



HAL
open science

Peut-on se prendre au jeu ?

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Peut-on se prendre au jeu?. *Revue de la petite enfance*, 2024, 145, pp.45-56.
hal-04761183

HAL Id: hal-04761183

<https://hal.science/hal-04761183v1>

Submitted on 31 Oct 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.

Peut-on se prendre au jeu?

Par **Gilles Brougère**, professeur émérite en Sciences de l’éducation, Université Sorbonne Paris Nord

Depuis Fröbel et l’invention des jardins d’enfants (*kindergarten*), le jeu est considéré comme une activité légitime au sein de certaines structures éducatives de la petite enfance, au moins jusqu’au moment où l’apprentissage de la lecture et de l’écriture impose d’autres activités¹. Pour Fröbel, c’était justement l’absence de la maîtrise de ces techniques qui impliquait d’offrir à l’enfant d’autres voies (voix) pour s’exprimer. Outre le jeu, il inscrivait dans ses programmes la causerie (une forme de discussion adaptée aux enfants) et les travaux manuels. Il s’agissait d’associer petite enfance et éducation, ce qui était déjà révolutionnaire, mais chez Fröbel dans un esprit qui devait être proche de ce qui peut se faire dans une famille. Les premiers écrits évoquent le regroupement d’enfants autour d’une mère de l’un d’entre eux et non avec une professionnelle² de l’éducation, ce qui ne viendra que dans un deuxième temps. Il importe de noter le lien historique entre le jeu et une éducation renvoyant au modèle familial que l’on peut considérer comme marqué par une forte attention à chaque enfant dans sa singularité, l’insertion de l’éducation dans des activités quotidiennes sans que l’on puisse l’isoler, l’importance de la dimension affective, une certaine capacité d’agir donnée à l’enfant. Derrière le jeu, il y a toujours plus que le jeu, une perspective éducative qui peut prendre d’autres formes mais qui toutes s’appuient sur le guidage d’un adulte attentif à l’initiative de l’enfant.

D’autres traditions préscolaires telle celle de la salle d’asile inspirée du modèle anglais n’ont pas mis le jeu au centre, proposant plutôt des exercices, le développement d’un système très contraignant dans une

¹ J’ai traité cette question dans Brougère (1995).

² Pour alléger le texte, nous utilisons systématiquement le féminin pour désigner les professionnels et les professionnelles des structures de la petite enfance. Ce qui est écrit concerne ainsi aussi bien les hommes que les femmes. Nous utiliserons de façon quasi indifférenciée professionnelle, enseignante, éducatrice.



logique fort éloignée de la famille en permettant le regroupement d'un nombre important d'enfants. L'absence du jeu est ici corrélée à la nécessité de gérer un grand groupe, à la non-prise en compte de la singularité de chaque enfant et au peu d'espace laissé à son initiative. Il n'est pas étonnant que les critiques de ce modèle, telles celles formulées par Pauline Kergomard, aient valorisé à la fois le jeu et la référence à la mère de famille. Mais à la fin de sa carrière, Pauline Kergomard reconnaissait avoir perdu le combat et, si le système avait changé, c'était en se rapprochant plutôt du modèle primaire que du jardin d'enfants. Au-delà de l'origine même des structures préscolaires, on pourrait multiplier les exemples de cette tension entre proposer du jeu et s'en éloigner avec des systèmes éducatifs qui ne concèdent au jeu que sa dimension récréative comme cela est le cas en école élémentaire. Aujourd'hui, nous continuons à voir cette bataille entre des partisans du jeu comme élément central de la pédagogie de la petite enfance et ceux qui souhaitent une rentabilité éducative immédiate en multipliant des apprentissages qui se veulent sérieux³.

Cette tension qui ne retient que l'opposition entre place du jeu et refus du jeu – ou place marginale accordée à celui-ci tant il est difficile de ne pas concéder de l'espace au jeu chez les jeunes enfants – occulte le fait que, derrière le terme jeu, les pratiques divergent. Le mouvement fröebélien lui-même a produit aussi bien des programmes très structurés où avec les dons – les jeux/jouets conçus par Fröbel, tels les cubes entiers ou décomposés – étaient proposés des usages précis qui conduisaient à un jeu très dirigé, que ceux qui, en particulier aux États-Unis, ont développé une vision plus centrée sur l'initiative de l'enfant et le jeu dit libre.

