilà à la base ils n'ont pas non plus de formation sur...
- (E3) Ça dépend peut-être des (inaudible 16:24)
- (E2) Ça dépend de ton public hein !
- (E4) Non pis ça dépend QUELS animateurs !
- (E7) Oui !
- (inaudible 16:31)
- (E6) Ben si parce que ici à M. y'a des animateurs sportifs c'est...c'est leur métier en fait j'veux dire c'est des (inaudible 16:38)
- (E7) Oui et puis des animateurs...un animateur il a... il a ses objectifs ils pas des objectifs comme les nôtres d'apprentissage euh numérique ou je ne sais quoi...
- (E6) Ça peut être ouais un objectif simple hein...
- (E7) Oui tu parlais des jeux de société tout à l'heure tu disais que c'était des jeux très simples etc., effectivement comme disait Danny déjà de pouvoir avoir l'occasion de jouer à des jeux de société, des jeux de plateau, ici, c'est déjà... (inaudible 17:02)
- (E2) Les...les enfants sont hyper contents quand ils jouent, je les vois jouer ils sont hyper contents.
- (E3) Ouais parce que... ils le font pas chez eux ! C'est pour ça c'est super bien que ce soit fait dans les temps...
- (E2) Au niveau culture aussi...
- (E6) Comment ? Ça dépend du public voilà c'est ça... Humm
- (E3) Mais y'a des animateurs aussi qui sont du personnel communal qui sont pas des gens euh...
- (E2) Ben c'est ça...
- (E6) ...Formés.
- (E4) Qui sont pas formés pour...
- (E6) Voilà !
- (E3) C'est là la différence des animateurs hein ! Des animateurs non formés...
- (E2) Nous on sait...
- (E3) ...des animateurs euh formés.
- (E2) ....que derrière un jeu on peut mettre un objectif pédagogique, mais eux est-ce qu'ils enfin tu vois est-ce qu'ils ont pas... c'est...
- (E3) Est-ce qu'ils ont conscience déjà... ?
- (E6) Est-ce qu'on a le droit de demander à des intervenants comme ça, ben si derrière... ?
- (E3) Mais ça, c'est plus leur contrat de travail qu'est fait avec la municipalité enfin de compte. C'est qu'est-ce qu'on leur a demandé dans leur contrat de travail de la municipalité de faire avec les enfants ? Nous on (inaudible 17:48)

- (Inaudible 17:51)
- (C2) Parce que du coup il pourra peut-être nous répondre, lui, sur euh si y'a projet pédagogique ou pas !
- (E)Voilà (inaudible 17:56) des activités à projet, ils demandent depuis cette année un programme enfin ils le demandaient déjà l'année dernière mais cette année ils demandent avoir des fiches projets et ce qui va avec. C'est vrai que (inaudible 18:07) (E)ne serait-ce que le jeu de société, y'a des familles d'enfants je pense pas que ça leur arrivent tous les jours ou tous les mois ça. Donc là le jeu et puis Paultu fais quoi le sport ?
- (C.) Ah le sport non moi je viens moi du sport ! (rires)
- (E)Ah oui !
- (C.)Mais ça après je m'intéresse à toutes les activités hein.
- (E ?)Ah oui d'accord !
- (C3)A toutes les activités, qu'elles qu'elles soient...la cuisine apparemment marche bien ici j'ai cru comprendre...
- (rires)
- (C2)C'était le l'activité euh...
- (E ?)Phare !
- (rires)
- (C1)c'est (inaudible 18:41) par le ventre. Ça veut pas dire que tu mangeras forcément ici hein.
- (C2)Ah mine ! Ahhh !
- (C1)A priori les enfants ne partagent pas donc euh j'suis désolée... (inaudible)
- (E6) Bricolage !
- (E7)Bricolage !
- (E2)Le sport !
- (E3)Le sport, ça a une incidence quand même sur le fait de... moi, tu vois là, j'ai dit à Sabine euh... y'a un problème aussi des fois dans euh...l'inscription aux... euh aux activités périscolaires. C'est-à-dire que l'intervenant le jour où il fait les inscriptions pour la période suivante, il faut qu'il soit très vigilant, moi cette période-là j'ai trop d'élèves dans ma classe qui ont choisi sport donc ils font trois fois sport dans la semaine en périscolaire sachant que nous en général on fait deux fois sport, et ça fait pratiquement tous les jours qu'ils ont sport...
- (E6)Et s'ils ont des activités extérieures !!
- (E3) C'est ça !
- (E6) Moi j'ai, par exemple... y'en a dans une journée, ils font trois fois sport. Le périscolaire, le sport de l'école et le soir... le soir au club donc euh bon ben là y'a une surcharge de...au niveau de...
- (E1) Surcharge sportive
- (rires)
- (E6) Non mais c'est vrai.
- (inaudible 19:45)
- (E6) Après euh...
- (C) Et justement au regard de ça vous avez essayé différentes organisations ou... ?
- (E6)Ben non parce que le problème c'est que ....
- (C) Vous pouvez pas vraiment savoir en fait ?
- (E3) Ben tous les enfants ne font pas la même chose !
- (E7)Et puis ça change à chaque période...
- (C) Ouais !
- (E3)C'est ça le problème !
- (E2)Si c'était par exemple ta classe qui faisait euh deux fois ou trois fois sport pendant une période ben tu dirais toi en tant qu'enseignant (inaudible 20:13) mais ça concerne peut-être que cinq enfants, pis y'en a cinq autres qui en font pas du tout.
- (C2) Ouais ouais bien sûr !
- (E6)Donc euh toi (rires) donc euh c'est ça ...
- (E7) Ouais il est par rapport au programme on n'a pas le choix pour l'instant...

- (E3) Le fait d'avoir introduit le périscolaire ça n'a pas été en corrélation avec un changement de programme donc du coup...
- (E2) Non...
- (E3)...les quotas horaires sont les mêmes qu'avant, y'a pas eu de réflexions et ça ça aurait été bien de l'avoir d'avoir une réflexion sur les quotas horaires des activités.
- (E7) Ou sur les contenus !
- (E3) Ou sur les contenus ouais !
- (C1) Vous pensez qui y'a des choses qu'auraient dû diminuer en quota horaire ?
- (E3) Quand tu vois le sport pour le coup ça devient des situations un peu aberrantes, l'art plastique et... on sait en plus pertinemment que ce sont des activités qui nous nous prennent du temps sur autre chose ! On le sait, je veux dire on va pas le cacher, voilà ! Donc euh...J pense que voilà on aimerait tous avoir un peu plus de temps pour faire euh...
- (E7) Les fondamentaux...
- (E2) Ben les fondamentaux !
- (E7) Ben on le dit assez haut et fort que (inaudible 21:13)
- (E3) Ben surtout parce que on nous le dit dans une zone où y'a des carences.
- (E) Humm...
- (E6) On sait que ce sont des matières où on n'est pas spécialistes.
- (E7) Non...
- (E3) En plus !
- (E4) Arts visuels, sport...
- (E7) Complètement !
- (E3) Quand je vais à la piscine et quand j'anime euh un (inaudible 21:25)
- (rires)
- (E3) Et puis l'emploi du temps aussi parce que comme c'est une grosse école, on n'a pas tellement le choix au niveau des horaires de... de gymnase par exemple et, du coup, des fois, on enchaîne les... après le périscolaire, nous on les récupère à 14h20, on enchaîne avec le sport alors là c'est génial !
- (E6) Alors là, non, mais ça ressemble à rien !
- (E2) L'horreur !
- (E7) Ça, ça m'arrive
- (E2) L'horreur !
- (E6) Moi je l'ai fait l'année dernière, j'enchainais,... je sais pas qui a sport cette année en début d'après-midi, mais j'aime pas du tout.
- (E7) D'une manière générale le périscolaire le midi euh...c'est compliqué quoi.
- (E2) Mais oui parce que c'est aussi compliqué quand par exemple par rapport aux...aux créneaux disponibles, aux interventions avec la ville etc., on est obligé par exemple de mettre lecture ou math en début d'après-midi (inaudible 22:21)
- (E4) On sait tous que le périscolaire en début d'après-midi c'est compliqué.
- (E3) Ouais !
- (E ?) Très !
- (E7) Au début on était...au début on était assez fan dans l'ensemble hein.
- (E3) Ça dépend du public.
- (E7) On disait parce que, par rapport aux études qui avaient été faites, le pic d'attention qui remonte en fin d'après-midi, donc on s'était dit bon ben c'est bien ! Ils auront bien joué en début d'après-midi, ils seront super bien pour la fin d'après-midi et puis ben, on s'aperçoit que ben déjà les fondamentaux on peut pas les faire l'après-midi.
- (E) Non !
- (E3) Si, on est obligé parce qu'on a pas le choix, bon ben... mais tu fais français maths l'après-midi euh tu fais une séance euh t'aurais pu la faire en une fois le matin là tu la fais trois fois l'après-midi (rires)...
- (rires)

- (E6) Déjà pour les récupérer au niveau de l'attention et puis euh.
- (E7) Et puis le jeudi et vendredi c'est (inaudible 23:04)
- (E3)EH oui puis le jeudi après-midi et vendredi après-midi c'est euh...moi je sais même plus quoi faire le vendredi après-midi.
- (C2) Ouais
- (E3) Le vendredi après-midi...
- (E2) On pourrait faire je sais pas euh ! (rires) non c'est vrai que le vendredi après-midi c'est très triste.
- (C1) Bibliothèque
- (rires)
- (C2) Ben voilà ! C'est trouvé !
- (E3) C'est bien, c'était bien dans l'ensemble où ça... la fréquentation est au maximum puisque les enfants la plupart mangent à la cantine et enchaîne le périscolaire ou reviennent le midi, c'est vrai qu'ici on a quoi 80 euh...
- (E5) 94 !
- (E6) Ouais 94 % de d'enfants qui vont au périscolaire.
- (C2) Humm.
- (E6) Ce qui ne serait pas le cas je pense si... il était le soir. Parce que y'a plein de parents aussi qui travaillent pas, qui récupéreront leurs enfants à trois heures et demie, qui les laisseraient pas au périscolaire.
- (E) Humm
- (E ?) C'est bien pour leur ouverture euh...
- (E3) Je suis pas si sûre moi.
- (E2) Ouais moi aussi je suis pas si sûre ! Parce que maintenant que les enfants ont vu ce que c'était, la plupart sont complètement (inaudible 23:52)
- (E3) Parce que même les parents qui travaillent pas euh... parce que y'en a quand même une majorité, euh viendraient pas récupérer leurs enfants.
- (E2)Pis les enfants généralement ça leur plaît enfin c'est rare qu'ils reviennent en disant que...ce qu'ils ont fait leur plaît pas.
- (E5) Sur le...sur la...comment dire... sur la disponibilité des enfants, l'après-midi je suis d'accord avec (inaudible 24:10), d'un autre côté je trouve que, avant qu'on fasse la réforme, c'était pas tellement mieux, en tout cas sur la fin de la semaine, c'est se dire fallait,... on avait pas réussi à faire du bon français enfin finir mon français, même maths le matin, ....
- (E7) Oui oui, mais là je trouve encore pire parce qu'ils changent d'intervenant tout le temps.
- (E3) Voilà, c'est ce qu'on avait dit.
- (E1)Ils ont du mal à se resituer quand ils reviennent l'après-midi, enfin moi c'est le ressenti que j'ai. Y'a un moment où est obligé d'être un peu, enfin voilà, hyper stricte pour qu'ils comprennent que le cadre il est de nouveau euh...
- (E3) Scolaire !
- (E1) ...de nouveau là quoi ! Et pas flou, et donc du coup, ça, ils ont un peu de mal euh...
- (E4) Ben un parent d'élève qui est intervenu au conseil d'école en disant euh l'enfant qui va à la garderie, il avait compté le nombre d'intervenants, c'est à dire que... il va à la garderie le matin donc il a un intervenant après il a l'enseignant, après la cantine il a un intervenant, après en périscolaire il a un intervenant, il revient dans le cadre scolaire avec son enseignant et si... il va à la garderie le soir. Donc il a eu six changements sur la journée.
- (E7) Et ça, sans décloisonnement hein ! Disons qu'on fait tous décloisonnement une fois, on change tous au moins une journée de maitresse ou de maitre...
- (E) Oui !
- (E7)Donc euh...
- (E4) Ça fait sept, huit personnes et chaque... et alors au collège, bon après on dit au collège... bon, ils ont le temps, ils ont pas le même âge non plus, mais ce... les règles sont différentes suivant



les...les adultes, y'en a qui sont plus permissifs, d'autres moins... enfin je veux dire c'est totalement... tout est différent ! Donc euh... c'est vrai que c'est...c'est peut-être plus dur ça. L'après-midi c'est...

- (C3)Est-ce que sur la façon dont ça va se dérouler sur les sur le temps à venir ça vous paraît un peu plus clair ou toujours pas et ...

- (E) Non !

- (C2)Non ?

- (rires)

- (C2)Euh...

- (E3) En fait je crois qu'on a besoin de savoir si vous viendrez dans une classe.

- (C2) Ça ça sera selon, ben... après ça dépend de la personne enfin du chercheur qui travaille avec l'enseignant qu'a bien voulu euh adhérer à...à la..., ça va être une organisation dû ça peut au besoin de l'enseignant au besoin de du chercheur on s'organise ensemble ensuite. Enfin je pense que...

- (C1)Humm...

- (E3) Donc y'a ça, et puis c'est de vous rencontrer... si c'est plutôt le midi je pense que ça arrange plus si c'est le midi que...que si c'est le soir ou si c'est le mercredi après-midi pour interviewer. (E)

- (C1)Pour ma part euh...

- (E7) Et ça va être un travail que tu dis... visuel en fait individuel,... tu vas rencontrer une personne avec laquelle tu vas travailler ou y'aura des échanges d'équipe ?

- (E2) Oui ça peut être en groupe ?

- (C2) Ça peut être en groupe après ça dépend des...ça dépend des...

- (C3)Tout est possible.

- (C2)Voilà tout est possible ça dépend de vous ça dépend de nous aussi...

- (E2)Tout est possible en liaison, moi ce que j'ai du mal... ce que j'arrive pas à comprendre, en gros je reprends le cahier de Céline parce que là tout est écrit...

- (rires)

- (E2) La dernière fois, vous avez dit euh... c'était basé surtout sur les...sur les résistances des acteurs entre tous... voilà nous, on dit ce qu'on nous a dit hein c'était ça hein ?

- (E) Ouais.

- (E2) Euh...l'inventivité et notre engagement professionnel c'est tout ça qu'on n'a pas compris enfin bon...

- (rires)

- (C2) On va y aller ! (rires)

- (E2) Et euh...voilà quoi je comprends pas très bien c'est où est le...

- (C2)C'est plus un règlement interne...

- (E2)....vous allez rencontrer des enseignants, vous allez rencontrer des gens du périscolaire...

- (C2)Des élus aussi...

- (E3) Des élus...

- (C3)Des parents d'élèves...

- (C2) Des enfants aussi pourquoi pas aussi.

- (E2) Des enfants ....

- (C2) Tous les acteurs en fait, l'idée c'est de... de...vu que c'est vraiment un travail qui implique beaucoup d'acteurs avec des profils différents, l'idée c'est de rencontrer tout le monde pour voir comment finalement ça se coordonne tout ça. On le voit bien dans votre discussion déjà que y'a pas de changements mais y'en a un p'tit peu quand même en début d'après-midi et de voir un peu euh ... de ce que font les autres c'est très intéressant de dire voilà votre regard un peu sur ce que font les animateurs et puis inversement.

- (E3) Justement mais le but c'est pour...pour faire quoi ? Pour dire ce qui marche, ce qui marche pas ? Pour euh...

- (C2)Pour comprendre ce qui se passe déjà réellement et pas rester dans un discours médiatique un peu euh...ultra polémique et essayer d'avoir...

- (C1)Soit tout est beau ou soit tout est catastrophique.

- (C2)...D'appuyer sur...

- (E ?) Oui c'est vrai c'est l'un ou l'autre quoi.
- (C1) C'est...c'est...c'est l'un ou l'autre, soit les enfants sont ultras fatigués soit tout va très bien ...
- (E ?) C'est ça...
- (rires) (C2) bon ben c'est bon on peut y aller alors (rires)
- (E3) Non mais ce qu'on veut depuis le début c'est travailler tous les jours jusqu'à 14h...
- (C2) On fera aussi un cahier de doléances !
- (rires)
- (C1) Ah nous pas forcément c'est pour ça...
- (E2) On voudrait que des matinées pas des après-midis.
- (E3) Ouais c'est ça !
- (E4) L'idéal de l'idéal ce serait euh qu'on travaille jusqu'à 14h et que le périscolaire soit après et que les enfants...
- (E1) Seulement le lundi et le jeudi !
- (rires)
- (E6) Que le lundi matin !
- (rires)
- (C2) Entre octobre et novembre
- (E3) Après, est-ce que nous aussi on peut dire des choses du style « on aurait voulu,... » ? On nous avait dit qu'on pourrait plus tester des choses qu'on a pas pu tester euh...
- (E2) Changement d'horaire matin/après-midi...
- (E) Humm
- (E3) Parce que ben on voulait essayer d'autres, on était soit disant, c'était expérimental... au début on disait juste essayer, on était les premiers euh à rentrer très tôt dans la réforme et on pouvait soit disant avoir le droit d'essayer des choses et on a jamais eu le droit d'essayer, on est toujours resté pareil. (rires)
- (rires)
- (E3) Donc, on est un peu frustré par rapport à ça quoi ! Surtout que ce qu'on entend justement dans le média où y'a des...des endroits où c'est deux fois 1h30, des endroits où c'est toute une après-midi...
- (C) Humm
- (E3) Euh on arrive...on a du mal nous à comprendre pourquoi y'a pas une règle, enfin je veux dire, c'est... ça ressemble à rien quoi. Parce que, après, même si... ils changent les programmes, même si ils changent les programmes, même si... ils s'adaptent à des choses mais si tout le monde est différent y'aura jamais les mêmes répercussions suivant les enfants quoi.
- (C2) C'est pour ça que c'est intéressant aussi de voir les différentes organisations qui ont été mises en place et peut-être en effet voir ce qui a été peut-être le plus efficace ou le plus...
- (E3) Parce que...toute une après-midi euh...le vendredi ils travaillent pas. Moi j'ai une collègue qui fait ça et donc là c'est normal comme d'habitude mais pas le vendredi après-midi.
- (C2) Oui !
- (E3) Ben oui mais pourquoi c'est autorisé ? Moi ce que je trouve pas normal...
- (C2) C'est peut-être dérogatoire je crois je crois celle-là (rires) ...
- (C1) C'est une raison financière nous on a eu la proposition au sein de notre école sur St. S., le but du jeu, c'était que ça coûte moins cher, c'était normalement sur les (inaudible 30:21) mais du coup beaucoup ils se l'ont emparés pour permettre à ceux qui n'avaient pas beaucoup de sous de voilà.
- (E1) C'est pour éviter que ça pèse dans tous les sens aussi au niveau des municipalités.
- (E3) Humm et ça va être pérennisé ça ou... euh si par exemple y'a un changement euh...
- (E2) Ça peut être abrogé. ?
- (Inaudible 30:39)
- (rires)
- (E3) Parce que si...voilà !
- (E7) De toutes façon, on peut jamais prédire l'avenir, c'est purement politique ! Est-ce qu'on savait trois ans avant que la gauche revienne si ça se passerait comme ça ?

- (E3)Ben voilà !
- (E7)Voilà donc euh...
- (C1)Non, d'autant que les si je n'me trompe pas les rythmes sco...les modifications des rythmes scolaires c'était déjà dans les cartons avant le changement de Président donc...
- (E)Humm...
- (C2)Euh juste un p'tit complément d'informations...
- (E5)Faut que j'te présente...donc notre grande référente, notre référente...
- (R)Du périscolaire.
- (E5)Tu sais je crois qu'on en a parlé du projet (inaudible 31:22)
- (R) Vaguement...
- (rires)
- (R)Très vaguement...
- (E5)Donc c'est euh la responsable donc de l'école.
- (C2)Enchanté (C.)
- (C3)Enchantée (C.)
- (R)Du périscolaire
- (E5)Qui s'occupe des animateurs, qui nous met tous les p'tits mots, qui s'occupe des enfants perdus...
- (rires)
- (R)Les activités, les plannings tout ça...
- (E) (Inaudible)
- (C2) Humm pas de problème, pas de problème.
- (C1)Un p'tit complément d'information, euh... ce qui est dit euh bon alors c'est identifié à M. mais pour autant après quand ce sera retranscrit y'a pas vos noms qui sont marqués dessus. Je veux dire euh...bien évidemment...
- (E1) On change de noms !
- (C1)Ah mais vous pourrez choisir votre prénom pour la publication.
- (rires)
- (C1)Vous pourrez vous faire appeler euh...
- (C2)Si vous rêvez de changer de prénom c'est l'occasion.
- (rires)
- (E1)John !
- inaudible 32:20
- (C2)Ou John Sylvain
- (C1)On va l'appeler John Sylver
- (rires)
- (E3)Moi j'ai du mal à voir quand même, vous c'est un recueil d'informations en fin de compte ?
- (C3)Oui !
- (C2)Voilà c'est ça !
- (E3)C'est ça ?
- (C) Oui exactement de...ouais...
- (E3) Moi je comprends pas...
- (C1) Tu comprends pas pourquoi tu dois changer de prénoms ?
- (rires)
- (E3)...par rapport euh moi je pensais que ça allait être un truc un peu global (inaudible 32:43) et là je comprends pas pourquoi le jeu !
- (C1) Alors parce que ensuite chaque euh chaque chercheur a son entrée on va dire sa...sa lorgnette pour observer les évolutions euh parce que si je devais tout observer euh c'est pas...c'est pas trois ans qu'il faudrait pour travailler euh...
- (E3)Mais pourquoi tu dis les résistances... comment ça se passe par exemple à l'accueil, tiens une classe a fait ça, une autre classe a fait ça enfin... on nous avait un peu parlé du genre « est-ce que

par exemple y'en a qui font de la relaxation ? », « est-ce que y'en a qui font autre chose, est-ce que... ? »

- (C) Et puis tu aurais des résistances des enfants, des parents, des enseignants, mais ça n'a rien à voir c'est pas ça du tout donc euh...

- (E3) Voilà c'est ça...

- (C1) C'est-à-dire qu'à partir... à partir de l'analyse de l'usage, par exemple moi, du jeu dans les classes, auprès des animateurs, du ressenti des enfants, euh ça peut..ça fait émerger les différents... les formes d'apprentissage enfin ça fait émerger les contacts ou les relations que vous avez ou que vous n'avez pas, ça fait émerger tout ça. C'est l'analyse ensuite de ce qui va en ressortir qui va me permettre moi de travailler sur euh sur ces quatre axes qui au demeurant sont peut-être plus des documents internes...

- (E3) Humm on aurait pas dû nous le dire !

- (C2) Ah mais non non si c'est à destination de...on envoie dans toutes les écoles.

- (E3) C'est un peu perturbant

- (C) Parce que c'est perturbant la présentation...

- (E3) Pour nous oui...

- (C3)Ça fait un peu perturbant je pense...

- (C2)Après nous, et après on partage tout euh...

- (C2) Humm on partage tout...

- (C2) Mais chacun après a son...son regard par exemple venant plus de la (inaudible 33:57) de l'EPS je vois un peu plus euh ce milieu, Vanessa est très branchée sur le jeu c'est plutôt le jeu, on a des collègues euh géographes, des collègues euh plutôt sociologues, plutôt...

- (C3)Tout ce qui est axé sur la culture aussi...

- (C2)Voilà sur la culture, sur ... culturel, une collègue qui travaille sur l'interculturalité, donc après on est... on est une équipe avec une problématique qui se construit aussi globalement puisqu'il se construit avec ce qu'on va enquêter avec vous et puis dans les différentes écoles et après chaque chercheur a des spécialités pour apporter sa contribution plus...plus personnelle en quelque sorte.

- (E2) Mais ici les relevés peuvent servir à d'autres chercheurs de... du projet en fait ?

- (C2)Pour, histoire, d'éviter que tout le monde bouge sur toutes les écoles de tout...on en profite aussi pour recueillir pour les collègues ....

- (E ?) Oui pour d'autres

- (C1)Voilà ça... ça fait...

- (C2)Ouais, on doit être à 25 écoles quelque chose comme ça donc c'est quand même euh...

- (E7)Et vous êtes combien du coup de chercheurs ?

- (C2)Une dizaine !

- (E2) Une dizaine ?

- (C2)Une dizaine, y'a trois laboratoires représentés.

- (E7) D'accord...

- (C) Voilà !

- (E3) Et du coup c'est quoi les deux autres thèmes ?

- (E2) Oui c'est ça parce qu'on a le jeu...et du coup ?

- (C2)Vous avez pas forcément des thèmes euh...

- (E3) Vous avez pas de spécialités enfin de choses que vous voulez regarder euh...

- (C3)Euh si si c'est la question des...du travail et de...des modifications effectivement dans le travail, ou la façon dont vous vous...par exemple ça peut être... mais ça n'a rien changé pour moi comme ça peut être ça a beaucoup changé pour moi parce que ça a changé complètement les lieux euh la modification des lieux euh qu'est-ce que ça fait que d'avoir à prêter sa classe euh à d'autres, c'est ce genre de...de d'informations...

- (E3) Tous les enfants qui à...à 14h20 rentrent en classe j'ai plus mon crayon à papier, j'ai plus ma gomme, on a touché à mon compas ! Et on met dix minutes à ....

- Voilà (C.)

- (E7) Mon compas il est dans le pot de machin !

- (E6) Ça c'est clair ça !
- (C3) Peut-être que ça a changé la signalisation dans toute l'école par exemple aussi parce que y'a d'autres personnes qui viennent enfin y'a...
- (E ?) Ouais !
- (E3) Y'a des gens avec qui on s'entend moins bien qu'avec d'autres.
- (E2) Oui !
- (rires)
- (C3) Mais par rapport à vous, sur l'inventivité, c'est le fait d'être confronté à des contraintes et de d'inventer ben des moyens de s'en sortir, c'est-ce que disait Paul hein ? Comme par exemple ce que nous a dit euh Danny de ce que vous avez pu mettre en place sur euh le fait que euh actuellement euh les enfants vont dans la cour et remontent mais ne sont plus ramenés dans les classes directement comme précédemment...
- (E) Ah oui...
- (C3) Ça c'est une invention que vous avez mis en place, c'est la solution locale sans doute que dans d'autres écoles y'a d'autres configurations hein en plus quand (inaudible 36:49) y'a le bus, y'a plein...c'est très éclaté et c'est pour travailler sur ce genre euh de choses hein le fait que les lieux ici sont...l'école est grande mais c'est assez resserré, vous avez pas mal de choses, vous n'avez pas à traverser la ville ou aller dans une autre commune, c'est pour ça que ça fait des choses très variées en fonction oui des configurations ouais.
- (E) Humm ...
- (C3) D'où l'idée aussi par exemple de prises photographiques parce que ça permet de (inaudible 37:14)
- (E3) J'ai pas très bien compris ça...
- (rires)
- (E2) Des fois on est un peu comme les enfants un peu hein
- (C3) On peut vous prendre en photo aussi...
- (rires)
- (E2) La classe, notre de travail, mais la classe elle est toujours pareil.
- (C3) Ça change pas mal une classe
- (E2) Ah bon ? D'accord...
- (E3) Faut que tu prennes au démarrage de chez toi le matin !
- (E1) Et le matin !
- (rires)
- (E1) Le mercredi matin...
- (E2) Ça veut dire que pour Cyril effectivement le travail commence très tôt, peut-être même commence AVANT la sortie de la maison !
- (E1) Et fini très tard...
- (C1) Ouais la préparation mentale euh...
- (C2) Parce que c'est ces questions-là aussi c'est quoi de travailler euh ben oui quelques fois c'est euh...
- (C1) Si tu travailles à 23h à la maison...
- (E) Oui !
- (E6) La nuit si on est insomniaque...
- (rires)
- (E3) C'est le week-end aussi quand on se croise dans la salle des maitres alors qu'on est samedi ou dimanche, ça arrive pratiquement tous les week-ends ou le mercredi après-midi...
- Brouhaha 38:18
- (E2) On habite à côté...
- (E) Oui...
- (E3) Ben hier après-midi je suis venue en (inaudible 38:24) et en manteau polaire pour faire des photocopies !
- (E2) Ben oui c'est ça !

- (E3) Alors qu'il devait faire douze degrés !
- (E7) Je viens moins depuis qu'il fait froid, je viens, je repars hein, je viens chercher un truc, je reste pas !
- (C1) Ça ça peut être un avantage qu'il fasse froid et que du coup on fuit !
- (rires)
- (C2) On peut le voir comme ça
- (E3) Et la rémunération.... (inaudible 38:47)
- (E2) Cet après-midi !
- (E4) C'est du liquide ou ?
- (C2) Ouais on a...on a amené la liasse...
- (rires)
- (C3) Ça dépend euh...
- (E3) Je sais pas si vous avez remarqué mais la porte est verrouillée, vous pouvez pas sortir !
- (C2) Ah !
- (rires)
- (C1) Moi j'en veux bien un peu aussi du coup !
- (C2) T'en veux bien, toi t'es entre les deux tu veux payer et être payée en même temps ...
- (C1) Ben j'aimerais bien... (inaudible 39:11)
- (C2) Humm..
- (E4) Vous vous êtes disponibles régulièrement ? Ben Vanessa non parce que t'as la classe ...
- (C1) Si en l'occurrence moi je peux venir vous voir sur le temps du midi sans aucun souci puisque je suis à quelques kilomètres d'ici...
- (C2) Humm c'est pratique !
- (E) Oui mais en observation de classe ?
- (C1) Ben ça on s'arrangera on verra, et si faut que je fasse juste un calendrier précis et puis après on voit avec Jérémie ponctuellement. Du coup ben voilà je peux être disponible avec vous pour des entretiens sur le temps du midi assez facilement ici à cette école-là. C'est l'avantage d'être à côté.
- (E3) Et les anims tu les rencontres toujours ici ou tu les rencontres sur d'autres (inaudible 39:53) ?
- (C1) Je pense que ce sera ici je vais essayer d'éviter de leur faire faire des déplacements.
- (E3) Ouais...
- (C1) Après si... ils sont là-bas euh enfin ça va être un arrangement avec..avec Seb et puis avec eux, le but du jeu c'est de... d'embêter le moins possible hein euh de m'adapter le plus et puis, je suis pas à quelques kilomètres.
- (E) D'accord
- (C3) Et moi je ne suis pas libre comme l'air et d'ailleurs là je vais...
- (E) Partir !
- (C3) ...être obligée de vous quitter...
- (rires)
- (C3) MAIS je peux venir à d'autres moments...
- (E2) Donc là c'est vous qui prenez contact pour la suite comment ça se passe en fait ?
- (C2) Nous on va vous ouais vous proposer une date à qui voudrait suivre enfin, qui voudrait euh continuer, qui a envie, peut-être tout le monde ce serait super, ce serait merveilleux, et puis ensuite après on s'organisera des euh... on échange nos contacts et puis on s'organisera des rendez-vous pour poursuivre euh poursuivre le travail. Donc après, y'a ce travail où on va se rencontrer, discuter, échanger pourquoi pas aller voir dans vos classes et puis après le travail plus euh comme à présenter Anne pour la prise de photos ou Vanessa pour les vidéos, moi je vous présenterai quelque chose de semblable avec des petits carnets où c'est vous, quand vous voulez, quand vous le sentez, quand vous vous sentez concernés par la question, la question du jeu euh la question des espaces, la transformation des espaces, c'est vous qui pouvez prendre des photos, remplir le p'tit carnet, je..la proposition pour le carnet, je peux vous la faire maintenant... l'idée c'est de vous laissez un carnet pour ceux qui veulent et dès lors qui y'a que'que chose que vous ne faisiez pas avant, et que vous faites maintenant alors vous p...au début vous disiez rien mais peut-être un peu en début d'après-midi

euh et quand vous le sentez, écrire euh voilà dire voilà un peu ce que j'ai fait et puis euh par exemple page de gauche ce que j'ai fait, page de droite ben en gros, qu'est-ce que j'y perds, qu'est-ce que j'y gagne, qu'est-ce que ça implique plutôt personnellement. Une idée qui permet de... pour vous, de suivre un peu et qu'on se voit pas en effet tous... tous les euh...tous les trois jours pendant un an que ce soit pas non plus lourd pour vous parce qu'on est bien conscient que ça empiète, ça se croise avec votre activité professionnelle, on est bien tout à fait conscient. Voilà euh l'idée...

- inaudible (41:50)

- (rires)

- (C1) Photos, carnets, vidéos... (rires)

- (C2) Dans l'idée vous étiez tous partants pour euh travailler euh... ?

- (E3)Oui euh on savait pas trop, on attendait vraiment, la dernière fois c'était très euh vague et puis très euh voilà euh protocolaire un peu avec des grands mots, des thèmes, enfin moi j'avais rien compris la dernière fois...

- (rires)

- (C1) C'est pour ça, n'hésitez pas si vous avez encore des questions euh...

- (E8) Moi j'en ai une ... Sachant que j'ai pas d'expérience, je sais pas si je suis vraiment utile.

- (C2)Ben si !

- (C3) Ah... euh...ben nous...

- (E8)J'ai jamais été prof avant cette année donc euh...

- (C2) Ah mais si, non c'est tout à fait euh possible...

- (E8) D'accord !

- (C3)....même euh même très intéressant euh si vous êtes intéressée. Ah si si complètement. Au contraire d'avoir des professionnels qui découvrent, d'autres qui ont vu plusieurs configurations, ça...ça change aussi toute la donne euh très probablement.

- (E) Humm

- (E3) Pour le rémunération t'as pas vraiment répondu.

- (rires)

- (C2)Donc si vous avez des questions...

- (E) Comme on dit, c'est une enveloppe euh qui est distribuée en fonction du nombre de réunions qui y'aura ? Si une enveloppe est ouverte y'aura euh autant que...

- (C2) Il faut attendre parce que nous on est...on a rien à voir avec vous euh... hiérarchiquement donc évidemment, c'est pas nous qui pouvons nous engager sur ça, donc on verra tout à l'heure, on verra avec Didier du CARDIE qui vient avec euh Catherine, nous le seul truc qu'on...nous en quelque sorte ce qu'on fait, c'est les temps aussi de restitutions du travail,... D'ailleurs euh vous pouvez déjà noté c'est pas une blague de 1er avril, euh je pense qu'on en reparlera avec...on va dire avec le pôle institutionnel, 1er avril on fera une après-midi, c'est un mercredi euh de...ben de restitutions, de retours, d'échanges, de questions avec différentes écoles justement, si possible toutes les écoles impliquées pour euh ben voir un... une séance un peu plénière ensemble. Sinon la rémunération je pense que le... le possible mais alors euh...je peux parler que du possible ce sera en fait du euh des temps du temps de travail libéré, des demi-journées des choses comme ça pour pouvoir euh travailler. Mais c'est vrai sur ça nous...

- (E2) Sauf si c'est des heures périscolaires qui sont...

- (E3) En terme de récupération en fait ?

- (E2) Peut-être pas...

- Inaudible 44:22

- (E7) ...voilà une modification ...

- (C1) Ah ben voilà !

- (E) ..... un intervenant du périscolaire qui cherche un pic en fer, qu'il aurait laissé dans ta classe...

- (rires)

- (C1) Vous faites quoi avec les pics en fer ?

- (E2) Y'as pas eu d'accident...

- (E7) C'est à Cyril les pics en fer ...

- (E2) Donc t'as pas trouvé de pic en fer Cyril ?
- (E1) J'ai pas trouvé la semaine dernière...
- (E7) Bon !
- brouhaha 44:48
- (C2) Parce que la rémunération c'est en fait le Rectorat par le CARDIE, vous savez ce que c'est le CARDIE ?
- (E3) Elle nous a expliqué...
- (E2) Oui !
- (C3) C'est une coordination euh au Rectorat sur les expérimentations et innovations et c'est le CARDIE qui a un financement possible...
- (E5) Catherine nous avait dit que c'est le CARDIE qui pouvait se permettre...
- (C3) Oui et souvent leur rémunération c'est en...
- (E5) Nombre d'heures...
- (C3) ....en heures euh genre heures supplémentaires, effectives, qui... qui sont euh payées effectivement aux personnes.
- (E)Humm...
- (E ?) D'accord !
- (E ?) Ça c'est dans un film que t'as dû voir non ?
- (rires)
- (C3) Sérieusement avec Didier, faut que ce soit clair avec euh...
- (C2) Selon aussi avec les départements je suis pas sûr que (inaudible 45:36)
- (C3)Je pense que y'a qu'ici...
- (E3) Donc les autres collègues sur les autres sites euh...
- (E5)Je pense que nous c'est...c'est...c'est...c'est un traitement de faveur.
- (E3) Ah lala
- (C2) Parce que vous êtes anciens dans le projet je pense...
- (C3) Parce que sur les autres y'a pas ça sur les autres écoles.
- (E) Ah bon ?
- (E)Les pauvres ! (rires)
- (C)Parce que le CARDIE côté Rectorat l'aspect Université en fait c'est une entente entre académie université enfin c'est pas si simple...
- (Entre Seb (S), coordinateur des temps périscolaire qui vient se présenter.)*
- (S) Bonjour Mr D. !
- (E) (C) Bonjour !
- inaudible 46:35
- (S) Seb donc je suis responsable du service enfance jeunesse et culture et notamment en service périscolaire (inaudible 47:22) jusqu'à son évaluation....
- (C2) Enchanté !
- (rires)
- (C2) Donc vous vous connaissez, vous, c'est ça ?
- (C1)Ben euh je suis pas sûre que Seb se souvienne de moi enfin moi je suis enseignante donc à M.C., et aussi animatrice sur le temps périscolaire c'est pour ça qu'on s'est déjà croisé et donc je suis là doctorante avec Pablo, on intervient au sein des...des écoles pour travailler sur les changements liés au rythmes scolaires...
- (C2)Voilà dans l'académie donc euh...Pablo, enchanté...et euh voilà donc on et on commence à M. aujourd'hui pour euh bon on va peut-être pas refaire la discussion, mais en gros l'idée c'était de voir euh ben qu'est-ce qui a évolué, qu'est-ce qui a changé dans les pratiques professionnelles, dans les activités professionnelles des différents acteurs impliqués, donc euh coordonnateurs aussi, élus, enseignants, animateurs, euh parents d'élèves et élèves évidemment, voir un peu quelles sont euh les évolutions, comment... qu'est-ce qu'a vraiment euh vraiment changé, comment ça a été ressenti, comment ça a été vécu, voilà tout simplement. De manière générale...



