

La ludothèque et le jeu - Les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisir

Nathalie Roucous

▶ **To cite this version:**

Nathalie Roucous. La ludothèque et le jeu - Les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisir. Sciences de l'Homme et Société. Université René Descartes - Paris V, 1997. Français. NNT : . tel-03910294

HAL Id: tel-03910294
https://hal.science/tel-03910294

Submitted on 22 Dec 2022

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.

Nathalie ROUCOUS

LA LUDOTHEQUE ET LE JEU

LES REPRESENTATIONS SOCIALES DE L'ENFANT D'UNE INSTITUTION DE LOISIRS

THESE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Sous la direction de Eric Plaisance

Université R. Descartes - Paris V
Département de Sciences de l'Education
Janvier 1997

SOMMAIRE

INTRODUCTION 9

PARTIE 1: **Les ludothèques, un terrain d'étude nouveau** 15

Chapitre 1 : Définition et présentation d'une diversité 16
Descriptif de l'institution 17
Fondements communs et spécificités 22

Chapitre 2 : Panorama des ludothèques d'Ile de France 29
Les ludothèques et leur environnement 32
Des caractéristiques propres 35
Une caractérisation par le public 38
Une caractérisation par le personnel 42

Chapitre 3 : Deux réalités de terrain 47
Des caractéristiques associées 48
Deux types de ludothèques 53

PARTIE 2 : **Contribution à une sociologie de l'enfant** 57

Introduction : De la recherche du champ 58

Chapitre 1 : Evolution des représentations sociales de l'enfant 67
Genèse d'une catégorisation sociale 68
L'institution scolaire au fondement de l'enfance 72
La valorisation de l'enfance 76
Les représentations de l'enfant et le droit 81
L'enfance, une réalité en cause 84

Chapitre 2 : La famille et ses représentations sociales de l'enfant 88
Au travers des modes de consommation 89
Au travers des principes éducatifs 91
Au travers du jeu et des jouets 98
Au travers du jeu et des conceptions éducatives 103
Au travers du jeu et des pratiques de langage 105

Chapitre 3 : Les représentations sociales de l'enfant au sein des institutions de l'enfance 111
L'institution scolaire 112
Définition sociale de la prime enfance et modèles éducatifs 115
Conceptions éducatives du jeu 121
Les institutions non scolaires 133

Conclusion 142

PARTIE 3 : **Construction de la recherche** 148

Introduction : Spécificité du terrain de recherche 149

Chapitre 1 : Les objectifs de la ludothèque au centre de la recherche 154
Définition et justifications 155
Objectifs institutionnels et objectifs secondaires 158
Objectifs et problématiques 164

Chapitre 2 : Les publics et les professionnels en cause 168
Le mode de constitution de la ludothèque 169
L'incidence des publics et des professionnels 173
Elaboration des objectifs et problématiques 177

Chapitre 3 : La conception du jeu, un indice fondamental 183
Le jeu moyen ou fin en soi 184
Education et plaisir, deux valorisations 188
Jeu et problématiques 191

Chapitre 4 : De la méthode 194
Des ludothèques type 195
Des critères redondants 201
Un échantillon diversifié 204

Chapitre 5 : Recueil et analyse des données 206
Les objectifs 207
Les publics 212
Les professionnels 215
L'activité ludique 218

PARTIE 4 : **La ludothèque, une institution dans son temps** 220

Chapitre 1 : Objectifs et typologie des ludothèques 221
Les notions d'éducatif, de social et de culturel 222
Les objectifs éducatifs 226
Les objectifs sociaux 231
Des formes d'intervention collectivistes et individualistes 236
Ludothèque éducative, et ludothèque éducative et sociale 241
Quatre types de ludothèques 243
Une formalisation des discours 248

Chapitre 2 : La ludothèque dans le monde de l'enfance et des loisirs 251
Des objectifs similaires aux autres institutions de loisirs 252
Une mission éducative différente de l'institution scolaire 255
Une mission sociale singulière 259
La représentation sociale d'un enfant toujours à éduquer 261
Enfant-présent, *enfant-futur* : des représentations associées 262
Des représentations comparables à celles des institutions éducatives 267
Une représentation d'un *enfant-présent* renforcée par la mission sociale spécifique 274

Chapitre 3 : Le public et le ludothécaire, deux acteurs essentiels de l'élaboration des objectifs 277
Typologie des publics 278
Superposition des typologies 281
Une influence réciproque 288
Des itinéraires professionnels différents mais des profils convergents 292
Des ludothèques personnalisées 298
Une influence des professionnels déterminante 303
Profession et identité des professionnels 306

Chapitre 4 : Le jeu, un élément fondamental 308
Une activité souvent fondamentale 309
Une source d'éducation, de vie sociale et de plaisir 314
Des valorisations différentes 320
Une institution conforme et en marge 324
Des objectifs et des valorisations du jeu associés 328
Deux réalités institutionnelles 331

Chapitre 5 : Mode d'élaboration des objectifs et représentations sociales de l'enfant 334
Des conceptions éducatives comparables entre ludothèques et publics 335
Des fondements différents pour des représentations complémentaires 338
Des représentations sociales de l'enfant associées par les professionnels 341
Des justifications différentes selon les types de ludothèques 344

CONCLUSION 348

BIBLIOGRAPHIE 358

ANNEXES
1.1 Questionnaire aux ludothèques d'Ile de France 368
1.2 Présentation des résultats du questionnaire aux ludothèques d'Ile de France 370
1.3 Présentation des résultats obtenus par croisements des caractéristiques des ludothèques 375
3.1 Le guide d'entretien avec les ludothécaires 380
3.2 Grille d'analyse des entretiens résultant des différentes catégorisations 382
3.3 Questionnaire aux adhérents 384
3.4 Description des données recueillies et traitées pour caractériser les publics 386
3.5 Questionnaire aux professionnels 387

INTRODUCTION

"Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder et à réfléchir."
M. Foucault

INTRODUCTION

Bon gré mal gré, il est un fait admis que dans les sociétés occidentales la place de l'enfance a évolué. Aujourd'hui "il y a beaucoup plus de choses qu'hier pour les enfants, parce que nous, on n'avait pas tout ça" dit souvent la rumeur de la rue. Et il est un fait qu'en quelques 50 ans, l'attention de la société sur cette période de la vie a évolué, mettant ainsi l'enfant au centre d'intérêts divers qui sont à la fois éducatifs, sociaux, culturels, et économiques. Mais, cette évolution apparaît comme un consensus entre divers positions sur ce qu'est un enfant, ses caractéristiques, ses attributs. En tout état de cause, l'enfance est appréhendée sous des facettes très différentes qui permettent de dire tout et son contraire sur cette période de la vie.