Le jeu comme cadre et activité située

Derrière le terme jeu, on peut voir une grande diversité de projets et de stratégies. Le jeu peut être central ou relativement périphérique, une activité parmi d'autres, mais surtout la question se pose de savoir quel jeu, à l'initiative de qui, ce qui renvoie à la question de la posture des professionnelles, éducatrices ou enseignantes selon les structures. Cela est d'autant plus important que nous considérons à la suite de différents auteurs dont Erving Goffman (1971) que le jeu n'est pas affaire de contenu mais de cadre.

En effet, ce qui fait jeu ce n'est pas ce que l'on fait mais la façon dont on se rapporte à ce que l'on fait. Pour le dire autrement, le jeu ne propose pas une grammaire d'actions, de gestes spécifiques qui pourrait conduire à dire: «C'est un jeu», mais utilise des éléments empruntés à d'autres

³ Voir à ce sujet Brougère (2020a).

domaines pour leur donner une nouvelle signification. Selon Gregory Bateson (1977), le jeu est une communication qui s'accompagne d'une métacommunication – une communication sur la communication pour en préciser le statut – qui sous une forme ou une autre, le plus souvent non verbale, nous dit: «Ceci est un jeu.» C'est donc le cadre qui fait d'une activité un jeu. Ce cadre est caractérisé par le second degré tel le faire-semblant, l'absence (ou la minimisation) de conséquences, ce que l'on peut considérer comme frivolité (le «pour de faux»), l'activité ne pouvant reposer que sur la décision des joueurs – décision de jouer, puis décisions qui conduisent à maintenir le jeu – ce qui implique l'incertitude quant à la fin du jeu⁴.

Si le cadre renvoie en premier lieu à l'attitude des joueurs et des joueuses qui vont donner à une situation la signification d'un jeu telle que nous l'avons évoquée, une activité de second degré sans conséquences, le contexte matériel et humain peut rendre plus ou moins aisée l'entrée dans le jeu. Les professionnelles des structures d'accueil des jeunes enfants ont un rôle important dans la mesure où le matériel présent et sa mise à disposition, l'aménagement des locaux, l'organisation du temps vont orienter, faciliter ou non, le jeu des enfants. Jamais le jeu dans une structure éducative ne pourra être considéré comme dépendant uniquement des enfants qui la fréquentent. Des choix d'organisation mais au-delà pédagogiques sont présents dans le matériel et son agencement, que cela soit de façon consciente ou moins quand on se contente de reproduire ce qui a toujours été fait. A cela s'ajoute la présence d'autres enfants du même âge en nombre important, ce qui là encore ne dépend pas d'eux. Celle-ci a un effet structurant important sur le jeu qui se distingue de celui développé au sein de la famille marquée par la coprésence d'enfants peu nombreux (parfois aucun) et d'âges différents. Enfin, nous y reviendrons, quel que soit le rôle qu'ils développent, la présence d'adultes dont l'activité est entièrement consacrée aux soins et à l'éducation des enfants est un élément essentiel du cadre dans lequel le jeu se déroule. Nombre d'études montrent au contraire que les parents ne sont pas toujours disponibles pour soutenir le jeu de leurs enfants.

Les postures des professionnelles

On peut certes parler de jeu libre, mais dans un cadre structuré par des choix adultes antérieurs. En fait, il n'y a pas de jeu libre mais toujours

⁴ Pour plus de précision, nous renvoyons aux analyses que nous avons faites dans Brougère (2005) et que nous avons reprises dans le *Dictionnaire des sciences du jeu* qui vient de paraître (Brougère et Savignac, 2024) sous les entrées «Second degré», «Décision», «Frivolité» et «Incertaineté».

un jeu situé⁵ dans un contexte qui en détermine certains aspects en fonction de l'entourage (présence d'autres enfants et d'adultes) et de l'environnement matériel. Dans ce contexte organisé par les professionnelles, quelle est l'initiative de l'enfant, la place de l'adulte et la logique du jeu? On peut se demander dans quelle mesure les professionnelles rendent possible, installent, construisent, maintiennent ou détruisent le cadre qui fait jeu.