- (C1) On est amené à travailler avec les enseignants mais aussi euh ben du coup euh donc euh dans ce travail-là euh ben... vous êtes un élément important parce que c'est l'autre...c'est l'autre côté euh c'est le côté collectivité euh l'accès aux animateurs aussi pour euh des entretiens des choses comme ça on va pouvoir travailler, organiser ou réfléchir ensemble. Voilà...en gros !
- (S) Ok y'a une procédure particulière à ce que vous avez (inaudible 48:56)
- inaudible 48:59
- (C2) Ça pourrait être sympa ça de une réunion ensemble enseignants animateurs ...
- inaudible 49:05
- (C2) On a commencé déjà à discuter donc pour présenter euh le projet qui est déjà assez original de dire ce genre de... de travail de collaboration donc euh pour discuter un p'tit peu des perspectives mais après vraiment sur euh... ce serait oui qu'on ait un temps d'échange peut-être alors avec votre collègue euh référente. Mais aujourd'hui c'est vraiment pour commencer à échanger, préciser, qui voudrait s'impliquer pour euh... pour continuer à faire des p'tits interviews ou d'autres procédures qu'on a...qu'on a présentées ici, mais pour l'instant c'est juste un premier temps d'échanges...
- (E ?) Excusez-moi je vois laissez parce que (inaudible 47:57)
- (C2) Au revoir. Humm voilà...
- (E3) Tout à l'heure tu parlais de pho...non ?
- (C1) Euh Anne c'était les photos moi je parlais du film.
- (E ?) Ça peut éventuellement aussi sur les (inaudible 50:12)
- (C1) Ben oui, moi, ce serait heu...alors, après, du coup, il va y avoir...est-ce que euh...sur le plan légal, vous pouvez filmer les enfants aussi en temps périscolaire ? Parce que du coup, par exemple nous...moi dans...dans mon cas je peux pas forcément euh... on rencontre les gens, les animateurs ou les enseignants, des entretiens, et on...ce qui est intéressant aussi c'est de...de... d'observer in situ ce qui se passe, donc soit on se déplace, on peut venir voir, alors en l'occurrence par contre sur le temps périscolaire chez vous pour moi c'est plus facile mais on peut aussi dire à l'animateur de se filmer tout simplement. Filmer les enfants et puis après on fera un retour euh plus longtemps...plus tard pour voir ce qui s'est passé, essayer de comprendre euh ce qui est en jeu, ce qui est mis en place euh par les animateurs par exemple c'est une forme de travail possible, sachant que... elles sont...elles sont assez vastes et pis ça dépend aussi de vous de ce que vous avez envie euh...
- (C2) Et après pour les objets de travail, ce que je présentais c'est très...très général hein, mais après on a, chaque chercheur, des entrées spécifiques, donc Vanessa est plutôt sur le jeu, les pratiques, ludiques donc justement scolaires et périscolaires euh quelles différences, quelles complémentarités, concurrences euh etc. On a, moi, ce sera une manière plus générale sur euh les changements de manières générales et vraiment comment ils sont vécus, moi je m'intéresse beaucoup à ça vraiment, sur le vécu des professionnels euh au travers des voilà de...de... la réforme et notre collègue donc qui vient de partir elle s'intéresse aux changements plutôt spatiaux, changement d'espace, comment le partage se fait, comment ça...qu'est-ce qui...qu'est-ce qui se passe en fait, notre intérêt vraiment je le réprecise c'est juste de voir ce qui se passe vraiment quoi, de parler...de pas...rester à des discours trop généraux...
- (C1) Voilà !
- (E ?) C'était le mot de la fin !
- (rires)
- (S) Non mais euh il faut en parler pendant longtemps hein enfin je sais pas si euh...Je croyais que c'était juste une seule fois c'est-à-dire aujourd'hui. Y aura d'autres moments en fait ?
- (C2) Y'aura d'autres moments potentiellement avec les co...avec qui veut...
- (C1) Les volontaires.....les volontaires, ceux qui veulent et selon les disponibilités bien évidemment.
- (E5) Est-ce que y'a des animateurs qui sont volontaires ?
- (C1) Alors après...
- (E5) Qui soit très euh voilà c'est... (inaudible 52:33)
- (C2) Voilà ce qui peut être compliqué avec les animateurs c'est comme ils sont à temps euh... à temps ouverts et tout ça...

- (C1) C'est vrai qu'aujourd'hui c'était vraiment pour nous rencontrer et puis beaucoup de questions aussi pour savoir qu'est-ce qu'on devait faire justement, quelles implications euh..., dans quelles mesures ça a...ça prend du temps quand même.
- (S) Alors après vous avez peut-être des questions ou des euh...
- inaudible 53:10
- (C2) Y'a plusieurs vraiment acteurs tu vois et le discours de chacun est vraiment important pour nous.
- (S) Je vais aller chercher la référente parce que c'est elle qui est impliquée à Camus, moi après je peux vous parler plus globalement du... du projet en tout cas. Et notamment des projets communs qu'on aurait pu mettre en place sur le temps périscolaire, avec les enseignants euh de la structuration du projet, de la manière dont on a (inaudible 53:40) et comment ça se passe, quelles sont les activités aussi (inaudible 53:43)...La mise en place au niveau scolaire après voilà donc l'échange on peut aussi enfin je sais si y'a des sujets plus euh...
- (C2) Y'a plein de sujets ... mais sinon c'est vraiment sur le ce que vous venez de dire c'est-à-dire comment ça s'est monté, comment ça s'est organisé puisqu'après on va aborder plein de (inaudible 54:06) Comment c'est vécu enfin le ressenti des ...
- (C1) Comment ça s'est mis en place...
- (S) Sur le territoire, vous avez pas (inaudible 54:14)
- (C2) Oui oui oui c'est heu, sur le territoire on a constaté (inaudible 54:18)
- (C1) Parce que moi je suis sur M-C, je rencontre du pôle certains animateurs qui sont ici aussi mais non c'est que...que l'école de C. qui a été choisie sur l'académie.
- (C2) Rien n'empêche de parler d'autres écoles évidemment hein.
- (C1) Oui parce que le fonctionnement au final il est voilà.
- (S) Il est assez homogène sur le territoire.
- (C2) Oui !
- (S) Les spécificités sur la taille de l'école, le nombre d'enseignants, le nombre de service périscolaire ?
- (C2) Et puis ben du coup le fait qu'y ait plusieurs écoles vous allez pouvoir... vous allez certainement nous... un ressenti sur les choses qui fonctionnent mieux selon les endroits parce que euh parce que le...le.. dis...le...le milieu est différent ou enfin ou c'est vécu différemment d'un endroit à l'autre et le fait de coordonner sur l'ensemble du site, ça vous permet justement de faire remonter ce genre de choses qu'on a pas en ayant un focus sur une école, c'est en ça aussi que c'est intéressant. Mais euh...
- (S) Très bien !
- (C) Voilà c'est euh...ça peut être euh pour quelques mois quand même. Après euh...
- (E5) C'est ce qu'on s'est dit.
- (S) Parce que vous avez (inaudible 55:23) de combien de temps ?
- (C2) Ah nous la recherche euh deux ans trois ans euh..si ça marche quatre ans euh enfin la recherche ça s'arrête jamais ; en gros on est parti sur deux ans là, on est parti sur deux ans...
- (S) Et la fréquence de passage de...
- (C2) Ben là, vraiment c'est euh selon les disponibilités, sur la volonté d'implication, parce que on est sur 25 écoles dans les trois départements, on est vraiment à grande échelle, on est une dizaine de chercheurs, donc là on était trois donc on est plus que deux à venir, mais normalement, si on passe un seul chercheur par école, se répartir vraiment et euh et après la fréquence c'est selon l'implication de... de... de chacun et les volontés de participer, on est pas là pour imposer un rythme ou fréquence pas du tout. Donc après, parce que vous en tant qu'organisateur, on a peut-être pas besoin de se voir aussi régulièrement qu'un..qu'un collègue enseignant qui voudrait vraiment euh suivre de manière (inaudible 56:16) vous vous avez quand même des informations qui sont peut-être présentées enfin (inaudible 56:21) d'évaluation qui peut être aussi euh discutées ensemble, faut d'abord qu'on voit vos méthodes de fonctionnement.
- (C2) Nous c'était vraiment, c'était plus rencontrer en fait donc alors après si vous êtes là, que vous avez du temps, autant en profiter comme ça...mais mais si vous avez pas de temps, on peut prendre

un autre rendez-vous pour vraiment (inaudible 57:00) donc là vraiment ça dépend de vos disponibilités, est-ce qu'après vous êtes disponible...

- Inaudible (S.D)

- (C2) Si on se voit là  $\frac{3}{4}$  d'heures ça fait 14H30... Ouais ben parfait et puis on se reverra, ouais ça marche, merci. Du coup pour la suite...(C.)

- (C1) Si certains veulent se fixer déjà...

- Brouhaha inaudible 58:33 à 59:20

- (E7) Ben moi j'ai euh je vais pas être avec toi le jeu c'est pas un truc que je...c'est pas enfin je le pratique pas énormément en classe quoi à part les jeux mathématiques euh mis à part ça, enfin je fais pas beaucoup de jeux spécialement en classe.

- (C1) Et en EPS ?

- (E7) Moi je fais pas l'EPS, c'est euh on fait du décroisement donc euh voilà (rires) donc du coup je me vois pas trop je...je...

- (C1) Et en jeu mathématiques, qu'est-ce que tu appelles le jeu mathématique ?

- (E7) Ben le jeu du banquier enfin des choses comme ça de... de... de...de...manipulation euh des choses comme ça quoi. C'est vraiment euh...à part la période d'APC où on a fait... qu'on a faite avec Yannis sur les jeux traditionnels euh...

- (C1) Après ça peut être parler de ça aussi hein...

- (E7) ouais je comprends bien mais je me sens pas euh non je me sens pas à l'aise

- (C1) Je sais pas toi, est-ce que ça t'intéresserait ?

- (E6) Ben oui pourquoi pas ben moi je joue pas énormément mais en fait le mercredi matin je travaille en atelier (inaudible 1:03:39)

- (C1) Ah ouais ? D'accord !

- (E6) ...inaudible 1:03:50...et euh quelques jeux dans la classe qui sont disponibles pour les enfants et euh même quand ils ont fini un travail généralement je leur permets d'aller dans le fond de la classe jouer.

- (C1) J peux prendre tes coordonnées ?

- (E6) Ouais y'a pas de souci.

- (C1) Du coup je vais demander à ... j'ai cru comprendre qu'il était...qu'il aimait ça, ...

## 6. Annexe 6 : Entretien avec le collectif animateur

*C= Chercheur, A1, A2, A3...= Animateur 1, Animateur 2, Animateur 3...*

- A2 : Est-ce que les profs ils parlent comme ça entre eux ? (rires) on...
- C : Du coup tu as parlé avec plusieurs animateurs de notre dernière entrevue ?
- A1 : avec eux...
- C : Et du coup, tu parlais de préjugés, il y a même ?
- A1 : Oui, oui, que les profs vont être plus stricts, plus dans l'apprentissage... mais il y a peut-être des préjugés, mais ils peuvent le dire...
- A2 : On peut commencer la discussion !
- C : En fait, lorsqu'on s'est vu la dernière fois, elle me parlait d'un exemple d'atelier théâtre et elle me dit : « rien à voir entre ma pratique et celle d'un enseignant ! » Du coup je l'avais un petit peu embêtée, j'avais insisté et elle m'avait répondu : « les enseignants ils vont parler du côté cour, du côté jardin... ». J'avais l'impression que les enseignants avaient un discours plein de préjugés vis-à-vis des animateurs, mais après cette conversation, je me suis dit qu'il y en avait peut-être aussi du côté des animateurs... Peut-être que personne ne sait vraiment ce que fait l'autre ?
- A2 : Ouais mais il y a de l'observation qu'est faite et pour ma part bon, après je dis pas tous les profs, mais là dans les écoles qu'on fait, y en a qui nous critiquent mais qui sont pas mieux... Et là, je sais de quoi je parle, car on a eu Anne qui était animatrice ici, qui veut devenir professeure des écoles et qui était là à faire des stages et qui a... et au final je discute beaucoup avec elle et qui me disait c'est pas voilà... Les profs vont jamais parler sur nous mais je pense que bah ils nous prennent bah ça sert à rien quoi...
- A3 : Non je pense pas, non je pense pas, je pense que pour eux on n'est pas professionnel, on n'est pas... On a pas les mêmes compétences qu'eux...
- A2 : Par exemple j'ai discuté avec Anaïs, Et y a eu le souci que... euh elle a eu des enfants en plus, son animation pouvait plus tenir, elle avait plus assez de matériel pour, donc elle a comblé avec un autre jeu et elle a demandé aux enfants et les enfants on choisit un pendu. Dans le lot, il y avait deux CP, les CP ils savent pas encore lire etc. mais elle en avait bien pris conscience et la prof elle a trouvé quand même ça inadmissible, qu'elle fasse un pendu etc. etc.
- C : l'enseignant lui a dit ?
- A2 : enseignante a rien dit, elle a parlé dans le dos, et elle est allée voir la référente de l'école, et voilà quoi... Que la prof avait trouvé ça inadmissible. Moi du moment que les gamins sont contents, ils font leur jeu, il y a moyen de faire un pendu avec les CP, avec de l'aide, avec des plus grands etc. même quand il y a participé, le petit a fait un jour de la semaine, il a voulu mettre vendredi voilà il a mis vendredi et les autres ont trouvé vendredi quoi ! Donc elle a trouvé l'astuce et malgré ça... C'est pour ça que je dis, les profs ils nous prennent pour...
- C : Ils vous connaissent ?
- A2 : Ils nous connaissent pas malgré que à C. on boit le café, j'trouve pas que ça sert, ils discutent pas, y'a pas beaucoup de profs qui discutent avec les animateurs, et pas beaucoup d'animateurs qui discutent avec les profs... Parce que les profs ils nous prennent...
- A3 : Il n'y a pas de lien...
- A2 : Y'a pas de lien ... sans ...sans avoir de lien, ça n'empêche que...
- A4 : A l'école d'à côté, il y a une bonne ambiance entre les profs et les animateurs, après on n'est pas proche, malgré qu'on se connaît pas, parce qu'ils sortent de leur classe, ils vont préparer leur truc, et nous on rentre en activité, on n'a pas de temps de liens où on discute, où on apprend à se connaître aussi voilà...
- A2 : A Saint-Ju, les profs font des activités, et ils se demandent pas ce qu'on fait comme activité, des fois, on voit au loin le prof, il fait la même activité que nous !
- C : Du coup, je m'intéresse à la place du jeu à l'école, je me posais la question de savoir si le jeu avait sa place à l'école élémentaire. Avec l'arrivée de... du périscolaire et des nouveaux rythmes, la question évolue. Est-ce que le jeu doit être renvoyé sur le temps du périscolaire ? Est-ce que le jeu

est légitime à l'école ? Sur le temps scolaire comme sur le temps périscolaire ? Une maman m'a dit, je ne l'inscris pas au périscolaire pour qu'il joue à des jeux de société.

- A4 : Bah c'est parce qu'elle n'a pas compris ce que c'était que le jeu de société,

- A3 : Bah oui parce que ça peut être éducatif un jeu de société

- A5 : Après ça dépend aussi parce qu'on amène ça aussi le périscolaire comme des activités qui permettent à l'enfant de découvrir et...

- A4 : Est-ce qu'il y a beaucoup d'enfants qui jouent aux jeux de société chez eux ? Il n'y a pas beaucoup d'enfants qui jouent avec leurs parents au jeu de société !

- A3 : Ils jouent la DS !

- A2 : C'est pour ça qu'après les parents, peut-être ils sont un peu surpris si on leur sort le discours « c'est pour découvrir des activités qu'ils peuvent retrouver en club » et après ils entendent : « on a fait jeux de société », on a déjà eu la discussion avec celui qui faisait de la musique... Du coup les parents « ouais mon gamin il fait ça... » eh bah, si ça fait plaisir à son gamin !

- A3 : Oui mais comment le périscolaire a-t-il été vendu aux parents ? Quelle a été la définition des activités du périscolaire ?

- A2 : Bah justement, j'ai entendu plusieurs fois moi, que c'était vendu pour qu'ils fassent ça en club, à l'extérieur quoi ! Une première approche quoi !

- A3 : Avant d'être dans le périscolaire, je suis parent et moi à aucun moment 'fin, la manière dont moi j'ai entendu le périscolaire, c'était qu'ils découvraient de nouvelles activités, et du coup j'ai été surprise la première année où je n'étais pas dans le périscolaire, ah bon t'as dessiné ? Ah bon atelier libre, et tu as fait quoi ? Bah on joue... Mais sans que ça a été développé. Bien plus tard on a eu des réunions d'information pour les parents, mais au départ...

- A4 : Moi on m'a quand même dit de faire des activités pour qu'ils découvrent mais aussi pour qu'ils puissent ne rien faire... Apprendre à s'ennuyer !

- A3 : Mais c'est important ! Je ne dis pas « rien faire », je dis « faire rien », parce que faire rien, tu dois tricoter pour arriver à faire quelque chose, c'est important de s'ennuyer...

- C : Dans activité, complémentarité, concurrence ? Chacun dans son coin sans que ça n'apporte rien de plus ? Le jeu de société chez un enseignant ou le jeu de société avec un animateur, est-ce qu'il y a complémentarité concurrence ? Est-ce qu'il peut y avoir coéducation ? Ou alors est-ce que c'est deux choses en opposition, des choses dans son coin ?

- A4 : Ca dépend des écoles. Par exemple là, on a monté un projet avec la maitresse, elle travaille sur les volcans en classe et la on monte l'expérimentation volcan en périscolaire pour faire une maquette et à la fin faire une éruption volcanique. On est complémentaire. Et même, elle me dit « je te remercie, ils ont une autre image que celles des vidéos que je passe en classe, que les fiches que je leur passe »...donc non, on est complémentaire. C'est je suis juste complémentaire, après ça dépend des écoles.

- C : Et sur une pratique de jeu ? Par exemple un enseignant qui joue aux gendarmes et aux voleurs et un animateur qui joue aux gendarmes et aux voleurs, est-ce qu'il y a une différence, une concurrence, est-ce que l'enfant fait toujours la même chose, est-ce que c'est intéressant que ce soit fait par les deux professionnels ?....

- A4 : Déjà, je pense que l'enfant n'a pas la même vision de l'instituteur que de l'animateur.

- A3 : On n'est pas dans le même rôle aux yeux de l'enfant.

- A4 : Donc du coup forcément il nous verra différemment ...

- C : Pourquoi différemment ?

- A4 : J'ai encore eu le cas ce midi, alors je sais. Parce que l'enfant m'a répondu, il faisait n'importe quoi, ça faisait quelques séances déjà, pas dans le même cadre mais euh... Je lui ai dit : « tu te calmes, où on va aller voir la référente ! » Il me dit : « t'es pas ma maitresse ! » Sous-entendu, « je ne te respecte pas parce que t'es pas ma maitresse. » Et du coup voilà, il a fallu que j'aille voir la référente pour lui faire comprendre que même si je ne suis pas la maitresse il me doit le même respect.

- C : Qu'est-ce qui manque à l'animation ou aux animateurs ?

- A4 : En classe, il y a des sanctions ; nous on n'a pas... Moi, moi il me dit « en classe, j'ai des croix, j'ai des machins, des trucs .... » Il y a des choses pour freiner. Nous, on n'a pas forcément ! Enfin je vois la référente, elle a le système des croix, mais on ne va pas emmener l'enfant dès qu'il y a quelque chose !
- C : C'est juste ce genre de petite chose qui fait la différence ?
- A4 : C'est beaucoup sur la sanction.
- A2 : Nous aussi on a des sanctions, mais je pense qu'un prof sort jamais des sentiers battus, il reste toujours droit etc. et c'est un repère....
- C : Les sentiers battus ?
- A2 : Etre un peu plus à la cool quoi !
- C : L'enseignant ne peut pas plaisanter avec un enfant ?
- A2 : Tu peux plaisanter mais l'enfant, il va pas avoir tous les enseignants... mais il va pas toujours l'avoir, il va pas l'avoir de la maternelle jusqu'à la fin. Il va avoir différents profs, donc il va se faire une idée de prof, il va avoir une majorité de profs toujours stricts etc...
- A3 : Je pense que c'est davantage l'image !
- C : C'est-ce que tu ressens ou ça se chiffre ?
- A2 : C'est le ressenti que j'en ai eu enfant et j'en ai eu sur toutes mes années des études, j'ai eu que deux profs qui sont sortis des sentiers battus et voilà...
- C : Il y a combien de temps ?
- A2 : Non mais même au lycée j'en ai vu qu'un seul, qui est sorti ; les autres étaient toujours droits et j'en n'ai qu'un qui tu vois, bah voilà, il rigolait avec nous etc. etc.
- A1 : L'est l'image de l'autorité, l'autorité c'est les profs, le directeur d'école et nous on n'a pas une image de de personnes autoritaires...
- A4 : Nous on est des gens avec qui on doit s'amuser
- A1 : Voilà !
- C : Qu'est-ce qui donne cette image là ?
- A4 : Le temps périscolaire !
- C : Il y a une différence entre l'animateur de centre de loisirs et l'animateur périscolaire ?
- A4 : Non !
- C : Alors c'est vraiment le temps périscolaire qui fait l'image ?
- A4 : Oui non oui à la base justement ils ont l'image de l'animateur en centre, l'image du gentil guilleret qui fait « wouhouhou » on va faire la fête quoi ! Ils arrivent après à l'école et ils disent c'est le même quoi l'animateur !
- A3 : C'est aussi l'image qu'on véhicule, l'image qu'on....enfin... quand le périscolaire a été installé sur le territoire français, ça a été un peu tout le monde, ça a été la gentille grand-mère, ça été des bénévoles, ça été un peu tout le monde et parfois n'importe qui (rires)
- C : au niveau du périscolaire
- A3 : oui, mais l'image qu'ils renvoyaient c'est peut-être qu'on est perçu comme des gens avec moins de compétences, c'est toute cette image-là, tu vois, qui est renvoyé aux instituteurs, enfin aux enseignants, et aussi le discours après le discours que les parents vont avoir après chez eux auprès des enfants, on en discute hein avec nos enfants quand on est à table, et du coup, c'est peut être un manque... c'est pas le manque de professionnalisme qu'on peut avoir mais c'est l'image tu vois qu'on peut avoir de l'animateur
- C : est-ce que les animateurs sont professionnels ?
- Rires,
- A2: ils sont professionnels avec leurs diplômes mais moi je...
- A4 : bah j'ai pas le Bafa et je me sens animatrice quand même
- C : tu te sens animatrice professionnelle sans avoir le Bafa ? Tu as des compétences qui, qu'est-ce qui fait que ...
- A5 : l'expérience
- C : l'expérience ?
- A4 : ouais

- C : expérience ? Diplôme
- (brouhaha, ... »non mais c'est aussi une passion... »)
- A3 : des compétences
- A2 : moi j'ai commencé il y a un an, je ne me sens pas professionnel ! Mais comparé à d'autres, y a des choses qui tombent sous le sens, y a des animateurs qui sont plus là, bah, je ne parle pas de l'un de vous hein, mais qui ont été complètement euhhh ignorants, et non professionnels du tout et euh complètement irresponsables...
- (rires, brouhaha)
- C : c'est quoi être professionnel de l'animation ?
- A2 : C'est répondre aux besoins de...
- A1 : moi je pense que c'est l'enfant
- A2 : aux demandes et aux besoins de l'enfant...
- A1 : je pense que c'est l'enfant qui va te donner le verdict final si t'es un bon animateur ou pas
- C : c'est différent d'être professionnel, non ?
- Rires, brouhaha
- A2 : c'est qqn qui se sent à l'aise, qui est à l'écoute de l'enfant, qui peut répondre à ses besoins...
- C : pour que les animateurs soient reconnus, il faut qu'ils soient professionnels ?
- A2 : pas forcément (silence) A3 bah oui, bah oui
- A2 : pas forcément, eux, ils étaient employés : c'est comme l'américaine, devant d'autres animateurs elle faisait professionnelle, sauf qu'une fois il y avait A, elle savait pas je la connaissais, et elle m'a raconté qu'elle ne gérait pas du tout son truc, qu'il a même fallu qu'elle intervienne pour que les enfants se calment ! Elle me l'a dit, c'est dangereux de laisser des enfants avec elle. Alors qu'elle a le statut d'animateur
- C : c'était à quel niveau le problème ?
- A2 : sécurité, des questions d'éducation, les enfants ne se calmaient jamais, ....
- A3 : chacun voit le métier de l'animation comme il l'entend, toi tu vois...
- A2 : ah non mais là
- A6 : j'ai déjà eu un groupe avec elle en maternelle, c'est vrai que ce n'était pas ça !
- A1 : oui, enfin, j'ai déjà eu un groupe de 20 où ça le faisait bien et un groupe de 7 où je n'y arrivais pas
- A2 : tu restais à essayer de faire, à t'imposer comme euhhh
- A1 : oui mais je n'ai pas réussi, ça dépend....
- A3 : on n'est pas tous formé et je pense qu'il y a des techniques d'animation que si tu les connais pas... tu vas les apprendre au fur et à mesure parce que tu t'es planté une fois et donc voilà, tu as une remise en question de ta pratique mais euhhhh pour être crédible aux yeux des enfants, aux yeux des parents, aux yeux des enseignants, il faut aussi que l'animateur ait vraiment suivi une formation, y a le bafa entre autre
- C : c'est un minimum d'avoir le baFA ?
- A3 : selon moi il y a des techniques.... (A5 pouffe de rire)
- A5 : ça sert à rien
- A3 : Ah bon ??
- C : tu as le bafa ?
- A5 : non
- A4 : moi je ne l'ai pas
- A2 : ça donne des bases
- A4 : je l'ai pas et j'ai pas envie de le passer
- C : parce que ?
- A4 : ça m'intéresse pas,
- C : ça donne un diplôme, une formation
- A4 : c'est pas le niveau de diplôme qui m'intéresse
- A2 : moi mais toi tu as déjà fait de l'animation, moi j'ai commencé le bafa sans faire d'animation, moi ça m'a fait une base

- A4 : après c'est pas pour ça que je ne me sens pas de prendre un groupe. En début d'année on m'a dit « tu fais italien », moi j'ai jamais fait italien de ma vie et j'ai fait italien. Je vais dans l'inconnu ça me dérange pas.
- C : comment tu fais italien ? Tu ne parles pas italien ?
- A4 : j'ai appris les bases avec eux. L'alphabet, on apprend les couleurs, comment dire bonjour, des bases... Et pourtant je n'ai jamais parlé italien de ma vie. Les enfants adorent, on chante ensemble...
- C : c'est glissant non de choisir d'enseigner quelque chose, la tu es dans l'apprentissage non ?
- A2 : ce ne sont que des bases ! C'est juste sur un cycle ! Ils ont voulu apprendre l'italien, elle s'est renseignée, elle a construit son activité en amont et voilà
- A4 : ce n'est que des bases. Je peux faire d'autres choses comme ça. Je ne connais pas, je fonce et voilà... Pour moi le bafa ça ne m'apportera rien de plus
- A3 : tout dépend des individus, moi je me sens
- A4 : nan mais voilà quoi
- A3 : je me sens plus à l'aise avec le bafa, j'ai commencé sans le bafa, mais une fois que j'ai pu apprendre des techniques, je ne me sentais pas plus légitime mais plus sûre de moi dans ma pratique
- A1 : Je suis d'accord avec toi que les formations, ça donne plus confiance,
- A2 : après je rejoins ce que disait A5,... C'est bon tu avais fini ?
- A5 : non mais c'est pas grave
- A2 : non mais vas-y, finis ! Excuse-moi !
- A1 : je disais juste, le bafa, ça te conforte dans ce que tu fais de bien, ça t'apprend par rapport aux choses que tu ne fais pas bien, ça donne des clés, après je ne pense pas que ce soit indispensable, si tu as un minimum d'envie, si tu fais des recherches, où tu te lances à fond dans ton animation
- A4 : tu tu sais où tu veux aller, voilà !
- A3 : oui mais aux yeux...., Dans ta légitimité, pas par rapport à ta pratique, mais aussi par rapport aux autres justement aux parents aux enseignants...
- A4 : moi je sais très bien que devant des parents, je ne me démontrerai pas, je suis tout autant capable
- A3 : ah mais oui, mais moi je considère que tu es animatrice, tu n'as pas ton bafa, mais tu as fait tes armes, t'es une professionnelle de l'animation
- C : alors qui fait un professionnel de l'animation ?
- A3 : l'expérience
- A4 : il faut être passionné de ça aussi.... Moi je ne veux pas travailler dans l'animation, car plus tard j'espère devenir prof un jour et je passe par l'animation car ça me rapproche des enfants, que je vois comment gérer un groupe, que tu vois ce que tu peux leur apporter, dont ils ont besoin et passer par l'animation je trouve ça super intéressant...
- C : l'animation, c'est un métier ?
- A4 : oui, je suis d'accord, je ne dis pas mais.... Bon par contre il faut réussir à en vivre, sinon oui c'est un métier, carrément !
- A2 : un métier pas trop reconnu
- A3 : mais tu vois bien, tu dis que tu apprends à gérer un groupe...
- A4 : parce que j'ai appris, maintenant voilà je pense que je sais gérer un groupe
- A3 : depuis un moment oui
- A4 : on a de la «chance» d'avoir un public tellement large tellement différent que tu peux gérer n'importe quel groupe, tu peux tomber sur n'importe quel type d'enfants, avec n'importe quel problème ou sans problème,
- A1 : de toi-même aussi, tu te remets en question... Moi, entre la première animation où j'avais 20 enfants où je me dis, mince, par quoi je commence, qu'est-ce que je leur dis, et puis maintenant tu vois une évolution malgré que je n'ai pas le bafa, et malgré que....
- A3 : mais c'est une question de posture aussi, ...
- A1 : je pense que de ne pas avoir le bafa, ça permet d'éviter de s'enfermer... Alors je ne sais pas si... De s'enfermer dans la case animateur
- C : tu veux sortir de la case animateur ?



- A4 : mais tout en étant animateur (rires)
- A1 : c'est multicas, je veux garder une partie animation mais je ne veux pas m'enfermer dans l'animation pure, parce que voilà, moi je travaille ailleurs d'autres choses aussi...
- C rappelle le contexte de la recherche, trouver un ou deux enseignants volontaires pour parler des pratiques de jeu, observation etc...
- A3 : je ne fais pas de jeu, je fais du mime, alors oui on joue mais c'est pas du jeu, c'est une autre forme... Je pense que l'animateur doit être un bon vendeur de salade, un bon vendeur d'esquimau, si tu vends bien ton esquimau c'est bon. Pour les enfants, si tu es à fond de temps, c'est bon, tu vas les embarquer
- A4 : faut donner envie à l'enfant, si l'enfant n'a pas envie... Alors que si tu présentes un truc, comme ça quoi...
- C : pas les enseignants ?
- A3 : le cadre est plus rigide avec l'enseignement, nous on va être dans une semi rigidité, alors que l'enseignant a des objectifs à remplir, nous dans notre séance on aimerait bien,
- A4 : si on ne l'a pas atteint...
- A3 : voilà, t'es frustré, un peu déçu
- A4 : voilà t'es frustré, mais pour l'enfant, ça ne va pas changer grand-chose ! Alors que l'éducation, tu as des...
- A3 : tu as des impératifs !
- A4 : on en parlait hier avec une institutrice, et elle me disait, voilà, « je suis en retard sur mon programme mais faut que je le fasse, j'ai pas le choix »
- A3 : voilà, il y a un impératif de l'enseignant que nous on n'a pas
- C : est-ce que ça ne dépend pas aussi de la façon qu'a l'enseignant d'enseigner ? Les objectifs qu'il se donne ?
- A2 : c'est ça, quand je parlais de sortir des sentiers battus, il y a des profs voilà, je reprends mon amie, infiltrée sans le vouloir, et elle voyait qu'il amenait le lundi leur livre et les photocopies, photocopies, photocopies, il y en avait une autre en maternelle qui sortait un peu des sentiers et moi je trouve ça plus intéressant... L'enfant va plus...
- A4 : c'est intéressant, ça lui permet de savoir quel genre d'institutrice elle veut être
- A2 : elle le sait déjà ! Avec l'animation justement
- A4 : oui mais comme disait tout à l'heure A1, tu as des clés au fur et à mesure, tu vois des choses, et tu te dis « tiens ! ça, oui !! »
- C : vous êtes nombreux à utiliser des pratiques ludiques ?
- A4 : ça dépend, moi je vais faire astro au cycle prochain, alors... Je ne sais pas encore comment je vais faire d'ailleurs (rires)
- A6 : moi je vais faire enquête policière...
- A7 : moi je pense que le jeu par rapport au périscope, c'est quand même une forme d'apprentissage dans n'importe quelle pratique, jeux de société ça va être apprendre à vivre ensemble, apprendre à perdre, apprendre à gagner... Moi je suis dans le sport, tu vas apprendre quelque chose à un enfant, juste je prends l'exemple du hand, le bras cassé, on va faire une balle aux prisonniers, ils font toujours un prisonnier sauf qu'ils ne se rendent pas compte qu'ils font le geste du Hand. Des choses comme ça quoi.... Et je pense que le jeu dans n'importe quelle pratique qu'on veut faire ça va leur apprendre quelque chose. Avec le mime, apprendre à être devant un groupe pour un enfant c'est super difficile.
- C : qu'est-ce qui est si différent de l'école ? Passer par du jeu traditionnel pour apprendre les gestes du hand, c'est-ce que font les enseignants ? Passer par le mime, les jeux de théâtre pour apprendre à faire face à l'autre c'est-ce que font les enseignants ?
- A2 : la différence ça va être la vision de l'adulte, dans ce qu'il veut apporter. Le prof, il va faire le sport pour que les enfants bah se défoulent et sans plus voilà (silence) A6 : parce que c'est au programme, A5 : oui le programme (silence)
- C : sport à l'école pour que l'enfant se défoule ?
- A6 : oui et les programmes,
- A2 : oui les programmes et voilà

- C : et l'animateur ? Si enseignant fait du sport pour que l'enfant se se défoule, pourquoi l'animateur fait du sport ?
- A3 : non c'est pour les programmes
- A2 : 1 pour qu'ils se défoulent, de 2, tu vas avoir une analyse
- A6 : c'est une autre vision du sport
- A2 : voila comme dit A7, elle a la vision du bras cassé que le prof, il va pas l'avoir
- A3 : bah si,
- A4: pourquoi il ne l'aurait pas ?
- A2 : bah non il ne l'aura pas parce que a force de le faire, va questionner des profs, vas questionner des profs, tu vas leur demander pourquoi ils font du sport et ils vont te dire que c'est pour se défouler
- A4 : c'est quoi le jeu avec les anneaux, où tu lances une balle et les autres doivent rejoindre les anneaux...
- A2 : la thèque
- A4 : oui c'est ça, la thèque... Mon prof m'a appris que c'était des gestes de base-ball
- A8 : l'enfant n'a pas la même vision, déjà les instits ne font pas le même temps d'activité
- A3 : oui déjà nous on fait  $\frac{3}{4}$  heure d'activité, vous, les instits, vous ne faites pas  $\frac{3}{4}$ h d'activité, vous faites quoi  $\frac{1}{4}$ h, 20 minutes, qch comme ça...
- C : d'eps ?
- A3 : oui. Enfin dans une heure, enfin quand vous vous mettez en eps, est-ce que vous faites une heure à suivre ? Non... ?
- C : ça varie selon les organisations  $\frac{3}{4}$ h, 1h voire 1h30
- A3 :  $\frac{3}{4}$  h, une heure à suivre, Waouff bah c'est pas ce qu'on voit...
- A1 : mais moi je suis d'accord avec toi par rapport à la vision de l'enfant
- A3 : je pense que je l'enfant à une autre vision tout simplement, il fait la même chose plus ou moins, mais il pense lui qu'avec l'instit, il est en train de faire de l'école, et avec nous il est plus dans... en train de s'amuser
- A2 : et en même temps, il y a le statut. Le prof il va dire « on va faire ça », direct les enfants ils vont s'y mettre. Nous ils se permettent de nous dire non.
- A7 : moi je pense c'est que tous les animes se sous-estiment. De ma vision des choses, tous les animes se sous-estiment. Vous ne vous rendez pas compte de ce que vous avez dans les mains, vous... Vous... On se sous-estime par rapport à ce que peut faire un instit alors qu'on n'a pas du tout les mêmes (train qui passe !) on n'a pas le même boulot, on ne va pas apporter la même chose. On veut apporter la même chose en fait, un apprentissage parce qu'on ne fait pas quelque chose pour rien
- C : une fois on m'a dit que le périscolaire ce n'était aucun apprentissage
- A7 : moi je ne suis pas d'accord, et je n'ai jamais été d'accord... On n'a pas de but comme les faire passer dans la classe supérieure, il n'y a pas de contrôle, pas de machin, mais ils apprennent quelque chose...
- A2 : il y a une stratégie...
- A1 : Quand on le fait, On se dit pas « tiens on va lui apprendre à faire si, à faire ça »...
- A7 : c'est comme l'atelier libre, on se dit ils ne font rien mais si, juste être cadré en groupe, juste déjà vivre avec les autres, ils sont là, ils sont en train de faire un dessin et ils discutent... Est-ce qu'en classe ils ont le temps de discuter ? c'est toutes ces différences entre le scolaire et périscolaire...
- A3 : en tant que parent, si je me mets dans ma fonction de parent, c'est que avant le périscolaire, il y avait ce sas de décompression que ma fille avait besoin. Je ne pouvais pas dire tu as pris ton goûter maintenant c'est les devoirs. Il fallait vraiment ce sas de décompression. La maintenant elle arrive à la même heure à la maison, tu as pris ton goûter ? On peut faire les devoirs. Elle a eu ce sas la pendant le périscolaire
- A7 : oui mais parce qu'elle l'a en fin de journée
- A3 : oui parce qu'elle l'a en fin de journée (brouhaha, certains partent)...
- A4 : pour nous animateur, non, la différence entre 12:00 et le soir... Non
- A3 : non, mais pour les instit qui récupère les enfants oui (rires)

- A4 : ça dépend aussi de l'activité que tu fais, le pire c'est la dernière heure du vendredi (rires)
- C : rappel du protocole et recherche de volontaire, globalement bienvenu par les animateurs restants
- A7 : moi ça me dérange, je suis déjà en conflit avec ça, ils font ce qu'ils veulent, hein, je me bats pour eux, mais ils font ce qu'ils veulent... A2 tu fais ce que tu veux
- A2 : moi c'est juste l'essence, si je suis là, ça ne me dérange pas... je fais du grand jeu, je suis touche à tout, même tu vois j, il y a la plate forme, la plate forme de jeu vidéo, c'est plutôt mal vu le jeu vidéo, je voulais faire une approche par rapport à minecraft, mais ça c'est avéré trop compliqué mais tu revois avec la coordo, elle te donnera nos coordonnées.