Ainsi, peut-on trouver simultanément, dans des initiatives qui visent à faire réfléchir sur l'enfance, deux positions diamétralement opposées. L'une est intitulée "Né pour apprendre"[1] et cherche à "explorer les étapes du savoir-apprendre" de l'enfant. L'autre s'intitule "Plaisirs d'enfances : être, devenir, partager"[2] et se propose de "poser le plaisir comme un principe à redécouvrir pour interroger nos idéologies éducatives et nos pratiques." Dans un cas, l'enfance est définie par rapport à l'apprentissage puisqu'elle est présentée, dès la naissance, comme la période initiale de ce processus d'acquisition qui apparaît comme un but et une raison de vivre de l'être humain et non pas une propriété qui le différencie du règne animal. Dans l'autre cas, en remettant en cause le mythe du "super bébé" qui a dessiné un enfant-objet idéal, l'enfance est définie en marge des contraintes et des désirs de l'adulte. La question est ainsi posée de la nécessité pour l'enfant de prendre "le temps d'être petit, de se préparer à la vie, de s'ancrer dans sa communauté et de découvrir ses plaisirs."

Parallèlement, le regard que la société occidentale porte sur le jeu a aussi évolué dans le temps[3]. On est passé d'une conception où le jeu n'était que frivolité au point d'être interdit ou marginalisé, à une conception dans laquelle il est sérieux et donc socialement admis. Cependant là aussi le consensus n'est pas total, et le jeu apparaît tout à la fois rejeté parce que futile et recherché parce qu'éducatif. Ainsi, cette activité est-elle admise ou décriée selon la place et le sens que prennent l'un par rapport à l'autre le plaisir et l'utilité. La perception et l'engouement général pour les jeux dits "jeux éducatifs" sont révélateurs de ce double langage. Ils sont souvent perçus comme les seuls jeux dignes d'être offerts et partagés avec l'enfant parce qu'ils ont une fonction éducative qui leur donne un intérêt et qui supplante donc la futilité inhérente à cette activité. Mais ils apparaissent parfois comme des parodies ou des contrefaçons dans lesquelles l'apport éducatif dénature l'esprit du jeu et oblitère le plaisir qui y est attaché.

---

[1] Il s'agit du titre donné à une série de vidéogrammes produits en 1995 par l'Université de La Rochelle et l'Ecole Normale Supérieure Fontenay/Saint Cloud. Notre analyse émane d'une plaquette de présentation explicitant la démarche et le contenu des cassettes.

[2] Selon le titre d'un colloque organisé par la ville de Chambéry en 1994. De même que précédemment, les textes sont extraits du programme de présentation de la manifestation.

[3] Ce "parallèle" n'est d'ailleurs pas sans interconnexions avec l'évolution des conceptions de l'enfance, comme le montreront les analyses présentées plus loin.

Se pose alors le problème d'une double ambivalence qui veut que l'enfance soit à la fois adulée ou consacrée mais sans être réellement admise en tant que telle, et que le jeu soit intégré socialement au point de parler d'une "société ludique"[4], alors même que le plaisir qui est au fondement de celui-ci n'est pas accepté. Or, l'analyse du sens commun laisse percevoir entre ces deux évolutions un dénominateur commun qui veut que l'enfant soit définit par rapport à l'éducation et que le jeu prenne une valeur à partir de cette même éducation. Il semble ainsi qu'il y ait une suprématie de l'éducation qui tende à constituer conjointement l'enfance et l'activité ludique. Cette recherche se propose donc d'éclaircir, autant que faire se peut, cette relation tripartite entre l'enfant, le jeu et l'éducation.

Or, pour traiter du sujet, une institution semble plus pertinente dans la mesure où elle se définit et se structure à partir de l'activité ludique et du jouet, et qu'elle se destine principalement aux enfants : la ludothèque. Il parait particulièrement intéressant de saisir comment cette institution indépendante de toute directive officielle, qui n'est ni une école, ni une institution de garde, ni le milieu familial, associe ces deux entités que sont l'enfant et le jeu. Qu'est ce qui justifie l'existence des ludothèques par rapport à cette population enfantine? Le jeu est-il une raison suffisante? Ou l'accueil d'un tel public appelle-t-il d'autres finalités et en particulier des finalités éducatives?

Cette recherche consiste donc dans un premier temps à étudier les représentations sociales de l'enfant qui transparaissent dans les objectifs de la ludothèque, en précisant en particulier l'emprise de la dimension éducative attachée à cette période de la vie. L'enfant est-il un sujet-objet d'une éducation de l'adulte ou un sujet-acteur de son enfance? Comment se situe la ludothèque entre ces deux extrêmes que sont l'école avec sa représentation sociale d'un enfant-élève et donc essentiellement en devenir, et des institutions civiles qui perçoivent l'enfant comme un citoyen et donc comme un acteur à part entière de la vie sociale?

---

[4] Selon le titre même de l'ouvrage de A. Cotta, *La société ludique*, Paris, Grasset, 1980.

Dans un second temps, en analysant le mode d'élaboration de ces finalités, c'est-à-dire l'influence sur ces objectifs des acteurs sociaux que sont les publics et les professionnels de ces institutions, la recherche vise à étudier les similitudes qui existent entre les représentations sociales de l'enfant élaborées par la ludothèque et celles dont sont porteurs ces deux types d'acteurs sociaux. Autrement dit, il s'agit de cerner dans quelles mesures la ludothèque se situe dans le prolongement ou en opposition des images de l'enfant véhiculées par les familles adhérentes et/ou de celles des ludothécaires.