Nous pouvons retrouver la première différence évoquée entre jeu libre et jeu... Un jeu non libre n'est sans doute plus un jeu, peut-être faut-il plutôt opposer jeu à l'initiative de l'enfant et jeu contrôlé par l'adulte, ce qui ne constitue pas une symétrie parfaite mais renvoie à deux pôles avec toutes les positions intermédiaires imaginables. D'un côté un jeu, avec des objectifs éducatifs précis, est proposé par l'enseignante ou l'éducatrice: ainsi, et cet exemple est réel, rapporté par une étudiante à l'occasion d'un stage en école maternelle française, jouer à la dinette avec des consignes, transformant partiellement ce jeu traditionnel des enfants en exercice pédagogique: mettre le couvert pour quatre enfants, passer les plats dans l'ordre légitime d'un repas, etc. Que se passe-t-il ici: l'enseignante prend le contrôle, définit les objectifs et vérifie, dans la mesure où elle est disponible, les différentes étapes, par exemple que l'on trouve bien quatre items pour chaque élément nécessaire (couverts, verres, assiettes, etc.). La posture de l'enseignante est celle... de l'enseignante. Elle ne joue pas, elle contrôle le jeu. Cependant, le contrôle est partiel, car elle est appelée à d'autres tâches et les enfants sortent régulièrement du cadre pédagogique fixé pour prendre des initiatives et retrouver le cadre de leur propre culture ludique. On peut ainsi voir une tension entre logique éducative et contrôle d'une part, logique ludique et culture ludique enfantine d'autre part. Ce contrôle du jeu, nous l'avons également observé dans une petite section de maternelle française accueillant des enfants dits tout-petits, c'est-à-dire ayant moins de 3 ans lors de la rentrée scolaire (Brougère, 2016). L'enseignante donne constamment des consignes et a pour objectif de faire disparaître le jeu en tant qu'exploration libre au profit d'exercices scolaires. Il n'y a pas de place, si ce n'est lors de l'usage purement récréatif du jeu, pour l'initiative de l'enfant.

On peut évoquer un jeu moins contrôlé, par exemple des enfants jouant à la marchande et l'enseignante jette de temps en temps un regard sur le jeu et en profite pour corriger des erreurs (par exemple le prix irréaliste de certaines denrées) ou pour inciter non pas à jouer mais à effectuer un compte correct quand il s'agit de rendre la monnaie. Le contrôle est moins direct, mais l'intervention reste extérieure au jeu et

⁵ Sur le jeu comme activité située, on peut se reporter à Brougère (2020b).

prend le risque de détruire le cadre pour proposer un autre, celui des apprentissages structurés ou de l'exercice (pré)scolaire.

Dans une logique assez proche, des pédagogues de l'école maternelle belge ont proposé que l'enseignante participe au jeu, joue à la marchande avec l'objectif non pas de jouer (elle reste une enseignante) mais de soumettre, dans le cadre du jeu, des problèmes à résoudre: rendre la monnaie, donner le prix à payer pour plusieurs denrées, écrire le nom de certains produits, tout cela variant selon l'âge des enfants. Il ne s'agit pas de critiquer cette façon de faire, mais de montrer quelle est la logique d'un jeu qui se veut avant tout éducatif: le jeu comme contrôle de l'adulte est une déprise du jeu en assumant une posture qui n'est pas celle d'une joueuse, ou bien qui est celle d'une joueuse particulière qui influence le jeu dans une logique autre pour qu'il serve aux objectifs pédagogiques. Le jeu est sans doute transformé en profondeur et son cadre est fragilisé: le second degré s'efface devant le premier degré, il ne s'agit plus de faire semblant mais de respecter les règles du monde réel, la décision de l'enfant est contrôlée par l'adulte qui en vient à décider à la place des joueurs, la frivolité s'atténue au profit de la mise en avant de conséquences éducatives, l'incertitude est réduite pour que le jeu réponde aux objectifs pédagogiques.

