



HAL
open science

Jeu et animation périscolaire

Vanessa Desvages-vasselin

► **To cite this version:**

Vanessa Desvages-vasselin. Jeu et animation périscolaire. Sciences du jeu, 2019, Jeu et animation, des évidences en question, 12, [17 p.]. 10.4000/sdj.2108 . hal-04450350

HAL Id: hal-04450350

<https://hal.science/hal-04450350v1>

Submitted on 29 May 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Sciences
du jeu

Sciences du jeu

12 | 2019

Jeu et animation, des évidences en question

Jeu et animation périscolaire

Les pratiques sous influences d'un animateur débutant

Play and extracurricular activities. Practices under the influence of a novice animator

Vanessa Desvages-Vasselin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sdj/2108>

DOI : 10.4000/sdj.2108

ISSN : 2269-2657

Éditeur

Laboratoire EXPERICE - Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Education

Ce document vous est offert par Université de Rouen Normandie – Bibliothèque Universitaire



Référence électronique

Vanessa Desvages-Vasselin, « Jeu et animation périscolaire », *Sciences du jeu* [En ligne], 12 | 2019, mis en ligne le 18 décembre 2019, consulté le 29 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/sdj/2108> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sdj.2108>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Jeu et animation périscolaire

Les pratiques sous influences d'un animateur débutant

Play and extracurricular activities. Practices under the influence of a novice animator

Vanessa Desvages-Vasselin

- 1 L'étude de cas, présentée ici, envisage de questionner les intentions et les pratiques d'un animateur débutant. Elle s'intègre à un travail plus large de comparaisons des pratiques professionnelles convoquant le jeu entre enseignants et animateurs du périscolaire suite à la réforme française des rythmes scolaires de 2013. Celle-ci a vu la mise en œuvre d'activités durant le temps périscolaire qui ont nécessité un nouveau partage – non sans incidents – du territoire scolaire entre ces deux groupes professionnels (Divert et Lebon, 2017 ; Vari et Lescouarch, 2018). Le terrain de recherche mobilisé pour cette étude s'ancre dans une recherche académique à démarche coopérative entre chercheurs et professionnels de l'éducation (Buznic-Bourgeacq, Le Guern et Thémines, 2015). Cette recherche analyse le travail mis en place dans l'académie de Caen concernant la réforme des rythmes scolaires dans le premier degré afin d'étudier les rapports entre les différents acteurs impliqués, l'organisation des activités éducatives, l'ouverture culturelle et la compréhension des espaces et temps éducatifs. Ce travail a permis, entre autres, d'analyser le travail des animateurs durant le temps périscolaire et leurs relations avec l'institution scolaire.
- 2 Afin de saisir les relations complexes entre jeu, éducation et apprentissage ainsi interrogées, sont mobilisés différents champs de recherche, et principalement, les sciences du jeu (Caillois, 1958 ; Brougère, 1995, 2005) et la didactique (Brousseau, 1998 ; Fabre & Orange, 1997 ; Fabre, 2005, 2006 ; Orange, 2005). L'analyse est réalisée plus précisément au filtre de la didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009, Carnus et Terrisse, 2013 ; Buznic-Bourgeacq, 2009) afin d'interroger le rapport du sujet au jeu et à l'Autre (Desvages-Vasselin, 2018) et d'appréhender les pratiques professionnelles.
- 3 L'intérêt de cette étude est de voir de quelle manière la pratique effective de jeu de l'animateur est organisée involontairement, voire inconsciemment, par ses expériences, son histoire, autrement dit son « déjà-là décisionnel » (Carnus, 2009, 2015)

et en quoi elles influencent la nature des apprentissages mis en œuvre. Pour ce faire, comme il est courant en didactique clinique, nous nous appuyons sur une étude de cas, celle de Jules, jeune animateur du périscolaire, qui permet d'interroger cet « allant de soi » entre l'animation et le jeu. Nous croisons des données issues de différents recueils afin de comprendre comment les pratiques effectives de ce sujet singulier sont influencées par son histoire personnelle et professionnelle, ses conceptions et ses intentions et en quoi le jeu dès lors s'en trouve transformé.

Une situation ludique éclairée des concepts de didactique clinique

- 4 Après une étude didactique clinique des pratiques de jeu de l'enseignant de classe élémentaire à travers la dimension expérientielle du sujet (Desvages-Vasselin, 2012) la réforme française des rythmes scolaires et l'inscription annoncée des activités périscolaires dans une « complémentarité éducative » (MÉN, 2013) nous amènent à sonder les pratiques de jeu de l'animateur à l'aune de leur dimension didactique clinique. Plus spécifiquement il s'agit d'identifier le poids du sujet dans l'importance donnée aux apprentissages dans ces pratiques ludiques.
- 5 En effet, en observant une pratique ludique à partir des critères développés par Brougère (2005) et des concepts mobilisés en didactique – tout particulièrement celui de problème – nous cherchons à comprendre les spécificités de la pratique d'un animateur du temps périscolaire. Plus précisément, nous analysons, au filtre des cadres de l'analyse didactique clinique des pratiques, les écarts entre le jeu à jouer et le jeu joué. Croisés aux discours du sujet, nous cherchons à montrer le poids du « déjà-là décisionnel » (Carnus, 2009, 2015) dans ses pratiques effectives singulières tout en questionnant à travers le concept de rapport à l'Autre, l'influence de la profession voisine que constituent les enseignants.