Enfin, ces représentations sociales de l'enfant sont mises directement en perspective avec le troisième élément de la triade, pour saisir plus précisément cette relation entre la (ou les) conception de l'enfance et la (ou les) valorisation du jeu. Existe-t-il des corrélations entre, d'une part la représentation d'un enfant-objet d'éducation et la valorisation du jeu par son potentiel éducatif, et d'autre part la représentation d'un enfant-acteur de son enfance et la valorisation du jeu par le plaisir?

Ainsi, en se donnant pour objectif de comprendre quelle est la place faite à l'enfant et à son jeu par cette institution récente, on tentera de faire avancer le champ de recherche de la sociologie de l'enfance. Enfant-adulte, enfant-ouvrier, enfant-écolier, enfant-roi, sont autant de statuts qui ont marqué les étapes de l'évolution des conceptions éducatives. Mais où en est l'enfant aujourd'hui? S'il est facile de montrer l'influence des progrès des sciences médicales puis psychologiques, il est beaucoup plus difficile de percevoir jusqu'où les effets s'en font sentir. Le bébé est-il réellement une personne? L'enfant a-t-il des droits au delà des textes de loi? L'enfant est-il toujours avant tout un écolier, un être en attente d'être? Ou bien est-il considéré comme un acteur et un partenaire du monde adulte? Il s'agit donc d'étudier comment se situe la ludothèque dans ce mouvement général d'avancée vers un autre statut, une autre place et un autre rôle de l'enfant. Les spécificités de cette institution l'amènent-elles à avoir une représentation de l'enfant moderniste, si ce n'est avant-gardiste en faisant une place à l'enfance de l'enfant? Ou bien est-elle sous la coupe de cette image traditionaliste qui perdure depuis des siècles et qui veut que l'enfant soit avant tout à éduquer parce que sa principale caractéristique est d'être "un moins" que l'adulte?

Cette présentation laisse clairement transparaître que cette recherche se présente en partie comme la formalisation d'un besoin de comprendre une réalité vue et vécue de l'intérieur dans notre expérience de ludothécaire. Mais elle apparaît plus généralement comme l'aboutissement (ou plutôt une étape) d'un cheminement de vie et de pensée pour lequel chaque rencontre constitue un apport et doit donc à ce titre se trouver remerciée. En premier lieu, ma famille qui m'a donné le goût (et j'espère l'esprit) de la recherche, cette activité professionnelle que certains décrient sous couvert qu'elle "ne trouve pas". En second lieu, les professionnels des centres de loisirs et des ludothèques qui m'ont incitée à voir en l'enfance une période irremplaçable et donc à protéger. Mais aussi les joueurs et les théoriciens du jeu, et en particulier G. Brougère, qui par leur expérience et leur savoir, ont nourri mon intérêt pour le jeu, cette activité si futile qu'il paraît suspect de vouloir en faire un objet de sciences. Enfin, les collègues (et souvent maîtres) chercheurs, au premier titre desquels E. Plaisance, qui ont su, par leurs remarques, faire sortir ce travail du "vécu". Et tous ceux, très proches ou plus lointains, pour qui le temps passé à cette recherche a été un temps confisqué, en gageant qu'il soit gagné pour plus tard.

PARTIE 1

LES LUDOTHEQUES, UN TERRAIN D'ETUDE NOUVEAU

CHAPITRE 1
Définition et présentation d'une diversité

Il n'est pas aisé de fournir une présentation succincte et fidèle des ludothèques. En effet, à ce jour, ces institutions n'existent pas juridiquement, c'est à dire qu'elles ne présentent pas un statut défini et que la profession de "ludothécaire" n'est pas constituée en tant que telle. De ce fait, la diversité des structures est très grande, tant au niveau des projets et des fonctionnements qu'au niveau des conditions matérielles. L'élaboration d'une définition et l'établissement de caractéristiques essentielles qui fondent leur distinction par rapport à d'autres institutions, restent problématiques au sein même du groupe professionnel. Il est cependant indispensable de préciser, dès à présent, l'objet

central de cette recherche. La ludothèque sera définie comme un espace ouvert au public, réservé à l'activité ludique et organisé en service de jeu sur place et/ou de prêt à domicile autour de matériel ludique, jeux et jouets confondus.

Descriptif de l'institution

Bien qu'il n'y ait jamais eu d'étude historique sérieuse, il semble que le mouvement des ludothèques trouve son origine en 1934 aux Etats-Unis avec la création de la première ludothèque. Puis, le mouvement s'est étendu aux pays scandinaves, et enfin à l'Europe. Il s'est alors divisé entre les pays anglo-saxons et les pays d'origine latine, les premiers conservant une dimension thérapeutique et éducative dominante au sein de leurs ludothèques, alors que les seconds ont davantage adapté la structure à la dimension de loisir et de détente de l'activité ludique. En France, la première ludothèque est apparue en 1967 à Dijon.

L'évolution des dix premières années est assez chaotique. Beaucoup de structures qui se nomment ludothèques, se constituent autour du jeu et des jouets sans qu'il y ait un véritable mouvement "corporatiste". En 1978, une étude fait état de 80 ludothèques en fonctionnement sur la centaine qui se sont créées en dix ans[1]. Ce n'est qu'en 1980 que celles-ci se regroupent en une association nationale, l'Association des Ludothèques Françaises ou A.L.F., avec comme objectif de "promouvoir le jeu, faire connaître les ludothèques, les aider et leur donner aux yeux de tous la place qui leur revient"[2]. A partir de cette date, l'essor des ludothèques est fulgurant. En 1984, l'A.L.F. en recense environ 450, dont environ 300 créations dans les deux années précédentes. Et cette progression ne semblait pas s'infléchir jusqu'à ces dernières années si l'on en croit les chiffres fournis par les adhésions des ludothèques à l'association nationale : environ 500 en 1987, plus de 800 en 1991, et 900 en 1995. Cependant, ces chiffres ne peuvent avoir qu'une valeur indicative étant donné les méthodes de recueil d'informations utilisées par l'association. En effet, outre les adhésions formelles, celle-ci prend en compte les ludothèques qui se manifestent à elle ou dont elle a connaissance par le système peu fiable du "bouche à oreille". Aucune

---

[1] *Jeu, Jouets, Les ludothèques*, Paris, Centre de Création Industriel du Centre National Georges Pompidou, 1979.
[2] Ludo n°2, p.1, octobre 1985.

exhaustivité n'est donc possible. De plus, l'association s'assure rarement de la forme de la ludothèque ou de son évolution, comptabilisant ainsi des structures "déviantes" ou "hors service".