En face de cette posture qui consiste à garder (ou tenter de garder) le contrôle du jeu, on peut voir une posture de retrait, de laisser jouer. Le jeu est à l'initiative de l'enfant (on parlera alors de jeu libre). On peut l'observer et en tirer des enseignements pour des interventions auprès des enfants, mais à un autre moment, en dehors du jeu. On peut même imaginer, comme Joseph Tobin (2009) l'a observé en Chine, que le temps du jeu soit suivi d'un débriefing, l'enseignante demandant aux enfants d'expliquer leur choix dans un jeu au sein duquel elle n'est pas intervenue mais qu'elle a observé de façon à pouvoir guider le moment de débriefing.

Le jeu est pensé comme un moment que l'enfant doit gérer lui-même, que l'intervention de l'enseignante risque de détruire, qu'elle ne peut intégrer comme une joueuse parmi les autres. Cela est en relation logique avec la perspective décrite ci-dessus, quand l'enseignante joue, elle ne pourrait que contrôler le jeu. Entre laisser jouer et contrôler le jeu il n'y aurait pas d'autre possibilité. A ceci près que le laisser jouer s'effectue dans un cadre construit par la professionnelle et que sa présence est réelle bien qu'indirecte.

Une autre posture: jouer le jeu

On peut alors se demander si une autre posture est possible et quelles en sont les caractéristiques. Peut-on entrer dans le jeu, se prendre au jeu, ne pas le contrôler, ne pas chercher à l'utiliser pour des effets édu-



catifs. L'enseignante ou l'éducatrice peut-elle être une joueuse comme les autres? Cela signifierait qu'elle entre dans le cadre que nous avons évoqué, marqué par le second degré, la décision collective (et non le contrôle), la mise à distance des conséquences ou frivolité et l'acceptation d'une incertitude quant au déroulement. La professionnelle doit ainsi accepter de ne pas savoir où le jeu conduit, participer à une négociation pour son organisation et accepter la logique d'un monde de faire semblant dont les règles ne sont pas nécessairement celles du monde réel.

On voit la difficulté de cette posture: se penser trop comme enseignante, c'est prendre le contrôle du jeu et donc en déposséder les enfants; vouloir ne pas intervenir pour laisser les enfants contrôler totalement le jeu, c'est ne plus être joueuse parmi les autres. Une observation dans un jardin d'enfants en Allemagne m'a permis de voir

cette posture occupée par une éducatrice, jouant la malade dans un jeu de docteur, s'abandonnant au jeu, ne cherchant pas à le contrôler, mais assumant son rôle de malade et ne se transformant pas en corps inerte, en simple objet de jeu.

Se prendre au jeu, c'est se livrer au second degré, développer une apparence de croyance dans le monde créé par le jeu qu'il soit réaliste ou totalement fantaisiste. Être malade «pour de faux», c'est jouer à être malade, ce qui implique que l'on sait que l'on n'est pas malade. Le joueur joue le rôle tout en sachant que c'est un rôle, il n'est pas dans un rêve, il ne confond pas le monde du jeu et le monde réel, car il sait qu'il a individuellement ou collectivement construit ce monde autre. Le second degré n'abolit pas le monde du premier degré, l'enseignante est une enseignante qui joue à être malade et chacun agit en fonction du rôle le temps du jeu. La posture d'enseignante s'efface devant la posture de joueuse, une performance limitée dans le temps. Bien entendu, le risque est de détruire le second degré en revenant à une performance d'enseignante, d'éducatrice. Il ne s'agit pas pour autant de devenir enfant, mais joueuse, ce qui est différent dans la mesure où jouer avec un adulte peut avoir un intérêt pour les enfants, la performance demandée à celui-ci peut tenir compte de sa taille, sa force, ses compétences. Cela renvoie à un jeu intergénérationnel tel qu'il peut également se dérouler dans une famille. Les jeux de société sont des dispositifs qui permettent plus facilement ce jeu entre générations. Certains adultes peuvent se sentir mal à l'aise dans un jeu de faire-semblant qui ne fait plus partie de leur culture ludique qui a évolué avec le temps. Jouer à ce type de jeu suppose que l'on accepte de se faire acteur, de jouer un rôle, ce qui est une posture possible mais parfois difficile à tenir pour un adulte. En revanche, on peut apprécier se trouver dans un cadre ludique avec les enfants, de nouer des relations différentes.