De la forme ludique aux problèmes : la didactique au service d'une analyse de pratique ludique

- 6 Considérant que le rapport au jeu du sujet influence, à son insu, ses choix didactiques et ludiques, nous tentons d'identifier et de caractériser dans la situation de pratique ludique observée ce qui tient des apprentissages ou du jeu et plus précisément comment ces deux dimensions sont envisagées l'une par rapport à l'autre. Existe-t-il des écarts entre les intentions initiales et la mise en œuvre du jeu ? En ce sens, il est nécessaire d'identifier dans la situation observée ce qui tient des caractéristiques de la forme ludique. Nous nous appuyons pour ce faire essentiellement sur les travaux de Brougère (1995, 2005). L'observation d'une situation concrète de jeu oblige à identifier les caractéristiques du jeu. Ainsi, nous observons la présence ou non des critères d'une « forme ludique » qui sont : second degré, décision, règles, frivolité, incertitude (Brougère, 2005). Nous observons aussi l'attitude des joueurs et de l'animateur.
- 7 Si la question de la présence ou non des caractéristiques de la forme ludique nous semble essentielle, il n'en demeure pas moins que celle du sens du jeu, du problème de la situation est nécessaire pour mesurer les enjeux de savoir de la situation. Dans son ouvrage, Caillois (1958) présente le *ludus* comme une forme enrichie de la *paidia* par ce

qu'il offre de difficulté à surmonter. Il évoque ainsi le plaisir naissant d'« une difficulté créée, à dessein, arbitrairement définie, telle, enfin, que le fait d'en venir à bout n'apporte aucun avantage que le contentement intime de l'avoir résolue. » (p. 79) Il montre alors que la tension ne naît pas d'une rivalité avec un adversaire, mais bien de la « lutte contre l'obstacle » (p. 80). Son emploi du terme « obstacle » et la présentation qu'il fait des difficultés rencontrées par le joueur nous évoquent le concept d'« obstacle » mobilisé par Brousseau (1998) en didactique et par extension celui de « problème ». La difficulté qu'il décrit là, que nous appellerons problème ludique, engage le joueur et par des rencontres réitérées lui permet de « constater les étapes d'un progrès dont il s'enorgueillit » (Caillois, 1958, p. 81). Apparaît ici un lien et une articulation entre progrès et apprentissage qui posent que s'il y a progrès, il y a eu apprentissage. Pour Brousseau (1998), le problème apparaît comme une rupture dans l'expérience du sujet où les éléments de savoirs anciens apparaissent insuffisants ou inadaptés pour résoudre la situation problématique. En outre, la théorie des situations didactiques montre que « certaines situations didactiques ménagent au sujet de l'apprentissage des situations partiellement libérées d'interventions directes », qu'il désigne sous l'expression de « situations a-didactique » (Brousseau, 2010, p. 3). Sensevy (2001) précise qu'au sein de ces situations, ce sont les interactions des élèves avec le milieu qui permettent de construire des connaissances et des savoirs par le biais de rétroactions, et ce sans la nécessité de répondre à des intentions de l'enseignant.

- 8 Le jeu nous semble alors pouvoir correspondre aux caractéristiques de la « situation a-didactique » ainsi décrite par Brousseau (2010) et Sensevy (2001). Il apparaît comme une situation qui pose problème et permet aux joueurs d'acquérir des connaissances nouvelles (savoirs, savoir-être, savoir-faire, méthodes, etc.) nécessaires pour le dépasser et, accessoirement, gagner. Cependant, dans le cadre de la classe par exemple, on peut distinguer deux types de problèmes liés à la nature du savoir en cause et au statut du jeu dans le dispositif. Il y a d'une part le problème qu'on appellera problème didactique où le jeu apparaît comme un outil au service de l'apprentissage de connaissances et savoirs qu'on peut identifier dans le cadre des disciplines scolaires (Reuter *et al.*, 2013). Le plaisir n'émane pas intrinsèquement du jeu, mais plus de la situation, du contexte et comme l'explique de Grandmont (1995, p. 127), il « est associé à la motivation d'apprendre de nouvelles choses, de les contrôler de telle sorte qu'elles puissent se généraliser dans de multiples autres circonstances. » D'autre part, il y a le problème qui est intrinsèquement attaché au jeu sans être pour autant orienté par une démarche didactique ou pédagogique. Le jeu n'est pas un outil au service de savoirs disciplinaires, mais il est porteur de ses savoirs propres, nécessaires pour relever le défi qu'il propose. Le plaisir est intrinsèque à la situation de jeu, c'est le défi qu'offre le jeu qui est source de plaisir. On parlera alors de « problème ludique ». Dans le premier cas, le jeu habille un « problème didactique » pour favoriser la motivation de l'élève. Comme nous le disions, le plaisir est extrinsèque. C'est le cas par exemple du jeu *Problémo* (Orphys, 2011)¹ proposé aux élèves pour réinvestir les savoirs et compétences mobilisés dans la résolution de problème. Dans le second cas, le jeu est problème et engage un plaisir intrinsèque. C'est le cas par exemple de jeux proposés par des enseignants observés dans la recherche tels que *Rush Hour Junior* (Nob Yoshigahara, 1997)² ou encore *La guerre des moutons* (Philippe des Pallières, 2002)³.
- 9 Au-delà de cette distinction entre problème didactique et problème ludique, le jeu peut toujours être envisagé comme une situation-problème porteuse de connaissances propres considérant, comme le pose Bachelard (1970 [1938], p. 14), que « toute

connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. » Le jeu est question(s) qui nécessite(nt) de mobiliser des connaissances non spécifiquement disciplinaires pour y répondre, des connaissances à construire. Interrogeant les travaux de Dewey sur cette question de problème, Fabre (2005, p. 54) constate qu'« il part de l'idée de situation comme interaction entre un organisme et son milieu. Il y a problème lorsqu'un déséquilibre se fait jour dans la situation et que l'organisme ne peut y remédier immédiatement. » Il rappelle qu'il y a problème quand celui-ci « est perçu et pris en charge par un sujet. » (p. 55). Or pour cela, il faut construire le problème,

c'est-à-dire réunir les données et les conditions, puis le résoudre en testant des hypothèses de solution. Constaté une panne de voiture, faire un diagnostic, la réparer, constituent des opérations cognitives différentes. Dewey comme Bachelard insistent, chacun à leur manière, sur la construction des problèmes et pas seulement sur sa résolution (p. 55).

- 10 Les travaux de Fabre permettent d'envisager deux formes de problème. L'une correspondrait à une situation-problème centrée sur le dépassement d'un obstacle. L'individu ne peut dès lors aller au bout sans apprendre. L'autre correspondrait plus à la forme d'un problème ouvert tel qu'il peut s'offrir au chercheur où le but est avant tout l'apprentissage d'une démarche. Le jeu semble emprunter à ces deux formes. Initialement, dans l'idée de la seconde forme, le joueur est libre, mobilisé par l'envie de gagner. Mais dans un deuxième temps, l'envie de progresser dans le jeu va entraîner le dépassement de certains obstacles et engendrer implicitement ou non des apprentissages.