Cette évolution quantitative ne doit pas masquer l'évolution qualitative qui caractérise ce mouvement des ludothèques en France. Dès leur origine, les ludothèques, fortement inspirées par les bibliothèques, s'instituent comme service de prêt de matériel ludique. "Les ludothèques sont des lieux où les enfants peuvent emprunter des jouets"[3]. "Ludothèque : établissement dans lequel on prête des jeux comme on prête des livre dans une bibliothèque"[4]. A cette période, le prêt constitue toujours le noyau dur, voire "originel" de l'activité des ludothèques. Et si une activité parallèle de jeu sur place est développée, c'est toujours dans l'esprit de mieux servir le prêt. A ce jour, nombre de ludothèques travaillent encore ainsi, soit par conviction, soit plus souvent parce qu'elles ne disposent pas des moyens suffisants pour étendre leur activité. Mais, lors des Journées Nationales de l'Association des Ludothèques Françaises en 1988, le mouvement s'est accéléré vers une reconnaissance du service de jeu sur place : "La ludothèque se définit actuellement comme un lieu de jeu et plus uniquement comme un lieu de prêt"[5]. Beaucoup de ludothécaires émettent ainsi le désir d'orienter leur démarche vers l'animation autour du jeu. La ludothèque devient un espace spécifique qui transmet avant tout l'idée du jeu, et la favorise, y compris en dehors du support du jouet, par l'intermédiaire d'animations diverses.

Cette évolution des fonctionnements va de pair avec une évolution des objectifs de ces ludothèques. Deux études permettent de mettre en évidence cette évolution sur une période de 10 ans de 1978 à 1989[6]. Ces deux enquêtes ont mis à jour trois types d'objectifs : des objectifs sociaux d'une part, par exemple "le développement des rapports sociaux" ou "la réduction des inégalités sociales", et d'autre part des objectifs éducatifs et culturels, par exemple "la reconnaissance de l'importance du jeu pour l'enfant" ou "le développement de l'éducation au

---

[3] J. Vial, *Jeu et éducation. Les ludothèques*, Paris, PUF, 1981.
[4] L. Bergeret, *Du côté des ludothèques,* Paris, Ed. Fleurus, 1984.
[5] Compte-rendu des Journées Nationale de l'ALF, Niort, 1988 : document interne non publié.
[6] Il s'agit de l'étude précédemment citée, et de l'étude réalisée par A. Chiarotto dans le cadre de sa thèse de Doctorat, publié sous le titre *Les ludothèques*, Paris, Ed. du Cercle de la Librairie, 1991.

choix"[7]. Or sur cette période, les priorités entre ces objectifs ont été inversées. Les objectifs sociaux qui étaient premiers en 1978 sont passés au second plan, pour laisser la primauté aux objectifs éducatifs et culturels en 1989. Cette évolution s'est faite sur la base de l'évolution des fonctionnements. En passant du service de prêt à l'animation du jeu sur place, les ludothèques ont déplacé les finalités socio-économiques vers des finalités ludiques et éducatives.

Enfin, cette évolution des objectifs, par la spécialisation nouvelle autour du jeu et de l'enfant, a inauguré une institutionnalisation des ludothèques et une professionnalisation du personnel. En effet, la constitution des premières ludothèques par des mères bénévoles dans un souci socio-économique de faire partager aux enfants leurs jeux et jouets, avait ancré cette organisation sur le terrain de l'action caritative. Mais leur développement numérique et l'évolution de leurs raisons d'être les ont rapidement amenées à se rapprocher des autres équipements éducatifs ou socio-culturels des communes. Leur intérêt pour l'enfant et le jeu les a incitées à se confronter aux écoles, aux crèches et aux centres de loisirs, mais aussi plus largement à toutes les institutions qui s'insèrent dans le domaine de l'animation : centres culturels et Maisons des Jeunes et de la Culture, centres sociaux, etc. Par l'émulation qu'elles provoquaient, ces rencontres avec des milieux professionnels déjà structurés ont provoqué une professionnalisation à la fois des ludothèques et des compétences. La naissance de l'A.L.F., l'augmentation du nombre de salariés, la mise en place de formations professionnelles, en sont les signes les plus lisibles. Ainsi, à ce jour, bien qu'aucune reconnaissance officielle n'ait vu le jour, la ludothèque fait partie des institutions socio-éducatives et socio-culturelles au sein desquelles des professionnels mettent en place des projets d'actions au service d'un public de plus en plus diversifié.

Actuellement, ces institutions peuvent avoir plusieurs statuts administratifs différents[8]. Elles sont soit directement dépendantes d'une municipalité (environ 15%), soit constituées en associations type loi 1901

---

[7] Ibid. p. 89-90.

[8]Les données chiffrées fournies dans ce descriptif émanent de l'étude de A. Chiarotto réalisée en 1989. Nous émettons cependant quelques réserves sur leur fiabilité, car la représentativité de l'échantillon n'a jamais été mise en question. Les résultats doivent donc être utilisés uniquement comme des indicateurs de tendances.