Revenons sur la décision, dimension importante dans un monde de second degré, car celui-ci n'existe qu'en fonction des décisions prises par les joueurs. Mais ce qui caractérise le jeu est que la décision ne se fait pas de façon arbitraire. Elle renvoie pour certains jeux à des règles qui sont celles acceptées par l'ensemble des joueurs. Quand il s'agit de jeu, de faire semblant ou d'imagination, il convient de négocier un scénario qui peut s'éloigner du monde réel. Jouer, c'est accepter les règles ou les modalités du jeu et non pas imposer celles du monde. La joueuse est celle qui agit selon les règles convenues, de façon explicite ou tacite, c'est-à-dire en s'inscrivant dans la tradition ludique du lieu qui propose des scripts, des façons de jouer. Ce n'est pas un arbitre extérieur qui aurait à définir les règles qu'il convient de respecter. On peut tout à fait imaginer une enseignante-arbitre à la demande des enfants.

Il lui faut alors convenir des règles qui vont s'appliquer. Telle n'est pas la posture d'une joueuse prise dans le jeu.

Il en résulte une dimension de frivolité particulièrement visible quand l'enseignante abandonne sa posture habituelle pour se faire joueuse. Cette frivolité s'oppose au sérieux, non pas celui de l'engagement qui peut être très présent, mais celui des conséquences. Un jeu est une activité sans conséquences ou tout au moins qui les minimise. A la fin du jeu guerrier, personne n'est mort, à la fin du jeu de la marchande, personne n'a dépensé d'argent, à la fin d'un jeu de l'oie, les perdants ont perdu la partie, mais rien d'autre. On peut se demander alors si la frivolité du jeu n'est pas renforcée par la présence d'une enseignante qui se prend au jeu, qui accepte de participer au jeu des enfants en tant que joueuse, certes adulte, parmi les autres. Elle refuse le contrôle pédagogique, le fait d'insérer dans le jeu des conséquences d'ordre éducatif, et accepte de se livrer au plaisir de la performance ludique. Cela suppose que l'on considère que l'on joue avant tout pour se divertir, pour s'amuser. Être joueuse, c'est entrer dans une logique de divertissement. Si l'on peut apprendre en jouant (on y reviendra), on ne joue pas – dans le vrai monde si ce n'est celui d'une structure qui transforme le jeu – pour apprendre. On voit l'opposition avec la posture du contrôle qui avait pour but de rendre le jeu sérieux, d'en éradiquer la frivolité. Jouer vraiment, c'est accepter la frivolité, croire en l'intérêt d'un jeu qui reste jeu. Enfin, cela suppose d'accepter l'incertitude qui s'oppose à la programmation pédagogique, accepter de ne pas savoir où l'on va, car c'est le résultat d'une négociation continue entre les joueurs.

De la culture ludique à l'apprentissage

Il est sans doute essentiel que l'enseignante ne participe pas à tous les jeux, mais en participant, elle peut enrichir la logique de celui-ci pour autant que son intervention soit de pousser le jeu dans sa logique propre et ne pas le transformer en exercice scolaire. Entre le laisser faire et le contrôle, deux postures qui ont leur place, celle qui conduit à jouer a sans doute les intérêts suivants: procurer du plaisir et du bien-être aux enseignantes, enrichir les relations enfants-adultes, mieux comprendre les logiques de jeu propres aux enfants, enrichir le jeu en restant dans la logique du jeu choisi par les enfants.

Et l'apprentissage dans tout cela? Cette posture de participante présuppose que le jeu a sa place sans qu'il soit soumis à des transformations qui en font autre chose, un hybride entre exercice et jeu. Cependant en entrant dans le jeu, la professionnelle peut contribuer à son enrichissement, ce qui peut aussi se faire à partir d'une posture d'observation



en faisant des suggestions aux enfants mais avec le risque de tomber à côté de leur intérêt. Être dans le jeu permet de s'imprégner de sa logique et donc de faire des propositions de l'intérieur, qui peuvent faire sens et qui sont discutées et négociées avec l'ensemble des joueurs, abandonnées si elles ne rencontrent pas l'adhésion.