## 7. Annexe 7 : Entretiens avec les coordinateurs du temps périscolaire

### 7.1 Entretien avec Sylvie

- Mais je pense que de toute façon,...plein de fois ils nous ont demandé en maternelle de faire passer des compétences, tenir un jeu de cartes, dénombrer, avancer, parce qu'ils avaient pas le temps. Et l'année dernière, tous les jeux mathématiques qu'ils avaient, on les avait demandés parce que de toute façon ils n'avaient pas le temps de les utiliser...Et bon, en grande section, sur les TAPS, les commandes c'étaient ça, faut qu'ils apprennent à faire ça ça ça, parce que nous on a pas le temps. Donc je suis pas certaine que tu vas pouvoir à l'école...
- (C) Parce que du coup, comment ça a été mis en place les ateliers périscolaires ? Vous avez commencé quand ?
- Nous, on a commencé en 2013.
- (C) Donc c'est l'année dernière, comme sur M.
- Donc du coup, c'était une ancienne municipalité, déjà, ça change pas mal les choses et donc ce qui a été mis en place était la suite logique du PEL qui avait été mis en place depuis plusieurs années sur la structure et la volonté a été de ne pas changer les horaires d'école ni les horaires de bus pour les familles, qu'il n'y ait pas de surcoût pour les familles et après qu'on s'appuie sur l'existant qui marchait bien. Donc tout ça a fait que, comme on avait déjà un temps du midi en deux services avec des activités sur le temps du midi, la décision a été prise d'allonger le temps du midi et du coup, au lieu de reprendre à 13h20-13h30, ils reprennent à 14h05-14h15, on a gardé les deux services, ce qui fait que pendant qu'un service mange, l'autre service est en atelier ...
- (C) et ça fait des ateliers de combien de temps ?
- -Ben en fait, les élèves sortent à midi, ils ont jusqu'à 13h pour le premier groupe. Donc, ça s'est les grands. Le point négatif de l'organisation actuelle, parce qu'il y a toujours des choses à améliorer, c'est le quart d'heure plus tard à manger mais ça les a décalés que d'un quart d'heure donc on est en train de voir pour un fruit le matin pour les grands...
- (C) Oui, parce que j'allais dire ça fait pas tard pour eux de manger à 13h ?
- Ils mangeaient déjà à 12h50, donc le temps de venir, sur les deux services et là ils n'avaient que 20 minutes pour manger. Donc là, ils ont plus de temps pour manger, par contre ils mangent 10 minutes – un quart d'heure plus tard. C'est la différence pour les grands, pour le cycle CE2-CM2. Donc, ce qui se passe, c'est que tout le monde sort à midi, les CP-CE1 vont manger, les CE2-CM2 sont en activités jusqu'à 13h, après on switche, les grands vont manger, les CP-CE1 sont en temps libre jusqu'à 13h20. 13h20, ils ont un temps d'activités, qui est ouvert également aux externes qui ne mangeaient pas, du coup on intègre aussi les externes, ils ne sont pas beaucoup, ils sont une trentaine qui ne mangent pas à la cantine, parce qu'on en a quasiment 90% de la population qui mangent au restaurant scolaire...
- (C) Et du coup, c'est pas le cas pour les grands ? Les externes ne peuvent pas participer ?
- Si, parce que sur le 13h20, il y a des ateliers mixtes pour tous les cycles et il y a des ateliers ciblés pour les grands aussi, pour qu'ils participent. Mais c'est un groupe de garçons sportifs et du coup c'est assez facile de savoir quelles activités leur dédier plus particulièrement... Donc nous c'est sur le temps du midi, en deux créneaux dont le deuxième qui accueillent les externes, que des permanents du service jeunesse, et les associations extérieures pouvant intervenir ne le font que bénévolement, puisqu'il n'y a aucune rémunération puisque le maire de l'époque avait dit « Associations, je vous subventionne, la ville de C. a toujours été agréable dans les aides, les créneaux de disponibilités, rendez-nous la pareille. »
- (C) C'est le cas ?
- Oui, celles qui ont commencé la première année ont toutes résigné pour la deuxième. Elles doivent être 7 associations de C., on a Lire et faire lire qui intervenait déjà dans le cadre en plus du PEL qui continue, et on a les service Espaces verts qui eux (inaudible) mais on essayait déjà de travailler avec eux sur le centre de loisirs et entre autres il y a un des agents des espaces verts qui a un bon

feeling avec les enfants et qui aime bien ça et comme la responsable des espaces verts n'arrive plus à travailler avec la maternelle alors qu'ils ont les jardins pédagogiques, parce qu'elles ont pas le temps, voilà...Alors du coup, nous on a dit « ben Michelle, il y a ces jardins, nous ça nous intéresse ». Elle a dit « si ça vous intéresse, vous relancez le projet, donc je vous mets quelqu'un à disposition toutes les semaines, une fois par semaine, pour faire vivre ce projet. »

- (C) Donc du coup, tous les animateurs qui interviennent dans ce cadre sont tous des animateurs professionnels ?

- -Oui. Moi j'ai que un contrat d'avenir. Moi j'ai que un contrat d'avenir parce qu'à la ville de C. on a toujours eu des CAE...

- (C) Donc ils sont tous diplômés, ils ont tous au moins le BAFA ?

- -Oui

- (C)Voire plus ?

- - AFA ou BAfd. Moi, j'ai rien de plus. On a pas de diplômes professionnels animation. On n'est pas déclarés. C'est un vrai choix. On ne s'est pas déclaré accueil collectif de mineurs parce qu'au début du projet, on voulait tester, savoir comment cela allait se passer. Et puis on n'avait pas besoin d'argent. C'est bête, on a tous besoin d'argent, mais on avait déjà les moyens qui étaient là, on n'avait pas à créer toute une activité, vu qu'on a réorganisé...

- (C) Il y avait déjà un gros existant quand même qui était là, qui facilitait...

- Voilà, il y a eu forcément des dépenses supplémentaires mais il y avait déjà des choses qui existaient, donc entre la contrainte de déclaration, de suivi, de personnel en place, tout ça... donc là, on m'a dit « on laisse pour l'instant » ...Donc là, la question se repose puisque le projet est rodé donc on va se reposer la question...Du coup, on a des animateurs qui ont été embauchés un an puis qui là ont été stagiairisés puis que c'est la ville qui gère ce temps-là, c'est pas la Ligue...

- (C) C'est vrai que sur la communauté de communes de M., c'est la Ligue qui gère...

- Mais nous ça a toujours été la mairie le périscolaire et comme on est resté sur le même temps, et que ça a toujours été moi et mon service qui gérons, on a continué à le garder.

- (C) D'accord. Toi, tu es Ligue...Enfin, tu es embauchée par la Ligue ou par la Mairie ?

- Non, à C. on est 11 sur le service Jeunesse et on est tous fonctionnaires. Pas tous à temps plein mais on est tous fonctionnaires et sur les temps ACM extrascolaires, on est mis à la disposition de la Ligue de l'Enseignement mais juste sur les ACM extrasco.

- (C)Qu'est-ce que tu entends par ACM ?

- On a le 3-12 et le 12-17, le centre de Loisirs. Mais que l'extrascolaire. Le périscolaire, c'est la ville qui le garde. Et on a le matin, le soir aussi...

- (C) Du coup là, par exemple, on est mercredi, vous intervenez en tant que...

- Donc là, j'ai mes animateurs qui sont là mais en fait c'est la Ligue de l'Enseignement qui a la responsabilité du temps en tant qu'organisateur et là, ma directrice, mes animateurs sont mis à la disposition de la Ligue.

- (C) Donc, c'est la Ligue qui paye ?

- Non, c'est la ville qui paye tout, c'est une mise à disposition gratuite.

- (C) C'est complexe comme organisation ?

- -C'est complexe mais ça a plein d'avantages, j'ai un double budget. Je ne dis pas que j'ai un plus de budget, mais avec un budget associatif c'est beaucoup plus facile de faire des projets d'enfants et de jeunes au ponctuel qu'avec une régie municipale.Ca nous permet de faire plein de projets d'enfants, d'autofinancement, ce genre de choses. On a besoin de trois carottes pour faire un gâteau à la carotte dans cinq minutes, ben pas de souci, on va les acheter alors qu'avec la mairie je ne pourrais pas aller le faire. Ca a ces avantages là. C'est un peu plus complexe pour la visibilité des familles, parce que c'est le même lieu que le périsco, c'est les mêmes personnes, mais c'est pas le même organisateur.

- (C) Donc elles ne paient pas le périscolaire les familles ?

- Pas le temps du midi, par contre la garderie du soir et la pause cartable sont payantes. Et ça se passe ici et c'est la même équipe.

- (C) Donc quand une famille fait un chèque le mercredi, elle le fait à la Ligue de l'Enseignement ?

- Non, ils règlent tout à la ville.

- (C) D'accord, et c'est la ville qui s'arrange ensuite avec la Ligue.
- Voilà, mais par contre quand on leur parle d'adhésion, d'assurance, là ça devient un peu plus compliqué pour eux.
- (C) Donc, tu disais, il y a la garderie le matin et le soir et il y a la pause cartable ?
- En fait, c'est une aide aux devoirs, c'est une étude si tu veux. On a juste changé le mot parce qu'on a pas d'obligation de résultat. Donc ce qu'on ne veut pas c'est que les parents pensent que les devoirs étaient absolument faits, sus par cœur quand ils rentrent chez eux et que cela les dégage de toute responsabilité. Donc on a fait une pause cartable. C'est tout bête, mais voilà...Et la garderie s'appelle garderie, puisque c'est encore des temps qui ne sont pas qualifiés, c'était aussi entre autres le fait de ne pas se déclarer sur le temps du midi car moi l'optique c'est de déclarer tous mes temps périscolaires, pas seulement le temps du midi et du coup la garderie du matin et du soir on est bien loin de la qualité éducative d'un projet.
- (C) D'accord mais c'est vraiment ce qu'on appelle de la pure garderie, avec un adulte et des enfants qui vont et viennent dans tous les sens ou bien il y a quand même des petites choses qui sont mises en place ?
- Alors on va dire que depuis l'année dernière, il y a des choses qui sont mises en place. Parce qu'avant les garderies étaient faites que par du personnel de service. Et depuis l'année dernière, j'ai un ou deux animateurs. Et du coup, cette année, on commence à écrire un projet périscolaire parce que le matin on a deux animateurs mais le soir on n'en a pas parce qu'ils sont à la pause cartable. Et puis du personnel service, on en a une qui entend bien ce qu'on lui dit et une autre qui est blasée, mais je pense comme partout. Après, le matin, il y a des ateliers, des salles, le jeu du jour...Ca tourne, ils ont des outils, on essaie d'être super cohérent... De plus en plus, les outils tendent à être les mêmes avec le centre de loisirs... Des trucs tout bêtes, mais par exemple là il y a la pochette à dessins... On partage les mêmes locaux, donc on a les mêmes lieux, donc l'espace, les règles de vie...
- (C) Il y a une unité entre périscolaire et centre de loisirs ?
- On essaie...
- (C) Est-ce qu'il y a ce même lien vers l'école ?
- L'école depuis 4 ans a changé de directeur et il y a eu fusion et donc l'école avec le nouveau directeur et l'inspectrice de circonscription qu'on avait aussi à ce moment-là...Avec moi, ça l'a très très bien fait parce que sur C., elle voyait l'utilité du service jeunesse et des animateurs.
- (C) Tu m'étonnes...Quand tu y réfléchis, c'est une évidence.
- Comme le directeur était pas contre et qu'on s'entend bien, ça nous a fait deux poids pour rentrer dans l'école et juste avant les rythmes, c'était bien...C'est pour ça qu'on l'a fait en 2013. On avait tout pour que...A part l'équipe enseignante, à part un ou deux, mais la majorité était contre le temps du midi et contre la mise en place en 2013...
- (C) C'est le créneau qui leur convenait pas ou...
- Alors, il y avait déjà les 4 jours et demi et le temps du midi...
- (C) Pourquoi les 4 jours et demi ?
- Parce que pour eux il y aurait le même taux d'absentéisme que quand c'étaient les samedis matin... Et puis il y avait des problèmes de garde...mais je pense que humainement, il y avait des soucis, comme tout le monde...
- (C) Ca, on peut l'entendre...
- Alors, je ne sais pas comment cela s'est passé dans les autres écoles mais moi, pour avoir eu plein de mails d'infos, de l'éducation nationale via la mairie, de la (inaudible)...les enseignants directement dans les écoles, n'en ont pas eu autant, c'est-à-dire que moi, j'avais les textes avant eux...c'est des trucs tous bêtes mais déjà, pour une partie et surtout en maternelle, ils étaient réfractaires alors pour parler vraiment de l'enfant c'était difficile...Après, le temps du midi, non, puisque dans leur tête, c'était finir plus tôt...
- (C) Mais ce qui, humainement, s'entend aussi...

- -Oui, moi cela ne me gênait pas de l'entendre, mais c'est juste qu'on n'est toujours pas passé au-dessus de ça. Donc, tout ce qu'on fait, c'est un peu difficile, pour la majorité bien sûr, pas pour tout le monde...

- (C) C'est difficile pour la majorité ?

- oui, quand on fait des réunions...

- (C) Vous avez plutôt la majorité contre vous ?

- -Là, ça commence à s'aplanir, mais tout était prétexte à ce qui n'allait pas. C'est-à-dire qu'on a fait des réunions par cycle, avec les enseignants...

- (C) Pour la mise en œuvre des TAPS, vous arrivez à créer des temps de rencontres, de réunions TAPS/enseignants ?

- La première année, c'était imposé par l'inspection. C'est à dire que moi j'ai fait des conseils de maitres en plus des conseils d'école où je suis invitée, on a fait des réunions de travail, celles à l'initiative de la mairie, puis celles où tout le monde ne venait pas mais au moins on était ensemble, celles où on a calé des trucs mais personne n'écoutait, j'ai vécu aussi...mais c'est pas grave, moi j'ai tout fait...On a fait une réunion de rentrée...

- (C) La première ou la deuxième ?

- -Pour la réunion de rentrée ? On a fait la première. Ca a été une catastrophe...

- (C) Mais c'est assez exceptionnel dans le sens où je le vois chez nous, on est aussi géré par la Ligue, on fait partie de la Communauté de communes de M., c'est pareil, il y avait des choses qui se faisaient avant qui ont fait qu'ils ont pu se lancer dès 2013. Il y avait un coordinateur jeunesse, il y avait déjà une politique jeunesse...N'empêche que la première année, la première réunion de rentrée, ils n'ont surtout pas envoyé les temps périscolaires parce qu'ils ne voulaient pas les mettre en danger vis-à-vis des parents. Puisque les seules questions des parents, ce n'était pas l'école, c'était de savoir comment cela allait s'organiser. Et cette année à St.S., c'est leur première année eux, ils ont fait le même choix à la Ligue, c'est-à-dire de ne pas envoyer « au casse-pipe » le référent...n'empêche que les seules questions des parents c'étaient sur les temps périscolaires...Puisqu'actuellement pour les parents, c'était la seule inquiétude...On va avoir qui, on va faire quoi, on va avoir quoi en face ? Comme il y avait plus ou moins de communication en face...et au final, la réunion de rentrée...

- Alors, nous la spécificité aussi c'était que la mairie de l'époque, le maire et l'adjoint jeunesse, fort aussi de l'appui de l'éducation nationale, c'était que la réunion de rentrée a été faite en mairie, dans un lieu neutre, du coup, pour justement qu'il y ait, et l'équipe du service jeunesse, et l'équipe enseignante dans un autre lieu pour les familles. Parce qu'ici en fait ils ne font pas de réunion collective de rentrée. A C., c'est des réunions individuelles, classe par classe, enseignant par enseignant...sur trois semaines. Donc si tu as trois loulous, tu vas faire trois soirs de réunion de rentrée...

- (C) Généralement, dans toutes les écoles que j'ai vues, ça commence par une réunion collective où c'est le directeur qui donne toutes les infos et ensuite dispatche, tout le monde part...Sauf quand des collègues ont des problèmes d'emploi du temps et décident de reporter de quelques jours la réunion...

- Ici c'est pas ça. Chacun fait comme il le souhaite. C'est-à-dire que le directeur, normalement cette année on devait faire des réunions comme il n'y a plus cette année de réunion collective à la mairie, car la mairie a dit c'est bon, c'est lancé...on avait par contre demandé et les parents d'élèves et le service jeunesse de participer à chaque réunion des enseignants, mais on m'avait dit ohlala, mais ça va en faire...Mais j'ai dit oui, ça va en faire 14, mais on va les faire, on est assez et du coup, zéro. Zéro parce que le directeur est au courant le matin pour le soir que ses collègues ont choisi de faire telle ou telle réunion de rentrée...

- (C) Mais comment ils font pour prévenir les parents ? Ils passent des mots dans les cahiers, donc ils les passent bien quelques jours avant ?

- Oui mais nous on est jamais destinataire et comme en début d'année nous on a accès que aux agendas des enfants qui sont en pause cartable et qu'il n'y a pas de devoirs généralement la première semaine ou les deux premières semaines...Nous il n'y a que comme ça qu'on a les infos de l'école.

- (C) Vous participez à un certain nombre de réunions et tout ça mais, malgré tout, il y a quand même un problème de communication ?

- Tout ce qui n'a pas trait à une communication de l'école en général et du directeur...
- (C) Parce que le directeur communique avec vous, ça il n'y a pas de souci ?
- Oui, et certaines enseignantes. Donc, on s'est vu sur plein de réunions et cette année on avait acté qu'ils avaient 9 heures de dégagées pour nous. Donc ça faisait une heure et demie sur chaque cycle.
- (C) Par contre oui, l'éducation nationale a dégagé des heures pour les enseignantes pour que vous soyez ensemble ?
- C'est Denise qui a dit que les TAPS, les APC...c'est tant d'heures...Sur le volume des heures de réunion, il y a la porte ouverte, vos conseils de maitres, vos conseils d'école...Et après, il devait rester un volume de 16 heures je crois et donc sur ces 16 heures, elle a dit qu'il y avait 9 heures de réunions avec le service jeunesse... Bon, on a changé d'inspecteur, on a Monsieur T. maintenant, il est arrivé en septembre et il a dit : « Non, 9 heures c'est trop, n'est-ce pas Mesdames ? », alors évidemment les enseignantes ont dit : « Ben oui, c'est trop, on a pas que ça a faire ! »...donc il a dit « ce sera 5 heures ». Ca fait quand même une heure par cycle. Donc on a fait le rendez-vous cycle 4 juste avant les vacances. Normalement, on fait la réunion la dernière semaine avant les vacances, on fait le point du cycle. On en a pas fait en décembre parce qu'il y a eu une manifestation de l'équipe enseignante puisque le spectacle offert par la ville pour Noël c'était Aldebert au Cargo et ils sont rentrés à 17h30 alors que normalement c'était 16h30. Donc j'ai dit « okay, pas de souci, ça râle, c'est l'heure de la réunion, donc pas de réunion... »
- (C) Les parents ont râlé parce que...
- Non, c'est les enseignants car on leur a pris 1 heure sur leur temps... ils sont rentrés en disant quand même que c'était bien...Je suis contente, c'est moi qui ai dit à C. d'y aller, c'était mon idée, donc je suis contente même si je n'ai pas pu y aller... Les enfants étaient super contents ! C'était le spectacle de Noël offert par la mairie ; d'habitude c'est un truc en salle des fêtes, un magicien ou un spectacle...Mais là, il y avait six bus, écoles privées et écoles publiques, donc je te dis pas l'organisation. Une deuxième séance a été mise en place parce qu'il n'y en avait qu'une pour les scolaires. Donc C. a négocié une deuxième séance pour que tout le monde rentre... Bon, bref, j'entends que ça râle avant le concert parce qu'on prend sur leur temps et qu'ils vont rentrer à 17h30...Donc moi je dis, de toute façon, en fin d'année, il n'y a jamais de temps, leur réunion, c'est bon, on n'en parle plus, je leur file, elles ont déjà fait une heure de plus...Donc, on n'a pas fait le cycle. Là, on va faire des réunions, mais ce qui est très marrant dans ces réunions, on en a fait une en fin d'année en juin, c'est que l'école maternelle surtout, et la grande section plus particulièrement, tout était de la faute du temps du midi et des TAPS. Les enfants cette année ne savent plus reboucher un feutre correctement, respecter le matériel et tout... Je leur ai dit « mais c'est quand même dingue, on a les mêmes enfants sur la garderie, sur le centre de loisirs, nous on a rien remarqué et là, spécifiquement, cette année... » « Ah ben oui, mais c'est normal, ils sortent de classe le midi, ils vont en activités, on leur demande pas de reboucher les feutres et en rentrant l'après-midi ils ont perdu les automatismes... » Alors je leur ai dit « mais c'est pas vrai, en plus c'est une ATSEM qui est avec nous sur le temps des petits une fois par semaine en coloriage libre et les feutres sont rebouchés. Chez vous, comme chez nous, les feutres ça se rebouche. » C'est les mêmes personnes que les mercredis et les temps de vacances, donc c'est quand même dingue...« Oui, et puis c'est pareil, vous ne pouvez pas les faire revenir avec les activités puisque c'est nous qui avons les parents le soir, après ils croient que c'est ce qu'ils ont fait en cours...Nous, on ne veut pas, je suis désolée mais un mouton c'est pas bleu et jaune, donc il est hors de question que les parents pensent que dans ma classe ils ont colorié un mouton en bleu et jaune... » Là quand même, il y a des collègues qui m'ont dit « Ben tu nous excuses, moi ça ne me perturbe pas qu'à un moment, la liberté de l'enfant et la liberté de création amène... »
- (C) On a eu ce sujet avec le coordinateur du temps périscolaire Seb, qui nous a dit : « Oui, chez vous il faut que le nez du clown soit rouge, c'est le code de l'école. » ...
- Donc en juin, on a dit pas de souci, on va faire une petite pochette périscolaire, on mettra tout dedans, c'est-à-dire qu'on estampillera tout. Si c'est ça qui vous perturbe, il n'y a pas de souci. Par contre quand on fait de la cuisine et qu'ils ramènent à la maison des cookies qu'ils ont fait ou des radis du jardin, là ça ne gêne personne que ça ne soit pas estampillé, par ce que ça, c'est



chouette...Et puis au bout d'un moment dans la discussion, on s'est fâché, enfin je me suis fâchée parce que bon, ça fait un an et demi que ça montait et je lui ai dit : « de toute façon, tout est pire, rien ne va, parce que les rythmes scolaires, tu es contre. » Elle a dit « oui, le nouvel aménagement, je suis contre. » Donc je lui ai dit qu'à partir de ce moment-là, il faut arrêter de discuter. Si on ne peut même pas tirer quelque chose de constructif des bilans et des réunions qu'on fait... Là, en septembre, le reproche de l'école maternelle a été qu'Antoine, animateur, était venu faire une sensibilisation pour son atelier habillé en cow-boy et, tu te rends compte, il avait autour de la taille un pistolet en plastique, de la panoplie de cow-boy des déguisements du centre. C'est inadmissible... J'entends qu'on puisse me dire « ça nous dérange, est-ce que... » Mais c'est même pas « c'était chouette, il y a eu une sensibilisation, les mômes ont accroché... » Ils n'ont retenu que ça. Et tout est comme ça. C'est-à-dire, on peut me dire des fois « on n'est pas très pour », et tout...

- (C) Mais on peut ne pas être d'accord,

- -Oui, mais non, c'est « de toute façon, c'était nul, c'est hors de question, c'est interdit », et tout est comme ça. C'est-à-dire que de toute façon, rien n'est positif en maternelle... A l'élémentaire, c'est les parents qui ont le plus de mal parce qu'ils ne voient pas l'intérêt...Par exemple, les enfants, cela fait des années qu'on a des problèmes de cartes, comme je pense dans toutes les écoles, Yo-gi-yoh, machin-truc et tout... On a un conseil d'élèves à l'école auquel on est co-organisateur avec le directeur d'école et les enseignants – enfin, avec le directeur et les enseignants volontaires, parce que c'est sur le temps du midi, les réunions des enfants etc. Donc on offre le repas aux enfants et après on se réunit. Et c'est donc eux, en classe, pour ceux qui normalement l'ont fait avec leur enseignant, qui ont proposé des activités et donc on pioche dedans, selon les envies des enfants, pour mettre en place nos activités. Et du coup, entre autres, il y avait une forte demande de jeux de cartes, mais cadré, et entre autres on a mis en place le jeu de cartes Pokémon, puisqu'ils ne savaient pas y jouer, qu'il y avait des histoires de vol, donc voilà. Les parents d'élèves n'ont absolument pas compris l'intérêt et ont descendu en flèche l'atelier.

- (C) Parce qu'ils attendent quoi les parents ici à ton avis ?

- Alors ici, ils n'ont retenu qu'une chose en fait. C'est-à-dire que très vite ils ont retenu que ce serait le temps du midi et qu'ils n'avaient pas le choix. Avec une mairie qui était très claire sur plein de choses. Donc, c'était le contenu. En fait, ils voulaient des activités culturelles...Ils ne voulaient pas de découverte ou d'initiation, ils voulaient du cours. Ils voulaient de l'apprentissage.

- (C) Tu dis activités culturelles...

- Ils voulaient de l'apprentissage.

- (C) Tu dis activités culturelles...Ce sont les parents qui veulent de l'apprentissage, c'est ça ? Pas la mairie ?

- Non, ce sont les parents...Et des choses, on va dire...Pouvoir faire du poney, de la voile, des cours de mandarin...Ils voulaient des choses qui soient une plus-value, de type CV, tu vois...Enfin moi, c'est comme ça que je l'ai ressenti.

- (C) Du mandarin ?

- -Non, mais on a eu des demandes...Parce que, tu vois, on a la «chance» d'avoir une assistante d'anglais, donc elle est mise à disposition sur certains temps du midi...Donc, ils voulaient des cours. Ils voulaient remettre un temps d'apprentissage à leurs enfants, donc la bataille de tous les jours, ça a été de dire que ça, c'était leur temps libre du mercredi.

- (C) C'est pareil, nous c'est pas les familles qui s'inscrivent, c'est les enfants qui choisissent.

- Moi j'ai eu de la «chance», c'est pour ça que je suis très contente que ça soit passé en 2013, parce que la nouvelle municipalité n'est pas comme ça. Donc je suis très contente parce que moi, je partageais le projet d'avant. Donc les familles inscrivent leurs enfants aux temps périscolaires mais c'est les enfants qui choisissent leurs activités....Tout en sachant qu'on a trois types d'activités. On a une bulle d'air, où c'est relaxation, jeux libres, jeux dans la cour, on a créé des coins et tout. Et les ateliers fermés, donc sur 5 ou 6 demaines de cycle, ils s'inscrivent tous les mardis, ils font la même chose, il y a un projet, une évolution et une finalité. Et on a des ateliers one-shot.

- (C) One-shot ?

- Oui, on dit groupe ouvert, mais on a une culture à C. où les familles, leur demander un dossier d'inscription, c'était hallucinant. « Comment ça, il faut que je prévienne si mon enfant mange à la cantine ? Si à midi je ne suis pas là, vous le prenez, c'est normal. »
- (C) Ah oui, on est dans la consommation pure...
- Oui, donc ça a été très très dur et du coup, nous, on a réussi à faire que tous les enfants soient inscrits et que les familles nous préviennent pour annuler. Et donc on facture si... ils ne nous préviennent pas. Mais c'est pareil, s'ils sont censés être là à 13h20 et qu'ils ne viennent pas, on les appelle direct. Donc ça demande beaucoup de boulot, mais on les a habitués et maintenant ça va mieux... Mais par contre, à côté de ça, on laisse l'opportunité à un enfant qui ne vient manger à la cantine qu'une fois par mois, parce que ses parents en ont besoin – parce qu'on a quand même beaucoup de saisonniers et de personnes en difficulté, donc là aussi il faut qu'ils puissent si ils ont besoin, mettre leur enfant... Et que cet enfant-là ne soit pas exclu, donc il y aura toujours des ateliers où il peut venir, où il peut se rajouter, parce qu'il a besoin d'être là les 50 minutes..... (silence) Pour les associations, il n'y en a qu'une avec qui ça ne va pas bien. Parce que c'est pareil, de toute façon elle est contre l'aménagement du rythme scolaire et elle est contre le temps du midi aussi...
- (C) Pourquoi elle vient ?
- Parce que la trésorière de l'association est une élue et bon, elle ne vient que 5 midis, c'est le minimum. Elle fait un cycle, avec une seule tranche d'âge, puis comme elle vient à contre-cœur, les enfants le ressentent et il n'y en a que 2 ou 3 qui veulent aller avec elle. Et nous, ben non, on ne les force pas... Mais bon...
- (C) Et ils font quoi avec elle ?
- de la danse.
- (C) Pourtant on aurait pu s'attendre à ce que la danse... En général, ça attire les enfants...
- Oui, mais l'année dernière, ils l'ont vu sur une séance et voilà, quelqu'un qui n'a pas envie d'être là, ça se sent...
- (C) Et la nouvelle municipalité ? Il y a un changement d'identité politique entre les deux municipalités ?
- Alors nous, il n'y a pas d'étiquette à C., ce sont deux listes sans étiquettes.
- (C) C'était le cas avant ? Parce que je pensais que C. était étiqueté...
- C'est étiqueté de droite, mais sur les listes il n'y a pas d'étiquette... C. était de droite mais avec une très très forte politique enfance/ jeunesse parce que moi là, cela fait dix ans que je suis là et on a eu des moyens phénoménaux... Là on a changé d'équipe municipale mais la particularité, c'est que je n'ai pas changé d'adjoint à la jeunesse.
- (C) D'accord, donc du coup...
- Ben non, c'est pas mieux, parce que lui il a changé d'équipe, donc il a un petit peu changé de discours. Pas tout mais un petit peu. Et on a un nouveau maire surtout. Puisqu'on va parler du maire, qui est très dans le paraître et dans l'image...
- (C) C., c'est plus glamour...
- Oui, mais tu vois c'est un peu compliqué, une équipe qui n'est pas au clair avec ce qu'elle veut pour l'enfance et la jeunesse... Donc, on a tout et son contraire. Faut les emmener au Parc Astérix, faut qu'ils aillent voir plus de musées, faut qu'ils se reposent... Pour l'instant cette année, on a pu réussir à continuer le projet, on pensait vraiment qu'avec cette liste-là on allait passer aux 15h30. Parce qu'en plus, on a une équipe qui écoute beaucoup les individualités et comme on a cinq parents qui veulent vraiment passer aux 15h30 et qui connaissent très bien le maire et la nouvelle équipe...
- (C) Ils n'ont pas eu la tentation du décret Hamon si ?
- Non parce que je pense qu'ils se rendent compte aussi qu'il n'y a pas assez d'infrastructures pour faire des après-midi entières, que faire payer les parents ce n'est pas possible... On a pas de bus à C.... Donc il y a plein de choses où ils se rendent compte que les associations – contrairement à D. où elles se plaignent- on en a pas soixante qui interviennent ; et en même temps on n'en a pas besoin de soixante. Ils se rendent compte que les associations à D., quand elles ont fait le bilan, elles ont perdu plein d'adhérents. Nous on n'en a pas gagné mais nos créneaux n'ont pas bougé. Parce que nous ils avaient anticipé déjà sur l'année scolaire, donc on a commencé en 2012-2013 et ils ont commencé à

enlever leurs créneaux le matin vers l'après-midi donc tu vois, les associations, elles ont commencé à dire « on n'a pas gagné d'adhérents c'est sûr mais en même temps, on n'en a pas perdu, alors qu'à D. ils en ont perdu ». Donc les associations pour elles c'est bien parce que c'était le temps du midi et que leurs salariés, ils ne travaillaient pas. Donc ça reste quelque chose qui pour elles leur vont bien. En plus on impose pas, c'est-à-dire qu'ils s'engagent sur ce qu'ils veulent du moment qu'on le sait...Un cycle, deux cycles...Alain c'est toute l'année, mais chacun à sa mesure.

- (C) D'accord. Donc du coup les TAPS ?

- Ils sont sur le site du centre de loisirs.

- (C) Vous utilisez aussi les locaux, les classes et tout ça ?

- Alors à l'école maternelle il y a proposition donc hors dispositif Passerelle, dès la petite section puisqu'en fait il y a des non-dormeurs en petite section. Il n'y en a pas beaucoup, on va arriver à 6 ou 7 en fin d'année là, des petites sections où entre l'enseignant, mon service et les familles il y a une demande de « plus de sieste », et donc ils peuvent intégrer les ateliers, et on a des temps de relaxation en fait.

- (C) C'est vrai, donc du coup tu m'as parlé des CP et des cycles mais tu ne m'as pas parlé de comment s'organisait le périscolaire en maternelle...

- Donc c'est pareil, sauf qu'en maternelle ils mangent tous en échelonné, de 11h45 à 13h20. Par contre on ne fait qu'un cycle, ils finissent à 12h45 de manger mais après ils sont soit en récréation, ou en temps calme, ou à la sieste. Donc moi, j'ai des animateurs pour la cour et là on commence qu'une seule session d'ateliers, de 13h20 à 14h15... Pour tous, petits, moyens et grands. En sachant que là on a qu'une petite section seulement qui intègre les ateliers, tous les autres sont à la sieste. On a des « moyenne section » qui sont encore dormeurs qui vont à la sieste aussi, ça arrive. Là on en a de moins en moins, ils commencent tous à être réveillés à 13h15, comme ils peuvent être couchés dès 12h30...

- (C) Du coup les moyens peuvent dormir aussi ?

- -Oui. Les petits qui ne dormaient plus et où il n'y avait pas de souci en classe l'après-midi, les parents étaient d'accord et nous aussi, on voulait les intégrer si besoin, tout comme on voulait que les moyens puissent continuer à dormir, et même les grands. On a des temps de repos même sur l'autre école : musique douce, relaxation...On a fait des temps calmes sur les deux.

- (C) Et il y en a qui dorment chez les grands ?

- Chez les grands non, mais il y en a qui passent  $\frac{3}{4}$  d'heure allongés les yeux dans le vague à écouter les contes ou la musique...

- (C) C'est que c'est un besoin aussi ...

- Ah oui, j'en suis persuadée... Nous on a beaucoup insisté sur la maternelle sur le fait que si on faisait 15h15 ou 15h30 pour les TAPS, ils allaient réveiller les petits, il ne fallait pas se leurrer. Ou soit ils ne les réveillaient pas et on voit qu'ils se réveillent tous seuls vers 15h15, donc il n'y a plus de temps d'apprentissage... « Ah ben si... » ... Avant la sieste ne commençait qu'à 13h-13h15 et avec les roulements d'ATSEM c'était un peu le bordel et nous on a fait en sorte que dès 12h15 la salle de sieste soit déjà ouverte.

- (C) Oui mais du coup, 12h15-14h15, ça fait déjà une bonne sieste...

- Oui, mais on a fait exprès, c'est-à-dire qu'on a bougé les horaires des ATSEM, etc...Nous avant, on n'était jamais rentré dans la maternelle avant les TAPS et là, on a mis trois personnels là-bas donc ça a été la révolution. On a dit « Nous on prend la cour », parce que c'est important que cela soit une ATSEM qui lance la sieste, pour le repère des petits, qu'ils mangent plus tôt, donc ils ont aussi négocié 11h45 tu vois, mais on avait jamais mis les pieds là-bas, on a revu tous les horaires des ATSEM, elles ont râlé mais en même temps, maintenant c'est pas plus mal. Parce qu'au lieu d'être en pause jusqu'à 15h, elles sont toutes en pause quasiment en même temps...La-bas, cela ne se passe pas mal, mais par contre, on n'a qu'un seul créneau, c'est 13h20 pour l'activité mais eux par contre ils n'ont pas plus de deux séances sur une même activité, on ne leur demande pas de s'engager, on a fait un projet un peu différent sur l'engagement...

- (C) D'accord...

- -Donc la maternelle, c'est ouvert dès 13h20...

- (C) Et du coup, les enfants externes, ils sont couchés à 13h20 ?
- -Oui, on a une salle de sieste à côté que l'on a ouverte. C'est-à-dire qu'il y a déjà une salle où sont mis les dormeurs parce qu'on ne voulait absolument pas y faire entrer les non-dormeurs. Moi, je l'avais vécu à G. pour ma fille et je sais ce que cela donne... Du coup, on a la «chance» d'avoir la classe Passerelle à côté de la salle de sieste, classe Passerelle qui l'après-midi accueille peu ou bien accueille des dormeurs, donc on a fait mettre des rideaux occultants, et puis il y a très peu de mobilier donc on peut y mettre des lits... C'est la deuxième année de la classe passerelle. Donc t'as une enseignante qui est dédiée, il faut une éducatrice de jeunes enfants (EJE) et une ATSEM dédiée. Donc c'est trois personnels, une ouverture adaptée où les parents peuvent vivre la journée de leur enfant. C'est pour une première rupture entre l'enfant et les parents et une première approche de l'école... ....Ils n'ont pas besoin d'être propres parce qu'ils ne sont pas à la journée, c'est vraiment de l'adaptation au cas par cas, ça peut être trois matinées...L'année dernière, ce n'était ouvert que le matin et au fur et à mesure de l'année scolaire ils peuvent intégrer une petite section quand ils sont prêts, les parents aussi, et que toute l'équipe éducative le pense. Et au fur et à mesure tu peux avoir des arrivées d'enfants. Tu peux avoir des tous petits de deux ans-deux ans et demi mais tu peux avoir aussi des enfants de quatre ans qui n'ont jamais été en collectivité, qui n'ont jamais quitté les parents, etc. Pour qu'il n'y ait pas de rupture d'un coup.
- (C) Et du coup vous avez beaucoup d'enfants en classe Passerelle ? Parce que comme c'est ponctuel...
- Alors il y a douze places maximum mais avec le mouvement... On a commencé la petite section à dix cette année et douze en classe Passerelle ; là je ne sais pas où ils en sont mais je sais qu'on a dû faire passer une dizaine d'enfants en petite section. -Et cette année, l'expérimentation s'est passée sur toute la journée, donc on a des enfants qui peuvent revenir l'après-midi ou venir que l'après-midi. Je n'ai pas tout compris comment ça marchait l'après-midi, pour moi c'est un peu obscur...
- (C) Les tous-petits même l'après-midi ? Sur une journée complète alors ?
- -Non, c'est au fur et à mesure. C'est-à-dire qu'au fur et à mesure qu'ils intègrent, ils nous disent « on va faire un essai restauration scolaire », et là on a le périscolaire même si ils n'y ont normalement pas accès, on sait qu'on a des contrats avec la famille et l'enseignante, donc on sait que tel enfant va être accompagné par l'EJE et l'ATSEM sur le temps de restauration.
- (C) Ah, du coup il y a quelqu'un qui l'accompagne ?
- -L'EJE et l'ATSEM de cette classe-là vont sur le temps du repas du midi.
- (Pause téléphonique)
- ....c'était arrivé euh...y'a plus, y'a plus ça parce que les premiers rendez-vous d'intégration à l'école, bon y'a toujours le directeur mais du coup euh y'a un rendez-vous avec l'enseignant de classe passerelle donc y'a une discussion, là ils ont eu des soucis cette année puisque visiblement euh y'a eu un problème de compréhension, ils se sont aussi dit que c'était la deuxième année du dispositif et peut-être un peu moins d'informations claires, on a euh deux familles qu'étaient inscrites chez nous en périscolaire alors que les enfants étaient inscrits en classe passerelle et que ils avaient pas accès au bus à plein de choses ils avaient pas encore l'âge et tout et des familles qu'on a appelé qu'ont dit : moi j'ai besoin je reprends le travail j'ai besoin toute la journée je fais ah oui mais moi j'entends mais c'est l'inscription qui a été faite via l'école puisque la classe passerelle c'est un dispositif particulier...
- Très particulier oui. (C.)
- ....donc après je fais si ça se trouve en quinze jours tout le monde va être d'accord pour que l'enfant élu... parce que y'a des enfants aussi euh qui...ne veulent pas, c'est-à-dire y'a tout un travail dans la semaine où ils vont dans la classe à côté et puis c'est des classes côte-à-côte donc on ouvre la porte on va faire une activité et tout, c'est une classe un peu particulière enfin où y'a moins, y'a pas de tables, y'a beaucoup d'espace, de motricité, enfin voilà...
- Ouais (C.)
- ...c'est un peu particulier.
- C'est énorme...et du coup euh là...là-dedans comment s'installe euh Alain euh ....(C.)
- Donc Alain euh donc Alain est l'association sur C. qui a la plus grosse subvention, ou c'est la deuxième avec l'A.S. euh de sport mais bon bref pour euh une activité c'est euh c'est lui qui a la plus

grosse subvention annuelle puisque comme c'était un conventionnement euh on va dire suite à un appel à projet euh voilà la ludothèque et son poste sont subventionnés euh dans le cadre du conventionnement avec euh Jouons ensemble, il avait été établi que Alain avait un volume horaire euh annuel euh de...d'activités gratuites auprès euh des écoles et du public enfance pour répondre au projet éducatif, donc ça, ça avait été acté y'avait un volume horaire d'établi... euh très vite les écoles ne l'ont pas utilisé, le centre de loisirs oui parce que voilà que ce soit en terme de formation ou d'intervention euh voilà nous y'avait pas de souci euh... et du coup nous on lui avait demandé puisque les écoles n'utilisaient pas ces heures-là euh très peu, c'est-à-dire qu'il y a eu un ou deux projets intergénérationnel avec l'école publique, là l'école privée à un projet cette année sur le jeu donc fait appel à ces heures-là. Le collège en faisait, faisait appel mais pas du tout l'école publique donc nous on lui a dit ben écoute sur le temps du midi euh, avant même qu'il y ait les TAPS euh tu pourras intervenir donc ça a été acté comme ça, il intervenait en fin d'année, on le faisait intervenir chez les grandes sections uniquement au début, puisqu'on voulait préparer les grandes sections à un atelier du midi qu'ils allaient retrouver en CP mais en même temps sous forme de jeu puisque c'était aussi quelque chose qu'était facile du coup à faire et puis quand les TAPS sont arrivés euh...ben Alain a dit je vais intervenir sur les deux écoles et Alain intervient deux midis par semaine donc il fait trois créneaux d'activités. Celui des maternelles, celui des CP/CE1 et celui des CE2/CM2, donc il fait trois créneaux d'activités et il fait quasiment toute l'année à part quand y'a une formation ou voilà.