(environ 50%), soit intégrées à une autre institution de tutelle, école, crèche, comité d'entreprise, centre social, hôpital, etc. (environ 35%). Le public des ludothèques est essentiellement composé d'enfants et d'adultes qui viennent à titre individuel, même si de plus en plus de ludothèques accueillent des collectivités. Les effectifs d'adhérents par ludothèque varient de 40 à 3000 individus. Mais parmi ceux-ci les enfants représentent une écrasante majorité (environ 90%), devant les adolescents et les adultes. La ludothèque est donc une institution qui accueille quasi exclusivement des enfants, même si elle s'adresse, en théorie, à tous les publics. Les personnes qui travaillent dans ces institutions sont en grande majorité bénévoles (environ 60%). C'est une "profession" très féminisée (environ 90% de femmes), relativement jeune (75% ont moins de 40 ans), qui montre un niveau d'étude relativement élevé (75% au niveau du baccalauréat ou plus) et une formation dominante dans le domaine de l'animation (50% de personnes de ce profil). Les moyens d'actions sont très variables à la fois au niveau de la disponibilité de locaux (de 10m2 à plus de 500m2), du montant du budget de fonctionnement annuel (de l'autofinancement à plusieurs millions de francs), des possibilités de financement (municipal ou plusieurs subventions), et en conséquence du nombre de jeux et jouets disponibles (de 200 à 4000 références). Enfin, l'observation des implantations géographiques montre que la ludothèque constitue un phénomène caractéristique d'une forte urbanisation. Ainsi un important pourcentage des ludothèques sont implantées en Ile de France ; 25% sur 2,2% du territoire pour environ 20% de la population, et une écrasante majorité se trouvent dans des communes de plus de 10.000 habitants.

Les ludothèques sont si variées qu'elles ont souvent cherché à construire une classification pour mieux s'identifier entre elles. Quatre éléments différents ont successivement été mis en avant par les ludothécaires pour caractériser les structures. En premier lieu, sans doute à cause des difficultés de constitution, c'est le statut administratif qui est apparu comme élément distinctif des ludothèques entre elles. Sont alors distinguées les ludothèques *municipales*, directement sous la tutelle de l'administration territoriale, les ludothèques *associatives*, constituées en association non lucrative selon le décret de loi de 1901, et les ludothèques *associées*, rattachées d'une façon ou d'une autre à un organisme de tutelle différent d'une commune. Puis, les ludothèques ont été distinguées selon l'implantation et/ou la tutelle institutionnelle. S'opposent ainsi

les ludothèques *indépendantes* qui disposent d'une implantation autonome mais qui sont éventuellement sous la tutelle d'une administration, par exemple une municipalité, et les ludothèques *associées* implantées dans les locaux d'une autre institution et qui, elles, sont quasiment toujours sous la tutelle de celle-ci (ludothèque en centre social et centre culturel, maison de l'enfance, hôpital, comités d'entreprises, écoles, crèches, centres de loisirs etc...). L'évolution historique aidant, une troisième typologie a été élaborée selon le type d'activités proposées par la ludothèque, jeu sur place et prêt à domicile. Il s'agissait donc de distinguer les ludothèques *de prêt* qui disposaient uniquement d'un service de prêt, les ludothèques *de jeu sur place*, et les ludothèques *mixtes* qui proposaient les deux activités simultanément ou parallèlement. De fait, aucune de ces typologies n'a réellement permis de clarifier la situation de l'institution. D'une part, parce qu'elles étaient peu opérantes, c'est-à-dire que les critères ne permettaient pas de catégoriser strictement les structures. D'autre part, parce que ces classifications restaient de l'ordre de la description et ne fournissaient que peu d'informations au delà de la caractéristique directement traitée.

En fin de compte, une quatrième typologie a été constituée, en associant ces différents éléments. Elle se fonde sur la localisation géographique de la ludothèque, en dissociant les ludothèques *de centre-ville*, implantées de façon centrale sur une commune, et les ludothèques *de quartier* implantées de façon plus spécifique dans des secteurs décentrés. Cette distinction paraît à ce jour la plus efficiente car elle semble associée à d'autres caractéristiques. En effet, de par leur implantation en centre-ville, les ludothèques de ville nécessitent souvent que les enfants soient accompagnés[9]. Leur fréquentation est donc en quelque sorte conditionnée par une certaine "attention" des parents aux enfants et à leur jeu. De fait, il semble que ce soient les milieux sociaux relativement favorisés, voire très favorisés qui fréquentent ces ludothèques. De plus, et sans doute en relation avec cette fréquentation, il semble que ces ludothèques soient plus importantes, en nombre d'adhérents comme en superficie et en nombre de jouets, et qu'elles soient plus orientées vers le service de prêt. A l'inverse, les ludothèques *de quartier* sont fréquemment implantées dans des zones résidentielles, à la fois très denses en population et largement aménagées pour la circulation des piétons. L'accès à la structure est donc immédiat pour toute la population enfantine proche qui vient ainsi sans accompagnement des parents.

[9] En particulier, en raison des dangers de circulation et des distances souvent importantes par rapport à l'ensemble des habitations

Or, là aussi, il est un fait que, ces quartiers étant souvent habités par des familles de milieux modestes ou défavorisés, ce sont des enfants de ces milieux qui fréquentent ces ludothèques. A l'inverse aussi, ces ludothèques sont en général plus petites, et elles pratiquent davantage le jeu sur place, car cette activité semble plus facile à gérer avec des populations défavorisées.

Ainsi, en opposant ludothèque *de centre-ville* et ludothèque *de quartier*, cette typologie permet de dépasser la simple caractéristique de la localisation géographique. En se basant sur des observations informelles de différentes configurations de structures, elles associe à l'implantation la provenance des adhérents; soit ceux-ci proviennent de toute la commune sans que les habitants du quartier d'implantation soient sur-représentés, soit ceux-ci proviennent dans une très grosse majorité d'une zone proche de l'implantation, et donc facilement accessible à pied. Directement en relation avec cette provenance des adhérents, cette typologie centre-ville/quartier suggère une catégorisation des publics en fonction de leurs caractéristiques sociales ; les ludothèques *de centre-ville* accueillent ainsi davantage une population favorisée alors que les ludothèques *de quartier* accueillent des populations nettement plus modestes et d'origines culturelles plus variées. Enfin, cette classification permet de connaître la priorité des ludothèques entre une activité de jeu sur place et une activité de prêt. Cette association de quatre caractéristiques pour construire une typologie semble donc assez intéressante. Et bien qu'à ce jour ce schéma de construction reste de l'ordre de l'intuition, car aucune étude réelle n'a démontré ces liaisons, cette typologie recueille l'adhésion d'une grande partie du milieu professionnel. Car, il semble que si des ludothèques ne rentrent pas intégralement dans ce schéma, très peu s'en éloignent complètement.