Si le jeu peut être transformé pour porter des apprentissages précis, toujours au risque de s'éloigner du jeu en en détruisant la frivolité, il peut aussi renvoyer à des apprentissages que l'on peut dire informels (Brogère, 2005). Qu'apprend-on en jouant selon l'initiative – partagée ou non par l'enseignante ou l'éducatrice – des enfants? On apprend d'abord à jouer, à mieux jouer, à enrichir sa culture ludique. Un cadre qui limite le jeu produit un jeu limité qui va justifier de le considérer comme secondaire car pauvre. Un cadre et des professionnelles qui favorisent le jeu vont permettre d'avoir des jeux plus complexes, plus

longs. L'observation ou la participation de l'enseignante permet de proposer du matériel et des aménagements qui vont contribuer à ce processus. Il peut s'agir d'actes très simples comme photographier systématiquement les productions réalisées avec des jeux de construction, de montrer des pièces qui permettent de complexifier une construction ou de mettre à disposition des cartons pour concevoir des habitats pour les figurines présentes dans la classe. Derrière une culture ludique plus riche, on trouve donc un processus créatif, la possibilité de produire de nouveaux jeux, au sein de la structure, de nouveaux supports et environnements. C'est un enrichissement du répertoire ludique des enfants, de la culture ludique de l'institution.

Des jeux courts, avec un matériel pauvre et une absence de stimulation de la part des autres enfants ou des adultes peut apporter un temps de récréation mais peu de découvertes. Avec une culture ludique enrichie, entre autres par la participation des professionnelles, apparaît une dynamique qui peut rendre possibles des apprentissages qui ne sont pas cherchés pour eux-mêmes mais qui sont le coproduit du jeu: mise en place de projets, coopération avec les autres enfants-joueurs et gestion de ces relations, résolution de problèmes. Ces apprentissages ne sont pas programmables ni nécessaires. Ils ne sont présents que pour autant que les enfants s'investissent dans les jeux et répondent aux propositions d'enrichissement.

Conclusion

Nous avons voulu analyser les conditions nécessaires pour que l'enseignante, l'éducatrice devienne joueuse, ce qui implique de se prendre au jeu, de jouer vraiment, mais du fait des caractéristiques du jeu sans se déprendre totalement de sa position d'adulte, de pédagogue. Un joueur est toujours à fois joueur et une personne définie par des caractéristiques sociales que le jeu n'abolit pas même s'il les met de côté le temps du jeu. Parmi les postures possibles celle-ci n'est pas la plus facile, car le risque est fort de vouloir contrôler le jeu, de ne pas s'y abandonner. Mais jouer, c'est rencontrer le bien-être que celui-ci offre, nouer d'autres relations avec les enfants, mieux connaître les logiques du jeu, l'enrichir mais aussi pouvoir proposer des activités complémentaires ou des activités qui tirent profit de ce qui a été vécu dans le jeu.

On peut ainsi considérer qu'il y a au moins deux façons de rendre «éducatif» le jeu: le transformer pour proposer un hybride qui intègre une dimension pédagogique explicite; enrichir le jeu à l'initiative de l'enfant pour en faire un espace d'exploration le plus large possible. ■

Gilles Brougère

Bibliographie

- Bateson, G. (1977). Une théorie du jeu et du fantasme. Dans *Vers une écologie de l'esprit 1*, Le Seuil.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- Brougère, G. (2016). La danse des "tout-petits" à l'école maternelle. Dans P. Garnier, G. Brougère, S. Rayna, P. Rupin (dirs.), *A 2 ans vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. (pp. 23-104). Erès.
- Brougère, G. (2005), *Jouer/Apprendre*. Economica-Anthropos. <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03606723/document>
- Brougère, G. (2020a). Comprendre l'école maternelle française à travers son répertoire de pratiques professionnelles. *Revue internationale de communication et socialisation [RICS]*, 7 (1-2), 91-105, <https://hal.science/hal-03565527/document>
- Brougère, G. (2020b, 20 octobre). *Un jeu situé: contexte et ressources des pratiques ludiques*. [Conférence]. Le jeu: entre familles et institutions. Approches pluridisciplinaires des acteurs, des territoires et des enjeux sociaux à Bordeaux. <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03589980/document>.
- Goffman, E. (1971). *Les cadres de l'expérience*. Editions de Minuit.
- Tobin J., Hsueh Y., Karasawa M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan, and the United States*. University of Chicago Press.