- D'accord. Et euh juste une question vous intervenez de la même manière dans le pri...sur l'école privée ? (C.)

- Non, on intervient pas du tout dans le privé.

- Le temps périscolaire, les TAPS sont mis en oeuvre...en place dans le privé ou pas ? (C.)

- Non le privé a décidé de ne pas euh...réorganiser son temps scolaire donc euh ils ont été clairement sortis du projet éducatif...

- D'accord. (C.)

- ....euh...du coup puisque ils ont pas du tout suivi euh donc sur avis des parents, ils disent qu'ils ont une enquête des parents et que euh 90% des parents ont dit euh non aux quatre jours et demi.

- J'arrive à le croire parce que je sais que nous on a perdu à St.S., on a perdu des enfants à cause de ça hein. On a eu pas mal de pertes comme ça. (C.)

- Alors sur C. c'est pareil parce que y'a eu un gros boulot de l'adjoint et du maire à l'époque ça a été de dire okay vous participez pas, par contre il est hors de question que vous récupériez des enfants du public pour cette raison. Parce que voilà euh la mairie de C. met tout en place exactement de la même façon au niveau subvention et aide aux projets que ce soit pour le privé ou pour le public en disant c'est les enfants de la commune.

- D'accord. (C.)

- Par contre à partir du moment où ils ne suivaient pas la demande....

- Ne jouaient pas le jeu ouais. (C.)

- ....et ne jouaient pas le jeu euh puisque autrement ils auraient mis des moyens hein.

- Ben ouais. (C.)

- Ils auraient mis des moyens hein à l'école on aurait été là ben aussi ils auraient mis des moyens. Et à partir de ce moment-là, par contre il est hors de question pour cette raison que vous récupériez des enfants, voilà. Et de fait on a dû avoir un ou deux transferts, peut-être que ça a été la goutte d'eau mais y'avait d'autres raisons qui faisaient puisqu'il y a toujours eu des allers-retours dans l'année entre les deux écoles...

- Ah ouais ? (C.)

- ....y'en a toujours eu y'en a encore euh que ce soit du comportement, des finances enfin y'a toujours eu des...des allers-retours. Mais du coup ça a avait été très très clair. Donc euh là-dessus voilà ! Et puis oui moi aussi je pense qu'elle a eu 90/95% de retours de questionnaires voilà. Moi pour avoir les retours de certains parents qui fréquentent le centre là du coup qui sont du privé, y'a quand même une partie des gens qui n'avaient pas eu l'information que ça voulait dire aussi que le mercredi matin y'aurait plus de centre de loisirs.

- Oui c'est-ce que j'allais te demander, du coup sans... c'est-ce que j'allais te dire du coup y'a un centre ou t'as pas de centre le matin pour euh...(C.)
- Ben non ! Non puisque nous on est agents municipaux, ce temps-là étant du périscolaire et du scolaire, mes agents ils font la garderie du matin donc ils peuvent plus faire le centre de loisirs, on peut pas accueillir sous le même toit deux déclarations, deux organisateurs, deux responsabilités différentes, voilà euh et puis euh voilà donc y'a plus de centre le mercredi matin.
- Du coup ? Ils ont réagit comment les...gens qui enfin...(C.)
- Ben les familles ont dit : on aurait su, qu'est-ce qu'on fait ? Et vous auriez su mais depuis le début ça a été clairement dit, ben ouais mais nous on nous a pas dit tout ça euh déjà que St Louis il suit pas le calendrier scolaire comme vous et tout je fais : oui, oui mais euh...voilà je fais l'info elle était disponible, elle l'avait humm (inaudible 7:35) elle a fait toutes les réunions, donc ils étaient pas hyper contents contents contents.
- Est-ce que ça a engendré des modifi...des changements pour autant ? Pas forcément ? (C.)
- Alors nous euh on sait que le mercredi matin euh on a perdu euh...on a perdu que deux familles. Et encore on les avait perdu l'année dernière parce que la communauté de communes n'était pas passée, depuis que la communauté de communes est passé ils ont trouvé d'autres on les récupère l'après-midi, voilà on a des familles qui sont parties, on a deux familles en disant : ben je suis désolé moi j'ai besoin d'une solution la journée donc je vais aller à la communauté de commune, pas de souci, et euh ben la communauté de communes là est passée pareil que l'après-midi et du coup on a récupéré les enfants, les familles ont eu le temps de...
- ....s'organiser... (C.)
- .....s'organiser et du coup ils arrivent, par contre nous on a gardé un créneau d'ouverture l'école finissant à midi, on garde quand même notre créneau d'accueil qui était 11h et demi-midi...
- Humm (C.)
- ...comme ça dès 11h30 en fait euh tous ceux d'autres écoles ou du privé peuvent arrivés euh chez nous.
- D'accord. Ouais c'est euh... mais c'est très différent de pas mal pour avoir euh entendu euh à droite et à gauche pis dans le groupe de recherche on a...on a pas mal d'école sur le...sur l'académie on a des écoles de l'Orne, de la Manche, on a des écoles de Caen. C'est drôle les écoles de Caen aussi. Mais un des problèmes majeurs généralement c'est l'absence de temps commun entre animateurs et enseignants. Y'a pas... pas de possibilité donc quand bien même y'aurait une volonté de ou un lien d'envie de créer un lien, y'a pas. Y'a pas. (C.)
- Ben je pense qu'il y'a le fait de franchement hein l'inspectrice de circo et le directeur parce que à partir... même si le directeur il a pas autorité je veux dire quand il est convoqué à une réunion et qu'il m'invite...
- Humm (C.)
- ....là on leur demande pas leur avis je suis dans la pièce donc après...
- Ouais. (C.)
- ....elles me parlent, elles me parlent pas, elles m'écoutent, elles m'écoutent pas mais voilà...
- Humm (C.)
- ....euh.. la mairie aussi parce que c'est pas une école malheureuse donc euh...
- Oui (C.)
- ...ils savent aussi que... ils peuvent même pas dire, vous faites rien pour nous, on fait rien pour vous, c'est que à un moment tu vois le contexte était quand même favorable historiquement, euh...y'a aussi moi je reste persuadée mais voilà que le choix du créneau du midi y joue puisque on les croise quand on réceptionne les enfants, et on les croise quand on leur redonne les enfants, donc ça veut dire en espace de deux heures de toute façon on est obligé de se voir. Ils peuvent pas comme à 15h30, les laisser en haut de l'escalier, nous les lâcher et puis s'enfermer dans une classe ou partir, là de toute façon voilà nous même si on a pas d'infos qu'on les récupèrent, on donne les infos quand on les rend. Donc euh....
- Humm (C.)

- Voilà après les réunions, c'est pareil après y'a la façon dont c'est construit ou pas, on a aussi beaucoup beaucoup insisté sur euh les APC donc ça c'est notre....
- Oui ! Du coup ? (C.)
- ....difficulté euh puisque les APC ça faisait partie des choses aussi euh sur le temps du midi etc., donc ça a été pareil c'est sur le même temps etc...
- Les APC sont sur le temps du midi du coup ? (C.)
- ....sont sur le temps du midi, en sachant que la difficulté euh là c'est qu'il y en avait à midi du coup et y'en avait à 13h20, selon le service...
- Humm (C.)
- Cette année du coup on a encore fait un effort c'est-à-dire qu'on nous a demandé que tout soit à 13h20 ce que je peux entendre, ce que je peux entendre voilà euh...les arguments étaient bons sur les réunions par cycle d'enseignants donc du coup si y'avait différents temps donc euh y'a pas de problèmes, donc maintenant on fait on déplace des grands en fait qui vont aller manger euh plus tôt pour après derrière aller en APC, euh nous ce qu'on a juste demandé ce qu'est le plus difficile c'est que on veut avoir le vendredi, le dernier vendredi avant chaque vacances la liste des enfants en APC pour le cycle d'après pour pouvoir organiser et nos pointages et nos activités, parce que la difficulté l'année dernière c'est que les enseignants ont décidé « tu viens en APC » c'est comme ça les parents le savaient, nous on le savait pas, les enfants ils s'inscrivaient aux ateliers et c'était soit l'enseignant le cherchait partout puisque c'était ça ta question donc (inaudible 11:27)
- Ouais (C.)
- ....soit l'enseignant le cherchait partout, il était sur un atelier ici, parce que nous on savait pas qu'il devait être en APC...
- Humm (C.)
- ....euh soit il le récupérait dans la cour, nous on le cherchait partout voilà...
- Du coup tu le cherchais (rires) Tout le monde cherchait tout le monde (C.)
- Donc là, en fait notre référente périscolaire, parce qu'on a missionné quelqu'un expressément sur la référence périscolaire, elle donne le listing de classe aux enseignants, 15 jours avant la sortie de chaque période de vacances, elle le récupère le vendredi et donc c'est nous, charge à nous de fixer qui ils prennent quel jour, de savoir que l'enfant quand il s'inscrit ne peut pas aller dans tel groupe si c'est un groupe fermé parce que il ne sera pas là tous les mardis, par contre si c'est un jeudi y'a pas de souci c'est nous qui faisons attention à ça.
- D'accord. (C.)
- Ça demande plus de gestion mais voilà. On essaie de faire preuve de bonne volonté quand même, et au niveau des espaces disponibles, donc on a tout le centre de loisirs, ce qui mine de rien est bien.
- Ouais parce qu'il est grand le centre de loisirs quand même. (C.)
- Parce que en plus on a l'école après et puis là de toute façon il restera scolaire ici les grands donc tu vois on traverse. Euh à l'école maternelle la salle de sieste c'est pour la salle de sieste, la motricité pour la relaxation et on a récupéré la salle de motricité pour de la relaxation plutôt pour ceux qui en ont besoin ou du temps calme, on peut pas y mettre d'activités parce que c'est très près de la salle de sieste et nous on refuse de faire du bruit...
- Humm.....de perturber la sieste. (C.)
- Par contre on a récupérer les deux BCD des écoles qui ne fonctionnaient pas donc quand je dis récupérer c'est à dire que...
- Ils ne fonctionnaient pas ? (C.)
- ....août 2013, non ça servait c'était euh les enseignants alors soit t'avais ceux qui y allaient une fois par mois parce que voilà mais elles servaient même pas toutes les semaines, clairement euh tu peux pas dire que... il pouvait y avoir 3 ou 4 jours sans qu'il y ait personne dans la BDC euh des écoles, donc euh, au moment des réunions etc. etc. on a posé la question de ce qu'on pouvait récupérer comme espace...
- Humm (C.)
- ....puisqu'on nous a dit pas de classe, j'ai dit ben si on a d'autres espaces, mais ce que j'entends aussi hein !

- Humm (C.)

- Je dis si on a d'autres espaces pas de souci, je fais si on n'a pas d'autres espaces, y'aura ce sera les classes. J'ai dit mais en sachant que moi je préfère aussi ne pas avoir de classes à faire hein parce que pour m'entendre déjà quand on prend l'école maternelle l'été, qu'on va piquer les feutres rouges dans dans le truc des enseignantes alors que on va pas piquer les feutres rouges, ils ont pas été enlevés du pot, moi je préférerais qu'on prenne pas de classe sur un temps du midi en plus, t'as pas le temps de ranger faut que tu...donc j'ai dit pas de souci donc on a fait le tour des espaces, les deux bibliothèques euh ça a été avec le directeur et tout, pas de souci on récupère ça a été annoncé en conseil d'école elles n'écoutaient pas, elles n'ont pas fait attention du tout que on donnait les accès que j'avais, donc j'ai récupéré les deux BDC, donc août 2013 on a fait venir une benne, j'ai récupéré l'espace, j'ai récupéré les bouquins, donc avec euh on a passé une journée avec euh mes adjointes, on a fait du tri dans les BDC.

- Vous avez réorganisez...mais du coup y'a toujours une BCD à l'école enfin...? (C.)

- T'as une salle...

- Ouais... (C.)

- ....dédiée à la lecture. Mais du coup moi j'ai amené des canapés...

- Ouais. (C.)

- ....on a jeté toutes les séries de livres qui sont jamais ouverts pour ne garder que un ou deux livres, tous les trucs qui dataient de 1940/45 euh les cartes qu'étaient jamais sorties les trucs plein de toiles d'araignées qui sentaient le moisi on a TOUT benné. Mais du coup, Denis a dit aux enseignantes, on récupère la bibliothèque si vous avez des choses à garder qui vous servent vous les prenez, je te dis pas quand, au mois de, j'ai rigolé, janvier 2014 je sais pas pourquoi y'a une enseignante qui cherchait un truc elle dit : j'ai été y'avait ça avant ! Denis y fait : ah mais Sylvie elle a fait le tri de ce qui ne servait pas elle a récupéré l'espace, t'en avais besoin fallait le récupérer, et donc cherche pas hein si c'est pas là c'est que c'est parti hein, donc on a fait les deux on les a réaménagés, on a eu euh Charlotte bibliothécaire euh ....à L'association euh bibliothèque pour tous qui m'a été imposée sur le temps du midi par l'ancien maire mais du coup j'ai dit okay elle est pas animatrice mais du coup ben y'a les deux bibliothèques à remettre en forme donc elle a réaménagé...

- Du coup c'est dans ses compétences. (C.)

- ....la bibliothèque...voilà ! Euh là tu vois on sait qu'il nous manque des BD euh ben on a refait un peu de... d'achats de livres, donc on a eu les deux bibliothèques, visiblement là les enseignantes de maternelle sont en train de dire à Charlotte: on aimerait bien pouvoir utiliser l'espace mais le réaménager un peu et tout j'ai dit ben on va faire une réunion y'a pas de souci hein mais je fais parce que elle s'est tapé tout le boulot si tu veux donc on a mis du matos à nous euh ben oui c'est plus sympa, y'a des canapés, y'a des fauteuils colorés euh... Nous y'avait deux choses y'avait le besoin d'espace, Charlotte qu'a été mise à disposition et du coup c'était aussi...

- C'est une aubaine. (C.)

- .... de se dire enfin le temps qu'on ... on a su faire enfin c'est facile que tu t'y connaisse ou pas c'est facile de dire un enfant ne voudra jamais ouvrir ce bouquin-là, non mais à un moment faut enfin voilà t'as 25 livres pareils, ils ont servi y'a dix ans, ils ont été achetés pour une études de classe, l'enseignante euh je vais te dire de toute façon le bouquin ira pas euh ou alors elle l'aurait déjà utilisé, ça a été facile, après y'avait le fait de se dire que nous on voulait aussi qu'il y ait des coins bulles d'air donc où certains midis un enfant qui veut se poser avec un bouquin il puisse y aller au calme euh dans un canap' avec un bouquin donc y'avait toutes ces (inaudible 17:49) derrière aussi donc on a eu cette chance-là on a eu l'atelier à l'école élémentaire qui était une salle en bordel où à part la...la classe de CLIS qui s'était un peu accaparé parce que euh voilà beaucoup plus de manuels et puis à sécher mais personne n'y allait jamais parce que ben y'avait du matos c'est pareil qui était pourri, moisi, sec, inutilisable depuis quinze ans et tout donc c'est pareil j'ai fait venir une benne... on s'est fait ça une deuxième journée euh pour faire du tri euh y'avait euh je sais pas euh dans un espace comme ça c'est comme si tu rajoutais deux bureaux. T'imagines ? Donc y'avait trop de chaises et de tables enfin c'était... tu pouvais pas circuler et tout donc on a fait venir les services manifs on a fait stocker tout, ah mais ça c'est pareil ! (Clap) ! Du coup on a été obligé de mettre des pancartes service



jeunesse sur des étagères et euh école puisque ben la salle elle est vachement propre, la femme de ménage qui mettait plus les pieds elle a dit : mais c'est génial je peux faire le ménage !

- (rires) (C.)

- Donc elle a tout cleané, euh ben oui c'est vachement plus agréable quand tu peux circuler, que t'as de la place pour ranger le matos et tout, mais bon c'est pas grave nous ça nous fait aussi sourire mais moi je peux entendre qu'on ait pas de temps tu vois en tant que, tous dans nos métiers respectifs même là à cette école là aussi en tant qu'enseignant, mais c'est très marrant comment les espaces là du coup ben une fois....

- Ben ils deviennent très attractifs. (C.)

- ...ils deviennent très attractifs donc on se bat même dans l'atelier pour garder euh si tu veux que ce soit rangé de leur côté que chacun laisse la disponibilité des autres, on a récupéré là-bas y'avait une salle de classe qui ne servait pas donc là y'a l'enseignante surnuméraire qui s'y est mise mais elle nous dit : le midi y'a pas de souci euh moi j'ai mon p'tit bout si ça gêne la personne qu'est là parce que elle se sent observée moi je descends en bas euh voilà mais autrement y'a pas de souci tu vois euh donc voilà. Et on avait une salle de langue où du coup on peut mettre aussi l'assistante d'anglais là-bas, et qui sert à l'arabe une fois par semaine à 17h30 donc euh, voilà donc euh nous ça nous va, tout le centre de loisirs...

- Donc du coup pas de classe au final ? (C.)

- Non pas de classe ! Alain en maternelle, on a fait l'essai pour son atelier jeu de société, il est arrivé c'était prévu et puis en plus Alain avant les TAPS, intervenait dans les classes quand il allait en maternelle, voilà les enseignantes avaient dit : ben si c'est bien euh voilà euh...c'est bien, sauf que là Alain il est arrivé euh, ben y'avait de la peinture partout donc c'était à lui d'empiler la peinture et puis on lui demandait de remettre la peinture ou les trucs et le matos comme c'était, Alain il a dit...

- Une fois mais pas deux.... (rires) (C.)

- Non mais voilà, ici il peut bouger une table et tout mais il arrive enfin voilà donc il a dit je vais perdre ¼ d'heure à chaque fois euh pour peu que... puis je comprends aussi l'ATSEM elle a préparé son atelier vu que maintenant le temps du midi elle est sur d'autres missions et tout, donc on a arrêté. Donc nous on a aucun besoin de salles...

- Mm c'est vrai que vous avez les infrastructures nécessaires qui font que du coup vous avez pas forcément besoin de prendre...Et du coup vu la relation avec certains, vaut mieux éviter de prendre ? (C.)

- Ah ben y'a des endroits où je n'irai pas. De toute façon si on a besoin d'une classe, je sais où on ira, on a aussi la salle audiovisuelle là-bas, alors celle-ci qu'est pas pour nous parce que vraiment ils s'en servent beaucoup mais qu'a un gros espace en mobilier moquetté tu vois....

- Mm je vois ouais j'y suis allée en arrivant...(C.)

- ....pour la relaxation et tout. C'est là tu vois on a d'autres soucis avec d'autres intervenants de musique et tout sur des créneaux horaire mais voilà mais on sait si vraiment on avait besoin une fois d'une salle pour, on a la salle informatique, pour l'atelier codage numérique.

- Vous avez le droit d'utiliser la salle informatique ? (C.)

- Y'a que nous qui l'utilisons ! C'est-à-dire qu'elle a été remise en place, parce que alors là c'est pas de la faute mais plein de fois ils ont dit, faut s'en servir, faut s'en servir, à chaque fois qu'ils s'en servent ça rame et tout, personne ne s'en occupait jamais, là à partir du moment où on est arrivé on a dit : ben voilà, faut qu'on ait 18 postes qui soient en état de marche pour l'atelier là, bon ça a mis longtemps on a pas pu l'année dernière, c'est nouveau de septembre là mais euh la salle informatique du coup euh bien sûr on a les codes on a tout.

- Parce que vous faites quoi en salle informatique ? (C.)

- Donc nous on avait euh...des p'tits ateliers euh tu vois apprendre à naviguer euh ils avaient un atelier il y avait la gazette qu'était faite parce que on fait des journaux du coup par l'atelier sur les TAPS y'a un p'tit journal aussi qu'est édité avec le groupe des p'tits journalistes. Et en fait là cette année dans le cadre du projet de Humm la députée A. le truc... toile numérique, donc euh y'a de l'argent euh Humm la députée elle a de l'argent pour mettre en place des ateliers codages numériques euh sur le cycle trois dans toutes les écoles. Pareil faut être école pilote, y'a

14...dans...mais je crois qui y'a alors je sais pas si c'est 14 (inaudible 22:30) dans le Calvados ou en Basse-Normandie mais on est plusieurs avec C. encore toujours euh ....voilà....

- Ouais mais après faut aussi une certaine volonté de se mettre voilà c'est aussi un état d'esprit que de chercher à se mettre euh...(C.)

- Donc après on a eu un élu qu'a dit oui oui on fait ! Et euh... une école qu'a dit non non on fait pas ! Donc du coup c'est (inaudible 22:50) qu'a récupéré sur les TAPS.

- D'accord. (C.)

- Maintenant, pour cette activité-là il le dit bien, en plus il arrive euh je monte mon entreprise...je l'ai rencontré moi j'aime pas trop qu'on m'impose des trucs, tu sais mais voilà fallait le faire parce que c'était Madame la députée qu'avait dit et voilà donc euh je l'ai rencontré il me montre son truc bon il avait euh fait de l'encadrement d'enfants dans le cadre d'une asso sportive, bon voilà il dit : ouais moi j'en prend 18 pas de souci, déjà écoutez on va faire 12-15 on va voir comment ça se passe euh voilà, ben oui maintenant il a des groupes de 8 hein euh parce que c'est....

- (rires) (C.)

- ...un moment le codage numérique c'est apprendre à coder pour pouvoir faire des animations types jeux vidéo si tu veux, donc mais c'est vachement bien !

- Ah mais j'imagine ouais ! (C.)

- C'est le...c'est vachement bien !

- C'est complexe. (C.)

- Hein ?

- C'est complexe. (C.)

- C'est complexe maintenant il s'adapte parce que nous c'est ouvert à tous euh donc du coup on a une classe de CLIS aussi donc euh voilà donc oui on avait fait, il m'avait dit CM1-CM2 nous on a des CE2 donc après on a, il dit CE2 je vais prendre ! Maintenant on prend plus mais on s'est expliqué, de toute façon dans le cadre d'un parcours euh voilà c'est ouvert qu'au CM1-CM2 maintenant ben ça avait beau être intéressant quand on a 18 sur un poste à gérer eh ben euh et ils se sont lassés, parce que ils ont foutu le bordel, parce que au bout d'un moment il peut pas être sur les 18 postes à expliquer et puis ben les grands ils disent ben ouais mais il est pas dispo, on a fait moins de monde on lui a mis un vidéo proj, un grand écran, enfin voilà pour que voilà il explique à tout le monde et qu'il en ait beaucoup moins donc ça va mieux, maintenant il dit que pour les écoles où il fait c'est pas où les enfants sont le plus disponibles intellectuellement, je fais oui c'est bien pour ça que nous on a mis les TAPS et pas un temps d'enseignement là nous c'était notre choix...

- Et c'est pour ça qu'on fait pas d'apprentissages et qu'on... (C.)

- Et il dit c'est vrai dans d'autres écoles ils sont plus, là ils ont faim, et tout, je dis non mais on est d'accord mais c'est pour ça aussi qu'on a mis nous ce temps-là ici et que vous vous devriez intervenir sur du temps scolaire. Je fais voilà C. ben c'est pas le temps scolaire c'est le temps périsco moi désolée le temps périsco du coup c'est le temps oui où ils sont euh voilà, ils sont sur un temps plus libre donc euh, mais bon ça s'améliore.

- A C. c'était pas...c'est pas communautaire, la...la compétence scolaire ? (C.)

- Non !

- Non du coup oui C. a fait ce qu'il voulait comme il voulait, il a pas été euh obligé de suivre euh...(C.)

- Non et puis heureusement parce que je te dis D. c'est pas du tout la même façon de fonctionner euh la communauté de communes c'est pas du tout la même façon de fonctionner euh donc non c'est euh scolaire et enfance c'est euh....

- .....compétences communales. (C.)

- .....c'est la commune ouais.

- D'accord. Et les parents sont... maintenant que c'est en place, ça fait 2 ans tout ça, les parents (inaudible 25:16) sont toujours axés sur leurs histoires d'apprentissages, évoluent, enfin est-ce que les...(C.)

- Alors j'ai pas vécu le conseil d'école du mois de décembre. C'est la première fois quasiment en dix ans où euh voilà je l'ai pas vécu donc je... ne pas...

- Tu faisais tous les conseils d'écoles avant ? (C.)

- Ah moi je fais tous les conseils d'écoles, je suis invitée à tous les conseils d'écoles moi.
- Quel honneur dis donc ! (C.)
- Ah ouais non mais là-dessus euh même avant qu'on n'avait pas de liens et tout, alors je dis pas depuis 10 ans parce que on a dû commencer quand on a fait les projets éducatifs donc peut-être au bout de deux ans quand j'étais là qu'on a relancé les PE euh moi j'ai demandé à pouvoir euh j'avais pas le... forcément voix au chapitre et tout mais j'y assisté et en fait euh maintenant j'y vais même pour représenter si ma collègue des affaires scolaires n'y est pas c'est moi qui y vais et du coup y'a dialogue depuis plusieurs années parce que y'a toujours des questions pour nous euh....
- Ben oui, obligatoirement. (C.)
- Donc voilà et puis à chaque fois on prépare... on me demande si j'ai des questions à aborder en conseil d'école moi, en tant que responsable service jeunesse, le directeur il me dit voilà y'a des points que tu veux aborder ou pas ? Il me transmet les questions des parents d'élèves pour que je puisse les préparer...
- Y'a quand même, même si tu disais qu'il y avait des difficultés avec certains enseignants et tout ça, y'a quand même un travail en commun qui est quand même relativement...(C.)
- C'est assimilé au directeur, le directeur il part demain....
- Ah bah, une personne ça fait...(C.)
- Ah non non mais y'a eu...y'a eu le directeur et euh Denise P. (inaudible 26:35) parce que elle a...elle a tout le caractère qu'elle a et euh elle a... des à priori que les gens ont mais en tout cas ici moi professionnellement sur le lien école-service jeunesse, c'était elle qui fallait pour que ça se passe aussi bien dans la mise en place de l'aménagement des nouveaux rythmes. Après euh j'en entends parler de partout et voilà mais moi juste je sais que sur ce territoire-là j'aurais eu un Monsieur T. ou quelqu'un d'autre c'était pas...c'était pas la même. Elle est intimement euh persuadée de plein de choses ce qui fait que du coup elle peut aussi très bien défendre certaines choses quand c'est ton truc mais aussi du coup se mettre en position par rapport à son institution ben en décalage...
- Oui (C.)
- ....sur plein de trucs hein..... Nous on a réussi à..à exactement avoir le projet qu'on voulait avec l'appui de l'éducation nationale....
- Là c'est plein de sens, là c'était plein de sens. (C.)
- Et du coup on aurait eu quelqu'un d'autre, je pense que voilà les élus se seraient pas sentis euh...
- Soutenus. (C.)
- .....soutenus donc n'auraient pas été au bout des choses avec l'équipe euh voilà t'as tellement de villes qu'ont suivi six enseignants alors que y'avait un projet autour et toute une population, un bassin de vie qu'aurait été différent. Donc voilà c'est pour ça que moi je sais qu'à C. c'est vraiment des personnes qu'ont fait et le Maire, et le Maire qu'on avait et euh Denise, et euh Denis en directeur qu'était voilà avec qui on s'entend bien, alors je sais qu'on est pas d'accord sur tout mais mais on parle ouvertement de tout, on se fâche, on s'explique et tout, mais tout ça et puis moi aussi parce que j'avais vraiment à cœur de faire un truc par rapport aux enfants dans la continuité de ce qu'on mettait en place donc euh et mon équipe parce que voilà, je pense que voilà y'avait les bonnes personnes au bon moment j'te dis maintenant c'est...voilà Denise est plus là, le Maire est plus là, tu vois je pensais même qu'on allait nous dire on arrête tout on fait du 15h30 et tout, je suis assez étonnée, donc les familles du coup je n'ai pas fait le dernier conseil d'école mais mais j'ai vu les questions, ça commence à rentrer, je pense qu'ils se disent aussi euh en fait les parents contestataires étaient vraiment pas beaucoup, c'est juste qu'ils étaient très bruyants, je m'explique c'est-à-dire que je pense parce que on a fait des enquêtes hein surtout de satisfaction surtout, sur le retour de questionnaires on a eu 15 retours de questionnaires négatifs, sur les 15 t'en avais 7 qu'étaient intraitables puisque ils étaient contre la réforme, en règle générale fallait changer de ministre tu vois, les gens y mettent : faut changer de ministre !
- Oui bon d'accord et sinon après ? (rires) (C.)
- Là tu te dis non mais voilà, tu te dis bon voilà, donc il en restait euh 7 exprimés sur la dizaine que nous on savait, euh qui pour beaucoup ne remettaient pas en cause euh ça... par contre ça a été euh ils remettaient pas en cause le personnel, le boulot du personnel parce que bon ils nous connaissaient

on a toujours été là donc si tu veux euh voilà. Ils remettaient en cause euh le fonctionnement euh le fait que deux fois une heure et demie c'était bien mais ils faisaient aucun distingo sur le fait que des maternelles de toute façon tu leur ferais pas prendre un bus que y'avait pas de bus de dispo, ni de gymnase de dispo, et qu'on les emmèneraient pas à la piscine même si c'était deux fois euh une heure et demie mais, donc on a eu des demandes comme ça et surtout des demandes sur la...les dix euh qu'étaient pas pour, en demande à avoir quatre en tant que représentants de parents d'élèves, et sur les quatre on avait deux élus. Donc si tu veux c'est forcément un petit nombre mais qu'on entend toujours.

- Ben oui parce que du coup ils sont très ouais ouais...(C.)

- Tu vois ? Donc une qu'était parent d'élève, élue de l'opposition, présidente de l'école de danse justement là qu'allait pas, donc tous les mois, tu l'entendais dire : c'est à chier je ne suis pas d'accord. Donc à chaque réunion, à un moment t'es bloquée tu peux même plus avancer sur autre chose puisque tu sais que tu vas réentendre les mêmes choses. Donc y avait ça hein qu'a plombé et tout et euh c'était difficile pour l'équipe, l'équipe en a beaucoup souffert parce que du coup euh ils avaient que des retours négatifs et entre autre on a récupéré dans l'équipe, euh...sur le temps du midi donc juste un dix heures semaine, l'ancienne directrice du centre qu'était là en 99, qu'a fait un an, qu'était mère au foyer, donc qu'on a revu qu'était parent d'élève et du coup là qu'avait un dix heures ça lui disait bien, en maternelle et du coup on a recruté, et qui, là les retours des conseils d'école que je vis, quand je parle à mon équipe, qu'est-ce qui s'est dit au conseil d'école, je leur dis, et là elle s'est rendu compte qu'en fait, toutes les questions des parents d'élèves ne sont que des attaques et des reproches, elle me dit : mais on était comme ça ? Je fais : oui Claire, rappelle-toi, jamais vous avez dit que c'était bien, le restaurant scolaire, que c'était bien la garderie, que c'était bien les activités, elle fait ben non, en fait on remontait toujours les questions....

- Ben ouais. (C.)

- ...qui (inaudible 33:17), j'y fais donc là ben t'as ce qu'on vit nous tous les jours même quand tu y étais, elle fait : ah ben ouais c'est vrai ! Et pis après ça a été toute une année ouais y'a que les points négatifs euh des détails et tout euh voilà, pis juste un moment on a dit ben de toute façon c'est comme le facteur, le facteur on lui dit jamais c'est bien il fait son boulot tous les jours, c'est normal, par contre le jour où il nous apporte une lettre qu'est ouverte on va aller gueuler dessus. Et ils font : ah ouais on est pareil, je fais : ben oui. Et ça ils ont eu du mal et heureusement que les enfants étaient hypers ... pas contre nous on a eu euh des mômes une satisfaction de la part des enfants entre le conseil d'enfants, les maternelles qu'avait jamais eu d'activités euh vraiment euh ça c'était... c'était vraiment bien, les familles là euh déjà on a plus le par rapport aux procédures d'inscriptions, prévenir, c'est en automatisme, c'est le service jeunesse pour tout en plus. On a essayé de réduire au maximum c'est-à-dire qu'ils ont un numéro de téléphone pour toutes les absences, bus, centre de loisirs, périsco, restaurant scolaire, même l'école si ils veulent, nous on le fait. Donc moi je vois à G. j'ai cinq coups de fil à passer si ma fille est malade hein. Nous on fait tout ici, on a dit c'est bon ! C'est ici, vous venez ici, vous changez, vous modifiez, on a tout mis en place pour qu'il y ait une adresse mail dédiée, un..une messagerie répondeur fixe, une messagerie euh répondeur, on a des textos, des mail ou des coups de fil. Voilà on fait tout ici, du coup ça c'est rentré aussi dans les habitudes parce que au début c'était : ouais c'est inadmissible que je sois obligé euh de décommander pour pas être facturé 24 heures avant, ou prévenir le matin avant neuf heures et demi que mon enfant mange à la cantine, et en fait euh voilà les quatre qu'ont râlé, on leur a dit mais allez voir ailleurs quoi.

- Ouais ouais (C.)

- Et pis le fait que t'aies les mails, c'est con mais les mails et les textos, nous euh je sais pas combien Lætitia elle doit traiter une quinzaine de mails par jour d'absences de modifications et tout mais les familles, 23 heures le soir : ah merde j'ai oublié demain !

- Mm (C.)

- Ben tu le fais comme ça ben le lendemain matin c'est bon c'est enregistré, t'as la trace et puis euh voilà. Donc les familles par rapport aux activités euh...y'a le fait aussi qu'ils se retrouvent à se heurter aux enfants, parce que les enfants sont très contents de ce qu'ils font, que nous aussi euh on a changé notre sys...enfin notre outil de communication cette année puisqu'on s'adressait aux enfants,

mais visiblement on avait un... on s'adressait en amont aux enfants c'est-à-dire qu'on leur présentait ce qu'ils allaient avoir comme propositions d'activités euh pour qu'il y ait une base de discussion en famille mais c'est eux qui choisissaient la première semaine de chaque cycle, et on communiquait vis-à-vis des familles sur ce qui avait été réalisé après ! C'est-à-dire qu'on faisait une rétrospective de ce que leur enfant fait. On nous a reproché de pas avoir de suivi individuel, tous les soirs on devrait être en capacité de dire euh via un carnet individuel mon enfant a fait tel truc l'après-midi et tout, on leur a dit que à un moment y'avait 350 scolaires, sur les 300 qui fréquentaient les TAPS le midi on ne pouvait pas faire un cahier individuel chaque midi parce que du coup c'était un anim qui allait faire que ça à poinçonner un truc ou mettre ce que tel enfant avait fait et voilà, euh...après que l'outil de comm quand on mettait euh jeux Ford Boyard ben les enfants ils pensaient qu'ils allaient être avec des tarentules comme à la télé et tout euh voilà ! Que euh ils voyaient pas l'intérêt de tel truc ou tel truc euh donc en fait on a créé euh du coup on a créé, notre planning il était comme ça en fait, donc on a regroupé en famille d'activités et du coup on met des lignes descriptives, tu vois donc ça, c'est distribué avant chaque vacances comme ça, il en parle pendant les vacances et quand il revient de vacances il a une semaine pour s'inscrire et du coup on a mis du coup, l'intervenant ou un peu sur les jeux ce qui y avait et on les a classés et quand y'a par exemple deux séances ça doit être la maternelle ça, ouais parce que c'est rare c'est deux maximum, on le met, comme ça ils savent que euh...

- D'accord. (C.)

- Voilà.

- Et donc là tout ce qui est, donc tout ce qui est jeux ça c'est géré par la (inaudible 40:32) c'est ça c'est animateur, ....(C.)

- ouais

- ....animateurs ou ATSEM ? Non forcément animateurs ? (C.)

- Non, les ATSEM sur le temps du midi, de 13 heures 20 à 14 heures 15 elles sont en responsabilité de cour ou de sieste.

- D'accord (C.)

- Et temps de relaxation. Les ateliers alors en maternelle j'ai deux animateurs et j'ai une ATSEM mais qu'est plus ATSEM en fait.

- D'accord. (C.)

- C'est-à-dire qu'elle a été ATSEM et là elle est personnel de ménage. Et elle, parce que, on avait demandé aux ATSEMS et aux personnels de service qui souhaitaient faire des choses. Et en fait on en a trois qui nous ont dit oui. Donc zéro les ATSEMS, les ATSEMS nous ont toutes répondues aux affaires scolaires et à moi quand on a fait les réunions de préparations des TAPS : hors de question on les a toute la journée pour qu'on refasse des activités avec eux le midi, c'est trop fatigant ! Texto, les cinq !

- Du coup ça leur aurait pas fait des heures finances en plus non ? (C.)

- Non

- Non, d'accord parce que nous c'est ça au final ça leur fait faire des heures en plus nous les ATSEMS donc du coup euh...(C.)

- Nous elles sont aux 35 heures ou elles en refont un peu plus mais de toute façon sur le temps du midi voilà mais on leur a dit : nous on pensait que ça allait les faire chier d'être soit dans la cour soit en sieste et qu'on voulait valoriser...

- Ouais (C.)

- Elles ont dit toutes non c'est trop fatigant. Donc Marie qui faisait du ménage, Lise et Anne qui faisaient du ménage ou de l'intervention ont dit « nous ça nous intéresse mais qu'est-ce qu'on va pouvoir faire ? » Et du coup euh ben des trucs tout bêtes mais Anne fait un p'tit peu twirling parce que sa fille en fait et que elle est bénévole au club de twirling, euh...Lise fait de la relaxation, de la trottinette et du jeu roulant donc des choses qui demandent pas forcément...

- Une grande compétence... (C.)

- ...beaucoup de choses, euh voilà donc, ça c'est du personnel qui est en plus...

- D'accord. (C.)