Le poids du sujet dans la situation ludique effective

- 11 C'est au filtre des cadres de la didactique clinique et en mobilisant une « théorie du sujet didactique » (Terrisse et Carnus, 2009 ; Buznic-Bourgeacq, 2009, 2013) que nous analysons les situations mises en œuvre dans un cadre éducatif. Brousseau (1998) montre que toute situation didactique est le lieu d'expression d'un contrat, bien souvent implicite. Pour certains comme Chevallard (1991), dans le système didactique enseignant/savoir/apprenant toute dimension individuelle ou personnelle est évacuée. Le sujet didactique, c'est-à-dire celui qui « accomplit intentionnellement un acte destiné à apprendre quelque chose à quelqu'un » (Reuter, 2013, p. 204), n'est pas considéré dans sa singularité. *A contrario*, pour d'autres comme Blanchard-Laville (1989, p. 65), une partie du contrat renvoie « aux ressorts inconscients de la dynamique pédagogique ». Ses travaux posent comme objet d'étude la part de déterminisme « induit par la dimension de l'inconscient, qui pèse sur les comportements des protagonistes de l'acte didactique à leur insu. » (p. 65). Ainsi, la dimension inconsciente du sujet influence le système didactique au sens où contrat didactique et transposition didactique par exemple sont indubitablement liés à l'enseignant ou l'apprenant. Comme l'exprime l'auteure : « Enseignants et enseignés sont "sous influence". C'est ce qui explique [...] 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 » (p. 64).
- 12 C'est en suivant cette perspective que l'analyse didactique est effectuée ici au filtre de la clinique (Terrisse, Carnus, 2009) afin de comprendre les dimensions externes et

internes qui s'opèrent au sein du système didactique. Ainsi, les analyses des pratiques professionnelles de l'animateur s'appuient sur une réflexion « à l'échelle du sujet ». Les cadres de la didactique et de la psychanalyse sont croisés pour observer et comprendre les pratiques d'un sujet considérant que ce dernier est au cœur de leur mise en œuvre. Le jeu, tel qu'il prend place lors des temps d'activités périscolaires n'est pas organisé uniquement par les contraintes éducatives ou institutionnelles. Comme l'explique Buznic-Bourgeacq (2013, p. 8) en citant Blanchard-Laville (2001), il est aussi traversé par des « contraintes internes » de l'animateur, « par des enjeux subjectifs [...] qui organisent son activité » effective.

- 13 Pour Carnus (2009), le sujet animateur est un sujet singulier, assujetti et divisé. Il est singulier par son histoire, ses conceptions et ses intentions. Il est assujetti, c'est-à-dire contraint par les institutions. Enfin il est divisé entre ce qu'il fait, ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Cette division du sujet nous amène à considérer la dimension de l'inconscient évoquée par Blanchard-Laville (1989), dans la mise en œuvre des intentions du sujet, une dimension qui « éclaire la part d'insu » évoquée par Carnus. Cette dernière montre que le « déjà-là décisionnel [...] influençant de manière latente et constante les décisions de l'enseignant, fournit, à moments donnés, des motifs et mobiles possibles dans le cadre de son activité professionnelle » (Carnus, 2015, p. 63). Autrement dit, chaque éducateur organise le contenu didactique de sa pratique 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 tentons ainsi de mesurer ce poids dans les pratiques effectives du sujet en transposant cette approche didactique pour analyser une situation de jeu organisée par un animateur. Pour ce faire, la recherche repose sur des études de cas qui permettent d'interroger cette singularité du sujet dans toute sa complexité, comme nous avons pu le faire auprès de divers éducateurs dont des enseignants (Desvages-Vasselin et Buznic-Bourgeacq, 2016).
- 14 Pour autant, nous n'étudions pas le sujet hors du monde qui l'entoure. Finement entremêlé dans la construction du rapport au savoir et du rapport au jeu, il y a le rapport à l'Autre (Desvages-Vasselin, 2018). Nous supposons que la pratique ludique de l'animateur se fait au sein d'une relation inconsciente à l'Autre. L'Autre est entendu ici comme celui qui n'est pas reconnu en tant que pair professionnel mais avec lequel, du fait de la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires, on se doit de partager un espace (l'école), un public (les enfants). L'animateur est l'Autre de l'enseignant, et réciproquement. Le sujet est donc envisagé dans ses relations complexes au jeu et à l'Autre en tant qu'elles influencent ses pratiques professionnelles.

Cadre méthodologique

- 15 Le cadre institutionnel du temps d'activité périscolaire est porté par une collectivité qui, en se reposant sur un Projet Éducatif de Territoire (PEdT)⁴, affiche une intention éducative des activités proposées pour en faire des activités porteuses de savoirs. Mais quelles sont les intentions de l'animateur dans sa mise en œuvre ? Notre étude vise à comprendre les écarts au sein d'une situation ludique : écarts entre le jeu à jouer et le jeu joué effectivement dans sa forme comme dans le sens porté ; écarts entre les intentions affichées et la pratique effective. Nous nous demandons ainsi en quoi ces écarts sont le résultat du poids du sujet et comment cela modifie la pratique du jeu

effective, supposant que le rapport à l'Autre et la construction identitaire professionnelle du sujet font obstacle à la construction du problème ludique.