Fondements communs et spécificités

Malgré les divergences multiples, il est possible de sérier les différents éléments constitutifs des ludothèques pour en dégager les rôles essentiels et mettre en évidence les objectifs ou missions qu'elles se sont assignées globalement. Il s'agit donc de préciser ce que le mouvement des ludothèques tend à défendre par rapport à l'identité de l'institution, c'est-à-dire quelle image apparaît à travers des discours et des écrits de ce que "doit" être et faire une ludothèque "dans l'idéal".

La constitution originelle des ludothèques à partir du jouet, entendu au sens large de support matériel pour pratiquer le jeu, est sans doute la première spécificité de cette institution. C'est "un espace structuré autour du jouet, donc de l'objet, comme la bibliothèque le serait autour du livre"[10]. Dans les deux cas, "même si toutes les activités ne sont pas matériellement strictement centrées autour du livre ou du jouet, il y a toujours une référence à ces objets qui intervient"[11]. Les premières missions de la ludothèque sont ainsi directement liées à cette caractéristique. D'une part, en mettant à la disposition de tous des jouets qui n'appartiennent à personne, la ludothèque incite à distinguer la possession d'un jouet de son usage. Pour les jeunes enfants, cette pratique permet de passer d'un stade d'égocentrisme à un stade de reconnaissance des autres, voire de respect. Pour les plus âgés, elle permet de distinguer la valeur ludique du droit de propriété. De plus, elle amène à une démarche de responsabilisation face à un bien collectif. D'autre part, l'organisation de la ludothèque autour des jeux et des jouets, permet aussi de dissocier l'utilisation et la possession, de l'offre. L'aspect temporaire de l'usage permet de dépasser les contraintes associées au jouet du fait du contexte de cadeau, de don ou de récompense dans lequel il est fourni à l'enfant dans le cadre familial jusqu'à un âge avancé. Les "interférences" que provoquent les parents dans la relation de l'enfant à son jouet sont réduites au maximum, puisque l'enfant peut posséder un jouet qui n'est pas chargé de cette relation affective qui lie parents et enfants.

Cet usage du matériel ludique, qui se distingue nettement d'une approche commerciale ou affective, permet à la ludothèque de prendre position dans le domaine éducatif. Elle se donne comme objectif de participer à l'édification de l'être social, en particulier en développant le respect et la responsabilité de chacun. Mais, cette neutralité d'approche du jouet confère aussi à la ludothèque une dimension sociale. Si l'usage du jouet ne dépend plus ni de la propriété ni de l'offre, celui-ci acquiert le même statut d'objet ludique pour tous les enfants quelles que soient leurs caractéristiques individuelles. La ludothèque possède ainsi intrinsèquement un rôle social d'égalisation de l'offre. Ces deux aspects, éducatif et social, se confondent d'ailleurs parfois dans une mission de

---

[10] G. Brougère, in "La ludothèque : institution et profession", Actes du Forum ALIF-Université Paris-Nord, Paris, mars 1994, p. 31.
[11] Ibid p.32.

prévention de la délinquance précoce. Il s'agit d'offrir et d'apprendre l'usage collectif à des enfants chez qui l'on constate une carence.

En fait, ces objectifs éducatifs et sociaux ne sont pas l'apanage des ludothèques, mais constituent la réalité de nombre de structures collectives qui mettent au service d'un groupe d'individus des moyens matériels et humains. En revanche, l'importance accordée aux objets ludiques en eux-mêmes confère à la ludothèque une dimension culturelle. En effet, les analyses des ethnologues et plus récemment des sciences de la communication, amènent à concevoir les jouets comme des "média culturels"[12]. De plus, la ludothèque se donne pour mission de diversifier autant que faire se peut cette initiation au monde environnant en s'ouvrant sur les autres cultures et civilisations. Mais, l'attention qui est portée à ces objets ludiques et leur déploiement confèrent à la ludothèque une dimension culturelle intrinsèque qui constitue une de ses spécificités.
Ainsi, en se construisant sur le jouet, la ludothèque se démarque davantage par les rôles social et culturel qui lui sont intrinsèquement attachés que par la dimension éducative plus commune aux autres institutions.

Mais la mission la plus spécifique de la ludothèque est, sans aucun doute, de "donner à jouer", c'est à dire d'offrir, en particulier aux enfants, toutes les possibilités pour que leur activité ludique puisse s'épanouir. Bien sûr, là encore, d'autres institutions s'intéressent à l'activité ludique des enfants. Mais la ludothèque est la seule à formuler la dimension ludique comme une priorité dans ses ambitions. Si les écoles maternelles, comme beaucoup d'institutions, affirment aussi faire jouer ou laisser jouer les enfants, cette activité garde un aspect secondaire par rapport à leur rôle premier qui est d'assurer la garde et/ou l'éducation des enfants. Ces institutions pratiquent le jeu parce qu'elles accueillent des enfants, alors que la ludothèque fonctionne dans l'autre sens ; c'est parce qu'elle est construite autour de l'activité ludique, qu'elle accueille des enfants parmi un public plus large.