- ...qui ne font pas que ça donc qui ne sont pas animateurs diplômés et c'est aussi ce genre de personnels pourquoi on ne s'est pas déclaré en ACM périsco parce que au début ce que je ne savais pas du tout le comportement qu'elles allaient avoir, qu'on l'a fait parce que fallait motiver aussi le personnel mais voilà c'est euh c'est pas non plus des gens qu'on pourra former en BAFA.
- Et ça les parents ça euh la présence de jeux, la ludothèque, les p'tits jeux ça...ça a du sens pour eux, ils l'acceptent ou pas ? (C.)
- Alors tu vois ils entendent plus maintenant parce que avant si tu veux les familles elles avaient ça par exemple, il y avait le cheval du shérif, et c'est vrai c'est une famille qu'est-ce que ça veut dire, nous on s'adressait aux enfants.
- Mais oui. (C.)
- Tu vois c'est là euh tu vois Antoine qui est arrivé euh en cow-boy ou quoi que ce soit maintenant tu dis okay le cheval du shérif euh...
- C'est violet donc ça va dans la case cour. (C.)
- Voilà et tu vois réalisation d'un cheval en papier avec des accessoires au choix de l'enfant puis mise en scène autour d'une histoire bon déjà ils voient un peu plus.
- Ouais c'est bien ça. (C.)
- Tu vois et c'est sur deux séances donc là ils savent que c'est sur deux séances.
- C'est pas mal. (C.)
- Et on fait pareil sur euh et du coup on n'a pas de questions.
- Oui (C.)
- Tu vois autant avant on avait plein de questions, comment ça fonctionnait et (inaudible 43:11) et là on a plus.
- Et donc pour les parents donc plus chez les grands pour les parents qui voulaient tant des apprentissages et tout, la place du...de la ludothèque, ça leur pose pas de souci ? (C.)
- Non alors on a eu des questions sur euh les conseils d'école de l'année dernière où c'est parti ouais c'est pareil faire du Kapla et tout euh et là t'as une famille qui dit : ben au vu du coup d'une boîte de Kapla euh au vu des photos que j'ai vues dans la gazette où ils peuvent faire une girafe qui fait euh un mètre cinquante de haut, je pense que moi je le vois l'intérêt parce que des Kaplas moi j'ai pas les moyens d'en offrir à la maison et puis euh je suis incapable de faire ça avec mon enfant et si personne lui montre il saura pas le faire. Donc tu vois et les Kaplas moi j'ai vu des enfants pleurer pour aller en Kaplas.
- Ah oui tu m'étonnes ! (C.)
- Ah mais là, là ici.
- Y'avait pas Duplo aussi ? Enfin nous les Lego Duplo enfin c'est un...moi je trouve...(C.)
- Ça c'est un jeu libre.
- Ouais (C.)
- Le Kapla c'est Alain parce que suite à sa formation il arrive à te faire des... en plus t'as les photos !
- Donc lui Alain il gère aussi le jeu de construction avec les Kaplas. (C.)
- Ouais
- Mais pas Duplo ? (C.)
- Non, non il fait Kapla parce que dans sa formation puis il en a plein à la ludothèque...
- D'accord. (C.)
- ...et il fait des séances voilà, il fait du jeu de société et du jeu de construction et chez les petits, il ramène ses espaces de jeux il tourne. En fait c'est comment il sent le groupe aussi et en fonction des demandes.
- Mais du coup ouais ben oui le ....certains parents peuvent rester sceptiques avec la ludothèque ? (C.)
- Pas f...ils sont pas sceptiques parce que Alain il commence c'est un acteur qu'est un peu à part parce que ils le connaissent euh il communique sur toutes les écoles.
- Humm (C.)
- Déjà dès qu'il fait une manifestation famille, il a ouvert un samedi matin de temps en temps il communique sur les écoles...

- C'est un partenaire particulier euh...(C.)
- ...il a fait deux kermesses à l'école publique euh il intervient sur le temps du midi depuis quatre ans je crois maintenant faudrait revoir avec lui mais quatre donc avant les TAPS, le centre de loisirs y va très régulièrement, donc Alain, il arrive en maternelle ou il mange au restaurant scolaire le midi parce que du coup ça lui arrive, les petits ils ont quatre ans ils disent : ah c'est Alain !
- Ouais. (C.)
- Donc en fait il est reconnu donc quand les parents vont chercher...
- C'est parce que c'est un acteur connu dans la...la commune, dans la...(C.)
- Pour les enfants.
- ...pour les enfants...(C.)
- Pour les enfants parce que les enfants connaissent Alain, les familles pas forcément...
- Pas forcément ? (C.)
- ....puisque Alain ne voit pas beaucoup de famille sur la ludothèque même.
- D'accord. (C.)
- C'est-à-dire que c'est connu des enfants, les enfants ils adorent y aller, tu leur proposes ou Alain l'activité en plus je pense que là au début on était que sur du jeu de société et c'est vrai que les Kaplas en tout cas sur l'école ça...L'école élémentaire ça marche bien. Mais Alain il a pas de...on va en parler, il en parlera mieux que moi mais de retombées vraiment sur la ludothèque.
- Sur son association. (C.)
- Ouais. Les familles là qu'il a, c'est des familles ou de St-Louis quelque unes de St-Louis ou vraiment euh parce que les enfants y sont allés dans des actions particulières comme le Ludique week-end etc. mais voilà, mais les enfants le connaissent et le reconnaissent, ça c'est euh c'est le grand monsieur.
- C'est le grand Monsieur, ben ouais en même temps (rires) ça aide...(C.)
- Mais non mais c'est vrai que voilà et pis ben ils le croisent, 'fin voilà c'est..il mange au restaurant scolaire, ils le voient au centre de loisirs, il vient ici, il va là-bas...
- D'accord. (C.)
- Donc voilà.
- Alors oui ce que m'expliquait Alain c'est que lui il est..il est ponctuel. (C.)
- Il est en groupe ouvert souvent.
- En groupe ouvert, euh...est-ce...donc les groupes ouverts c'est par exemple tu me disais sur le premier temps c'est donc il intervient midi, euh le premier atelier c'est midi...(C.)
- Midi...midi treize heures.
- Midi treize heures et le deuxième atelier ? (C.)
- 13h20-14h15
- (inaudible) ce qui m'intéresse est essentiellement l'animateur parce que c'est son positionnement à lui, malgré tout les enfants aussi pour voir si pour eux ils jouent, alors...parce que j'ai là c'est ce qui est intéressant là c'est que donc dans la précédente recherche j'étais centrée sur la place du jeu dans la classe tu vois, et que là je vais pouvoir mettre en parallèle des pratiques de jeux qui sont dites scolaires ou non scolaires et essayer de voir en quoi ça diverge réellement, ou pas ! Et savoir si oui ou non y'a des mises en concurrence ou pas entre une pratique euh d'animateur et une pratique d'enseignant, quand les enseignants jouent, et si le jeu euh pour un enseignant qui considère le jeu légitime en classe, est-ce que le fait que des animateurs puissent jouer avec les enfants ça va faire perdre la légitimité enfin en gros dire ben j'ai plus besoin de jouer parce que les animateurs jouent, est-ce que euh pour un enseignant qui déjà trouvait pas ça légitime bon ben de toute façon il s'enferme complètement dedans, est-ce que les animateurs ça questionne aussi leur professionnalité parce que ils ont l'impression d'être euh mis en concurrence ou pas,... tu vois et puis y'a euh et puis y'a aussi des fois le regard des parents mais ça après je verrai plus tard, est-ce qu'ils ont...moi je me rappelle d'un... d'une remarque d'une maman l'an dernier au moment des ateliers périscolaires qu'arrive en me disant : enfin bon en même temps si il vient ici pour jouer aux jeux de société je vois pas l'intérêt ! (C.)
- Ouais, nous on a pas eu ça mais parce que la ludothèque euh c'est une association donc depuis..depuis le début tu vois, la ludothèque c'est une association donc euh, bizarrement l'année

dernière la première année euh ils ont pas remis en cause les intervenants qui venaient, ils ont remis en cause les activités proposées par les animateurs.

- ... Bon ben écoute euh de toute façon je vois Alain là pendant aux vacances de février... et puis ben... je te renvoie de toutes manières les infos et puis euh... je pense que si je viens observer, je viendrai plutôt en fin d'année en mai-juin parce que je sais qu'il y a déjà de toutes manières moins de...moins de remplaçants mobilisés donc si jamais j'ai besoin d'un remplaçant ben je pourrais faire la demande et si je viens sur le deuxième atelier, euh ça me fait euh ça fait que tu vois je finis à 11h50 donc le temps de venir, les filles m'ont dit que j'avais 20 minutes pour venir ici, donc euh tu vois ça se fait bien (C.)

- Humm... t'hésites pas et puis je te dis juste euh moi du coup euh je préviendrai euh quand même...

- La municipalité ? (C.)

- Ouais mon élu et euh (inaudible) et juste pour le principe aussi pour te couvrir comme c'est pas la même école... (silence) Ça va être CP-CE...

- Ouais ! (C.)

- .....du coup si tu fais 13h20 ....

- C'est bien et...(C.)

- Quoi qu'Alain enfin ça dépend ce qu'il fera en mai-juin...

- Oui ben...(C.)

- Est-ce qu'il fera du Kapla ou du jeu de société... ?

- Mais les deux me vont. Après le discours des enfants était... sera différent si ils sont en train de jouer aux jeux de société et pis après du coup donc y'a quelques enseignants qui...qui se tentent aux jeux ici à... ? (C.)

- Je sais qu'Anne...c'est Anne attends...

- Maitresse de quelle classe ? (C.)

- AS (inaudible 58:48)

- ..... (C.)

- Et du coup ça peut peut-être être intéressant si elle utilise pas le jeu de société justement pour euh l'accompagnement particulier euh...

- Ouais ça peut être sympa aussi. (C.) Du coup ça te dérangerait à l'occasion d'en parler avec elle si euh parce que je...j'ai pas envie de lui sauter dessus comme ça, voir si lui demander l'autorisation de me donner ses coordonnées ? (C.)

- Eh ben si tu veux euh, tu peux...

- Ou alors le jour où je passerai euh... (C.)

- Ben ça va te faire tard.

- Ouais après tu sais j'en ai pour quelques années, mais euh... (C.)

- Oui mais t'es pas sûre que l'année prochaine elle soit là !

- Ouais (C.)

(Pause téléphonique)

- (inaudible)... c'est un peu le jeu ? (C.)

- Tout est du jeu, nous sur le temps euh le temps d'activités périscolaires, tout est censé être apporté sous forme de jeux et d'initiations donc après...

- Parce que c'est quoi pour toi du coup le jeu ? Enfin qu'est-ce que t'appelles jeu ? (C.)

- Le jeu...le jeu c'est un moment qu'on prend euh individuellement ou collectivement parce que y'a du jeu individuel aussi, où on se détend et euh où on prend du plaisir, et à partir de ce moment-là euh TOUT est une... peut être une façon de jouer et en tout cas tout devrait être une façon de jouer sur le temps, sur le temps d'activités euh qui est un temps libre sur les enfants pour le périscolaire.

- Donc si tu fais du jardinage et que ça fait que t'éprouves du plaisir à faire du jardinage, c'est un jeu ? (C.)

- Oui.

- D'accord (C.)



- Parce que à partir du moment où euh y'a soit manipulation manuelle ou manipulation de l'esprit mais tu es en train de faire quelque chose quasiment sans y penser, mais tu peux aussi te creuser les méninges pour le faire pour moi c'est du jeu, à partir du moment où t'as du plaisir, c'est du jeu.
- Avec toi tout est jeu dans la vie du coup. (C.)
- Ben je prends pas du plaisir à tout faire moi donc euh...
- Au moins le ménage peut-être les choses nécessaires qui...(C.)
- Euh par exemple c'est pas un jeu parce que j'y prends pas du plaisir !
- (rires) (C.)
- Faire la cuisine c'est pas un jeu pour moi, euh maintenant euh faire euh je sais pas faire la comptabilité pour moi c'est ludique parce que j'aime ça !
- Non ! (rires) Mais euh ça permet de voir la vie en couleur comme ça... (rires) (C.)
- Voilà non je sais pas moi je...c'est le p'tit côté plaisir mais après moi j'ai pas de formation ludothécaire ou je sais pas, mais pour moi le jeu et puis ce qui me semble important c'est le jeu individuel. Moi j'ai beaucoup de mal avec ça avec les animateurs, moi je m'éclate à jouer toute seule aussi, enfin voilà les jeux de logique où on est tout seul dans son coin parce que les jeux d'équipe c'est bien mais des fois les jeux individuels....

## 7.2 **Entretien avec Seb**

(S)= Seb, coordinateur des rythmes scolaire ; (C.), (C2)= Chercheur 1, Chercheur 2, (D)= Directrice de l'école, (R)= Référente du temps périscolaire sur l'école.

- Euh donc je vous explique un peu comment on est arrivé là ? (S)
- Ben voilà donc comment ça s'est construit euh...(C2)
- Donc en fait, euh à l'origine quand même de ce projet, en 2012, y'a un audit qu'est fait, en fait, sur l'ensemble du territoire communautaire de la (inaudible, 0:47) je crois qui concerne quand même euh 1350 enfants des écoles donc l'audit est en direction des parents, de tous les acteurs éducatifs en fait, de la collectivité... (S)
- D'accord. (C2)
- Centre de loisirs, du collège, et cet audit en fait est rendu en novembre 2012 aux élus du territoire avec de... des orientations en fait assez fortes pour notre jeunesse euh notamment euh les carences qu'on a en terme d'animation, de musique, du peu de... d'activités extrascolaires pour l'école. (S)
- Humm (C2)
- Euh liées parfois aux difficultés sociales de notre territoire. Et donc quand la réforme des rythmes scolaires est proposée, par le gouvernement, ça vient tout simplement croiser en fait cette étude qui avait été faite, les élus du territoire s'en emparent comme une opportunité. (S)
- Humm (C2)
- Non pas comme une corvée. En fait ils s'en emparent comme étant vraiment utile, utile euh pour euh notre population ! (S)
- Donc d'emblée y'avait quand même un terrain euh très favorable. (C2)
- Tout à fait. Donc euh ce qui rend les choses un peu plus faciles. (S)
- Oui ! (C2)
- La mairie est assez partante sur ce type de projet, donc ce pourquoi on part en 2013...Ce... ce pourquoi on part en 2013, on part en 2014 donc vu que l'étude est faite en 2012, ensuite en 2013 ça vient en fait embrasser ce que j'ai dit hein, l'audit, le résultat de l'audit, ce... ce projet périscolaire, donc on le met en fait en place sous forme de...de en fait on le construit sous forme de concertation. Accompagné de la Ligue de l'enseignement, on crée des groupes euh de travail, on demandera un peu après des groupes pédagogiques par secteurs géographiques, donc il en existe cinq sur le territoire, si voulez par exemple C. et J.T. donc qui est... qui est à côté forment un secteur géographique et donc un groupe pédagogique. Dans ce groupe pédagogique c'est un ensemble de 10 à 15 personnes qui se concertent pour construire le projet. Donc,... (S)
- Et de quels profils ? (C2)
- Alors euh de profils euh alors les élus... (S)

- D'accord (C2)
- ...des techniciens de... de la commune, comme moi par exemple, euh des parents d'élèves élus, des enseignants, les directeurs des écoles concernées... (S)
- Humm (C2)
- Et puis des...des membres d'associations du territoire. (S)
- Ok. Une quinzaine de personnes... (C2)
- Une quinzaine de personnes autour de...autour de...de la table pour discuter sur cinq euh groupes qui sont euh... eux-même réunis euh sous une euh on va dire une entité qui est le con...le conseil éducatif, donc vous avez le conseil éducatif et euh le conseil éducatif en dessous du conseil éducatif vous avez cinq groupes pédagogiques et c'est le conseil éducatif qui est une représentation un peu identique de...de ce que je viens de dire...
- Humm (C2)
- ...mais qui est en fait le décideur, qui donne les grandes orientations, qui fait les modifications...
- Au sein de la communauté de communes ? (C.)
- Au sein de la communauté de communes... Dont euh la directrice de l'école de C. et le directeur de l'école (inaudible 3:52) la campagne sont euh présents lors du conseil éducatif. (S)
- D'accord (C2)
- Donc quand on fait des réunions c'est les cinq groupes pédagogiques qui se rencontrent et qui rendent compte en fait au conseil éducatif et c'est le conseil éducatif qui décide qui valide... (S)
- D'accord (C2)
- ....qui donne les orientations. Voilà donc euh ça... ça a commencé en mars avril 2013, pour aboutir sur la production du projet, en fait la présentation du projet en septembre 2013 dans toutes les écoles du territoire. Donc il compte 1350 élèves, dont C. fait partie à 250 élèves donc c'est la plus la grosse école du territoire. (S)
- Humm (C2)
- Euh principal...enfin y'a que des élémentaires ici hein vous le savez euh et puis une école maternelle qui est aussi le plus grande du territoire juste à côté qui compte 140 élèves. Donc après au niveau de la structuration, c'était assez...assez hiérarchisé en fait ! Y'avait effectivement le coordinateur de projet, et responsable du service et derrière on décline en fait avec les référents (inaudible 4:51). Sur deux créneaux. Le créneau du midi, dans lequel on est actuellement, et un créneau l'après-midi. C'est-à-dire de 15h30 à 16h30 environ. Sur d'autres écoles... (S)
- D'accord, sur d'autres écoles oui voilà. (C2)
- Donc 700 élèves sont concernés le midi et 700 élèves concernés l'après-midi.
- Ok (C2)
- Euh un recrutement d'à peu près 95 intervenants. (S)
- Humm (C2)
- Dont une partie euh sur le temps du midi qui mutualisent en fait avec 2, 3 écoles l'après-midi. Quand vous faites du périscolaire sur le territoire, vous pouvez avoir un crédit d'heures de 8 heures maximum. 4 heures le midi, 4 heures l'après-midi, sur les 4 jours de la semaine.
- D'accord. (C2)
- Est-ce que ça vous va, ça ce que je vous dis ? (S)
- Ah mais complètement, c'est exactement, on comprend bien le processus euh donc c'est tout à fait euh... (C2)
- Voilà donc ensuite euh le recrutement se fait en tout cas pour (inaudible 5:41) pour 30% des agents du... de la collectivité. (S)
- Ouais (C2)
- Dont on parlait tout à l'heure d'une valorisation du temps de...de... (S)
- Des ATSEM (C.)
- Des ATSEM parce que... on considère que pour les maternelles principalement, l' ATSEM est quand même la personne la plus à même pour répondre aux besoins de l'enfant. (S)
- Ça limite de ce qu'on parlait tout à l'heure des...de la multiplicité des intervenants. (C.)
- Humm oui oui c'est...( C2)

- En prenant l' ATSEM ben du coup ils changent pas en fait. (C.)
- Tout à fait. (C2)
- Donc des agents, à peu près euh 30... 30 sur le territoire sur les 95 personnes qui sont engagées. 10 enseignants, où on a bien vu que quand ils participaient c'était tout de suite plus facile à organiser.
- Ouais (C2)
- Parce que... ils ont aussi ce lien avec nous en permanence, donc y'en a pas à C. par exemple mais y'en a 4 à l'école de St J. (S)
- C'est des enseignants que se sont proposés ? (C2)
- Voilà on leur a dit que c'était possible et ils se sont engagés. (S)
- D'accord. (C2)
- Ensuite on a donc des intervenants qui sont un peu plus généralistes qui sont des intervenants euh type BAFA. (S)
- Humm (C2)
- Qui ont euh pour certains des spécialités en fait, d'autres un peu moins donc un peu généralistes et euh les derniers sont plus des intervenants de projets qui eux ont une spécificité qui est reconnue. (S)
- Expertise spécifique ? (C2)
- Voilà par exemple le cirque, (inaudible 7:05) qui eux ont un profil un peu différent mais qui... qui ont qu'une activité à proposer aux enfants. (S)
- D'accord ouais. (C2)
- Qui ne sont pas forcément généralistes, donc après avec tous ces (inaudible 7:18), l'idée c'était de proposer un panel important sur le territoire et surtout que ce soit équitable. (S)
- Humm (C2)
- C'est-à-dire qu'on peut faire de la musique à C. mais on peut aussi en faire à Cr., à M. M... (S).
- D'accord, vous proposez le même, enfin pas le même mais à peu près le même...panel. (C2)
- Panel. (S)
- Ouais. (C2)
- Donc on demande à nos intervenants, sauf aux enseignants et aux agents, on leur demande de pouvoir se déplacer sur l'ensemble du territoire. Donc en cycle du mois de septembre à octobre, on va par exemple mettre quelques profs de musique ici ? mais on pourrait retrouver, c'est le même prof de musique sur une autre école. (S)
- Sur une période d'accord. Vous parlez des intervenants projets, c'est-à-dire projets au sens euh...plus dans des thèmes spécifiques ? (C2)
- Tout à fait. (S)
- Voilà c'est ça en fait ! (C2)
- Alors en fait y'a deux, y'a deux activités qui sont un peu différentes, y'a ce que nous, on a appelé les ateliers projets, une activité où en fait l'enfant rentre dans, dans un projet sur sept à huit séances correspondant à un cycle, une période (inaudible 8:13) (S)
- Humm (C2)
- Euh donc là il doit y avoir en fait une prise en charge d'un groupe de 18 chez nous enfin pour 18. (S)
- Humm (C2)
- Avec une présentation euh d'un projet donc euh... Prenons par exemple la peinture très concrètement, ils vont en fait monter un projet avec leurs enfants. (S)
- Humm (C2)
- L'intervenant et les enfants concernés. Il va les revoir une fois par semaine, et la finalité c'est qu'au bout des 8 semaines euh y'a une valorisation de ce qui a été fait. Donc une exposition, une distribution dans les...dans les cahiers de classe enfin dans les cahiers de périscolaire, si y'a un cahier de périscolaire ou bien ils ramènent quelque chose à la maison. Y'a quelque chose qui a été fait en fait de la part des enfants, une production. Ou bien ça peut être un concert de... d'un groupe de musique. (S)
- Humm (C2)

- Le projet, il est dans ce sens c'est-à-dire que... on s'esquisse sur une évolution de..de ce qui se fait avec une finalité en fait. (S)
- Humm (C2)
- Donc ça, c'est pour les intervenants projets, pour les intervenants qui sont pas forcément dans un projet vraiment, on a un deuxième thème qui euh..qui est plus (inaudible 9:20). Qui est une pièce aménagée en fait un peu comme ça se fait dans les centres de loisirs où l'enfant par exemple dans une pièce comme celle-ci va avoir la possibilité de se déplacer en toute liberté toujours sous la surveillance d'un intervenant mais avec des espaces où il va y avoir peut-être de l'activité manuelle, de la motricité... (S)
- Il peut choisir...le matériel qui est disposé dans la salle. (C2)
- C'est ça. Donc des coins un peu aménagés où euh le seul projet finalement ce sera de... enfin le seul objectif ce sera de s'amuser, ce sera de participer d'une manière autonome à des choses, d'autres de glisser peut-être entre les différents ateliers etc. Donc ça c'est, on estime que chez nous euh au moins deux fois par semaine l'enfant doit passer par un atelier libre... (S)
- Ok (C2)
- Deux fois par semaine il doit se concentrer sur un projet. (S)
- D'accord. (C2)
- Voilà, c'est pas toujours vrai hein. (S)
- Oui ! On sait bien (rires) (C2)
- Parfois c'est trois, parfois c'est deux, parfois c'est...(S)
- J'imagine bien. Peut-être quand y'a des gros projets aussi plus denses euh un peu plus de périodes projets enfin de...de projets dans la semaine j'imagine ? Je sais pas... (C2)
- Oui pis, ça dépend aussi de la taille de l'école parce que si vous êtes à C. vous êtes 14 intervenants par jour, si vous êtes à Cr. vous avez 2 intervenants par jour donc déjà rien que dans le nombre, la nature des choix n'est pas le même en fait. Bon par rapport aux choix aussi ? il est important de dire que l'enfant choisit son activité. (S)
- Humm (C2)
- On (inaudible 10:42) dans le meilleur des cas en fait. (S)
- Pour les activités libres ? (C2)
- Pour tout... (S)
- Ah non pour toutes les activités (C2)
- ...toute la semaine il choisit. (S)
- Ah oui d'accord oui il choisit. (C2)
- Il se positionne en fait là, ici, il va se positionner jeudi de la semaine prochaine, il va se positionner on va lui proposer un choix, bon qui sera assez limité hein qui sera peut-être de 3 ou 4 propositions par jour, et il va choisir en fait en fonction de ses envies euh de ce qu'il a pas fait le cycle précédent euh,... Nous on va aussi l'encourager à pas faire que du..que peut-être du sport si c'est un...un garçon parce que y'en a beaucoup qui aiment le sport chez les garçons, donc on va leur montrer en disant peut-être que tu peux faire un peu de cuisine. T'as pas tenté peut-être que tu peux faire un peu de scrapbooking, peut-être que tu peux faire un peu de zumba, donc nous on a la liste en fait du cycle précédent... (S)
- Ah oui (C2)
- Pour le positionnement, on les oriente en fait... (S)
- D'accord (C2)
- .....pour qu'ils choisissent euh... (S)
- Ok (C2)
- Voilà. (S)
- Ils choisissent avec...avec les animateurs ou (inaudible 11:38) à la maison, comment ça se passe ? (C2)
- No,n non ils choisissent pas à la maison hein... (S)
- Oui parce que c'est pour ça sinon je me dis ils choisissent pas en fait (rires) (C2)

- Non non tout à fait, c'est sans doute ce qu'on nous a reproché au départ qui est bien rentré maintenant dans la tête des gens... (S)
- D'accord (C2)
- C'est pas les parents qui choisissent, c'est pas l'intervenant qui choisit, l'intervenant oriente en fait mais le positionnement se fait en classe avec le groupe classe et c'est le groupe classe en fait de manière individuelle qui se positionne. (S)
- Humm (C2)
- C'est le temps d'une séance, en tout cas en 5 minutes non, et on se concentre évidemment sur ça. (S)
- D'accord (C2)
- Là, l'enfant choisit alors ça veut dire aussi que quand il a choisi, cette notion d'engagement, lorsqu'il va venir en séance, il doit être fort quand même parce que c'est lui qu'a choisi de faire du scrapbooking et si jamais il l'a choisi c'est quand même pour s'y investir. Donc ça, c'est quelque chose que ça fonctionne... euh ça se met en place tout à fait progressivement mais ça fonctionne de mieux en mieux, l'enfant comprend aussi que parfois il est obligé d'attendre le cycle prochain pour pouvoir profiter euh d'une activité parce que y'a plus de place... (S)
- Humm (C2)
- Donc il va attendre le cycle prochain c'est comme ça, ça le frustre un peu mais en même temps (inaudible 12:44) (S)
- (rires) (C2)
- Et voilà. Donc euh... Sur le choix de l'enfant c'est ça, sur les différentes natures d'activités c'est ça, qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre, alors après on peut rentrer dans le vif du sujet depuis septembre ! (S)
- Ouais c'est ça. (C2)
- Depuis qu'on s'est rencontrés, parce que c'est ce qui vous intéresse je crois ? (S)
- Du coup (inaudible 13:01) (C.)
- (inaudible) (C2)
- Vous avez fait un comité d'évaluation dès l'année dernière ou ils commencent cette année pour évaluer euh... (C.)
- Alors notre comité d'évaluation c'est en fait le groupe pédagogique. (S)
- Ouais (C.)
- ...Qui se retrouve en fait, alors qu'évolue parce que c'est pas toujours la même personne, les élus ont changé, les parents d'élèves ont changé, donc en fait on se retrouve avec des nouveaux parents d'élèves, des nouveaux élus, pour certains, euh avec une autre vue sur la chose... Alors y'a peut-être des choses qui n'allaient pas en fait avant, qu'on a redonné ici mais le comité euh le groupe pédagogique en fait se réunit chez nous tous les trimestres, on s'est vu 3 fois l'année d'avant, plus quelques fois sur la préparation du projet en fait et l'année dernière on s'est vu 3 fois et c'est... en fait avec les intervenants, les référents, on évalue en fait la situation puis on la fait évoluer. Euh un exemple concret, ici en fait après l'activité périscolaire à 13h...de 13h30 à 14h15, en septembre 2013 on faisant une récréation en fait, de 14h15 à 14h25 donc on s'était pas forcément passé l'info avec les enseignants, donc les enfants de 14h15 à 14h25 ils faisaient la récréation et ensuite ils repartaient (inaudible 14:13). Très concrètement, on a vu que notre retour au calme à 13h15, à 14h15 ne servait à rien parce que après c'était le défolement dans le, dans la cour de récréation donc on s'est rapproché peut-être même avant que le groupe pédagogique se réunisse, on s'est rapproché de Danny et de son équipe d'enseignants, on s'est dit c'est un peu, c'est incohérent, donc on change, donc on a changé, cet exemple concret, (inaudible 14:41). On a dit on supprime la récréation, on remonte directement en classe et puis on fait pas cette euh cette récréation, on la fera plus tard dans l'après-midi donc ils ont adopté ce fonctionnement, certains font différent, d'autres font la récréation en classe, prennent le temps, bon c'est propre à chaque enseignant. (S)
- D'accord (C2)
- Ça c'est des exemples concrets qui remontent et puis après nous on adapte. Manque d'informations aux parents par exemple c'est quelque chose qui... qui manquait vraiment, on a créé le

trombinoscope, maintenant tous les parents savent quels sont les intervenants qui (inaudible 15:11) (S)

- D'accord. (C2)

- On a aussi les petites bandes dans les cahiers de classes pour dire quelle activité l'enfant fait. Donc, toute la semaine, même si le parent n'a pas choisi, toute la semaine, il connaît le parcours de l'enfant en fait, ce qu'il fait le lundi, le mardi, le jeudi ou le vendredi. (S)

- Quand vous dites qu'il remonte enfin, comment ça marche en fait pour remonter euh ce qui va ce qui va pas, les avis de chacun, les... (C2)

- Alors euh donc la référente en fait dans ces missions dans sa fiche de poste, elle a des missions qui sont en lien euh avec euh le relationnel avec le corps enseignant en fait. (S)

- D'accord (C2)

- Donc souvent les enseignants remontent les informations... (S)

- Ok, passent par elle. (C2)

- Passent par elle et elle nous remonte aussi les informations. Et puis ces personnes-là font partie du groupe (inaudible 15:54) (S)

- D'accord (C2)

- Donc dans le débat...dans le débat qu'on a avec eux...je sais pas si vous avez participé à un groupe pédagogique non ? (S)

- Non, on n'a pas eu enfin (inaudible 16:03) (C.)

- En tout cas dans le débat c'était plutôt Mr L.... (inaudible16:06) qui venait mais dans le débat en fait c'était des questions très concrètes euh que nous, on essayait de répondre, avec l'aide de la référente qui est là pour euh pour prendre les infos et... (S)

- Humm donc c'est par la référente... (C2)

- Voilà la référente. Donc je vous ai pas dit mais effectivement y'a sur le territoire une personne comme Aline, qui chez nous en fait sauf cas particulier à Cr. euh n'a que pour mission en fait la gestion de la coordination relationnelle avec les différents acteurs. Elle n'est pas en situation d'animation. (S)

- Ok (C2)

- Elle a pendant ses  $\frac{3}{4}$  d'heures même si c'est plutôt une heure pour elle, elle arrive à 13h15 elle repart à 14h15, ça fait qu'elle gère en fait la mise à disposition des locaux, le relationnel avec ses intervenants euh, si un enfant qu'est blessé, si un enfant qu'est perdu c'est elle qui doit le gérer ça. C'est son, c'est son job. (S)

- Eh bien comme ça c'est sacrément bien d'avoir une vue comme ça c'est plus que bien c'est.... (C2)

- C'est indispensable. (S)

- Ça crée une communication qu'est pas évidente sur un certain nombre de sites. (C.)

- Eh ben voilà dans les différents territoires à mon avis euh...ça doit changer tout. (C2)

- Sachant qu'elle a un temps effectivement de présence dans l'école, mais comme elle est sur deux créneaux elle va aussi cet après-midi sur V. F. juste après avoir fait C., le temps intermédiaire et aussi un temps qui est... qui est pris en compte par la communauté de communes en mettant un temps de réflexion donc elle est payée en fait sur 11h (inaudible 17:31) (S)

- D'accord (C2)

- Et non pas sur 8h, y'a 3 heures qu'on considère être un temps de réflexion, d'accompagnement de projets, elle a aussi pour mission de vérifier le contenu des séances, tant bien que mal en tout cas, peut-être accompagner euh cibler des personnes qui ont besoin d'un poste de formation ou autre chose donc elle a vraiment un rôle de...de ouais de vérification des contenus de l'accompagnement des intervenants en difficulté. (S)

- Les animateurs ont... n'ont pas tous une... une compréhension de ce qu'est un projet pédagogique ou quelque chose comme ça, et même au bout de la... je dirais l'année dernière comme c'était la première année mais cette année ça l'est, y'a encore des... ? (C.)

- C'est un peu mieux en fait. Nous ? on a un outil qui s'appelle la fiche projet, c'est une fiche que l'animateur remplit, c'est un recto verso en fait, là on l'a renouvelé récemment mais en fait pour vous l'expliquer j'aurais pu vous ramener un exemplaire...(S)

- J'en ai une à la maison. (C.)
- Dans lequel il doit en fait développer son... son projet, le projet dont on parlait tout à l'heure. Y'a trois points qui sont très importants c'est (inaudible 18:35) quels sont ses objectifs, qu'est-ce qu'il recherche en fait. En faisant de la pâte à sel par exemple. (S)
- Oui oui quels sont ses objectifs c'est marrant on en a parlait d'une autre manière. (C2)
- Donc quels sont ses objectifs, qu'il le fasse pas pour faire simplement donc qu'il recherche pourquoi il le fait. (S)
- Ouais. (C.)
- Donc ça, c'est les objectifs éducatifs, comment il conçoit son temps d'organisation, parce qu'à la fin y'a un temps d'organisation euh je dirais dans 70% des écoles y'a un temps de valorisation, comment tu vas le mettre en place, comment tu souhaites l'organiser, quels sont les moyens dont tu as besoin peut-être même des moyens humains, et le déroulement en fait aussi, ça fait partie de la fiche projet, c'est comment tu dois... de ta séance 1 jusqu'à la huitième, comment tu vas orienter en fait tes...voilà. Donc ça les intervenants, on est moins rigoureux sur les enseignants, peut-être qu'on devrait d'ailleurs... (S)
- (rires) (C2)
- Ouais mais sur les intervenants euh qui sont parfois généraliste et qui ont envie de s'inscrire sur un vrai projet parce qu'ils ont un outil à proposer c'est important en fait qu'ils aient ça quand même. (S)
- C'est à leur initiative euh la thématique du pro...du projet ? (C2)
- Oui (S)
- Ouais d'accord okay. (C2)
- C'est ce qui fait aussi que je (inaudible 19:50) c'est-à-dire que des gens qui alors on est pas sur de l'apprentissage, on est pas sur (inaudible 19:56) (S)
- Humm (C2)
- On est pas sur un cours de judo, une séance de basket-ball ou quoi que ce soit... On est sur de l'initiation hein, donc parfois euh j'ai eu des propositions euh qui peuvent paraître parfois saugrenue mais euh, notamment euh... (S)
- Par exemple... (C2)
- Par exemple euh l'animateur cirque en fait c'est un éducateur sportif basket... (S)
- D'accord (C2)
- Par contre il y a Boris (inaudible 20:23) je crois...
- Ouais on l'a rencontré tout à l'heure Boris, qui euh qui n'est pas éducateur. (C.)
- Que tout le monde aime en fait (C2)
- Voilà que tout le monde apprécie (C.)
- C'est celui-là (rires) (C2)
- Et lui en fait il se passionne pour ça, mais c'est pas son métier hein mais comme il touche un p'tit peu il fait du monocycle, il sait très bien jongler, il a les 4 ou 5 outils nécessaire pour l'activité, il a proposé une initiation cirque en fait et euh ça fait un tabac sur le territoire parce que c'est quelque chose qu'il maîtrise, sur lequel il peut partir sur de petites initiations et puis du coup faire un temps de valorisation le temps d'un p'tit spectacle comme il fait à différents endroits du territoire. (S)
- Humm (C2)
- Et puis on a des agents aussi euh parce que ce que j'ai peut-être pas dit sur les agents c'est que 50 s'étaient proposé pour euh faire, vous savez soit quelques heures supplémentaires pour gagner un p'tit peu sa vie, soit parce qu'elles ont vraiment vocation à travailler avec les enfants comme l'agent dont tu parlais tout à l'heure. (S)
- Humm (C.)
- Donc on a ciblé vraiment 30... Sur qui on a vraiment misé euh comme étant de vraies anima-trices parce que c'est quand même pas mal des femmes et avec un vrai projet en fait, déjà en garderie le soir, elles faisaient déjà des choses pour les enfants donc on s'est pas trop trompé, on en a confirmé 28 cette année, contre les 30 de l'année dernière et donc les 28 qui sont en activité, ben un exemple à C. euh sur une activité de cuisine, qui fonctionne très bien, qu'est très demandée... (S)
- Oui... (C.)