- 16 La méthodologie liée au champ de l'analyse didactique clinique des pratiques repose sur trois étapes : un entretien de « déjà-là », une observation de séance dite « épreuve » et un entretien « d'après-coup » (Terrisse, 2009). Cette démarche permet d'identifier les conceptions du sujet et son histoire, puis d'étudier leur poids sur les pratiques effectives en observant les écarts par exemple entre intentions et mises en œuvre. L'étude du cas de Jules, jeune animateur volontaire pour participer à ce travail de recherche, est donc construite à partir de ces entretiens et d'une observation de séance pour comprendre d'une part les caractéristiques ludiques des activités qu'il met en œuvre et son rapport au jeu, d'autre part son rapport à l'Autre et les enjeux du partage de ce temps éducatif. Les entretiens sont construits autour des thématiques du jeu (dimensions expérientielle, épistémologique et didactique), de l'expression du soi en tant que professionnel (« métier de... », « quel professionnel ? »), et des autres professionnels (« que font les autres ? Travaillez-vous ensemble ? »), l'objectif étant d'observer les marques de la subjectivité pour montrer comment les conceptions du sujet et ses pratiques se construisent en lien avec le contexte social.
- 17 Les deux entretiens se déroulent dans des conditions favorisant la disponibilité de l'enquêté, tant matérielle que cognitive. Ils ont lieu dans une pièce du centre de loisirs, en matinée avant que l'animateur ne parte pour assurer l'accueil périscolaire de la pause méridienne. Dans cette communauté de communes, les animateurs interviennent deux fois par jour. Ils vont dans une première école de 13h30 à 14h15, puis dans une seconde de 15h45 à 16h30. L'entretien de déjà-là dure 1h32 et l'entretien d'après-coup dure 2h25.
- 18 Nous avons rencontré Jules dans le cadre de cette recherche. Il a vingt-huit ans au début de notre étude, trente ans lors du dernier entretien. Il arrive à l'animation un peu par hasard. Il avait en effet débuté une formation en menuiserie influencé par son père et son frère tous deux travaillant dans le bâtiment. Puis il décide de s'orienter vers un baccalauréat professionnel de dessinateur industriel qu'il obtient après un Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) « Réalisation d'ouvrages chaudronnés et de structures métalliques ». Après son baccalauréat, Jules cherche sa voie professionnelle. Il n'a pas d'emploi et n'en cherche pas spécialement dans un premier temps. Il aide à la construction de la maison de sa sœur. Puis, après des démarches auprès de Pôle emploi, il est orienté vers un organisme de formation qui va l'accompagner dans son orientation. On lui propose de « travailler dans le social », ce qui lui semble bien vague. On lui suggère alors d'essayer l'animation. Après quatre années de tâtonnement, il trouve un emploi d'animateur dans un centre de loisirs et un accueil de jeunes. C'est cette expérience auprès des jeunes qui lui donne envie de poursuivre dans cette voie. Lors de notre rencontre, c'est sa deuxième année dans cet emploi. Après avoir eu un contrat de vingt heures par semaine sur les mercredis, petites vacances ou le vendredi avec le « local ado » et s'être engagé dans la formation du Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateur (BAFA), il a cette année-là seulement un contrat de huit heures sur les temps d'activités périscolaires. S'il a réussi à valider le premier stage théorique et le stage pratique du BAFA, il ne peut alors pas s'engager dans le dernier stage d'approfondissement pour des raisons financières. Au début de cette étude, il cherche à être subventionné par la collectivité pour terminer sa formation.

- 19 Lors des deux entretiens, Jules se confie sur son parcours scolaire et familial assez facilement. Il garde de bons souvenirs de sa scolarité, des souvenirs plutôt nostalgiques, sans doute du fait que les enseignants et éducateurs rencontrés ont été selon lui toujours bienveillants, au regard d'une situation familiale compliquée. Malgré les redoublements, il parle des enseignants de manière assez élogieuse : « j'avais un super prof à l'époque », « je suis rentré dans le lycée J., un lieu euh... super bien. »
- 20 Sa mère a multiplié les petits emplois quand son père, alcoolique et violent, a perdu son entreprise. Il dit ainsi : « j'en ai pris parce que j'ai appris les jours de la semaine à coup de claques dans la gueule voilà ! » Le retour de son père, après quelque temps en prison, offre un cadre peu sécurisant constitué de nombreuses disputes. Jules se réfugie alors dans la nourriture ce qui l'amène à passer une année dans une structure d'amaigrissement. Il parle aisément de son obésité, considérant que son histoire peut éclairer celle des enfants qu'il accompagne. Très attaché aux valeurs d'entraide et de respect, il se juge cependant assez durement. « Je ne suis pas quelqu'un qui s'envoie des roses... [...] Je ne suis pas parfait. » ; « on n'était pas des super intellos à l'école », en parlant de son frère et lui.
- 21 Dans le cadre du temps d'activités périscolaires, il est polyvalent et propose des ateliers de différentes natures : menuiserie et confection de nichoirs avec des élèves de grande section de maternelle, grands jeux, informatique, etc, Il intervient sur différentes écoles de la communauté de communes. Il est joueur de jeux vidéo et tout particulièrement de jeux en réseau. Il organise lors de notre observation une séance de thèque, un jeu collectif, version simplifiée du baseball, avec quinze garçons âgés de huit à onze ans.

Un jeu sous tension

Le jeu joué

- 22 D'une durée de vingt-cinq minutes, la situation observée est très courte puisque l'enseignant a terminé son cours avec quinze minutes de retard et que la séance nécessite un déplacement jusqu'au stade situé à cinq minutes de l'école. Par ailleurs, cette séance de thèque sera l'unique session que Jules mènera avec les enfants autour de ce jeu. Il installe avec l'aide des enfants le matériel : des plots pour marquer les bases, un cerceau pour le receveur, des balles de tennis et une raquette. La première manche a duré dix-sept minutes et la deuxième, après inversion des rôles, six minutes.
- 23 Concrètement, la tâche des joueurs consiste, pour les attaquants, à lancer la balle de façon à ce qu'elle ne soit pas attrapée rapidement, puis à courir de base en base et revenir à la base de départ pour marquer un point, et pour les défenseurs, à attraper la balle pour la faire parvenir le plus rapidement possible au receveur (appelé ici « lanceur »). D'un point de vue plus structurel, les enjeux résident dans l'identification de son rôle par chacun et dans la mise en œuvre d'une stratégie pour, soit empêcher les adversaires de récupérer rapidement la balle, soit faire passer la balle le plus rapidement possible jusqu'au receveur. Selon son rôle, le joueur doit aussi adapter son déplacement ou son lancer à la position des adversaires ou au lancer de son coéquipier, c'est-à-dire prendre en compte les indices de la situation pour adopter un comportement efficace. Les enfants sont confrontés à différentes difficultés. Ils doivent comprendre la règle et identifier leur rôle dans ce jeu nouveau pour eux. Par ailleurs il

leur faut comprendre comment collectivement gagner en rapidité pour faire échouer leur adversaire. Les observations montrent que l'attrait de la balle pour le joueur se révèle comme un obstacle à la compréhension de son rôle et à la mise en œuvre d'une stratégie collective.