Outre cette divergence de priorité de l'action, la ludothèque se distingue aussi des autres institutions dans l'approche de cette activité ludique. Il n'est pas

[12] Expression de G. Brougère qui sera analysée en détail par la suite.

question de *faire jouer*, ni d'*apprendre à jouer*, mais de *donner à jouer*, c'est à dire de laisser suffisamment d'espace de liberté pour que l'enfant, ou l'adulte d'ailleurs, puisse développer une activité ludique à son idée, à son rythme, selon ses propres règles. Mais, il n'est pas question non plus de *laisser jouer*, c'est à dire d'abandonner le joueur à son activité. La liberté accordée au jeu ne va pas de pair avec un désintéressement quelconque. Au contraire, pour que l'activité ludique prenne toute sa dimension dans l'espace qui lui est offert, il est nécessaire de lui fournir "des étayages humains et matériels, (c'est-à-dire) des dialogues ludiques, des jouets"[13]. Le jeu sera d'autant plus riche et structuré qu'il se développera "sous un tutorat non prescriptif, c'est à dire dans le cadre de sollicitations, dans le cadre de propositions qui n'ont rien de contraignantes"[14]. Cet espace de liberté se manifeste en particulier dans la pratique du libre choix instauré au sein de la ludothèque. C'est-à-dire que la ludothèque laisse à l'enfant le choix des jeux ou jouets qu'il désire utiliser ou emprunter, mais aussi du jeu qu'il entend construire avec ceux-ci.

Cet esprit de liberté amène la ludothèque à se situer en marge des nombreuses contingences qui modifient le choix des enfants. En premier lieu, et en écho à l'opposition constatée avec un certain nombre d'autres institutions pour enfants, le jeu n'est pas soumis à une contrainte de résultat ; parce que l'enfant n'est pas dans une situation où il doit réussir quelque chose, ni prouver quoi que ce soit à quiconque, si ce n'est à lui-même. Les professionnels de la ludothèque ne demandent rien à l'enfant au delà de son jeu, contrairement au milieu familial et scolaire qui ont souvent des attentes en termes de réussites, de progrès, voire de performances. Ce regard complice et non critique, permet à l'activité ludique de se déployer selon les goûts et les plaisirs de l'enfant. En second lieu, cette liberté de choix tend à minimiser les contraintes matérielles qui limitent souvent l'acquisition de jeux et de jouets. La ludothèque permet aux enfants de disposer de jouets, sur place ou à domicile, sans qu'interviennent des considérations d'une part d'encombrement, mais surtout de coût financier. Même si un certain nombre de ludothèques font payer ces services, les sommes demandées sont suffisamment faibles pour laisser la possibilité d'accès à tous les publics. Ainsi, la ludothèque renforce sa volonté d'équité sociale, en aménageant sa structure de telle sorte que le jouet, cet objet culturel fondamental de notre société moderne,

---

[13] Georges Redde, Le parc des jouets, in *Le jouet,* Ed. Autrement, 1992, n° 133, p. 93.
[14] Georges Redde, "Le jeu en ludothèque", in Ludo, n° 17, mars 1990, p. 5.

soit à la disposition de tous. En troisième et dernier lieu, le libre choix permet de dépasser les nombreux a priori concernant la qualité ou le degré d'adaptation des jouets aux enfants. L'enfant échappe ainsi en partie au filtre que constituent l'avis et les interdits des parents ; jeux de fille / jeux de garçon, jeux de grand / jeux de petit, jeux de guerre, jeux électroniques, etc.[15] A la ludothèque, l'aspect fugace de la possession ou de l'utilisation permet aux parents d'accepter plus facilement des choix de jouets qui ne correspondent ni à leurs goûts, ni à l'image qu'ils se font de leur enfant. En somme, les "mauvais jeux" n'ont plus de raison fondamentale d'être exclus au profit des "bons jeux". Dans tous les cas, ils servent l'activité ludique du moment, sans chercher à savoir si celle-ci est intéressante ou utile.

Outre, cet aspect "palliatif" du libre-choix qui permet de dépasser un certain nombre de contraintes, celui-ci revêt aussi un rôle "positif" dans sa dimension éducative. Le choix de jouets n'ayant pas d'utilité directe et l'erreur ayant des conséquences limitées, "il peut être un espace d'expérience (...). Choisir est la forme d'appropriation qui précède l'achat, la découverte puis le cas échéant le jeu. Permettre à l'enfant d'assumer ses choix apparaît essentiel. L'inviter à les réfléchir, à les justifier, d'un intérêt éducatif important.[16]" En d'autres termes, que ce soit pour jouer sur place ou pour emprunter, le choix des jeux favorise l'apprentissage et la "lecture des objets" en vue d'une meilleure adaptation des choix aux besoins et aux attentes de chacun. Le libre-choix, cette seconde spécificité qui structure la ludothèque, lui donne, cette fois de façon intrinsèque, un rôle éducatif. Donner à jouer c'est offrir à l'enfant des possibilités de se développer, de s'affirmer, de comprendre les autres, et de s'initier à la consommation.

Une autre revendication essentielle des ludothèques est de constituer un espace de rencontre, un lieu ouvert à tous. L'ambition est de pouvoir accueillir tous les publics pour leur permettre de partager cet espace ludique et de se retrouver dans le jeu. La ludothèque se veut une institution de rencontre inter-âges, inter-générations, inter-cultures. C'est ainsi qu'elle tente d'élargir les relations spontanées entre enfants du même âge et du même milieu social, par des actions qui associent les différents âges, les générations des grands-parents,

---

[15] Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier réellement dans quelle mesure.

[16] G. Brougère, "Le marché du jouet : choix de l'enfant et rôle de la famille", colloque La famille et le jeu, in *Education et pédagogie, sous le signe du jeu*, 1992, n° 13, p.43-45.

ou les cultures et les traditions des populations immigrées. Mais, elle se veut aussi un espace relationnel particulièrement riche où peuvent se dire les différences et les divergences entre les aspirations des uns et des autres. Dans cette optique, les relations intra-familiales revêtent souvent un caractère primordial. Le partage du jeu entre enfants et parents crée une relation différente de toutes les autres relations parentales. Ni autorité, ni subordination, ni affection -ou en tout état de cause pas dans le sens unique de la relation quotidienne- le jeu permet de mieux comprendre la culture enfantine, et parfois de renouer des liens distendus.