- ....on a dû multiplier les heures parce que 2 heures c'était pas suffisant et l'activité cuisine ici c'est l'activité un peu phare de l'école. (S)
- Oui c'est-ce que nous a dit que c'était apparemment...(C2)
- C'est ce qu'on nous a dit que la cuisine c'était...(C.)
- Les enfants étaient vraiment... à fond... (C2)
- Et pourtant à la base ce sont effectivement des cantinières... (S)
- Oui oui alors c'est pas parti de vraiment quelque chose de...très formalisé en terme de projet et puis p'tit à p'tit ça montait. (C2)
- Voilà...par contre elles se se sont tellement impliquées, passionnées pour ça... (S)
- Humm (C2)
- ....elles ont fait aussi pas mal de temps personnel hein parce que y'a forcément un temps personnel dans tout ça, ben que ça plait, que les enfants sont demandeurs et qu'on a rajouté une troisième heure récemment. Voilà c'est des (inaudible 22:24) ça en fait de suite à la demande forte des enfants on multiplie un p'tit peu les .... (S)
- Humm (C2)
- Y'a eu des formations spécifiques qui ont été données l'année dernière euh certains... (C.)
- Tout à fait ouais. Sur notamment au thème autour de l'environnement... (S)
- Ouais c'est-ce que j'ai cru comprendre. (C.)
- Donc 12 agents sont partis sur euh sur une formation environnement, pour encore une fois aller dans les écoles et proposer des activités avec peu de choses pour les enfants enfin pour l'activité environnement. (S)
- Qui chapotte cette formation du coup ? (C2)
- C'est donc la li...là celle-ci c'était la communauté de communes qui l'avait commandée, c'était avec la CPIE, c'est un organisme... (S)
- Ok c'est (inaudible 23:01) (C2)
- Voilà, sinon la Ligue de l'enseignement aussi elle a ses partenaires et nous, nos plus jeunes qui sont engagés à nos côtés, on essaie de les envoyer en formation de BAFA. (S)
- Humm (C2)
- Avec notamment euh un approfondissement euh soit périscolaire parce qu'il existe, soit spécifique à l'activité. (S)
- D'accord je savais pas ça... (C2)
- Si si (S)
- Une formation de BAFA, y'a... (C2)
- Y'a un approfondissement de 3 jours... (S)
- Un approfondissement périscolaire (C.)
- Ah je savais pas tiens ! (C2)
- Notamment avec euh...la problématique comment je peux gérer une séance de quarante-cinq minutes. (S)
- Oui (C2)
- Quand vous êtes en centre de loisirs et... (S)
- Oui avoir une demie journée c'est pas pareil (rires) (C2)
- Voilà ! (S)
- Ouais c'est sûr. (C2)
- Notamment une qui... qui part en BAFA en février et qui elle a demandé une...un approfondissement spécifique expression corporelle, parce que c'est son outil en fait donc elle va avoir cet approfondissement. Donc on laisse un peu cette vocation un peu liberté quand même dans les propositions d'activité ce qui fait qu'on a un panel important. Bon c'est parfois pas suffisant pour se dire que c'est de qualité mais on a un panel important de choix d'activités... (S)
- HUMM parce que les initiatives sont acceptées ou au contraire valorisées euh... (C2)
- Voilà puis écrites, on aime aussi que ce soit écrit sur la fiche projet. (S)
- Humm (C2)
- Donc du coup validé par les référents... (S)



- ce qui m'intéresse vraiment, c'est... je me dis ce qui est délicat à attraper c'est-ce que vous disiez sur « on est pas sur de l'apprentissage on est pas » donc...est-ce qui...comment est envisagée une fiche projet où y'a quand même une trame qui est projetée mais on la rentre pas non plus dans les objectifs d'apprentissage... Est-ce que les animateurs, est-ce que vous vous avez des critères comme ça pour dire on est trop peut-être là dans l'apprentissage... (C2)
- C'est dans leur discours, dans leur discours ils parlent d'apprentissage certains animateurs. (C.)
- Tout à fait ben alors après je pense que vous pouvez pas pratiquer quoi que ce soit sans apprendre... (S)
- Ben voilà (C2)
- Après on est pas sur les mêmes euh on est pas sur le cycle commun des connaissances. (S)
- Ouais (C2)
- Du tout hein ! Là où nous euh et j'avais eu un débat avec la directrice euh de l'école J. sur ça, là où nous par exemple sur une activité autour du Play Maïs, vous voyez le Play Maïs ? Des p'tites euh... (S)
- Que tu mouilles et puis ça tu fais des structures c'est bleu, jaune... (C.)
- Ouais oui oui je vois vaguement mais... (C2)
- Par exemple sur une activité en maternelle, ce que vous allez faire, vous allez probablement faire un sapin de Noël... (S)
- Ouais (C.)
- Que vous allez rendre vert, de par le code couleur qui correspond euh à la couleur du sapin en fait. (S)
- Ouais (C.)
- Nous on va peut-être lui dire voilà ce que tu as à ta dispo...ou alors vous allez lui mettre du rouge du vert et du bleu et puis vous allez faire en sorte qu'il s'oriente vers du vert parce que un sapin de Noël c'est vert en fait. Je... je donne un exemple ... (S)
- Oui non mais je vois (C2)
- Nous on va lui mettre en fait euh pour développer sa créativité ce qui fait partie des objectifs recherchés... (S)
- Humm (C2)
- On va lui mettre euh un panel de Play Maïs de différentes couleurs, probablement qui s'orientera vers un vert mais je pense qu'il s'orientera aussi vers peut-être quelque chose de plus original. (S)
- D'accord (C2)
- Moi je dis souvent aussi dans les différentes réunions d'informations que les codes qui sont propres à l'éducation nationale euh notamment le nez d'un clown, on rentre dans vos... c'est on rentre dans vos séances on rentre dans vos salles... (S)
- (inaudible 25:57) (C.)
- Humm (C2)
- Voilà tout à fait. Nous, on va plutôt leur donner quelque chose de neutre de blanc, et ils vont eux avec des méthodes qui sont aussi qui sont liées à un apprentissage on est d'accord hein ? (S)
- Oui oui (C2)
- Mais nous, on va pas leur demander de couper, on va pas leur demander de colorier de telle façon, on va les aider, on va les orienter vers euh mais on va pas leur donner des réponses on va susciter de la créativité, c'est là on se retrouve avec des clowns qui ont des nez noirs, violets... (S)
- Humm (C2)
- Mais j'en passe hein ! Et on va laisser cette créativité euh qui fait partie de... un peu de l'activité culturelle quand même... (S)
- Ouais ouais ouais (C2)
- On va leur laisser de la place en fait pour tout ça. Et on va pas être forcément dans une forme d'apprentissage comment tu dois tenir ton ciseau, même si c'est intéressant parce que ça permet de finaliser ce que vous faites en classe. (S)
- Ouais (C2)

- Je pense que des fois vous avez pas le temps en fait de les reprendre un par un en leur disant c'est plutôt comme ça qu'on tient son ciseau... (S)
- On fait que ça, on fait pas beaucoup plus (rires) (C.)
- Voilà mais nous c'est pas notre rôle non plus. (S)
- Enfin à moins que les animateurs soient formés pour ça mais euh...par exemple ceux qui ont le double statut comme toi... (C2)
- Ah ben...(C.)
- Ça doit difficile de dire là je... (C2)
- Ah ben euh non moi je...moi quand je suis animatrice je suis pas enseignante. (C.)
- Ouais ouais (C2)
- Mais après voilà, t'as envie enfin moi... (C.)
- On cherche pas la même chose. (S)
- Non (C.)
- Et on m'a donné aussi le jeu de l'oie, vous voyez le jeu de l'oie ? (S)
- Humm (C2)
- Quand vous lancez un dé avec un enfant... (S)
- On en parlait tout à l'heure...ouais. (C.)
- ...euh je pense que la priorité en maternelle ça va être peut-être d'apprendre à compter, et à se déplacer sur le nombre de cases correspondant. (S)
- Ouais (C.)
- Nous ça va pas du tout être ..... (S)
- Nous on va pas rechercher ça en fait, on va d'ailleurs l'accompagner, on va jouer avec lui et puis voilà... La finalité n'est pas tout à fait la même. (S)
- La finalité va être de gagner au lieu de s'amuser enfin même peut-être. (rires) (C2)
- De toucher ou de s'amuser (S)
- Ouais ouais (C.)
- On essaie de garder cet (inaudible 27:38) c'est pas toujours facile parce que notamment en maternelle euh... faites moi un parcours de motricité de votre côté en tant qu'enseignant, moi je vais faire un parcours de motricité en tant qu'animateur, on va vite se rapprocher euh des mêmes...
- On l'évoquait notamment avec Magali justement l'autre jour, de cet...moi quand je suis en activité gomme dans ma classe et pis que mon atsem fait activité gommettes après, elle est où la différence ? (C.)
- Humm (C2)
- C'est ....très subtil. (C.)
- C'est justement ça enfin c'est...c'est justement ça qui...qui est intéressant (inaudible 28:10) (C2)
- Donc nous, notre fiche projet elle...elle est aussi pour ça, c'est-à-dire que le référent si il voit que dans les objectifs, alors que ça doit être quand même principalement des objectifs autour de l'amusement euh... (S)
- Humm (C2)
- Du ludique, si il voit qu'il y a des orientations euh qui sont assez forts sur du perfectionnement à telles ou telles euh connaissances qui sont en fait liées à l'apprentissage à l'école, on va essayer d'orienter de manières différentes. (S)
- Humm (C2)
- Mais je pense que les nôtres ont bien compris qu'ils étaient en situation d'animation euh parfois même un peu de trop mais ils ont bien compris... (S)
- Ouais il faut trouver le...le juste milieu justement ne pas être trop dans l'apprentissage, progressif, techniciste, pas trop non plus euh être dans la liberté, j'imagine qu'il y a un juste milieu euh...(C2)
- C'est pas si simple mais pour le coup c'est plus nos intervenants de projets je pense qui sont subtils de...c'est des gens qui sont formés... Le temps de concertation des enseignants et les intervenants ou au moins les référents est important. (S)
- Humm (C2)
- Chose qu'on a (inaudible 29:56) (S)

- Oui oui avec le référent oui mais après euh...(C2)
- Puis aussi avec les intervenants parce que je pense ici à C. on avait des projets communs, je pourrais dire facile autour de la table ça n'a pas fonctionné.
- Humm (C2)
- Sur le temps périscolaire, mettre des enseignants au travail avec un intervenant périscolaire en 2014 ça a pas toujours gagné partout, on sait que sur certaines écoles on est à des années lumières de ça hein parce que ils font leurs leçons dans la classe, ils ont leur petit groupe de 3 et puis ils font leur activité d'APC... (S)
- Mm (C2)
- Ici et ailleurs à MC ? c'était l'année dernière on a réussi à...à mettre des projets en commun. C'est-à-dire qu'un enseignant nous a dit moi j'aimerais bien notamment pour la kermesse de l'école faire des décors etc., une mise en place. Et l'intervenant est-ce qu'il est disponible ? est-ce qu'il peut venir avec moi sur le temps des APC ? Du coup on prend le groupe classe, on a un groupe de 25 pour deux et on travaille ensemble. (S)
- D'accord. Ça ça a été mis en place ? (C2)
- Ça a été mis en place. (S)
- D'accord okay. (C2)
- Sur l'a...l'année dernière, alors le rendu de mon...de mon point vue hein, est plutôt négatif...
- Humm (C2)
- Mais euh je pense que on en a suffisamment parlé ici, euh parce que en fait, l'enseignant est arrivé avec un projet tout prêt fait. (S)
- Humm d'accord (C2)
- L'intervenant n'a pas trouvé sa place dans la créativité donc en gros l'intervenant il était plus là pour euh couper le carton euh... (S)
- Ouais d'accord. (C2)
- ....etc. Bon ça a manqué de concertation, c'est pas faute de leur avoir dit c'est qu'à un moment c'est pas le tout de le dire c'est qu'il faut avoir le temps quoi de tout ça. (S)
- Humm (C.)
- Donc l'intervenant il venait à 17 heures, 17 heures après l'école, discuter une demie-heure et puis après ils étaient obligés de se lancer dans le projet. Donc ici les projets ont été menés, ce qui est positif c'est qu'il y a eu envie de...de projet commun... (S)
- Ouais (C2)
- Ça c'est déjà un pont, parce que c'est pas vraiment le cas en tout cas sur d'autres territoires partout. (S)
- Oui (C2)
- Euh malgré qu'on ait des enseignants qui font du périscolaire, qui fassent du périscolaire donc je pense à St J. où y'en a 4, on aurait tendance à penser que eux sur les projets communs faut qu'ils s'impliquent en fait, alors que pas du tout hein. Donc euh ici, ils font pas de périscolaire du tout donc ils s'impliquent, on était contents, mais le rendu qu'on en a fait, le bilan que j'en ai fait avec les intervenants était plutôt de dire euh en fait ils ont juste été là pour euh accompagner un enseignant dans son...dans son action... (S)
- Dans son projet à lui. (C2)
- Dans son projet à lui. On parlait de..on parlait de... (S)
- Mais pour construire un projet il faut avoir du temps ! Si on veut construire le projet de manière mutuelle il faudrait qu'il y ait du temps pour être pour échanger ? (C.)
- On est bien d'accord. (S)
- (rires) (C.)
- Tout est une question de ? (S)
- Temps ! C'est ça. (C.)
- De temps ouais. Bien sûr que si ils avaient du temps pour une réflexion un peu différente, l'intervenant se serait senti peut-être un peu plus...impliqué avec une envie de s'investir. Alors là moi...plutôt négatif. (S)

- Ouais. (C2)
- Si on leur avait donné une heure par semaine de plus euh je sais pas. Nous, on est capable de faire à la communauté de communes, de dire vous avez un projet commun on peut donner une heure de plus, l'éducation nationale je suis pas sûr, mais euh les collectivités peuvent le faire quand elles ont vraiment cette envie. (*La directrice entre*) Je parle du projet commun qu'on avait l'année dernière... Qui après le bilan qu'on a fait euh a été plutôt euh de l'ordre de...l'intervenant est venu filer un coup de main d'une certaine façon à l'enseignant... Parce que ils ont pas eu le temps de concertation pour construire quelque chose de...de viable en fait. (S)
- Mais une fois le constat fait, est-ce que ça a été réessayé, est-ce que vous avez réessayé de faire des projets communs en essayant de trouver d'autres...d'autres moyens ou bien ? (C.)
- Justement on en a encore moins que l'année dernière. (D)
- On a pas eu de demandes depuis. (S)
- Y'en a une par rapport à C.. (inaudible 33:40) (D)
- Y'en a sur d'autres alors si on parle que de C. y'a pas forcément de fortes demandes, y'en a sur d'autres écoles par contre effectivement du territoire. (S)
- Et y'a pas des espaces ou des endroits justement dans le territoire où y'a eu des temps qui ont été proposés dans la coordination euh des projets entre enseignants et animateurs ? (C2)
- Ben à part les groupes pédagogiques dont je vous parlais... (S)
- Oui (C2)
- Qui n'évoquent pas ce...ça, hein. (S)
- Et voilà oui (C2)
- Alors, on dit y'aura des projets communs mais ça s'arrête à ça hein ? (S)
- D'accord ouais. (C2)
- Mais les temps d'échange, y'a que les groupes pédagogiques et consultatifs. (S)
- D'accord. (C2)
- On fait ça trois fois par an... (S)
- Oui (C2)
- .... et ça nous laisse pas le temps de... (S)
- Et ça s'applique pas à tout le monde c'est ça ? (C2)
- Non ça s'applique pas à tout le monde. (S)
- C'est référents, directeurs de l'école... (C2)
- ....les enseignants quand même...les enseignants par exemple pour C euh...installe toi Aline. (*La référente de l'école entre et s'installe.*)
- (rires)
- Les enseignants à C. quand il viennent au groupe pédagogique, y'a pas que Danny qui vient hein, vient accompagnée d'ailleurs la dernière fois elle était accompagnée de six enseignants, c'était pas pour les mêmes raisons mais ils étaient ben, t'es jamais toute seule au groupe pédagogique, vous au moins 2 ou 3 ?
- Oui (D)
- D'accord (C2)
- Donc ça veut dire que nous aussi ? on a les référents qui sont autour de la table au groupe pédagogique et en même temps de demandes... (S)
- Ben la dernière fois oui c'était pas pareil...(D)
- Non non mais euh ben en général c'est toujours euh... (S)
- En général c'est toujours 2 ou 3...3... 3. Parce qu'on essayait le premier c'était Cyril et Estelle, le deuxième Céline pouvait pas venir mais euh y'a Elen qu'est venue à la place, euh... (D)
- Mais on a pas de temps ce qui est sûr, on a pas de temps de concertation euh autre que le groupe pédagogique. (S)
- Humm (C2)
- Ou alors après c'est informel c'est...Aline va croiser quelqu'un dans le couloir, on va discuter mais ça va pas être .... (S)
- (inaudible 35:31) (D)

- Pour les projets communs je veux dire. (S)
- Ah pour les projets communs.... C'est compliqué parce que avec les idées euh la mise en place et puis éventuellement l'intervenant qui correspond. Parce que là éventuellement celui qu'on aurait pu avoir cette année c'était avec euh Philippe ? (D)
- Ouais. (S)
- Y'avait la musique aussi qu'on aurait pu faire (R)
- La musique. (S)
- La musique avec Claudie, on avait pas trouver euh de classe ( R)
- Et donc oui (rires) Bonjour, on s'est déjà croisé tout à l'heure mais donc on découvre tous ces profils de professionnels différents qui travaillent à...à une coordination sacrément intéressante, et euh...et voilà donc on découvre aussi le... le travail de référent. (C2)
- Ouais (R)
- C'est ça (C2)
- Nouveau poste. (R)
- Nouveau poste. Depuis euh... ? (C2)
- Depuis 2 ans. (Référente)
- Depuis 2 ans d'accord. (C2)
- C'est la deuxième année. (R)
- Ok...ok okay...(C2)
- Depuis 6 mois avec nous, 4 mois... (D)
- Depuis la rentrée septembre ici et l'année dernière j'étais à St J. et M-M. (R)
- Ok. Et...(C2)
- (inaudible 36:44) (R)
- Pardon ? (C2)
- Depuis le début du projet euh ... (R)
- Depuis septembre 2013. (S)
- D'accord. Et donc, quotidiennement ça se passe comment à peu près... ? (C2)
- Alors c'est un rush de quarante-cinq minutes... (rires)(R)
- Oui j'ai l'impression c'est dense... (C2)
- Donc on accueille les enfants au portail vous avez dû voir les systèmes de couleurs... (inaudible 37:03) (R)
- Si j'ai tout compris euh... (C2)
- Je sais pas si enfin, si vous avez vu comment ça se passe les petites bandes vertes tout ça. (R).
- On nous a fait voir les tableaux. (C.)
- Oui on a vu. (C2)
- Voilà donc en début de période c'est un peu compliqué, en fin de période il reste plus que quelques CP euh qui (inaudible 37:17) on les oriente vers leur atelier. (R)
- Les enfants perdus. (D)
- Oui les enfants qu'on retrouve au milieu c'est ça ? (C2)
- C'est ce qu'on appelle les perdus. (R)
- (inaudible 37:25) (S)
- Ah bon aujourd'hui c'était (inaudible 37:26) (C2)
- Les enfants perdus sont sur l'île normalement et pis (inaudible 37:33) (C.)
- Quand ils sont perdus et quand il pleut pas, je mets un cerceau rouge au milieu pour qu'ils se repèrent mais là comme il pleuvait, on s'est mis à l'abri quand même et donc une fois qu'ils sont avec leur intervenants ben ils partent en atelier et puis ben... je passe d'atelier en atelier pour relever les listes, pour vérifier qu'il n'y ait pas d'enfant absent même si euh j'ai déjà ma liste parfois y'en a qui changent de...de groupe et donc voilà juste que les enfants sont là, qu'ils sont pas perdus qu'ils aient pas interverti d'atelier, je regarde si (inaudible 38:01)et puis que tout se passe bien au niveau de l'organisation des ateliers enfin en 5 minutes c'est un peu juste mais j'essaye de voir comment ça se passe et puis (inaudible 38:16) (R)

- Et puis après vous faites remonter c'est ça ? Ce qui a marché, pas marché euh c'est ça ? Pour (inaudible 38:25)... je sais pas...(C2)
- Disons que c'est pas quotidien ça. (S)
- Non non mais même si deux fois par an mais je veux dire c'est euh... (C2)
- Voir si y'a pas eu de soucis. (D)
- C'est comme le reste c'est de la communication plutôt informel... (R)
- D'accord (C2)
- ...si ya quoi que ce soit qui se passe, si y'a un enfant qu'a un problème ou quoi euh je viens voir l'enseignant et on en discute et on règle ou on règle pas enfin on essaye de régler le problème en direct quoi. (R)
- Humm (C2)
- Y'a pas de... y'a pas de réunions formelles avec les enseignants où on explique ce qui s'est passé ou pas passé, ça se passe à chaud au fur et à mesure...(R)
- Ah ouais d'accord c'est informel remarque en même temps pff vu la fréquence euh... (C2)
- Ce qu'on disait pour les tableaux... (D)
- Ouais (C2)
- ....euh...t'as ton tableau pour les animateurs, t'as le tableau pour nous ... (D)
- Mm (R)
- Et en fait, ce tableau là qu'a été mis pour nous euh il remplace le péribook qui n'a pas fonctionné l'année dernière. (D)
- Ah oui ce péribook alors qu'est-ce qui s'est passé ? (C2)
- Il n'a jamais fonctionné parce que c'est pas facile (D)
- Ça avait l'air intéressant c'était euh... ? (C2)
- Le problème du péribook c'est qu'il faut écrire euh faut attendre que quelqu'un lise enfin euh après chacun fonctionne à sa façon mais il faut régler le problème tout de suite donc euh... (R)
- Humm (C2)
- Quand les enseignants sont là en général je viens tout de suite (inaudible 39:29) (R)
- D'accord (C2)
- Y'a de nombreuses choses qu'on avait... (S)
- ....anticiper...(D)
- ....anticiper et que dans la théorie on pensait euh faire les bons choix... (S)
- Et puis finalement... (C2)
- ...on a changé en fait (S)
- Ouais ouais (C2)
- Euh grâce au (inaudible 39:42). Y'a des choses qu'on a changé du tout au tout, je parlais de la récréation tout à l'heure qui avait lieu à 14h15 précédemment, on l'a supprimée en fait pour avoir un vrai temps calme et un vrai retour à l'enseignement qui soit correct et ça, on n'a... d'ailleurs pas attendu le groupe pédagogique pour supprimer... (S)
- Ah non (D)
- Parce que c'était urgent. Mais (inaudible 40:02) en fait l'école élémentaire qui est la deuxième école de (inaudible 40:08) eux ils ont voulu conserver la récréation. (S)
- D'accord (C2)
- Ils font toujours la récréation de (inaudible 40:13) donc c'est propre à chaque, en fait, école et nous on essaie de s'adapter à...en fonction des attentes aussi des enseignants... (S)
- (inaudible 40:22) (C.)
- Voilà probablement et puis ils sont 3 à surveiller la cour euh (inaudible 40:30) (S)
- Ben nous, on nous ramène les élèves dans la cour et puis après c'est à nous de les récupérer et puis de les remonter. Après là du coup il fait froid donc on remonte vite (rires) y'a des fois on remonte moins vite. L'année dernière là les CM1 étaient en récré pendant 10 minutes. (D)
- Humm (C2)
- A 14h25 euh les CP le faisaient au début de l'année ça dépend de...ça dépend des périodes de l'année, ça dépend de plein de choses comme ça. Mais c'est vrai que les CM2 en général je m'en

occupe plus de trop et euh on a le temps de se poser, des fois je les cherche (rires), cette année je les cherche je sais pas où ils sont, je les trouve pas, y'a pas de bruit (rires), y'a pas de bruit je sais pas où ils sont...(D)

- Ça se savoure (C.)

- Ah ouais (D)

- Je pense qu'il faut aussi se dire que c'est en constante évaluation...

- Ben oui complètement (C2)

- ....parce que peut-être que d'une année sur l'autre notre façon de travailler et même si euh Aline l'a dit, on avait un autre référent l'année dernière donc Sylvie est arrivée que depuis septembre 2014 sur cette école-là qui avait aussi sa façon de travailler (inaudible 40:32) et puis peut-être que l'année prochaine même si Aline est peut-être encore dans cette école peut-être qu'il y aura encore des choses à perfectionner, pour les enfants en fonction, on avait des CM2 qui étaient très compliqués là l'année dernière... (S)

- J'en ai entendu parler des CM2 (C2)

- ....du coup on a presque adapté parfois nos choix d'activités par rapport aux enfants c'est-à-dire que (inaudible 41:52) qui étaient difficiles, nous on les répartissait d'une manière un peu équitable pour pas qu'ils soient les douze dans la même vous voyez ? (S)

- Humm (C2)

- Sur douze activités différentes. (S)

- Ah oui oui donc ils choisissaient mais parfois on leur disait bon .... (C2)

- Donc c'était vraiment... pas tous les jours en tout cas. (S)

- (rires) (C2, S)

- Au moins ces douze-là parce qu'on s'était dit que ça pouvait... (S)

- Oui ça allait...(C2)

- ....du coup même un seul dans un groupe pouvait perturber (inaudible 42:13) ça c'est de l'information, on n'a pas attendu le groupe pédagogique non plus enfin y'a plein de chose... (S)

- On pouvait pas attendre (rires) on pouvait pas...(D)

- ...qui se font et d'ailleurs très naturellement en fait quasiment sur l'ensemble du territoire, je pense qu'à MC c'est la même chose, on essaie d'anticiper un peu ces soucis-là...on essaie quoi.....On n'a pas parler du tout d'encadrement d'ailleurs vous me dites, logiquement c'est un pour 14 et un pour 18 là on commence à frôler un pour 18 mais pendant toute la période d'avant et peut-être surtout l'année dernière on était... (S)

- Un p'tit peu...(C2)

- ....un peu moins ?...non pas un peu plus hein ! (S)

- Ah d'accord ! (C2)

- Un peu moins voir beaucoup (inaudible 43:11) un pour 12 euh un pour 14... (S)

- Ah ! (C2)

- ....vraiment on avait des sous-groupes, là on commence à rechercher un peu l'économie donc on essaie de (inaudible 43:21) ou à moins recruter mais ... (S)

- Et dans la relation enseignants- animateurs euh enfin y'a pas de...de tensions au bout d'un moment de...qui peuvent je sais pas moi du point de vue des animateurs dans leurs actions des choses comme ça vis-à-vis des enseignants enfin...la différence de statut,... (inaudible 43:42) (C.)

- Moi j'ai pas de retour des intervenants donc euh... ils se sentent bien...(R)

- Y'a eu une fois où on a pu l'entendre, tu te rappelles (inaudible 43:51) tu m'avais dit c'est peut-être pour ça qu'il va falloir que je mette les enfants en dehors des classes (rires) (D)

- Ah oui (R)

- C'est qu'il y avait beaucoup de bruit à côté parce que c'était une activité où y'avait eu du bruit... (D)

- Ah oui (C2)

- ...et donc il suffit d'un coup que la personne soit pas de bonne humeur, on va dire, ou euh pas forcément bien disponible pour entendre le bruit à côté mais bon ça a dû arriver une fois ! (D)

- Sur d'autres territoires... (S)

- Mais là c'est plus au niveau du bruit qu'au niveau du statut. (D)

- Humm non (R)
- On se rencontre pratiquement pas hein même quand ils sont là euh... (D)
- Oui y'a pas de rencontres donc du coup euh (C.)
- Ben en fait ce sont des temps différents, enfin c'est des temps, nous, on est dehors quand vous êtes euh...(R)
- Le truc qui pourrait vous manquer, vous, c'est d'avoir une vraie salle. (D)
- C'est vrai que c'est un p'tit peu juste le...la pièce. (R)
- On l'a dans certaines école et effectivement c'est un plus. Une vraie salle du périscolaire, ici c'est le pré-fabriquée pour l'école T., elles se réunissent là, elles sont là et du coup ça a lieu un peu...
- Ah mais nous, on arrête pas de passer, on n'arrête pas de...c'est moins pratique même pour toi pour bosser ou des choses comme ça...(D)
- Humm (?)
- D'ailleurs à MC aussi c'est le pré-fa en fait... (S)
- Oui, c'est le pré-fa. (C.)
- Y'a une salle ? (C2)
- Y'a une pièce ouais. (C.)
- Ah une pièce c'est... (rires) (C2)
- Non parce que là ils sont dans l'entrée et...(D)
- Là où est stocké la...la...le matériel euh...(C.)
- Après, nous, on était conscient aussi que... on arrivait sur un terrain qu'était loin d'être conquis hein (S)
- (rires)
- Vous avez le sourire mais c'est vrai hein. (S)
- Non non mais j'ai le sourire parce que je suis d'accord et euh j'approuve par le sourire...(C2)
- On a commencé à dire aux gens euh qu'on a recrutés, aux différents animateurs que vous n'avez pas l'accès à..à la salle des enseignants, que vous savez pas où se trouve la machine à café et des trucs comme chez soi, donc on les a bien mis en garde, on...on a bien fait attention à tout ça on sait qu'on était pas du tout euh forcément les bienvenus dans certaines écoles, pas ici hein mais dans certaines écoles, et du coup euh on l'a vécu hein sur d'autres écoles, cette barrière, est-ce que c'est un problème de statut je suis pas sûr mais ils avaient un fonctionnement enfin vous avez un fonctionnement très spécifique avec euh un nombre d'enfants assis sur une chaise devant un tableau, nous on arrive euh c'est un p'tit peu euh plus bordélique hein ? Autant dire les choses comme elles sont hein ? Donc quand vous faites de la musique dans une classe et que juste derrière vous avez l'enseignante qui est en train de faire ses APC avec un groupe de 5... Nous euh la première chose qu'on a a envie de lui dire c'est euh « on s'adapte » ! « On a une facilité aux facultés d'adaptation assez importante euh vous vous êtes gentille avec vos 5 enfants d'APC euh on essaie de faire en sorte que tout aille bien ». Et pour autant elle a toute sa place et nous on doit essayer de trouver notre place. Donc on a aussi peut-être eu des conflits parfois euh encore...ici probablement aussi où on avait l'impression que à un moment sur  $\frac{3}{4}$  d'heure, on a aussi tout notre place dans l'établissement, le bâtiment appartient à la communauté de communes et on aimerait bien occuper les locaux en fait. Alors je sais que Aline veille à ce qui y ait pas plus de 3 classes qui soient utilisées par jour ici, et peut-être moins....
- C'est ce qui va falloir que tu changes car là il va faire froid et que ça va être difficile...(D)
- Voilà donc après y'a des contraintes... (S)
- Oui oui (C2)
- De toute façon, à la rentrée (inaudible 47:02) (R)
- En dehors du statut je pense que l'enseignant par définition euh elles sont conformes à l'habitude d'une méthode de travail...(S)
- Humm (C2)
- ...et n'a pas eu trop l'habitude de voir des...des étrangers comme je l'ai entendu pas ci loin qu'ici, d'ic,i arrivés dans l'établissement, parce qu'ils avaient euh enfin on avait pas de droit de regard hein jusqu'à encore euh y'a un an c'est-à-dire qu'on rentrait dans l'établissement, fallait prendre rendez-



vous avec la directrice, vous ouvriez une porte euh il faut passer par la directrice, y'a même des sonnettes, y'a même des endroits c'est fermé à clé on peut pas rentrer euh, donc après on débarque là ici à 14 pendant  $\frac{3}{4}$  d'heure ça boulesse un p'tit peu euh... (S)

- C'est sûr, le rush qu'on a entendu parler euh...(C2)
- C'est vrai que... on a l'impression d'envahir les lieux d'un seul coup euh. (R)
- Mais encore une fois, parce que c'est une grande école donc y'a beaucoup d'enfant donc y'a beaucoup d'intervenants, plus tous les enseignants, plus euh...(D)
- Oui c'est vrai qu'arriver à 14 c'est encore différent...(C2)
- C'est toujours le même problème hein ! (D)
- On s'est vu arriver dans d'autres écoles à 5, on avait le sentiment euh de pas forcément être les bienvenus en fait... (S)
- Humm (C2)
- ....euh ça s'est calmé et ça s'est régulé hein mais...parce que voilà y'a ce côté « comment se fait-il qu'aujourd'hui euh en dehors des enseignants d'autres personnes peuvent rentrer dans l'école ? », avoir, je sais pas si on peut dire, un droit de regard mais avoir euh en tout un retour sur ce qui se fait, en classe parce qu'on travaille avec les gens qui font les APC. (S)
- Oui un droit euh...(C2)
- Et euh...et y'a eu quand même quelques points négatifs au début, notamment dans une école maternelle où ils ont fermé tout à clé hein, on s'est retrouvé dans la cour de récréation avec euh 140 petits maternelles sauf ceux qui faisaient la sieste et tout était fermé à clé, vous cherchez les enseignants, vous connaissez même pas le prénom des enfants, eux ils vous ont jamais vu ! Y'a pas de transition qui s'est faite en fait, très rapidement ça s'est passé dans une seule école, on a très rapidement alerté les élus, le président de la communauté de communes s'est déplacé dans cette école et au bout de trois jours c'était réglé. Mais y'a quand même eu une certaine réticence. (S)
- Humm (C2)
- Et maintenant je veux dire voilà y'a un an qu'est passé, est-ce que la rentrée... cette année est-ce que vous sentez toujours cette réticence ou est-ce que ça y est c'est un p'tit peu... ?(C.)
- En tout cas pour avoir vue sur toutes les écoles du territoire... (S)
- Vos retour sur cette école par exemple ? (C.)
- Sur cette école c'est terminé euh d'ailleurs elles nous proposent des projets communs, en partie pour cette école-là, parce que elles ont compris la place qu'on avait à occuper en tout cas dans cette école et le rôle peut-être éducatif quand on a aussi à faire valoir... parce que moi je le dis bien aux intervenants, « à un moment vous avez aussi une place à faire valoir enfin un rôle important dans l'éducation de l'enfant, même si c'est que  $\frac{3}{4}$  d'heure par jour, vous avez tout à fait votre place euh dans l'éducation d'enfant » alors que par le passé, on pensait finalement que c'était que le maître ou la maîtresse. Donc le maître, la maîtresse par excellence aurait... (S)
- C'est plus vrai (D)
- (rires)
- ...finalement tout savoir et nous on pourrait pas faire valoir peut-être quarante-cinq minutes de quelque chose. (S)
- Humm (C2)
- Et en... en tout cas dans l'école en question aujourd'hui on a été accueilli mieux que bien à la rentrée 2014 et puis tout va...tout va pour le mieux hein. (S)
- Vous disiez tout à l'heure le café, mais c'est invisable de se dire que même les salles des maîtres ne peuvent pas être accessibles pour le café aux animateurs ? C'est vraiment un...(C.)
- Ça dépend de l'endroit je pense. (S)
- Ici c'est non (?) (rires) (C)
- Ici je sais pas mais euh... (S)
- Non mais euh pourquoi pas ! C'est pas le problème c'est juste de trouver un équilibre quoi ! Tu sais quand tu te dis, ils sont..on est 10, ils sont 10, on est 12, ils sont 15, et tout le monde dans la salle des maîtres ! Tu vois le truc... c'est...(rires) C'est bête mais c'est surtout un problème de place, c'est pour

ça que je te disais le fait d'avoir une salle à vous, vous permettrez justement d'avoir ce p'tit truc de la cafetière de ceci, de cela. (D)

- Et du coup tu aurais toujours les animateurs d'un côté et les enseignants de l'autre, tu vois ce que je veux dire. (C.)

- Oui oui non mais je sais bien. (D)

- La question est « est-ce qu'il est après c'est vrai que vous êtes très nombreux c'est une grosse école mais est-ce que...est-ce que ce serait surprenant de voir les animateurs boire le café avec les enseignants ? » En fait c'est la question...(C.)

- Pour moi ce serait surprenant. (S)

- Ce serait surprenant?(C.)

- Ce serait pas euh ce serait pas choquant. (D)

- Pour moi ici euh enfin ici en particulier parce que on est à C., euh... tu... il y'a sûrement des enseignants qui sont dans la même euh...on va dire perspective, tu m'arrêtes si je me trompe, qui ont bien compris le projet hein je pense que Danny d'ailleurs si elle a été présente dans différentes colloques et tout, c'est qu'elle a bien compris la subtilité du projet. Maintenant euh sauf si je me trompe, elle a pas trop non plus la main euh les enseignants donc à un moment même si elle, elle a une forte orientation sur telle ou telle chose, je suis pas sûr que ce soit le cas de toutes les personnes qui sont autour de la table aujourd'hui, et donc il suffirait qu'il y en ait 3-4 qui soient un peu...réticents à ce qu'ils viennent boire un café ou à rentrer euh dans la salle au moment où ils sont en réunion d'équipe je pense que ça suffirait pour ne pas trop passer le cap en fait, je sais pas si tu vois ce que je veux dire enfin, on en a déjà parlé donc j'en parle assez librement. Tout le monde n'est pas dans ta façon de voir les choses, tout le monde n'a pas la même optique et je pense que les limites de... d'autorité qu'a un directeur sur son équipe enseignante font qu'à un moment...

- J'en ai pas ! (D)

- Ben non t'en as pas. (S)

- J'en ai pas d'autorité, enfin...(D)

- C'est bien le problème. (S)

- Je suis pas là pour ça mais...(D)

- Non mais si y'avait des orientations fortes en fait comme notamment partager un moment avec les animateurs périscolaires est-ce que aujourd'hui tout le monde euh...voilà (S)

- (rires)

- Et est-ce que si il existait ce fameux temps de concertation dont on parlait tout à l'heure, est-ce que ça favoriserait la création d'un lien interprofessionnel et du coup ça permettrait de... d'envisager peut-être plus facilement d'appar...parce que au final c'est des professionnels différents mais c'est une même école, un même public, les mêmes enfants, est-ce que c'est ça qui manque ou... ? (C.)

- C'est une école je pense que c'est une école où tu trouves des gens qui euh qui sont euh pour les projets communs, pour certains t'as des enseignants qui sont à fond dans les projets à condition que ce soit structuré et si c'est pas structuré c'est pas non mais quand je dis structuré, ça veut dire que on se rend compte, on sait, on fait voilà, on organise on fait les choses et ça se passe si t'as pas le temps de rencontrer les gens c'est la réaction qu'on eu les gens tout à l'heure c'est « oui mais on va se voir souvent ? » euh ça va être question de la rémunération, euh non mais t'as déjà des personnes qui arrivent le matin à 8h20 et qui partent le soir il est 19h donc quant à mettre les pieds dans quelque chose, être sûr que ça... que ça va aboutir. T'as des personnes qui seront à fond si euh si tu leur proposais des moments où ils peuvent se rencontrer euh je vois les filles en CE2, tu leur demandes de bosser avec ( ?? 53:43)...(D)

- C'est sûr... (S)

- ...ou elles ont un truc à bosser avec (inaudible 53:quarante-cinq) elles sont à fond dedans ! Mais sans problème. (D)

- Mais ça devient toujours un temps supplémentaire. (S)

- Mais c'est un temps, c'est toujours en plus. (D)

- C'est toujours en plus parce que y'a pas de reconnaissance institutionnelle du temps, de ce temps qui est un temps de travail quand même ? (C.)

- Je vous citerai juste un autre exemple qui m'avait choqué et c'est aussi un moment euh une forme de découragement aussi pour les animateurs périscolaires, euh de voir que de l'autre côté ça répond pas ! On fait dans une école enfin sur une école du territoire on fait un p'tit pot en fait pour le départ d'une référente, comme on aurait pu faire par exemple pour Aline quand elle était à Saint-Ju pour arriver par ici. Les agents en fait de l'école décident de faire un p'tit pot avec un p'tit goûter pour tout le monde et ensemble remercier euh du bon passage de la référente en question qui va partir pour 2014 qui est d'ailleurs Corinne avec qui tu travailles... (S)

- Mm (C.)

- Et là on se dit, j'appelle le directeur, je lui dis on va peut-être faire un p'tit pot commun,... Donc là je tends à penser que on va être ensemble en fait autour d'un p'tit pot et que c'est l'occasion de se retrouver, et là on me dit euh...on me dit euh ben non on quitte à 16h30 à 35 faut qu'elle soit dans sa voiture en quelque sorte c'était ce que ça voulait dire, alors que le p'tit pot va... va s'étaler un p'tit peu euh et on a besoin de temps pour ça. Bon je trouve ça dommage sachant que 3 semaines avant c'était plus ou moins la... la fête de l'école et que la référente en question elle avait donné un samedi après-midi, un dimanche matin pour venir aider pour euh... Donc je pense que les animateurs seraient plus alors je parle du côté animateurs mais j'essaie d'être objectif euh plus dans la faculté d'adaptation, dans l'envie de partager et parfois vous avez des barrières comme ça qui se créent qui font que l'année d'après quand vous dites ben on va...on va essayer de faire quelque chose de commun ben c'est là pour le coup c'est vous qui répondez plus trop en fait. Et moi j'ai interdit tout projet commun sur le territoire à partir du moment où y'avait pas un vrai temps de préparation où y'avait pas un vrai échange et je dis à Aline hein on a eu quelques propositions ici et là, on ne veut pas en fait s'investir dans quelque chose où on a l'impression que c'est...c'est pas partagé en fait ! c'est pas... l'intervenant a quelque chose à apporter, l'enseignant a quelque chose à apporter et si c'est pas partagé pour moi c'était pas...ça tient pas en fait. Cet exemple dans l'école que je cite, moi m'a...m'a gêné en fait parce que je suis pas issu du corps enseignant loin de là, je suis plutôt de l'éducation populaire et j'ai l'impression que nous, on avait tendu euh des bras, on avait tendu des mains x fois et derrière euh ça répond plus donc au bout d'un moment on dit stop hein. Et on en a fait hein... (S)

- Et nous, on a une proposition pour Seb pour qu'il fasse une...la fête de l'école tu te rappelles de la fête de l'école ? (D)

- Tout à fait ouais. (S)

- La chorégraphie des animateurs. (D)

- Tout à fait mais c'est pas moi qui doit être dans la chorégraphie... (S)

- (rires)

- ...ce sont les intervenants qui travaillent tous les jours. (S)

- Non non mais c'est ,... tu vois, c'est des p'tits trucs euh...(D)

- Après c'est des ratés de cette première année mais ce n'était que la première année ! Après est-ce que, avec le temps euh ça..enfin je veux dire est-ce qui y'a pas espoir que ça se fissure que ça... ?(C.)

- J'espère. (S)

- Ça dépend des équipes, ça dépend des publics, ça dépend de l'histoire de la vie de chacun au moment où euh t'apportes quelque chose quoi. T'as des personnes qui y'a 5 ans n'auraient pas réagi comme euh la manière dont elles réagissent actuellement, et euh ça va dans l'autre sens aussi des gens qui auraient complètement bloqués y'a 5 ans qui maintenant rentreraient dans le truc sans problème. (D)

- Après je..je sais pas si vous enregistrez mais... (S)

- C'est anonyme. (C.)

- ....on a eu un la visite du recteur de l'académie. (S)

- Oui (D)

- Ce qui est pas rien pour des enseignants... (S)

- Ah ben ! (C.)