- 24 Jules donne les consignes très rapidement. Les critères de réussite ne sont pas énoncés dès le début du jeu par l'animateur. C'est en cours de jeu que les enfants cherchent à savoir s'ils gagnent en le lui demandant à plusieurs reprises. Durant la séance, l'animateur est attentif à la sécurité des enfants, comme le montrent les très nombreux rappels à l'ordre. Cependant, partagés entre son observation du jeu permettant ses interventions multiples sur la stratégie à adopter et cette gestion de la sécurité, les rappels à l'ordre de Jules ne sont jamais très fermes. Les enfants en attente de jouer continuent de se rouler dans l'herbe, se courir après, faire une bataille d'herbe, sans s'intéresser réellement à ce que font leurs coéquipiers en jeu. En fin de séance, un enfant blesse un camarade en lui mettant un coup de raquette dans le nez car il n'a pas rangé celle-ci comme demandé par l'animateur. Le groupe va ensuite rentrer précipitamment afin que l'enfant blessé soit soigné rapidement.
- 25 Si dans la situation observée, on peut retrouver assez aisément certains critères définis par Brougère (2005), comme le second degré et la frivolité, d'autres apparaissent assez peu développés.
- 26 Ainsi la présence du second degré est liée à la nature même de l'activité qui transforme des comportements du premier degré (courir, lancer un objet) pour leur donner une nouvelle signification. Même si le sens de cette activité est ambigu par rapport aux orientations institutionnelles de ce temps périscolaire, celui-ci reste identifié par les enfants comme un temps non scolaire. Le caractère frivole tient au fait que les enjeux éducatifs ne sont pas mis au centre de la situation pour le joueur. L'incertitude est présente en ce sens où l'on ne sait pas qui va gagner, où la balle va tomber. Rien n'est écrit d'avance. Cependant, les règles sont assez floues, si floues que les enfants ne savent pas trop comment déterminer qui gagne, ce qui est pour eux l'enjeu principal de la situation. Enfin, un autre critère de la forme ludique se révèle amoindri dans la situation : la décision. Les enfants ont choisi de s'inscrire à l'atelier « jeux et grands jeux », mais pas nécessairement de jouer à la thèque. Surtout, ils ne décident pas ou peu dans le jeu. De fait, certains ont décidé des équipes, les derniers choisis subissant les décisions des autres joueurs. Mais ils ne décident pas réellement de leur action, d'une stratégie à mettre en œuvre. C'est essentiellement Jules qui leur dit comment agir, où se placer et quand courir. Il les guide pas à pas comme dans cet extrait : « 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. [...] Là faut que tu la lances pour aller plus vite ! Là, faut qu'y en ait qui viennent entre deux ! »

La disparition du problème

- 27 La thèque est un jeu riche cognitivement qui nécessite d'anticiper les placements, de mettre en œuvre une stratégie prenant en compte des facteurs différents selon le rôle endossé et le moment. Dans le contexte scolaire, on peut identifier des problèmes dans leur double dimension didactique et ludique tels qu'ils apparaissent dans les analyses portant sur l'Éducation Physique et Sportive où le jeu est objet d'enseignement (MÉN, 2018). En effet, les élèves doivent développer des compétences propres aux jeux

d'opposition telles que « Rechercher le gain de l'affrontement par des choix tactiques simples », « Adapter son jeu et ses actions aux adversaires et à ses partenaires⁵ ». Au regard de la complémentarité éducative avec l'école envisagée par l'institution, on peut penser que ce sont les mêmes compétences à mettre en œuvre dans un cadre périscolaire. Cependant, dans un premier temps, la thèque peut offrir un problème ouvert aux enfants qui tient à la question : « comment gagner ? ». C'est alors la pratique du jeu qui permet d'identifier les obstacles inhérents à la situation. Ainsi, un des obstacles qui se présente aux joueurs est l'attrait pour la balle qui occulte le rôle à assumer dans le jeu et dans l'équipe.

- 28 Dans la situation observée, Jules prend à sa charge la partie cognitive. Les enfants ne décident pas réellement de leur action dans le jeu et n'élaborent pas de stratégie puisqu'ils bénéficient des conseils de l'animateur ou d'un camarade pour savoir quand accélérer ou s'arrêter. Les joueurs se trouvent dans une situation plus amusante, dans laquelle il leur suffit de courir, lancer et attraper selon leur position. Leur attitude semble assez révélatrice. Les défenseurs et le lanceur de l'équipe attaquante sont physiquement dans le jeu : ils doivent courir, lancer, rattraper, faire passer, s'arrêter mais ils ne réfléchissent pas la situation. On les voit davantage suivre les recommandations de l'animateur ou hésiter dans leur action en attendant qu'il leur dise quoi faire. Les enfants ne semblent pas prendre en charge la responsabilité du jeu et de leurs actions.
- 29 Les contradictions dans les intentions d'apprentissage de Jules sont palpables ici. Il considère que bien jouer, c'est mettre en œuvre des stratégies. Il l'explique ainsi : « monter une stratégie parce que moi en étant *gamer*, etc., je fais pas un jeu pour, hein, pour le jeu ; je fais un jeu pour y arriver au mieux euh... que l'enfant euh... l'enfant réfléchisse... ». Mais paradoxalement il explique que les enfants ne sont pas là pour utiliser leur tête : « On n'est pas en cours, on n'est pas là sérieux, c'est pas ta tête que tu vas utiliser. » De même, les joueurs qui patientent, que l'animateur aimerait voir supporter ou conseiller, bavardent, courent, font des batailles d'herbe, se chamaillent. Il les reprend à plusieurs reprises : « Tu m'dis : ouais ! Mais si je t'appelle c'est pour que'que chose ! C'est que, ce que tu fais, me plaît pas ! » Mais il ne parvient pas à les engager dans le jeu. Ils jouent mais à autre chose.
- 30 Lors des entretiens, Jules explique qu'il est là pour l'enfant avant tout, pour son plaisir et veut lui permettre d'évacuer le trop plein de sérieux de l'école. Chaque séance organisée est l'occasion pour Jules de faire découvrir un nouveau jeu mais aussi de leur apprendre des stratégies : « je retransmets aux enfants, la stratégie... », « 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..." ». Aussi, on peut expliquer cette mise en forme du jeu par la nécessité de Jules à gérer la tension entre le plaisir des enfants et la durée de l'activité. S'il veut que les enfants jouent et prennent du plaisir, il est nécessaire que les enfants entrent rapidement dans l'activité et ce d'autant plus, que ce sera la seule séance de thèque dans la séquence de jeux collectifs et que celle-ci est particulièrement réduite en durée. En prenant à sa charge le problème du jeu, il s'assure que les enfants qui sont en action entrent physiquement dans le jeu – tout en garantissant leur sécurité – et donc selon lui, prennent du plaisir. Il n'est plus vraiment dans les intentions de l'animateur 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. ». Pour lui, apprendre aux enfants la

stratégie, c'est leur dire ce qu'ils doivent faire. Il leur dit ainsi dès le début du jeu : « Je vous donne des astuces directement ! N'hésitez pas à vous séparer ! Mais surtout à en mettre... si vous voyez la... la balle, elle tombe pas vers vous, n'allez pas à dix vers la balle » Cependant, il perd l'attention des enfants en attente de jouer qui ne rentrent pas dans un des rôles attendus de conseils et d'encouragements.

- 31 Cette courte et unique séance vise pour Jules essentiellement à amuser les enfants en leur faisant découvrir un jeu que peu d'entre eux connaissent comme on l'expliquait précédemment. En effet, quand on lui demande quelle est sa mission lors de cette séance, il nous explique que « c'est euh ben de faire rigoler, d'amuser, de faire rigoler, d'être euh... d'être 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 ! » Même s'il explique à plusieurs reprises la nécessité d'avoir des stratégies pour bien jouer, Jules affirme paradoxalement que les enfants ne sont pas là pour réfléchir parce qu'ils ne sont « pas en cours ». Pour lui, le seul apprentissage visé est 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 » 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. Mais étrangement, lors de la passation des consignes, il s'attarde très peu sur celles-ci ne donnant pas les conditions de réussite. Les enfants ne savent pas à quel moment ils pourront considérer avoir gagné ou perdu.

Un jeu sous influence

- 32 L'analyse des entretiens et la compréhension du rapport au jeu et du rapport à l'Autre construits par Jules nous permettent de mesurer la part d'insu dans ses pratiques effectives. Il construit un rapport défiant à l'enseignant, qui apparaît comme un rival, supérieur ou se sentant supérieur. « Y a pas beaucoup de profs qui discutent avec les animateurs, et pas beaucoup d'animateurs qui discutent avec les profs. [...] Je suis sûr y aurait un problème avec un parent, ils nous tireraient dans le dos quoi ». La pratique de Jules est construite en négatif de cet Autre, jugé à la fois trop autoritaire et rigide pour lui, et risquant parfois la sécurité des enfants qu'il essaie lui de maintenir. Il ne veut pas que la redondance entre les enseignants et les animateurs atténue son influence. Jules regrette que les enseignants ne « se demandent pas ce qu'on fait comme activité. Des fois on voit au loin le prof, il fait la même activité que nous. ». Il montre qu'il veut laisser une marque : « c'est une trace de nous... ». Il veut être porteur de valeurs comme le respect de l'autre, par exemple, avec un discours sur l'obésité : « on leur apporte quelque chose, je pense c'est parce... on apporte déjà notre... notre... nous, nous, euh nous, animateurs notre... notre façon à nous... et justement à certaines situations... moi après je leur parle... y a beaucoup de... d'enfants... ben sur justement être gros ! » Il a peu confiance en l'enseignant, et pointe ceux qui « vont faire des photocopies justement et qui ont pas envie de se... de se casser les pieds », celui qu'il voit « [s']approche[r] à engueuler le gamin ». L'enseignant n'est pas « cool », selon lui, et il tend à se distinguer de ce groupe professionnel.
- 33 Jules est tiraillé entre la nécessité d'assurer la sécurité et son souhait d'« être un peu plus à la cool quoi... » Il ne veut pas être autoritaire comme l'enseignant, encore moins comme son père. Il semble en effet que les relations tendues avec certains enseignants

de la collectivité rappellent à Jules les pratiques de son père qu'il ne peut endosser. « 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, à M., y a des profs euh voilà à gueuler, y a des attitudes que j'aime pas ! » Son histoire difficile avec un père autoritaire et violent et ses problèmes d'obésité le conduisent à développer une estime de soi peu valorisante qu'il projette dans la pensée de l'Autre qui remettrait en cause sa professionnalité. Si la défiance envers ces professionnels repose sur des événements ponctuels vécus, elle se construit aussi à partir de la projection qu'il en fait. Il « croit qu'ils croient » jusqu'à nier sa propre professionnalité : « Les profs vont jamais parler sur nous mais je pense que... bah ils nous prennent... bah ça sert à rien quoi... [ce qu'on fait]. »