- Humm (C2)

- Euh il a avancé (inaudible 57:27) dans ses propos euh en tenant compte un peu des avis qui avaient été partagés autour de la table, la remarque c'était justement ce temps de...de travail, ce temps de concertation. Aujourd'hui ils bossent...ils bossent à priori plutôt pas mal à C., ils donnent peut-être du temps et en contre-partie ils ont rien vu arriver en temps de...en temps de travail, voilà ! Donc après euh... je sais pas trop quand il y a quelqu'un, un haut fonctionnaire d'état qui se déplace et qui dit des choses d'ailleurs je pense que aujourd'hui si y'a aussi peut-être une réticence à votre venue ou...ou peut-être une réticence à l'échange avec nous, c'est peut-être aussi parce que à un moment euh t'aS eu aussi cette cassure en fait ils ont rien vu venir ou ils ont l'impression que rien ne changera, que y'a pas... (S)
- Ben c'est ce qui revient hein. Et ça moi j'ai entendu l'année dernière de toute façon ça sert à rien de nous demander notre avis ça changera rien ! (D)
- Humm (C2)
- Ça c'est fait alors on va passer au point suivant. (rires) (D)
- (rires) C'est un sentiment récurrent dans l'éducation nationale en France c'est euh...c'est assez courant. (C2)
- Non mais...mais après on peut se placer de plein...de plein de côtés différents, de fait, d'avoir eu cette visite-là c'est vrai que ça n'a pas donné grand-chose. (D)
- Non (S)
- Ouais ? (C2)
- Même rien du tout. (D)
- Rien du tout ? (C2)
- Ben non ! Ben non, parce que ça a pas changé euh ça a pas changé le fait que ça bosse toujours autant et que les gens l'année dernière au mois de décembre c'était une horreur euh c'était...moi je me suis retrouvée avec l'inspectrice au téléphone « vous leur dites qu'ils arrêtent de travailler stop ! C'est fini on arrête parce que là c'est plus possible. » En plus on avait un autre projet l'année dernière, le pro...enfin le dispositif avec Adeline, on a pas forcément bien pris parce que on a eu tout un tas de truc l'année dernière qui ont fait que ça marchait...on a eu du mal à se mettre en route, on avait eu une fermeture, une réouverture donc du coup euh le poste d'Adeline a été modifié par rapport à son intervention enfin, c'était un grand...un grand grand bazar donc quand on a eu cette visite-là, on s'est dit ben ouais peut-être que finalement, ça va nous apporter quelque chose et en fait euh ben pas plus que ça quoi !(D)
- Une publicité politique peut-être rien pour euh (C.)
- Et puis y'avait un endroit où ça fonctionnait pas mal dans la région, euh donc on s'est dit, on va venir faire un tour, donc il est venu faire un tour hein euh... Effectivement, ça fonctionne pas mal d'ailleurs, je pense que depuis y'en a plein qui fonctionnent aussi bien voire mieux que nous, mais c'était tellement euh négatif quand vous allumiez votre télévision euh les médias cassaient le projet que je pense que la bonne idée c'était de venir là où ça fonctionne bien, un p'tit article dans le Ouest-France... (S)
- Ben oui. (C2)
- ...et puis c'était que ça hein...(S)
- Ce qui nous a amené aussi rapidement ici c'est pas pour rien hein je pense (rires) (C2)
- (rires)
- Je pense qu'on en est conscient aussi hein on sait bien on connaît la manière d'ouvrir les portes (rires) (C2)
- Tant mieux. Mais pour autant même si nos propos ont l'air un peu négatif, on est bien hein, ça veut dire que... (S)
- Ah oui non mais ça se ressent... (C2)
- ....la relation est bonne euh le... le fonctionnement est bon, je pense...Enfin il peut être que mieux mais on est bien en fait, mais aussi parce que les élus du coup euh comme je l'ai dit au début de la conversation s'investissent dans une vraie politique jeunesse où ça, ça compte. (S)
- On en parlait avec Paul tout à l'heure dehors c'est...(D)
- Ça compte. (S)

- Ça change tout, ça change tout. (C.)
- Moi j'ai fait ma formation directeur l'année dernière euh... la formation des nouveaux directeurs, je suis tombée sur,... j'ai des collègues, mais c'est une catastrophe pour eux ! Avec des maires qui ne voulaient surtout pas en entendre parler euh...(D)
- Oui voilà c'est-à-dire que quand y'a aussi des blocages...(C2)
- C'est évident qu'il y a des élus qui ont œuvré fortement pour euh le paiement des TAPS par exemple,... enfin des ateliers périscolaires enfin des choses comme ça hein ! (C.)
- Ouais mais tout à l'heure tu vois, on parlait de l'assouplissement les...les erreurs deux fois une heure et demie ou euh une fois trois heures... (D)
- Une fois la journée, l'après-midi...(C.)
- C'est n'importe quoi, c'est n'importe quoi, ça ressemble à rien c'est pas des rythmes. (D)
- Humm (C2)
- (inaudible 1:01:18)
- Hein ? (C.)
- Vous y êtes pour rien vous les chercheurs ? (S)
- Non (C.)
- (rires) (C2)
- On vous a demandé si une fois trois heures c'était rentable ou pas non ? (S)
- Si c'est-à-dire ? (C2)
- (inaudible 1:01:27) (S)
- Ben les chronobiologistes (inaudible 1:02:32) ils ont hurlé là-dessus, les chercheurs ont été très clairs sur le sujets. (C.)
- Ben évidemment ! (D)
- C'est indiscutable hein c'est sûr c'est ... (C2)
- Pourtant il en existe sur le territoire... (S)
- Ah oui oui de manière dérogatoire, voilà ou c'est le vendredi même carrément on y va ! Mais parce que justement, la question c'est pas juste l'enfant on avait compris (rires) c'est aussi les professionnels et justement avec des postes c'est pour ça un référent, un coordinateur, et puis aussi donc ça marche bien euh à la commu...enfin à la communauté de communes, donc c'est-à-dire qu'il y a des échecs comme ça de coordination qui fait que ça peut...que ça peut tenir et c'est pour ça que je me demandais si parfois vous aviez des retours pour faire remonter même si c'est informel hein mais c'est parce que... il me semble que c'est aussi c'est qui peut permettre euh déjà de faire un petit pas vers l'autre. (C2)
- De toute façon ça va changer de ministres. (S)
- Oui en plus... (rires) Même si il nous propose un p'tit décret dérogatoire et qu'il s'en va, ça c'était la meilleure de l'année. (C2)
- Ben pour vous c'est pas facile. (S)
- Ouais (C2)
- Vous, c'est pas facile, après nous on avait déjà mis en place le projet on pouvait pas changer. (S)
- Quoique le président de la communauté de communes s'est posé la question un moment, il m'avait convoqué et il m'avait demandé « qu'est-ce que tu penses d'une fois trois heures hein ? » Je lui avais donné mon avis... (S)
- (rires) (C2)
- Je sais pas s'il en a tenu compte mais... (S)
- Ben, en l'occurrence il l'a pas mis en place donc c'est qu'il a dû l'entendre ! (C.)
- Ben voilà mais en tout cas il s'est posé la question... (S)
- Ben je pense qu'il y a beaucoup de gens qui ont dû lui en parler, je pense que Jean-Claude a dû lui en parler aussi, je pense que...voilà (D)
- Il a fait le tour des écoles au moment... en juin euh 2013 pour... lors des conseils d'école, pour faire le tour pour expliquer aux parents que pour eux, y'a une charte jeunesse au sein de la communauté de communes, euh ici qui a été faite en 2009, pour promouvoir la jeunesse euh voilà pour que la

politique soit orientée vers la jeunesse. Donc euh il s'appuie aussi beaucoup sur cette charte-là pour euh justifier la volonté euh territoriale de... d'investir dans le... mais euh...(C.)

- Ce matin euh le nouveau président de la communauté de communes qui vient d'être élu, qui est donc l'ancien directeur de l'école C. ... (S)

- Humm (C2)

- Donc, on peut penser que ça va perdurer ou pas... Il a quand même cette... cette fibre éducative quand même, il me disait euh « qu'est-ce que tu penses ? », « est-ce que tu penses qu'en 2017 euh est-ce que tu penses qu'en 2017 ça va continuer ? Est-ce que tout capoter euh(inaudible 1:04:21) » Je sais pas si vous, vous avez des infos de votre hiérarchie sur ça mais on se dit qu'on (inaudible 1:04:35) une secrétaire à temps plein chez nous, quand même sur les rythmes scolaires on se dit qu'en 2017 euh... (S)

- Oui ça retombe ce serait dramatique même (C2)

- Je sais pas ce que dit l'éducation nationale sur ce point mais...y'a tout un système qui est mis en place et euh on a l'impression que du jour au lendemain c'est tellement fragile que... (S)

- Humm (C2)

- Seb demande si en 2017 tout peut s'arrêter...(C.)

- Mm ben oui, ils sont déjà deux à l'avoir dit donc euh...y'en a deux qui l'ont dit, un sur RTL, un sur Europe 1. Je l'ai entendu moi ! (rires) Ben oui. (D)

- Des fois, il suffit de pas le dire pour que ça se passe... (S)

- Non ! C'est prendre des risques quand même parce que t'as quand même une grande partie des municipalités euh...(D)

- Y'a beaucoup d'emplois en jeu ! (S)

- Ben oui d'emplois, d'investissement de... (C2)

- Et puis, ça a véhiculé énormément d'énergie, de rencontres de..de...de parce que voilà c'est deux années qui ont été intensives ! (C.)

- Moi je serais dégoûtée hein, franchement... (rires) (D)

- D'avoir fait tout ça... ? (C2)

- Ouais je pense que c'est pareil, tu l'aurais mauvaise quand même ? (D)

- Ouais, mais en même temps, on serait obligé d'appliquer ce qu'est une bombe enfin c'est-à-dire qu'il y a derrière pas mal d'emplois puis y'a surtout cette priorité politique dont tu parlais tout à l'heure où euh pour moi c'est un bon outil en fait pour euh combler quelques carences sur le territoire ! Notamment les enfants qu'ont pas de moyens financiers pour faire de la musique ou même du sport hein, là ça gomme toutes les inégalités sociales puisque que vous soyez à M-M, au fin fond de la campagne ou même à M. un milieu un peu plus semi urbain euh... enfin d'ailleurs c'est un peu bizarre que je dise M. c'est semi urbain par rapport à Caen je sais pas... (S)

- Si si c'est semi urbain on peut le dire (C2)

- Je pense que ça...je trouve que c'est un bel outil moi pour gommer tout ça en fait et là on se retrouve avec des enfants qui participent, on a un peu près 95% de d'enfants de taux de participation... (S)

- Oui ? (C)

- Aux activités périscolaires. Ce qui est un fort pourcentage en fait. Donc ça veut dire qu'il y a vraiment quelque chose. (S)

### **7.3 Entretien avec Cora**

- Après en fait euh c'est rigolo parce que hier j'étais sur une journée autour de la démarche qualité, tu sais voilà et notamment sur l'éducation populaire et la continuité éducative est qu'est-ce qui fait qu'on est animateur de l'éducation populaire. Je pense que là les animateurs donc euh certains en tout cas euh est-ce qu'ils ont conscience que euh ils interviennent pendant le cadre d'un projet éducatif, projet pédagogique avec des valeurs, avec des objectifs derrière pour certains j'en suis consciente pour d'autres peut-être moins. Euh... et, je pense aussi le fait que...que on manque en tout cas nous sur le territoire euh de temps d'échanges, de temps de rencontres, de temps de travail avec eux, clairement

c'est un...ça fait que ils sont pas légitimes enfin ils se sentent pas légitimes dans ce qu'ils font et pas reconnu.

- Eux ne se sentent pas légitimes euh... ? (C.)

- Je pense. Ben mais je pense qu'il y a de ça, en tout cas euh je pense que le...le voilà de fait de des temps de concertations et des temps d'échanges voilà euh je pense que ça manque aussi...

- Mm. Parce que là euh...une...ils se sentent...là on parle de se sentir illégitimes alors toujours dans... dans ce rapport vis-à-vis de l'enseignant et en même temps plutôt ah c'est sûr... voilà...(C.)

- Ouais !

- .....de leurs euh compétences euh je suis restée euh à me questionner hein sur le principe de formation est-ce que au final est-ce que c'est nécessaire ou pas puisque eux ils avaient l'air de dire que ça ne sert à rien, euh...(C.)

- Humm enfin moi je suis pas d'accord avec ça forcément.

- Ben disons que par rapport au discours que moi je connais de l'animation populaire...l'éducation populaire, je voilà, je me suis dit que c'était à milieu du discours euh très...très euh du discours officiel...(C.)

- Non mais bien sûr j'entends mais parce que c'est des animateurs euh voilà qui...qui sont arrivés sur l'animation euh par hasard qu'ont vu un contrat etc. et ceci, et qui sont ....moi je considère qu'ils sont pas encore des animateurs de l'éducation populaire.

- D'accord, ce sont pas encore des animateurs ... (C.)

- Enfin je...je...je...je pense pas oui enfin quand tu...quand tu...enfin après c'est mon parti pris hein...

- Oui (C.)

- ....mais euh à partir du moment où tu n'es pas avec des enfants euh de 8h à 18h tu n'es pas dans la vie quotidienne avec eux, que tu n'as jamais fait de mini-camps, t'as jamais fait de préparation pour les pédagogiques, là l'animateur-là euh ben voilà ils construisent un projet d'activités, un projet d'animation mais c'est tout ils vont pas....

- Donc ils le construisent tous, ils le remplissent tous ce enfin cette feuille ? (C.)

- Pas forcément, je ne sais pas je ne peux pas te dire....

- Justement c'est quelque chose...on en a parlé ce matin en réunion euh avec Paul et j'ai oublié justement de leur parler de ça, de comment est-ce qu'ils prennent cette fameuse feuille à remplir, pour l'avoir remplie moi l'an dernier, comment ils la prennent, est-ce que c'est pour eux juste de la papperasse à remplir parce que on leur demande, est-ce qu'ils investissent... ?(C.)

- Certains oui et certains non, après certains ont besoin de le formaliser ou d'autres l'ont plutôt euh à l'esprit mais euh je...disons que j'ai pas le recul pour te dire ça. Mais moi je considère que c'est pas encore des animateurs de l'éducation populaire parce que c'est vraiment c'est pas parce que on est ACM que on parle de ça mais c'est vraiment euh c'est vraiment une vision de quelque chose et c'est pas en quarante-cinq minutes que tu peux euh enfin moi je trouve après sur du long terme peut-être mais euh je pense qu'il manque des choses enfin la relation enfant n'est pas pareil.

- Parce que du coup être un animateur professionnel c'est être un animateur de l'éducation populaire c'est ça ? J'ai pour l'instant du mal à définir moi j'ai essayé de chercher... (C.)

- Qu'est-ce que c'est qu'un animateur professionnel....

- Qu'est-ce que c'est qu'un animateur professionnel ? (C.)

- Après un animateur professionnel oui moi je pense que enfin moi je pense que un animateur professionnel c'est un animateur qui vit, qui fait partie de l'éducation populaire donc c'est-à-dire qui a des valeurs euh et qui cherche du sens à son action hein un sens éducatif.

- On est bien du coup on a bien des choses à apprendre aux enfants ? (C.)

- Oui, oui tout à fait...

- D'accord (C.)

- Voilà.

- Qui sont pas forcément des mathématiques et du français... ?(C.)

- Voilà ! Mais euh des notions de vivre ensemble, de citoyenneté etc., d'autonomie, euh de créativité voilà !

- D'accord. (C.)

- Mais moi un animateur professionnel ouais et euh...je pense que c'est aussi un animateur qui a euh... enfin je te dirais qui a aussi une vision de ce métier et de l'ensemble de son métier. Euh...ou qui a euh qui a pratiqué plusieurs expériences, je pense pas que quand tu fais que du périscolaire, t'aies une vision de l'animation qui soit complète. Et...après là c'est parce que là c'est vrai que depuis ... enfin depuis 2 ans et avec la réforme voilà, on a des animateurs que, qu'arrivent sur ce chemin-là mais euh avant qu'en avaient jamais fait, mais je trouve qu'on enfin il faudrait comparer enfin après y'a des animateurs là du périscolaire qui bossent avec nous les mercredis et les petites vacances je sais pas si, ceux-là quels discours ils avaient et si c'était un discours différent mais euh...voilà moi je...je ben Gwen, elle a bossé avec nous, elle a fait un BAFA etc....
- Oui ben elle disait que elle l'avait passé en effet que ben malgré tout, ça lui avait permis de prendre du recul...(C.)
- Mm.
- ....sur sa pratique. Voilà même si ça n'apportait pas autant de choses, elle dit ça permet de se poser de...de...voilà de prendre un peu de recul sur la pratique et tout ça...(C.)
- Je vais te dire moi j'ai des jeunes animateurs, des jeunes animateurs qui ont 17 ans euh qu'ont cette maturité-là et qui alors que j'ai des plus v....
- Plus anciens...(C.)
- .....qui l'ont pas ! Alors je sais pas enfin moi je trouve que c'est pas....
- C'est plus la pratique du coup l'expérience qui apporte une certaine réflexion une maturité ? (C.)
- Oui alors je suis d'accord aussi je veux dire quand on est euh quand on a euh quand on a 20 ans je pense qu'on est plus responsable et que on a plus la tête sur les épaules que quand on a euh quand on a 17 ans mais je vois enfin je vois Cléo qui est une animatrice qu'a ouais qu'a 17 ans, qu'a... qui vient du local jeune, qu'a passé son BAFA son BAFA enfin je veux dire enfin qui vient de faire son stage de base, son stage pratique mais qui a une forte expérience au local de jeunes en tant qu'ado, elle a la tête sur les épaules..
- Ouais (C.)
- Donc après je pense que c'est un ensemble. C'est...c'est le vécu, personnel, euh c'est euh c'est l'expérience qu'on a eu et puis aussi ouais aussi la maturité et euh et euh voilà est-ce que... Est-ce que je suis inconscient, est-ce que j'ai encore la...la maturité d'un gamin, est-ce que enfin... ? Voilà mais je...je pense que c'est trop facile de dire c'est l'âge parce que ils sont tous jeunes et...voilà parce que c'est...c'est pas...c'est pas toujours...c'est pas toujours le cas...euh...c'est pas toujours le cas et moi je me défend de dire oui on va pas prendre des gens qui ont en dessous de 17 ans parce que quand tu prends des non-diplômés parce que on en prend à chaque périodes de vacances parce que voilà c'est...c'est...c'est le futur de nos métiers hein je veux dire si on, si y'avait un directeur qui donne la possibilité à un moment d'essayer ou de tester euh voilà ils vont jamais le faire euh ben...ouais j'ai eu des surprises quoi des agréables surprises puis d'autres bon voilà mais...
- Et est-ce que dans le cadre d'un...de...de cette nouvelles écoles euh...avec le scolaire et le périscolaire on peut envisager une professionnalisation euh enseignant...euh animatrice ? (C.)
- Je sais pas...tu vois je pense que enfin...
- On peut...comment est-ce qu'on peut euh...(C.)
- J'en ai discuté avec mon collègue là Guy... Guy (inaudible 10:49) qui est aussi sur le secteur euh à la (inaudible) et sur le pôle, et je lui disais après c'est difficile en tant qu'organisateur de mettre en place des valeurs sur le temps périscolaire parce que c'est vraiment des temps qui sont vraiment très courts.
- Mm (C.)
- Et c'est pas pareil et euh est-ce qu'on doit pas revoir un peu notre copie et nos exigences par rapport à ça donc un moment est-ce que là...est-ce que on est vraiment sur un temps de professionnalisation euh si..si on travaille avec les animateurs si on a du temps, si euh on les accompagne, si on les forme, si on travaille plus d'une année, peut-être, mais....
- Est-ce qu'il faut parce que, ça passerait par quoi du coup envisager des...des enseignants plus permanents, plus euh...la question que je me pose, je vais essayer d'aller voir à C., un certain nombre d'animateurs qui travaillent sur le temps périscolaire, sont des animateurs du voilà avec Céline...(C.)



- Ouais...tout à fait..
- ....qui travaillent alors déjà y'avait des choses avant, et c'est qu'ils sont là aussi sur le temps dite garderie qui au final et un temps plutôt d'ac...de...de...de loisirs...(C.)
- Mm.
- Euh...si je me trompe pas G. c'est pareil euh...au centre de loisirs les...les animateurs qui font du périscolaire sont les animateurs qui ont les enfants en dite garderie le matin, le soir, qui interviennent aussi sur des temps quand tu fais vie de classe des choses comme ça du coup...(C.)
- Oui oui !
- ....c'est plus des animateurs qui sont permanents, et du coup est-ce qu'il y a un écart, est-ce que c'est ça qui fait la différence...le pro...la...le fait que eux soit permanents ça va donner est-ce que ça va donner une qualité différente au périscolaire ? (C.)
- Je pense. Enfin, enfin je pfff comment tu peux...je sais pas, je pense qu'après la...peut-être la qualité...la qualité dans le...la...le relationnel avec les gens c'est-à-dire que avec les familles, avec les parents, avec le personnel de garderie, avec le personnel de la cantine puisqu'ils sont là tout le temps....
- Mm (C.)
- Voilà et ça c'est à prendre en compte aussi et c'est pas juste le temps d'activité qu'on a avec les gamins qui fait ça, donc euh oui parce que en fait euh on a une communauté éducative qu'est toute là et c'est toujours la même quoi..
- Mm (C.)
- Et je pense que le fait de, ouais forcément moi je...moi les animateurs avec lesquels j'ai fait une formation astro là, c'est animateurs que je côtoie sur le temps périscolaire, sur le temps des mercredis, sur le temps des vacances donc forcément on a créé une relation, et forcément euh ben... il y a...on va plus loin dans les choses. Et forcément si tu travailles toujours avec les mêmes animateurs, forcément tu...enfin...oui tu vas plus loin dans ce que fais, la qualité plus importante, tu mets en place des projets, enfin et là...je...enfin je pense que oui on est plus dans une professionnalisation parce que... euh on a plus de temps d'échanges et plus de temps de travail que 8 heures semaines..
- D'accord. Et là est-ce que la professionnalisation passe aussi par euh...euh...voilà alors dans un sens ou dans l'autre est-ce que la professionnalisation aura un effet sur la légitimité aux yeux des parents, aux yeux des enseignants ? Est-ce que c'est l'inverse est-ce qu'il faut être légitime pour devenir professionnel ? Euh...parce que je sens bien dans leur discours qui y'a un clivage monstrueux avec les enseignants, c'est euh enfin et j'ai en fait, j'avais...j'avais tendance à penser à que les enseignants étaient durs vis-à-vis des animateurs...(C.)
- Mm.
- Alors souvent : oui alors ben nous...nous on fait pas de la garderie nous on a vraiment travaillé, et puis mais souvent hop ils s'arrêtaient et faisaient : oui enfin en même temps je dis ça mais je connais peut-être pas trop enfin je peux peut-être pas...voilà y'avait toujours cette retenue chez les enseignants, que je trouvais au départ dur, et en fait euh les animateurs quand je les ai consultés eux y'avais pas cette retenue, c'est-à-dire que les enseignants ne font pas, ne travaillent pas, ou ne servent qu'à défouler les enfants, mais...mais euh...non mais vraiment on avait le sentiment que leur vécu du coup personnel vis-à-vis de l'école euh...(C.)
- Non mais voilà c'est-à-dire que là ce discours-là des animateurs c'est réellement parce que ils voient ils sont pas dans les classes avec les enseignants.
- Ben c'est-ce que je leur ai dit je dis mais ce que tu me racontes là c'est quelque chose parce que tu l'as vu ? Oui oui on le voit partout, on le voit ! Mais je dis mais tu l'as vraiment vu faire ? Ben oui hein ! Et euh et y'avait pas moyen de démordre, c'est-à-dire que si si ils ont bien vu que les anim...les enseignants font l'EPS que 15 minutes et que c'est juste pour défouler les enfants. (C.)
- Mm...
- Et euh... ou pour...ou pour les programmes, et j'ai pas gratté un p'tit peu là-dessus mais j'ai...parce que les programmes ils servent à quoi ? C'est pas juste des programmes, c'est que les programmes sont...et non non et je dis : mais ah bon vous avez vraiment vu ça ? Oui oui oui oui ! Et euh...alors en

essayant et jamais non non ils ont dit : ben peut-être que non, peut-être que voilà et vraiment on sentait un poids...un...un poids est-ce... et je me demande si c'est pas lié justement à cette légitimité ou de euh... (C.)

- Après euh est-ce que le discours qu'ils ont eu, est-ce que c'était ils ont...ils ont tous eu le même discours je sais pas ou est-ce que c'était quelques-uns ou .....

- Oui est-ce que c'est l'effet de groupe qui fait que les uns entraînent les autres dans oui en effet c'est vrai euh...(C.)

- Mm.

- C'est possible aussi. (C.)

- Enfin, moi réellement pour côtoyer des enseignants et pour euh après au niveau personnel et professionnel aussi, je sais très bien après euh on va pas généraliser mais y'a toujours des bons et des mauvais partout...

- Comme partout ! (C.)

- Comme partout...

- Comme partout ! (C.)

- Tu vois je pense pas, et euh je pense que euh... peut-être qu'ils ont parce que on les compare aux enseignants forcément et euh et peut-être que c'est...c'est une revendication par rapport à ça en disant : oui nous ils font ça alors que nous on fait mieux en fait, tu vois je...c'est un moyen de se justifier ou un moyen de...légitimer par rapport à ça, mais quelles visions ils en ont je pense que c'est une mauvaise vision. Oui ! Alors des animateurs qu'ont euh qui sont euh en licence de sciences de l'éduc ils ont fait des stages etc. tout ça machin, oui ! okay, mais là ces animateurs-là, je suis pas très sûre, enfin j'en doute en fait.

- Mais du coup euh pour une si on réfléchit à une évolution du...du...du périscolaire, du...de cette...de ce temps d'école là euh vers du qualitatif euh comment est-ce que ça, comment est-ce que...qu'est-ce qui... (C.)

- Je pense que c'est le travail en commun qui ferait que enfin aussi bien...aussi bien euh quand t'apprends...quand t'apprends à...comment t'apprends à ...à connaître les autres à créer du lien et à créer de la confiance c'est en travaillant ensemble donc à un moment c'est un projet en commun, c'est euh....

- Ce qui a été fait par exemple dans le cadre de la musique là. (C.)

- Euh...

- Vous avez y'a eu une enseignante et le... le professeur de musique qui ont monté un projet commun euh...(C.)

- Cette année ?

- Ben en juin, en juin oui le spectacle de Chris hein par exemple. (C.)

- Voilà ou par exemple sur euh Sandy était pas là mais là sur euh ils font un volcan en fait avec euh.....

- J'ai entendu parler de ça. (C.)

- Voilà, donc euh et je pense que c'est ça qui fait que le travail d'être ensemble alors il faut du temps mais le travail de se côtoyer, de voir en fait enfin parce que là... là on est côte-à-côte mais quelque part on travaille pas ensemble quoi.

- Ouais ? (C.)

- Tu vois on est juste là et on...on imagine des choses et on est à nos représentations qui travaille beaucoup par rapport à ça et je pense que c'est une fausse représentation qu'on a quoi et c'est le fait juste enfin voilà vraiment travailler ensemble sur okay euh là on a un projet on a un projet sur deux écoles de...de...un projet autour de planter des arbres pour travailler sur le changement climatique voilà là je trouve que c'est intéressant parce que on va travailler avec les enseignants et on va se mettre autour d'une table okay on peut faire ça toi tu peux faire ça toi tu fais comme ci on fait comme ça etc. Là je pense que là on est sur euh on sur un même pied d'égalité parce que on parle entre guillemets le langage, mais là je on est plus sur des jugements valeur en fait.

- Et du coup qu'elle va être dans ce genre de projet la... la plus-value qui va être apportée par un animateur...(C.)

- Mm.
- ...sur un... (C.)
- Après...
- Et qu'est-ce qu'apporte l'enseignant dans ce genre de projet, qu'est-ce qu'apporte l'animateur dans ce genre de projet ? (C.)
- Mm.
- Parce que c'est deux métiers différents ? (C.)
- Ouais après euh je pense que le...le l'animateur il apporte euh Humm ben il apporte le fait de d'être entre guillemets d'avoir plus de liberté d'avoir plus d'espace, d'avoir euh pas forcément d'être pas euh d'être pas relié à des programmes.
- Ce quart temps institutionnel et... (C.)
- Ouais voilà ou euh ou après peut-être qu'il s'en échappe etc. mais qui sont rattachés à ça, voilà, c'est sûr que t'interviens dans une école c'est parce que on est rattaché à un programme scolaire, alors nous on est rattaché à un programme okay mais éducatif etc. donc peut-être qu'il y a plus de liberté, mais c'est aussi une autre façon de faire les choses, tout simplement enfin euh, c'est on a deux enseignants on sait très bien que deux enseignants ils vont pas faire la même chose et la même méthode pédagogique, donc après c'est une autre façon de voir les choses et euh une complémentarité ou euh ben toi tu vas travailler plutôt sur euh...euh la science avec l'arbre et la sève et l'écorce et nous on va travailler peut-être parce que on a plus euh des compétences là-bas des compétences par rapport à ça autour de l'artistique d'un arbre en fait chacun amène euh...
- Est-ce que c'est propre à la personne ou au métier ? (C.)
- Mm euh...
- Parce que on a pas des animateurs qui vont être très branchés scientifique et développer ça et puis à l'inverse l'enseignant qui sera lui...(C.)
- Polyvalent !
- Plus branché artistique et euh...(C.)
- Ouais ! Ouais ouais ouais ouais !
- Parce que du coup cette euh cette valeur-là ajoutée c'est pas le fait d'ajouter en fait deux personnes d'univers différents quel que soit les personnes...(C.)
- Mm.
- Ou est-ce que c'est vraiment parce que on est animateur et parce qu'on est enseignant ? (C.)
- Non, t'as raison. C'est dû à c'est dû à la personne et euh à ce qu'elle véhicule et c'est voilà et ce qu'elle met en place et ses appétences mais oui non je pense que c'est pas dû à ça.
- C'est pas propre au métier ? (C.)
- Non je pense que c'est pas propre au métier...euh...après euh...ouais non c'est pas propre au métier.
- La question que je me pose moi, c'est est-ce que au final, euh...avec des mots différents, avec des pratiques différentes, est-ce qu'au final on est pas en train de faire...est-ce qu'on fait pas la même chose ? (C.)
- (rires).
- Un exemple ! Un animateur qui joue à la balle aux prisonniers et un enseignant qui joue à la balle aux prisonniers... (C.)
- Ouais. Non mais après .....
- Alors ils m'ont dit, et c'est là où j'ai été très surprise, ils m'ont dit ah ouais mais non l'enseignant donc fait balle aux prisonniers pour que les élèves se défoulent, nous on va faire attention par exemple aux bras cassés, aux gestes techniques et euh...je me suis dit mais là on...là on sort même de l'animateur euh éducation populaire pour arriver vers le...(C.)
- ...sportif.
- .....l'animateur sportif ! (C.)
- Mm.
- Du coup euh est-ce que c'est pas un autre métier aussi ? Et puis euh...est-ce que euh...voilà je me posais la question en fin de compte, voilà balle aux prisonniers c'est la même chose dans un...qu'est-

ce qui va vraiment être différent ? Alors Jules a accepté que je vienne le voir sur des...sur du grand jeu...sur des jeux, sur des jeux et des grands jeux... (C.)

- Mm.

- Euh... (C.)

- Non mais cette question-là est intéressante quelque part mais euh...c'est rigolo tu sais quand tu...quand tu...tu es venue l'autre jour (inaudible 21:53) en questionnant tu te rends vraiment compte qu'en fait oui y'a un apprentissage etc., donc après je pense que...je pense qu'on est oui...je pense qu'on est sur la même chose dans le fond on est sur la même chose, je pense qu'après c'est euh peut-être la manière d'être, la manière d'amener les choses qui est pas pareil, voilà, et mais après dans le fond, on joue, on respecte les règles, on respecte les copains...

- Est-ce que y'a l'histoire du métier ? L'histoire du métier animateur, l'histoire du métier...(C.)

- Oui mais ça c'est...mais ça c'est...

- ....qui a un poids là-dedans ou... (C.)

- Mais oui, enfin...quand tu dis professeur y'a une stature, y'a une image tout de suite qu'arrive et quand tu parles d'animateur tout de suite t'as le Club Med qu'arrive enfin c'est impré...c'est impressionnant mais euh après on en parlait hier, moi c'est-ce que je disais, c'est que un moment euh...ce que euh... ce qui...ce qui fait qu'on est pas légitimes ou ce qui fait que euh on manque de légitimité c'est que les gens ils comprennent ce qu'on fait, c'est un vrai sens éducatif, c'est un vrai rôle éducatif, moi quand t'es en commission jeunesse y'a une élue qui me dit : ah ben euh, ça faisait deux ans qu'elle nous suivait sur le pro...sur l'évaluation de projets éducatifs, elle nous dit : en fait vous avez un vrai rôle éducatif !

- (rires) Merci ! (rires) (C.)

- Et en fait quand les parents te disent : le mercredi vous êtes ouverts mais les autres jours de la semaine qu'est-ce que vous faites?

- Rien ! (C.)

- Rien en fait ! Et je pense que c'est ça mais c'est pas que les...c'est pas que les familles, c'est les élus, quand les élus ils demandent en bilan d'avoir que des chiffres, okay okay d'accord les chiffres, mais après ? C'est quoi l'impact qu'on a eu ? C'est quoi la relation qu'on a eu avec les gamins ? C'est quoi vers quoi on voulait aller etc. ? Enfin voilà, là...là on touche euh...notre légitimité, et nos valeurs en fait. Notre sens éducatif, et quand on nous parle que de chiffres ou que...que ouais elle a fait poney, ouais c'est bien poney, mais derrière y'avait quoi dans le poney ? En fait voilà, moi je.....

- Est-ce que ça intéresse les parents de savoir ça ? (C.)

- Oui certains ouais, enfin moi ça m'intéresse (rires).

- Oui forcément...(C.)

- Ah mais moi ça m'intéresse ! (rires).

- .....parce que en tant que parent...(C.)

- Mais oui !

- ...y'a une dimension enfin voilà comme...comme une...comme une instit maman forcément on va regarder d'un œil un peu différent certaines choses...(C.)

- Oui.

- Mais euh... est-ce que justement c'est pas sûr, alors je sais pas, une communication, est-ce que euh est-ce que faut qu'on forme les parents ? (C.)

- Ah non mais alors après c'est nous aussi hein on est très mauvais aussi en communication enfin c'est une catastrophe je veux dire enfin, c'est une catastrophe...après euh, quand on a enfin je...je...je ramène un quand t'as un... (inaudible) qui vient te voir pour faire un bilan des vacances, oui on a fait une sortie, on a fait ceci etc., moi je m'en FOUS en fait de dire ça, moi je dis pas CA!

- Mm (C.)

- Moi je dis on a travaillé sur cet objectif-là etc., on a acquis ça on a travaillé sur ces actions-là etc., bon je dis okay on fait quand même une sortie mais bon on s'en fout quoi. Moi j'ai...je pense que ce que nous on renvoie aussi de notre métier !

- Oui. (C.)

- Voilà, bien sûr c'est ça, bien sûr c'est ça c'est que okay si on a fait peinture nein hein, mais là si on dit okay mais là lors de ce temps-là par contre bon euh on a appris avec les autres euh machin il a pris de ceci de cela, ou euh ben oui nous tiens mercredi on a été à...au Carrefour Market et on a vendu des objets pour partir pour euh financer une sortie à ...enfin une sortie à Festyland, okay là y'a de l'investissement, y'a de l'engagement etc. enfin...
- Mais c'est pas ce qui faut pas retenir enfin, ce qui n'est surtout pas à retenir c'est la sortie à Festyland c'est tout ce qu'il y a avant ? (C.)
- Non.
- Voilà. (C.)
- C'est la démarche.
- Le résultat (C.)
- Voilà mais ça....
- Mais est-ce qu'on rentre, c'est-à-dire que le problème enfin un mot qui ressort souvent c'est : garderie...(C.)
- Ouais.
- ...c'est euh consommation d'activités...(C.)
- Mm.
- ....euh...dans le mot centre de loisirs y'a loisirs et (rires) et c'est vrai qu'on a pas le mot éducatif dans centre de loisirs...(C.)
- Non..
- Et est-ce que... (C.)
- Mais ça..ça...c'est ....c'est tout entre guillemets le malheur de notre métier, tu vois enfin je veux dire après je vais pas...je vais pas...je vais cracher ici...je vais pas...mais bon peut-être que tu l'as senti ? Moi j'ai...je me sens pas du tout légitime ici...
- Parce que? (C.)
- Parce que, parce que en fait ça fait euh 15 ans que je fais du...que je suis dans l'animation mais moi ce que je défends et comment je je défends, en face on me dit ben non c'est pas comme ça..
- Pourtant euh...par rapport au...par rapport à d'autres communes qu'on peut voir à droite et à gauche, y'a quand même ici une certaine volonté éducative euh... (C.)
- Ouais non mais d'accord... oui mais... mais je veux dire euh parce que on a accompagné, la Ligue a accompagné etc. donc euh oui bien sûr, mais après si tu creuses un peu plus y'a certaines choses qui moi...
- Ça reste encore très euh...(C.)
- Ouais très vitrine....
- Très vitrine ? (C.)
- Très vitrine et c'est dommage, très vitrine parce que euh...parce que on a pas les moyens de...de...de faire un projet global je pense...
- Y'as pas de moyens euh moyens ? (C.)
- Financiers...
- Financiers ? (C.)
- Ouais.
- Ou c'est un manque de volonté ? (C.)
- Non non ! Non non financier aussi...
- Financier aussi. (C.)
- Et humain, là tu vois on a (inaudible) on a des référents, on a 6 référents...
- Mm (C.)
- ....mais euh on a une réunion des référents une fois par cycle...
- Ouais ! (C.)
- De 2 heures. Et les référents, à partir de cette année ils ont une heure de réunion avec leurs animateurs, une fois par cycle ! Qu'est-ce que tu veux faire ?
- Et des réunions avec les enseignants toujours pas ? (C.)
- Non...

- Non. Donc cette...l'idée de cette perméabilité entre le monde enseignant et le monde animateur pour euh pour cette...pour essayer de construire une continuité ? (C.)
- Non...
- Euh c'est vrai que très honnêtement de...de l'extérieur euh à comparer avec d'autres communes et tout ça on a le sentiment qu'ici le périscolaire fonctionne...euh... (C.)
- Ouais. Oui oui je suis d'accord avec toi...
- Alors ça fonctionne ça veut dire que les parents ont l'air satisfait, les enfants ont l'air satisfait, mais est-ce qu'il manque quelque chose ? (C.)
- Oui. A moi il manque du sens, il manque du sens il manque on pourrait faire beaucoup mieux...
- Et du coup ça agi...enfin ce qui manque euh...(C.)
- Ce qui manque c'est du ensemble, c'est chaque référent fait ses projets, chaque animateur fait ses projets dans son coin, c'est pas...y'a pas de relation, y'a pas de projet global. Y'a pas je prends une école et okay on imagine des olympiades si ça c'est fait euh sur le cycle dernier quoi, mais moi j'aimerais qu'on travaille en-semble et pas côte-à-côte.
- Et ça vaut euh ça vaut pour l'équipe enseignante, l'équipe animateurs et pour cette idée...(C.)
- Ouais Ouais.
- .....de...de coopération euh parce que l'idée c'était ça reste en théorie l'idée de ce périscolaire c'est d'envisager une commu...tu parlais tout à l'heure de communé...(C.)
- De communauté.
- ...ah euh tu voilà ! (C.)
- Oui oui vas-y...
- Euh communauté éducative ! (C.)
- Mm ouais !
- Dans un monde idéal c'est euh c'est ce vers quoi devrait euh voilà on devrait...c'est ça l'idée...(C.)
- Ouais !
- C'est une école avec des partenaires qui soit enseignants, animateurs, euh membres de la cantine puisque la cantine est en soit aussi un temps éducatif...(C.)
- Mm.
- .....normalement euh...(C.)
- Par contre je suis d'accord avec toi mais normalement !
- Ah ben c'est pas véhiculé par beaucoup très très peu de gens mais après c'est aussi là aussi un défaut de formation de d'information, les gens ne mesurent pas à quel point ça pourrait être la porte...la portée que ça pourrait avoir. Mais parce que peut-être parce que aussi un certain nombre de parents sont mangés par leur quotidien et tout ça et que du coup ils mettent l'enfant là et puis ce qui s'y passe ben on récupère le soir et puis voilà euh on va pas rentrer dans le détail, il a mangé, il a le ventre plein, voilà il s'est amusé, il s'est pas battu avec un copain...(C.)
- Non mais je pense que sur le temps du repas y'a beaucoup plus de choses négatives qui se jouent que de choses positives quoi ....c'est (rires) je veux dire l'apport du repas c'est je veux dire en terme de conflits, en terme de bruits, en terme de .....
- C'est pas un moment agréable pour les enfants. (C.)
- Je pense qu'on y perd plus qu'on y gagne...
- On est...voilà...combien d'enfants ne veulent pas aller à la cantine c'est... (C.)
- Non mais après ce que je viens de te dire là c'est (inaudible).
- Parce que du coup euh...tu es arrivée là euh...(C.)
- Hum moi j'étais...j'ai...j'ai accompagné la Ligue dans l'écriture et la construction des groupes péda etc. voilà tout ça donc là pendant....
- T'es aussi directrice du centre de loisirs... (C.)
- Coordo du centre d'animation...
- Coordo...du centre (C.)
- Oui et euh...et euh...Seb et donc euh a pris la...
- .....la coordination... (C.)