- 34 Son histoire douloureuse, ponctuée de moments plus doux, de plaisirs partagés autour de jeux avec son frère quand il était enfant ou aujourd'hui avec des joueurs en ligne lors de parties de jeux vidéo, influence sa pratique d'animateur. Il construit un rapport de plaisir et de stratégie au jeu qui resurgit dans son souhait que les enfants s'amuse avant tout et de préférence ensemble : « C'est voilà c'est... faut qui... faut qu'ils jouent ensemble et euh... [...] Parce qu'on est amené à être trop divisés aujourd'hui ». Il aime l'aspect stratégique des jeux : « parce que moi, en étant *gamer*, etc., je fais pas un jeu pour... pour le jeu, je fais un jeu pour y arriver au mieux... » Cet intérêt pour le jeu lui-même se retrouve dans son attention aux stratégies de jeu des enfants, stratégies qu'il construit en partie à leur place d'ailleurs. 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 la difficulté à incarner l'autorité. Sa pratique effective, fortement influencée 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 ». C'est son opposition au monde scolaire qui fait basculer le jeu dans une forme où les apprentissages cognitifs n'ont pas leur place car comme nous le montrions précédemment, il considère que sa mission s'oppose à celle de l'enseignant. Lui est là pour amuser, « faire rigoler » car « ils vont se défouler, que taper dans une balle fort, ça les kiffe », alors que l'enseignant est là pour être sérieux.
- 35 Il est là aussi, selon lui, pour donner des conseils. Il veut être le « grand frère » pour éviter à d'autres certaines de ses difficultés, « les préparer ouais les aider, qu'ils soient pas surpris ; si ça leur arrive, je peux leur dire... ». Il est là pour que les enfants se sentent bien. En ce sens, il peut par exemple chercher à assurer une satisfaction minimum à chacun en « trifouill[ant] un peu le score [...] sinon y en a ils vont chamber et d'autres vont s'emporter... ».
- 36 Ainsi, son histoire personnelle et professionnelle, son rapport hédoniste et stratégique au jeu, son rapport défiant et difficile à l'enseignement et aux enseignants influencent ses pratiques et tout particulièrement celle observée où le jeu apparaît pris dans de multiples tensions entre plaisir et apprentissage de stratégies, entre liberté et sécurité, mais aussi entre cadre scolaire et loisir. On comprend qu'il ne souhaite pas être l'adulte qui impose le sérieux et surtout l'autorité ; il est dans une sorte d'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 la nécessité d'une forme d'autorité craignant un glissement peut-être vers l'autoritaire, et la nécessité d'être celui qui amuse tout en assurant la sécurité. 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. Il transforme ainsi le jeu dans ses dimensions à la fois didactique et ludique puisqu'il supprime une grande part des problèmes de l'activité.

Conclusion

- 37 Cette étude de cas observe une pratique de jeu afin de comprendre comment un jeu proposé dans un cadre de loisir éducatif se trouve modifié par le poids du vécu et de l'expérience personnelle du sujet, en particulier dans le cas d'un animateur débutant. Nous constatons ainsi des écarts entre intentions didactiques et ludiques, pratique effectives et attitudes des joueurs. Comme l'a montré Carnus (2015), le déjà-là décisionnel des sujets apparaît comme un « authentique organisateur » des pratiques, en l'occurrence ici des pratiques ludiques. Les tensions qui traversent les pratiques professionnelles de Jules entre ce qu'il souhaite proposer aux enfants ou au contraire ne pas leur imposer engagent « un ensemble d'arrangements, de compromis et de compromissions dont certains s'opèrent à l'insu des sujets » (Carnus, 2015, p. 73). Ces arrangements amènent l'animateur à s'approprier le jeu des enfants en les délestant de la dimension stratégique alors même que c'est une part essentielle selon lui du jeu.
- 38 La situation de la thèque, où l'animateur allège la part du problème pour permettre aux enfants de prendre plaisir, fait que les enfants s'amuse, mais en jouant plus ou moins à la thèque. L'observation de leur attitude durant la séance révèle 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. Roucoux (2006) souligne que la représentation sociale de l'« enfant-élève » amène une focalisation sur le développement de ses compétences en particulier dans le cadre hors scolaire ou de loisir. Or, Jules se positionne à contre-pied de cette perspective en déshabillant quelque peu la situation de son potentiel éducatif pour tendre vers l'amusement et le plaisir. On comprend que l'animateur construit sa professionnalité en négatif par rapport à l'enseignement et aux enseignants qui incarnent pour lui une autorité qu'il refuse ou plus exactement qu'il cherche à limiter. Il rejoint aussi le discours des professionnels de l'animation pour prendre ses distances ou rejeter le caractère trop sérieux, trop rigide du monde scolaire (Desvages-Vasselin, 2018). Si le jeu peut apparaître assez naturel dans l'animation, il participe à l'image peu sérieuse que les animateurs pensent renvoyer. Les attentes institutionnelles, le rapport à l'Autre rendent complexes les pratiques de jeu chez l'animateur en quête de reconnaissance de sa professionnalité. Pourtant, jouer, faire jouer, permettre à l'enfant d'avoir une attitude de joueur relèvent de véritables compétences professionnelles telles que la compétence ludique (Marinova, 2011).
- 39 Comme l'ont montré les travaux de Sue et Caccia (2005) ou plus récemment ceux de Divert et Lebon (2017), les animateurs et *a fortiori* les animateurs de temps périscolaire sont en quête d'une reconnaissance professionnelle nécessaire à leur construction identitaire professionnelle. Si le temps périscolaire est pensé institutionnellement comme un temps éducatif, complémentaire du temps scolaire, Lescouarch (2016, p. 42) démontre que cela ne fonctionne que si ces pratiques sont « conscientisées et pensées » par les animateurs comme éducatives. Il montre ainsi que les activités peuvent vite glisser vers un temps de loisir de type « récréatif occupationnel » (p. 43). À entendre et

à observer Jules, on saisit la difficulté qu'il éprouve à se positionner entre cet amusement, ce défouloir heureux nécessaire selon lui aux enfants, et les apprentissages liés à la découverte d'un nouveau jeu (compréhension des règles, mise en œuvre de stratégies adaptées, etc.). Cette posture influence dès lors la pratique effective transformant profondément le jeu présenté aux enfants et ne permettant pas aux apprentissages portés par le problème du jeu de se réaliser. Cette étude de cas invite à la comparaison avec les pratiques d'autres animateurs, débutant comme lui ou plus expérimentés afin de voir en quoi des histoires singulières influencent le rapport au jeu des professionnels de l'animation.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD G. (1970 [1938]), *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1989), « Questions à la didactique des mathématiques », *Revue française de pédagogie*, 89, pp. 63-70.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- BROUGÈRE G. (1995), *Jeu et éducation*, Paris, L'harmattan.
- BROUGÈRE G. (2005), *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica Anthropolos.
- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU G. (2010), « Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations en mathématiques », document consultable en ligne : http://http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- BUZNIC-BOURGEACQ P. (2009), *La transmission du savoir expérientiel. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse.
- BUZNIC-BOURGEACQ P. (2013), « La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du sujet supposé savoir », in M-F. Carnus et A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en questions*, Paris, Editions Revue EPS, pp. 113-124.
- BUZNIC-BOURGEACQ P., LE GUERN A-L. et 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.
- CAILLOIS R. (1958), *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- CARNUS M-F. (2009), « La décision de l'enseignant en didactique clinique. Étude de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS) », in A. Terrisse et M-F. Carnus (dir.), *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 63-82.
- CARNUS M-F. et 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 V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*, Bruxelles, De Boeck, pp. 61-73.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, Deuxième édition, Grenoble, La Pensée sauvage.
- DE GRANDMONT N. (1995), *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- 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, Université de Caen. http://www.cerj.fr/downloads/1_mem_Enseignant_et_jeu_M2_VanessaDesvagesVasselin.pdf
- DESVAGES-VASSELIN V. et 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*, 1, pp. 44-68.
- DESVAGES-VASSELIN V. et BUZNIC-BOURGEACQ P. (2016), « L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu », *Recherches en Éducation*, 26, pp. 124-141.
- DESVAGES-VASSELIN V. (2018), *Des professionnalités à l'épreuve de la réforme des rythmes scolaires : quand le jeu questionne les pratiques des enseignants et des animateurs*, Thèse de doctorat, Université de Caen Normandie.
- DIVERT N. et LEBON F. (2017), « "Qui fait quoi, qui est qui ?" Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, pp. 25-43.
- FABRE M. et ORANGE C. (1997), « Construction des problèmes et franchissement d'obstacles », *Aster*, 24, pp. 37-57.
- FABRE M. (2005), « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, La problématisation : approches épistémologiques*, 38, pp. 53-67.
- FABRE M. (2006), « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey » in M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, pp. 15-30.
- LESCOUARCH L. (2016), « Entre scolaire et périscolaire : le statut difficile du non formel », *Diversité*, 183, pp. 40-45.
- MARINOVA K. (2011), « À propos de la compétence ludique de l'enseignante du préscolaire » in M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs en éducation*, Montréal, Peisaj, pp. 101-115.
- Ministère de l'éducation nationale (MEN) (2013), *Le projet éducatif territorial*, Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013. Paris. https://cache.media.education.gouv.fr/file/12/50/2/2013_projetEducatifTerritorial_245502.pdf
- ORANGE C. (2005), « Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique », *Aster*, 40, pp. 3-11.
- REUTER Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I. et Lahanier-Reuter D. (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- ROUCOUS N. (2006), « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur », in R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Presse Universitaire de Rennes, pp. 235-244.

SENSEVY G. (2001), « Théories de l'action et action du professeur », in J-M. Beaudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 202-224.

SUE R. et CACCIA M-F. (2005), *Autres temps, autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*, Paris, Retz.

TERRISSE A. (2009), « La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques », in A. Terrisse et M-F. Carnus (dir.), *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 13-31.

TERRISSE A. et CARNUS M-F. (2009). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?*, Bruxelles, De Boeck.

TERRISSE A. et BUZNIC-BOURGEACQ P. (2011), « La validation scientifique des recherches en didactique clinique : la construction de cas », *Estilos da clinica*, 15, Instituto de Psychologia, Universidade de Sao Paulo.

VARI J. et LESCOUARCH L. (2018), « Une coéducation tâtonnante : les enjeux de professionnalisation de la réforme des rythmes scolaires », in S. Rubi et F. Liot (dir.), *École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats*, Bordeaux, Editions carrières sociales, pp. 245-264.

NOTES

1. Problemo est selon son auteur « un jeu de plateau qui permet de travailler la résolution de problème de façon ludique. » <http://monecole.fr/livres/jeu-2/jeu-imprimer-problemo-cycle-3>, dernière consultation le 22/08/2019.
2. Éd. Asmodée, France. [https:// www.trictrac.net/jeu-de-societe/rush-hour](https://www.trictrac.net/jeu-de-societe/rush-hour), dernière consultation le 24/08/2019.
3. Éd. Asmodée, France. [https:// www.trictrac.net/jeu-de-societe/la-guerre-des-moutons](https://www.trictrac.net/jeu-de-societe/la-guerre-des-moutons), dernière consultation le 24/08/2019.
4. « Le projet éducatif territorial (PEDT), mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation, 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 » (MEN, 2013).
5. MÉN (2018) Programme du cycle 3, Eduscol, novembre 2018. [https:// cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/ Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf) ; dernière consultation le 01/09/2019.

RÉSUMÉS

Cette contribution interroge les pratiques d'un animateur débutant. Nous y analysons la pratique ludique et les discours de cet animateur intervenant sur les temps d'activités périscolaires suite à la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. À partir d'une approche didactique et clinique des pratiques de jeu, nous décrivons son activité professionnelle et son positionnement

subjectif en animation, identifiant ainsi son rapport au jeu et son rapport à l'Autre. Nous montrons alors comment la position d'animateur est une construction subjective, au cœur de tensions internes entre le « je », le « nous » et l'« Autre », qui questionne le poids de l'expérience du sujet, de ses conceptions et de ses intentions dans ses pratiques de jeu.

This text questions practices of a novice activity coordinator. We analyze the practice of gaming and words of a novice facilitator involved in extracurricular activity time in the framework of the implementation of the school rhythm reform. Based on a clinical didactic approach to play practices, we describe his playful and didactic activity and his subjective positioning in youth work, thus identifying his relationship to the game and his relationship to the Other. We then show how the position of animator is a subjective construction, at the heart of internal tensions between the "I", the "we" and the "Other", which questions the weight of the already there decision in his gaming practices.

INDEX

Mots-clés : jeu, didactique clinique, analyse de pratique, sujet animateur, rapport à l'Autre, construction identitaire professionnelle

Keywords : play, game, clinical didactic, analysis of practice, subject, activity coordinator, relationship to the Other, professional identity construction

AUTEUR

VANESSA DESVAGES-VASSELIN

CIRNEF Université de Caen Normandie