- .....voilà du temps périscolaire et donc il est parti et moi je suis à un jour et demi, depuis le mois de septembre ici en coordo pédagogique..
- D'accord. (C.)
- Mais je te dirai que la coordo pédagogique ici quelque part la pédagogie faut la chercher..
- Ben oui parce que du coup-là bon coordo administratif c'est logique hein il faut répartir le personnel...(C.)
- Oui.
- Il faut savoir qui fait quoi où et qui quand comment, mais euh du coup en effet donner ....moi j'ai trouvé intéressant de voir qu'il y avait une notion de coordinateur pédagogique ça voulait dire qu'on mettait le mot derrière. (C.)
- (rires) ouais !
- ...ce qui est intéressant aussi c'est d'employer le mot pédagogique qui ....en demeurant à certains enseignants qui pensent qu'il ne fait partie qu'au monde enseignant ce mot pédagogique. (C.)
- Mm.
- Donc voilà coordinateur...donc pour moi ça voulait dire qu'on mettait un certain sens en effet derrière...(C.)
- Mm mais sur le terrain c'est un peu différent.
- A ce point-là ? (C.)
- Ouais.
- Les élus ou aussi euh...(C.)
- Non non c'est...c'est euh...c'est le personnel avec qui je travaille, avec tes collègues etc. aussi et parce que il faut aussi du temps pour travailler avec les gens et ça j'en ai pas. Parce qu'on n'en a pas. Quand les référents qui sont quelque part les directeurs de chaque école, ils sont que douze heures par semaine, donc en face à face et puis après en potin etc. mais après on construit pas ensemble qu'est-ce que tu veux faire ? Ouais enfin c'est...voilà je...
- Y'a des perspectives y'a...(C.)
- Ben disons que...
- .....parce que là on se pose beaucoup de questions on sait pas ce qui va advenir après 2017 et tout ça...(C.)
- Ouais Ouais.
- ...enfin je veux dire, en plus c'est ça mais est-ce que...est-ce que c'est un discours qui euh ben après désabusé et puis après c'est comme ça est-ce qu'il y a un certain espoir à un moment ou un autre de pouvoir améliorer les choses...(C.)
- Enfin, concrètement, moi je pense que le directeur (inaudible) il est trop grand. C'est très compliqué de pouvoir euh de pouvoir euh...là c'est un peu une usine à gaz quoi ! C'est l'usine à gaz et euh et euh...
- Du coup ça manque de cohérence ? C'est ça qui fait manquer la... (C.)
- C'est ça enfin..je...je...c'est on est sur des, on est sur la gestion planning des animateurs etc., là ce qu'on essaie de mettre au niveau de la Ligue de l'enseignement, ...(rires)
- Euh...enfin, je pense que là ce que nous on souhaite enfin, ce que enfin parce que là les référents étaient on a fait des entretiens individuels avec chaque référent tout ça pour... parce que ça a un peu pété là.
- Ah bon ? (C.)
- Oui Humm et....
- A cause de la gestion administrative, à cause de.... (C.)
- Non à cause de...à cause que on tire sur la corde...
- .Ah oui au niveau des heures et tout ça ? (C.)
- Mm.
- Ce qui remontait l'autre jour par les animateurs ? (C.)
- Ouais et les référents aussi c'est pareil.
- Ils en peuvent plus ? (C.)
- Ouais tu vois et que y'a pas de temps de préparation...

- Mm. Du coup on peut pas, oui...(C.)
- Non mais enfin je veux dire que enfin c'est pareil c'est...c'est... quelle légitimité on a je veux dire, nous si on a le mercredi euh... euh si tu compares euh un cycle de périscolaire euh c'est huit heures semaine, bon aller sur euh six semaines, donc ça fait huit fois six ça fait quarante-deux donc voilà euh sur des vacances ça fait 48 heures semaine, on a une journée de préparation, là y'a rien ! Donc à un moment je...je...moi avec mon œil euh de animatrice volontaire etc. depuis dix ans etc., oui on fait on a (inaudible) donc forcément on a de la préparation quoi, quand on voit ça j'hallucine et je me dis ben non on peut pas faire du bon boulot c'est pas possible quoi voilà. Donc après oui ça a pété parce que on tire sur la corde, parce que oui depuis le début de l'année eh ben notamment le premier cycle on a des animateurs qui sont partis donc il fallait recruter donc et puis voilà donc la continuité par (inaudible 34:03) est assurée donc sur d'autres choses, et là l'idée c'est de reposer à plat, faire un comité de pilotage de reposer à plat et peut-être fonctionner différemment parce que en fait là, chaque animateur change sur chaque école chaque jour, donc en fait qu'est-ce que tu peux créer comme lien avec une équipe ? Tu peux pas créer de liens avec une équipe. En fin je veux dire, si, sur une école à T. tous les jours de la semaine t'avais toujours les mêmes animateurs, enfin là tu peux créer une vraie équipe, une vraie relation, un vrai accompagnement, là les référents ils accompagnent pas les animateurs enfin c'est pas possible quoi...
- Non (C.)
- Tu vois ? Donc moi je pense, le lien concret et la continuité qu'on va créer avec euh avec un groupe, un groupe de cinq, un groupe de six, un groupe de personnes qui va faire que l'on va aller plus loin. Parce que enfin, tu vois les gens que tous les lundis et quand il faut dire à la personne par contre là ce que t'as fait, bon je leur ai pas dit comme ça, tu vas pas te permettre de dire, tu la connais pas la personne t'as rien créé avec elle...
- Mm. Du coup oui, tu peux pas progresser, améliorer et voilà, construire...(C.)
- Ouais. On est sur euh...enfin, moi c'est ma vision à moi et je trouve que on s'est... en ça oui on a l'impression que ça tourne mais euh...mais parce que on a des animateurs qui tiennent la route, qui...qui... qui...mais qui sont aussi à la limite de quoi !
- Ouais. (C.)
- Tu vois ?
- Ouais ouais... (C.)
- Tu vois donc euh ....voilà ! Et parce que euh...ben après oui la polu...la politique elle est là mais euh c'est un ensemble de choses quoi ! Et puis parce qu'on...et puis parce que à un moment euh y'a des gens aussi qui sont et là je le dis franchement, moi voilà moi j'ai certaines visions de comment ça doit être et puis y'en a d'autres qui ont d'autres visions et quand euh quand t'as une référente qui dit ben non la pédagogie normalement c'est réservée à l'enseignement, et c'est et ça nous est pas réservé à nous, tu dis « clap clap » okay ben alors là je crois que ....(rires).
- Y'a un travail à faire, et là du coup on en revient peut-être à la formation non ? (C.)
- Ah ouais, ouais mais....
- Est-ce que...est-ce que c'est pas là qu'on voit que...(C.)
- Oui mais je pense que c'est pas au près, je suis d'accord mais...
- Est-ce que la formation permettrait... (C.)
- Ouais mais la formation, y'a pas que ça !
- Non ? (C.)
- Y'a pas que ça enfin, je pense qu'il y a aussi à tâter du doigt quoi, l'expérience, aller sur le terrain et voir que... oui pourtant cette...pourtant cette personne-là elle est prof dans une super école elle a un master...
- Elle est prof ? Référente et elle est référente animatrice ? (C.)
- Elle est référente...
- D'accord. (C.)
- Dans une école, et elle te dit ça.
- Elle participe aux APS en tant que...en tant que... (C.)
- Référente...



- ....référente ? D'accord ce n'est pas que des animateurs euh...euh...(C.)
- Non...
- ....je pense à...on a eu Christine l'an dernier, ce ne sont pas que des animateurs, y'a aussi des enseignants qui ont accepté d'être, qui font ce rôle-là ? (C.)
- Non excuse-moi, elle est prof pas ici, elle est prof ailleurs...
- D'accord. (C.)
- Elle est prof dans une...une école de management..
- D'accord ! okay...Et du coup oui ben peut-être que là du coup c'est son statut de prof qui veut s'accaparer le côté pédagogique. (C.)
- Je sais pas mais, je me dis que là enfin le fossé il est énorme, enfin pas énorme mais je me dis là euh...
- Comment on fait ? (C.)
- .....comment mettre en place ....
- Comment combler ? (C.)
- ....comment faire pour changer.
- Ouais comment on fait pour combler. (C.)
- Si tu as la solution...voilà...
- (rires) (C.)
- Là tu vois ! Non mais là tu vois en fait et c'est...c'est-ce que tu dis, je pense que, quand tu baignes dedans depuis un certain temps, tu vois, tu sais ce que c'est, tu vois pas que le regard de la garderie, du centre de loisirs etc., tu sais ce qu'il y a derrière. Et euh...et euh...parce que t'y crois, parce que t'y crois etc., et tu penses que vraiment on peut apporter des choses, et euh et là on va parachuter des animateurs qui sont qu'à huit heures et là je pense qu'ils ont eux l'impression je sais pas si ils pensent que ça va être est-ce qu'ils ont vraiment un rôle éducatif, on peut leur poser la question. Et et là on a aussi des....
- Ouais c'est vrai quand on met le mot apprendre, c'est le poil se hérissé, parce que on est pas des enseignants. (C.)
- Oui mais...parce que....
- On a l'impression qu'ils se construisent leur professionnalité en opposition à l'enseignant. .Moi en plaisantant je disais : j'ai l'impression d'avoir un négatif. (C.)
- Ouais !
- Il est là, et puis l'autre se fait par opposition. (C.)
- Par opposition... Humm ...
- Donc euh le prof euh est très théorique donc moi je suis très pratique... (C.)
- Ouais ouais!
- ....il est très sérieux, je suis très drôle enfin voilà ! On a l'impression que c'est euh pas forcément... (C.)
- Mais parce que ils n'ont pas encore cette vision que oui on apprend mais on apprend pas la même chose et on a pas de...de...de...d'obligation de résultats...
- Et est-ce que ça serait gênant d'apprendre la même chose ? (C.)
- Non ! Parce que....
- Est-ce que le vivre ensemble ce serait embêtant de travailler euh...(C.)
- Non mais attends non non mais, on apprendra pas la même chose, j'ai été trop vite, je veux dire les compétences euh du cycle commun (rires) on se rejoint sur beaucoup de choses enfin...
- On est complémentaire, enfin l'enseignant et l'animateur ils sont complémentaires ? (C.)
- Mais oui ils sont complémentaires, mais tu vois là ça révèle aussi que euh en fait euh à quoi ça sert ce qu'ils font et d'après toi qu'est-ce qu'ils apportent en fait ? Qu'est-ce que ça leur rapporte ?
- A eux en tant qu'animateurs ? (C.)
- Ouais et qu'est-ce qu'ils apportent, qu'est-ce qu'ils pensent qu'ils apportent aux enfants. Je sais pas...
- C'est une question que je pourrais leur poser. Mais du coup euh si...ton histoire personnelle à toi vis-à-vis de l'animation, t'as commencé euh ....(C.)

- Euh moi j'ai commencé euh.
- .....tu te qualifies d'animatrice professionnelle ? (C.)
- Oui (rires).
- (rires)
- Et du coup qu'est-ce qui a permis de construire ta professionnalité euh que t'as commencé y'a...y'a longtemps, tu...(C.)
- Oui moi j'ai commencé y'a euh...gamine en tant que centre de loisirs et après j'ai fait des...des camps avec ma cousine et après je me suis à 17 ans j'ai passé mon BAFA euh...
- Donc euh la professionnalité enseignant, animatrice pardon elle commence déjà en étant euh ce qu'on appelait colon euh en étant enfant au centre de loisirs ? (C.)
- Je pense que tu c'est pas une obligation...
- Non (C.)
- ...c'est un en plus..
- D'accord. (C.)
- C'est...c'est pas une obligation parce que...
- D'avoir vécu ça comme enfant euh...(C.)
- Ouais, en fait, moi ce que je dis et je le dis souvent à des parents, je pense que soit on aime soit on aime pas. Soit on aime le centre de loisirs et ce qu'on a vécu etc. et ce qui y'a comment ça se passe, soit on aime pas ! Donc à un moment euh c'est sûr que t'as si t'as pas vécu le centre de loisirs je sais pas à un moment comment tu peux passer de l'autre côté ! (rires) En tant qu'animateur ! Et souvent les animateurs nous disent : oui moi j'ai été colon, j'ai aimé ce qu'on...j'ai aimé ce qu'on a vécu, j'ai aimé, j'aimerais passer de l'autre côté pour retransmettre ce qu'on a aimé, donc si y'a une continuité en fait...
- Mm d'accord (C.)
- Voilà ! Après y'en a...y'en a qui deviennent animateurs sans avoir vécu ça !
- C'est mon cas... (C.)
- Donc euh....
- .....bizarrement. (C.)
- Mais ! Je pense que c'est un peu bizarre, mais euh voilà c'est vrai que voilà....
- Parce que, à la base c'était juste une façon de gagner de l'argent en été au départ. (C.)
- Ouais ouais !
- Et puis après en effet en rentrant dedans on commence à mettre euh après je pense qu'il y a aussi euh...une...pas une éducation familiale mais euh...(C.)
- Oui !
- C'est comme le principe de..de...de...d'apprendre ce qu'est la vie politique, la vie citoyenne, la vie, euh...c'est toujours cette histoire, l'histoire du métier, l'histoire de défense des valeurs et tout ça...(C.)
- Ouais !
- ....enfin voilà je... T'es passée par toutes les étapes de l'animation ? (C.)
- Ouais. Moi j'ai fait animatrice mais après je me suis après j'ai fait, j'ai fait des études de sciences...sciences de...enfin sciences géologie...
- Mm (C.)
- Après j'ai fait un DUT travailleur social option animateur scientifique...
- Option scientifique ? Animation scientifique ? (C.)
- Voilà, et puis après j'ai bossé...
- Mais animation scientifique, c'est intéressant parce que...ça me rappelle enfin, un chercheur qu'a justement écrit sur les apprentissages euh par le jeu... (C.)
- Ouais...
- ....mathématiques en centre de loisirs. Et là animateur scientifique c'est (inaudible) (C.)
- Ah ouais ! Moi je veux dire c'est quelque chose que je je défends je pense que parce que tu peux euh et encore plus en géologie c'est tellement compliqué enfin pas compliqué mais c'est tellement pas des fois rébarbatif mais voilà ! Moi...moi ma vision des choses c'est que je...je...je pouvais raconter des histoires aux gamins quoi ! C'est...je pouvais avec les animations faire passer des choses que

peut-être l'enseignant enfin l'enseignant on va dire essaie de façon plus euh scolaire entre guillemets et moi je touchais plus du terrain en fait voilà j'avais, moi c'était plus le terrain en fait j'avais euh on allait sur le terrain.

- D'accord, ce qui est pas possible pour un enseignant ? (C.)
- Si. Si mais euh...peut-être que lui après c'est pareil aussi hein c'est ce qu'on disait tout à l'heure peut-être que l'enseignant aussi il a quelque chose qui est, il a une connaissance qu'est très polyvalente et parfois il aimerait aller plus loin et forcément là il fait appel à quelqu'un qui lui .....
- ....être plus pointu sur un sujet ? (C.)
- Ouais.
- Du coup l'animateur va apparaître plus comme une expertise dans un domaine... (C.)
- Ouais...
- ....dans un certain domaine. (C.)
- Ouais mais encore faut-il que là qu'on soit reconnu en tant expert de l'éducation.
- C'est pas.... ? (C.)
- Si, si certains enfin voilà mais euh ça ça me questionne encore...
- Si l'enseignant fait appel à un intervenant extérieur pour intervenir sur ce genre de chose, c'est parce qu'il se sent (inaudible 44:34) dans ses compétences non ? (C.)
- Oui ! Après c'est un intervenant là je te parle d'expertise sur le périscolaire...
- Ah oui ! D'accord. (C.)
- Mais alors oui ! En tant que là quand tu fais des classes de découvertes. Voilà et que l'enseignant il a il dit voilà on a envie de partir en classe découverte c'est qu'il va approfondir un domaine ou euh ou faire la classe ailleurs comme on appelle ça...
- Mm (C.)
- ...et euh...voilà et oui là l'animateur et l'intervenant il va comme un expert après là sur le temps périscolaire est-ce que euh...les enseignants ou euh les parents nous voient comme des experts de l'éducation ? Je sais pas...
- Est-ce qu'ils sont au courant ? (C.)
- Oui pardon ?
- Que vous êtes experts de l'éducation sur certaines choses. Est-ce que les enseignants en fait on en revient toujours sur la même chose c'est cette absence de communication les uns et les autres le fait d'être côte à côte qui fait qu'en fin de compte y'a toujours ce mal..., y'a un malentendu sur ce qu'est l'autre et sur ce qu'il fait ? (C.)
- Mm enfin mon souci enfin je...enfin c'est toujours on en revient toujours c'est toujours la question.....
- Ouais (C.)
- ....la question du gain et de la communication et le travail ensemble. Alors...je sais pas si je.....Enfin, après, moi c'est que je , c'est moi, c'est-ce que je crois et euh et quand on travaille avec des enseignants euh ils... notamment parce qu'on travaille sur (inaudible)...
- Ah oui (C.)
- ....là-dessus et on partage des choses après on a des tout petits projets enfin c'est vraiment des minis projets hein etc.
- Mm(C.)
- Oui là euh.
- Et du coup donc pour cette professionnalité enseignante on en revient...euh enseignante, animatrice, on en revient bien à cette idée de donc de permanence... ? (C.)
- Ouais.
- ....pour pouvoir créer du lien, des échanges même alors permanence sur un même site plutôt que de tourner tout le temps, permanence pour créer une vraie expérience de des différents temps de l'enfant... ?(C.)
- Et une vraie équipe aussi éducative qui travaillent ensemble quoi enfin.... Après je pense que le...le on peut étendre vers ça mais et c'est ce jour avant des euh des enjeux de salle, de matériel, de enfin tu vois ?
- (inaudible)

- Mm mais j'ai...mais...c'est...c'est...je pense que c'est...c'est...une sorte de respect c'est une sorte de respect en fait c'est euh moi j'entends ma sœur qu'est instit qui me dit putain les animateurs on a tout préparé, le matin, le parcours euh motricité et que le midi en fait les animateurs s'en servent mais ne le remettent pas.....
- A sa place ouais. (C.)
- ....à sa place, en fait....
- Ouais. (C.)
- Ben tu parles de respect en fait...
- Ouais ouais(C.)
- C'est ça en fait je pense et euh et tu leur dis aux animateurs et voilà et je pense que l'un devrait échanger les rôles quoi, parce que c'est exactement pareil ! Là on a des animateurs mercredi euh qu'ont préparé des euh des euh qu'avaient préparé des trucs pour le marché de Noël et en fait les animateurs des petites vacances, je sais pas, tu vois ils l'ont peut-être bazardé là aussi et là on parle des animateurs....
- Ouais (C.)
- .....c'est au même temps...
- C'est au même temps. (C.)
- En fait oui c'est euh...
- Il faut apprendre à vivre ensemble aux adultes là déjà. (C.)
- Et puis aussi apprendre que oui c'est compréhensible que l'institut soit pas content parce que euh...parce que là euh ce qu'elle avait préparé c'est tout chamboulé parce que toi si t'avais fait la même chose aussi donc après c'est se le dire, se le dire en disant par contre là j'ai préparé ça donc je vous fais de la place, j'entends que tu es là, j'entends que tu vas faire ton activité donc je te laisse de la place mais moi aussi j'ai ma place!
- C'est ouais c'est vraiment permettre à chacun de trouver sa place en respectant la place de l'autre. (C.)
- C'est ça...
- C'est vrai que le discours du matériel revient souvent, on a pas de matériel, je sais que... on en sort... ma boîte de feutres, elle est là et c'est vrai que l'enseignant des fois a peu de sous donc il va s'acheter un petit peu de jeux de société et puis en fin de compte y'a une pièce qui a été perdue, le jeu est inutilisable ! Y'a un enjeu, y'a un autre enjeu aussi où y'a souvent une tension c'est euh au niveau des...des ATSEM où euh au final euh elles ont tendance à refaire sur leur temps...(C.)
- Oui.
- ....voilà des activités qui des fois... ou utiliser du matériel qui serait pédagogique mais voilà en pensant bien faire sauf que l'enseignant, ce matériel pédagogique est intégré à une progression qu'on l'utilise pas avant telle période et que du coup ben ce truc-là il est posé là et que ça squeeze quelques temps de réflexion de la part de l'enseignant et c'est vrai du coup euh...(C.)
- Ouais ouais ouais c'est vrai qu'après sur la partie maternelle en fait euh je pense que ce qu'on peut proposer des fois c'est aussi assez exigeant et que des fois ça vient en fait euh...euh...voilà on fait des cartes de vœux, on...on fait de l'écriture alors qu'ils ont pas encore fait de l'écriture alors etc. mais après c'est sûr que les enjeux ne sont pas les mêmes nous l'idée c'est pas qu'ils écrivent super bien non plus c'est que euh voilà ils soient oui des fois-là....
- (inaudible) (C.)
- Je pen...je pense pas et puis euh et puis euh tant qu'ils ont euh pas compris aussi qu'ils étaient comme tu disais que voilà les enseignants c'étaient pas des gens contre mais avec et que voilà euh on était euh peut-être que oui le matériel ils allaient peut-être le respecter parce que c'est UN collègue c'est pas euh....
- Oui mais c'est ça parce que dernièrement ils me disent : bon on prend bien le café ensemble hein, on doit se retrouver pour prendre le café, alors je sais pas une fois ils me disent mais voilà on prend juste le café et encore on est pas ensemble. (C.)
- Oui tout à fait (rires) je suis tout à fait d'accord avec toi !
- On a parlé de ce café c'est pas du café euh... (C.)

- Non mais moi ça .....En fin après euh moi j'ai été invitée donc j'y ai été mais bon moi j'ai discuté avec la directrice parce que on a parlé du CLAS (inaudible) mais j'ai discuté avec la directrice là j'ai bien vu qu'il y avait les animateurs là et les enseignants là..
- Voilà ! (C.)
- Mais euh....
- Est-ce que y'a pas une timidité des uns ou des autres aussi une... ?(C.)
- Ouais mais après, qu'est-ce que tu veux euh tu vas aller voir quoi la directrice ou l'enseignant en disant : ben alors tu fais comment les maths toi ? Qu'est-ce qui les relie en fait ? (inaudible) c'est toujours pareil, à un moment si t'as pas euh okay si t'as pas on se met autour de la table okay on va créer le sapin de Noël ou on va composer sur le marché de Noël ou sur la chorale oui là on a besoin de communiquer ensemble...
- A C. ; euh l'inspectrice euh au tout début où ça a été instauré, parce que l'inspectrice a changé entre temps...(C.)
- Oui.
- (inaudible) (C.)
- Ouais.
- ....euh quand...quand (inaudible) était là-bas, elle a imposé qu'un que sur les heures du conseil des maîtres...(C.)
- Ouais.
- ....un certain nombre soit...soit euh soit dédié au travail avec donc c'est Sylvie qui intervient la référente, la coordinatrice euh jeunesse. (C.)
- Mm ...
- Mais quand, T. est arrivé ; il a réduit leurs heures. (C.)
- Ouais.
- Du coup on s'demande aussi quelle place l'éducation nationale... (C.)
- ....laisse une place.....
- Je dirais quel travail est-ce qui y'a un tra...enfin je veux dire est-ce qui y'a un travail de fait euh entre le...le...le entre l'animation pédagogique ici, des animateurs et vers l'éducation nationale et autre que par les animateurs..les enseign... y'a un lien qui se fait quelque part ou... (inaudible) (C.)
- On a notre conseil éducatif euh mardi donc on invite l'inspecteur non mais voilà après y'a pas d'autres liens...
- D'accord. C'est quoi le conseil éducatif ? (C.)
- C'est l'instance qui euh évalue et suit le projet le PEDT (inaudible).
- D'accord, donc ça représente les élus.... ? (C.)
- Alors euh ouais donc là c'est les élus, des enseignants, des parents d'élèves, euh des référents, des animateurs....
- Une fois par an ? (C.)
- Non enfin ouais enfin là en fait euh normalement en fait, on est dans l'année d'évaluation du PEDT puisqu'il arrive en fin de...en fin de mise en œuvre en juin 2016 donc euh là on présente la démarche d'évaluation et donc on souhaite aussi impliquer les participants alors qu'est-ce qu'on va évaluer et quels outils on va mettre en place...
- D'accord. (C.)
- Oui les autres années en fait on avait des groupes pédagogiques plutôt par école ou par doublon d'école quoi et les conseils éducatifs validaient des changements, des outils euh des directives, des stratégies, voilà.
- Et dans ce débat-là, dans ce qui est évalué la dimension pédagogique a une place ? (C.)
- Ouais.
- Ouais ? (C.)
- Ouais Humm ouais...
- (rires) (C.)
- Ouais si si...
- Ouais elle en aura une. (C.)

- Ouais si si si si si, ouais mais si..
- Parce que du coup c'est l'occasion d'avoir... (C.)
- Ouais Ouais.
- ....autour de la table des enseignants et tout ça qui vont pouvoir entendre...(C.)
- Ouais ouais ouais si si ! Si si si si ! Après euh là l'enjeu justement parce que on prépare ça avec Nelly, l'enjeu c'est de...d'évaluer la journée du temps de l'enfant et pas d'évaluer que la période scolaire c'est-à-dire c'est la tribulation entre la garderie....
- Donc là vous allez évaluer tous ensemble vraiment CE temps de l'enfant donc euh et réfléchir quelle est votre coopération, votre complémentarité des uns des autres ? (C.)
- Mm ouais!
- C'est..c'est...c'est intéressant comme (inaudible 59:29) (C.)
- Ouais Humm tu veux...tu veux participer ?
- Pourquoi pas ouais,
- Mm. ...Après voilà c'est la représentation, c'est la construction donc euh...
- Ouais non mais...(C.)
- je pense que ce mot culture euh enfin hier je et c'est et cette culture elle est prégnante et je pense que en terme de vocabulaire aussi elle est prégnante enfin elle est...enfin au niveau du...
- C'est pas un vocabulaire partagé ? (C.)
- Ffff parfois si mais des fois euh....
- C'est intéressant ça parce que c'est justement quelque chose que m'a fait ressortir Alain, enfin le ludothécaire.... (C.)
- Humm...
- En me disant euh et c'est vraiment un des trucs moi j'ai gardé de nos heures d'entretien tu vois euh les enseignants eux ils ont la formation, ils mettent des mots, ils mettent des mots ! (C.)
- Humm...
- Un animateur, le jeune animateur mais au final on fait des choses similaires, la différence c'est que l'a...l'enseignant lui il sait manier les mots, il va pouvoir quitte à dire que l'enseignant il enfume un peu tout le monde (inaudible 1:01:30) (rires) mais en fait c'est un peu ça quoi...(C.)
- Ouais.
- ....lui là le voilà il et est-ce que dans oui c'est vrai dans cette culture professionnelle y'a un vocabulaire qui n'est pas le même. (C.)
- Oui ! Ouais et puis ben tu l'as bien, tu l'as bien vu, le terme d'apprentissage on est sur les mots, les mots d'apprentissage on est sur des mots d'objectif, on est sur des pédagogiques et tout ça, tous ces mots-là qui euh qui font partis de l'animation mais euh je pense que les animateurs ils ne maîtrisent pas ces mots-là, je pense les coordos, les directeurs en maîtrisent plus.
- PARCE que vous êtes professionnels ? (C.)
- Parce qu'on est professionnel mais les jeunes animateurs maîtrisent pas.
- Tu emploies le mot jeune. (C.)
- Ah ouais ? Oui les jeunes euh les jeunes euh on va dire les jeunes expériences, les jeunes....
- Ouais c'est ça parce que l'expérience participe fortement à ...(C.)
- ....à l'appropriation de ce vocabulaire-là.
- Donc en fait ils avaient pas totalement tort quand ils m'ont dit que le BAFA ça servait à rien, c'est l'expérience qui va faire d'eux des professionnels ? (C.)
- Après les, le BAFA euh....
- BAFA ou autre formation. (C.)
- Ouais après euh je pense que oui l'expérience aussi mais (rires) c'est l'expérience accompagnée.
- Ton DUT carrière sociale c'est quand même un diplôme de form....de...d'animation professionnelle ? (C.)
- Ouais.
- Euh est-ce que ça sert à quelque chose ou en fait non, c'est l'expérience qui fait que t'es professionnelle ? (C.)
- Non non, si ça sert.

- Ce DUT là il...(C.)
- Ben oui mais ça sert parce que en fait euh ça te montre un métier ça te montre des professionnels, ça te montre comment dire euh...ça te montre une démarche ce qu'on appelle la méthodologie de projets etc., voilà c'est ça en fait enfin....
- Donc là on a besoin de on a réellement besoin des deux pour euh pour s'affirmer être un professionnel ? (C.)
- Oui et puis euh je pense que les formations je dirais ça comme ça mais je pense que les formations ça montre aussi le travail enfin quand tu pars en BAFA moi ce que je considère quand on part en BAFA c'est le collectif c'est travailler avec les autres.
- Toujours ce fameux problème. (C.)
- (rires) C'est travailler avec les autres quand (inaudible 1:03:22) enfin je veux dire le... le travail en commun ! Je veux dire c'est toujours ça qui hic, ah ben on est cadre en l'occurrence on est d'accord, ah non ben là on n'est pas d'accord, on te chante ça enfin on sent très bien que les questions elles sont là. Et euh et c'est... c'est un BAFA c'est voilà c'est la vie collective avec les autres, c'est s'entendre sur euh la préparation des jeux etc., c'est le collectif quoi c'est le travail....
- Apprendre à travailler ensemble. (C.)
- Ouais...
- Et là comme en fait on leur demande pas forcément de travailler avec les autres, ils ont pas le besoin de ce BAFA ! (C.)
- Non, non parce que parce qu'ils voient pas euh ouais ils voient okay je mets en place une activité de quarante-cinq minutes okay je la prépare, je l'imagine etc., je la prépare, je mets une sensibilisation Humm , je mets en place, je l'évalue mais voilà. (C.)
- Et cette jeune fille-là qui me parlait de...de faire italien sans connaître l'italien ? (C.)
- Ouais. peut-être ouais Humm , c'est quoi que tu veux que je te dise?
- Non mais justement enfin ce...( c)
- En fait, je vais être mauvaise hein (rires) je vais être mauvaise, je vais être mauvaise mais je veux dire euh je vais être mauvaise parce que je vais te dire que...que tiens ce matin on a besoin de nouveaux animateurs donc moi j'avais une animatrice que je trouvais plutôt bien, qu'avait, qu'avait bossé qu'avait été en service civique, qu'avait bossé au p'tit DEL (inaudible 1:04:35) bon qu'avait voilà qu'avait un BTS euh un BTS euh GPN tu sais euh protection de la nature..
- Ah ouais ouais. (C.)
- Donc le p'tit Del enfin tu vois....
- Un parcours civique...(C.)
- ....l'expérience déjà !
- ....mais y'a aussi ce lien citoyen du coup. (C.)
- Ouais carrément elle avait bossé au Havre etc. sur le périscolaire et tout donc plutôt que quelque chose de voilà, d'expérience ! Et on vient me dire : ah non mais bon euh je sais pas trop, qu'est-ce qu'elle propose ? Je m'en fous de ce qu'elle propose.
- Ouais on est dans la consommation, d'activités. (C.)
- Voilà, moi je m'en fous de ce qu'elle propose, ah oui non mais tu comprends parce que faut quand même proposer des choses nouvelles. Non mais moi je m'en fous en fait, moi je m'en fous du moment qu'elle.....
- Parce qu'elle sera capable de proposer des choses de toute façon. (C.)
- Ben oui, parce qu'elle sera capable de se former hein elle sera capable d'aller chercher dans les classeurs pédagogiques qui sont là, elle sera capable de... de...d'être avec les enfants de façon agréable quoi tu vois et de proposer des choses qu'on a peut-être déjà fait mais euh....
- Mais du coup euh la jeune fille avec l'italien, c'est pareil l'essentiel c'est de d'avoir envie et puis euh...(C.)
- Ouais après...
- C'est suffisant ? Parce que j'avoue que je suis restée, je suis un peu restée surprise, après elle me dit : oh mais c'est juste dire bonjour...certes ! (C.)
- Non mais c'est parce que on lui a demandé de faire italien.

- D'accord. (C.)
- C'est une commande.
- C'est une commande. Mais les personnes qui commandent ne sont pas interpellés par le fait de faire faire ça par quelqu'un qui n'en a pas à la base les compétences ? Y'a pas un... (C.)
- Ben je te dirais que c'est la même personne qui dit que la pédagogie c'est réservé aux enseignants.
- D'accord (C.)
- Voilà.
- Parce que même elle ça... ça...la choquait pas, moi ce qui m'a interpellé c'est que ça la choquait pas plus que ça : oh ben non moi ils m'ont dit de faire oh ben voilà quoi ! (C.)
- Oui mais c'est qu'une vitrine.
- Mais euh...(C.)
- C'est parce que dans la liste on va faire okay on a fait poney, italien euh, anglais, chinois (inaudible 1:06:20).
- Ah oui oui on est vraiment dans du saupoudrage... (C.)
- Ouais !
- ....on voilà, soit y'a deux axes possible, soit on est dans le développement de...de valeur citoyenne éducative et sur quelque chose de fond, soit on est sur, ce que certains opposaient entre l'animation d'éducation populaire et l'animation de...de communes, entre l'animateur employé municipal et l'animateur euh on est à ça en fait, et pourtant et on a ça sur euh sur M. qui est pourtant pilot...enfin une communauté de communes qu'est pourtant pilotée euh...(C.)
- Ouais.
- C'est surprenant ! C'est surprenant. (C.)
- C'est surprenant oui et non ! C'est surprenant, la Ligue EST organisateur mais la Ligue euh n'est pas maître-d'œuvre enfin je te dirais c'est..c'est .....
- Oui mais euh... si tu coordonnes t'as bien tu as un rôle au dép...enfin par exemple par ces référents justement qui peuvent sortir des choses genre si y'a un écart entre la volonté politique enfin je croyais que la volonté politique euh de la communauté de communes était quand même plutôt dans ce...ce principe de...de...de...valeurs et de...de (inaudible 1:07:22) que de vitrines tu vois alors je me suis peut-être trompé déjà, la communauté de communes et...(C.)
- Ça dépend de quels élus tu parles et c'est pour ça que moi je suis pas du tout en accord je me sens pas du tout à ma place et j'ai pas du tout enfin là j'ai l'impression que...
- Y'a pas de portée édu.. ouais c'est...(C.)
- Enfin....Mais j'te dis, j'te dis pas, j'te dis pas que j'te dis pas que euh j'te dis pas que c'est bien j'te dis pas que c'est pas bien d'accord ? J'te dis qu'à un moment....
- Y'as encore un gros...(C.)
- ....à un moment je pense qu'on cache les choses.
- D'accord. (C.)
- Donc voilà alors après euh...(silence) Et parce que aussi on a du, on a des gens euh, on a des gens qui sont pas forcément formés sur ce que c'est que l'éducation populaire et... et euh et l'animation etc. et que ils sont parachutés là parce que euh parce que voilà....
- Ouais. (C.)
- Moi je...
- Et tu penses pas que en tant que coordinateur Pédagogique tu peux avoir un poids là-dessus ? (C.)
- Non pas pour l'instant non.
- Non pas encore ? (C.)
- Non en tant que...
- Tu te sens pas légitime pour ça ? (C.)
- Ah non, non.
- Ou euh c'est parce que tu manques de moyens pour faire ça ? (C.)
- Ah non mais après là c'est juste une histoire de... une histoire de personnes hein d'accord. Je pense que... je pense que...
- Avec d'autres ce serait possible ? (C.)



- Oui, oui oui, oui ! C'est un cas personnel et c'est une histoire de personnes tu penses que...
- D'accord. (C.)
- ...je pense que sur d'autres territoires euh la Ligue et ses valeurs essayent de voilà de faire entrer les choses, là, je te dirais concrèt...

## **Des professionnalités à l'épreuve de la réforme des rythmes scolaires : quand le jeu questionne les pratiques des enseignants et des animateurs.**

### **Résumé**

Cette recherche interroge la professionnalité des enseignants et des animateurs amenés à partager un même terrain suite à la réforme des rythmes scolaires à travers leurs pratiques singulières du jeu. C'est au filtre de la didactique clinique qu'on analyse cette professionnalité considérant que l'analyse de la pratique didactique ludique ne peut se faire d'une manière désincarnée, excluant le sujet.

Notre objectif est d'identifier quelles sont les pratiques ludiques et comment ces pratiques ludiques sont liées au rapport au jeu de l'enseignant et de l'animateur. Nous émettons l'hypothèse que la pratique personnelle ludique et la rencontre avec l'Autre impactent les pratiques ludiques professionnelles.

Les quatre études de cas présentées ici et leur comparaison permettent d'identifier les tensions dans les pratiques ludiques de chacun mais aussi dans la construction de son identité professionnelle. La comparaison des cas avec des entretiens de groupes professionnels d'animateurs et d'enseignants permet d'observer comment le sujet s'approprie l'histoire de son groupe et quel rapport il construit avec l'Autre.

Cette recherche interroge au-delà de la construction professionnelle des uns et des autres, la spécificité de la pratique ludique à l'école et autour de l'école, les résultats suggérant qu'il n'est pas toujours simple, quel que soit le professionnel, de se détacher de la forme scolaire. Enseignants ou animateurs, chaque sujet s'avère être lieu de tensions internes difficiles à gérer. Cette étude tente de montrer dans quelles mesures les pratiques ludiques de chacun sont impactées par ces jeux de tensions.

**Mots clés :** jeu, didactique clinique, professionnalité, identité professionnelle, sujet, enseignant, animateur, ludothécaire.

## **Professionality in reform of rhythm of schooling: when play questions teachers and activity coordinators' practices.**

### **Abstract**

This research questions teachers' professionalism and activity coordinators' professionalism who must share education field since reform of rhythm of schooling in 2013. We examine their personal practices of gaming with clinical didactic because analysis can't forget the subject. We want to see the different ways of playing wondering about the subject's relationship to the game and about its effect on playing games. Our hypotheses are those personal experiences and the other one influence professional practices of play. We are introducing here four case studies; comparisons are made between themselves to identify tensions in practices of play and in their professional identity construction. We compare these case studies to community discussions: a discussion with a group of activity coordinators and with a group of teachers. These comparisons show how the subject appropriates his group's history and how he builds relationship to the other one.

**Keywords :** game, play, clinical didactic, professionalism, professional identity, subject, teacher, activity coordinator, game librarian.