En instituant un espace et un moyen de communication par l'intermédiaire du jeu, la ludothèque acquiert un rôle social au sens premier d'un développement de la vie dans notre société. Mais, là encore, la prise en compte de la diversité des situations, amène la ludothèque à se fixer des objectifs qui la situent dans le mouvement de "l'action sociale" en tant que défenseur contre les inégalités.[17]

C'est autour d'une dernière spécificité que la ludothèque définit ses autres rôles et missions. Contrairement aux autres institutions où l'enfant est toujours plus ou moins contraint de se rendre, ou tout au moins où il est astreint à des horaires qui organisent les activités, la ludothèque se définit comme un espace ouvert dans le sens où la venue et le départ des joueurs ne dépendent que de leur volonté et de leurs désirs. En dehors des horaires d'ouverture et de fermeture, le fonctionnement ne contraint l'enfant ni à entrer, ni à poursuivre, ni à cesser son jeu. Cet aspect à la fois facultatif et volontariste de la participation situe, de fait, la ludothèque dans le domaine des loisirs, y compris des loisirs pour enfants. Or, la sociologie du loisir, et en particulier Joffre Dumazedier, ont montré que ce temps social des loisirs participe de l'évolution, voire de la "révolution" de notre société, dans son aspect culturel.[18] Cette spécificité amène ainsi la ludothèque à avoir un rôle intrinsèque dans le développement de la vie culturelle de son public. Et ce rôle est parfois amplifié par une volonté de faire découvrir les autres activités de loisirs, culturels ou sportifs ou de simple détente. Mais, cette possibilité de libre-accès est souvent assortie pour la ludothèque d'une mission

---

[17] J. Ion et J-P. Tricart, *Les travailleurs sociaux*, Paris, Ed. La découverte, 1987.

[18] J. Dumazedier, *Révolution culturelle du temps libre 1968-1988*, Paris, Ed. Méridiens Klincksieck, 1988.

d'éducation à la gestion de ce temps libre et de ces activités de loisirs de plus en plus importants dans notre société. L'objectif ainsi visé dépasse largement le libre accès pour prendre une dimension éducative.

A partir de ces fondements et spécificités, on peut comprendre que la ludothèque se situe au carrefour des trois domaines d'intervention que sont l'action éducative, l'action sociale et l'action culturelle. Le domaine éducatif est abordé à la fois par le principe de "libre-jeu", les théories sur le jeu et sur le développement de l'enfant autorisant la ludothèque à revendiquer un rôle dans la formation de l'individu, mais aussi par l'importance qui est donnée au respect du matériel et des joueurs, et enfin par le fonctionnement en accès-libre, la liberté offerte appelant une éducation aux loisirs. Le domaine social est lui davantage attaché à la notion d'ouverture, le développement de la communication ludique concourant au développement de la vie sociale, et à la notion de justice sociale avec la volonté de réduire les inégalités constatées entres les individus face au jeu. Le domaine culturel est abordé par le matériel, les jeux et les jouets étant des médiateurs culturels, et par la participation du jeu au domaine des loisirs qui conditionnent la révolution culturelle actuelle.

CHAPITRE 2
Panorama des ludothèques d'Ile de France

Etant donné le peu de données disponibles fiables et actualisées sur les ludothèques, on a cherché à préciser concrètement ce qu'est cette institution. Cette étude préliminaire a été réalisée en diffusant auprès des ludothèques d'Ile de France un questionnaire portant sur les caractéristiques de la structure (fonctionnements, public, objectifs) et sur l'identification de son responsable (identité, formation)[1]. Les réponses permettent de faire une double analyse; d'une part un descriptif simple de l'institution selon ses différentes caractéristiques,

[1] Voir questionnaire en annexe 1.1.

d'autre part une étude plus "dynamique" cherchant à mettre en évidence les relations qui existent entre celles-ci pour envisager de construire une typologie des ludothèques en fonction de leur fonctionnement.

A partir du fichier établi par l'Association des Ludothèques en Ile de France (A.L.I.F.), on a recensé en 1993 138 ludothèques en Ile de France. Ou plus exactement, puisque le manque de statut de cette institution ne permet pas une identification précise, il y avait à notre connaissance 138 structures qui se qualifiaient de ludothèque. Parmi elles, deux grandes catégories se présentent qui distinguent les ludothèques *associées* et les ludothèques *indépendantes*. Les premières en faisant partie intégrante d'une autre institution sont en général réservées à un public spécifique qui est constitué par les utilisateurs de cette institution (écoliers, salariés d'une entreprise, malades d'un hôpital, etc.). A l'inverse, les ludothèques *indépendantes* ne limitent pas leur public, et répondent ainsi à un des fondements précités qui veut que la ludothèque soit un espace ouvert à tous.

Mais, il s'avère que ce critère d'association institutionnelle n'est pas opérant par rapport au phénomène de sélection du public. Car, d'une part, il existe des ludothèques *associées* qui ne sélectionnent pas leur public, par exemple les ludothèques en centre social ou en centre culturel qui cherchent précisément à élargir leur champ d'action, et d'autre part, il existe des formes non institutionnelles de limitation du public, par exemple les ludothèques à thème qui en se spécialisant dans un type de matériel ludique (jeux de société, jeux de motricité pour premier âge, jeux scientifiques) déterminent un public spécifique. En réalité, il semble qu'au delà de la nuance entre ludothèques *associées* et ludothèques *indépendantes*, il soit plus judicieux de distinguer les ludothèques selon leur spécificité d'accueil. S'opposent alors les ludothèques *publiques* et les ludothèques *spécialisées*. Ces dernières se caractérisent par le fait que leurs caractéristiques les amènent à rester en réserve par rapport à certains fondements jugés essentiels par le milieu professionnel (détermination du public et/ou du matériel ludique en particulier). Cette dichotomie formalise d'ailleurs une distinction opérée spontanément par les ludothécaires, car si les ludothèques *spécialisées* sont en effet répertoriées, elles sont souvent en retrait du mouvement et des manifestations professionnelles.

Il apparaît alors que sur l'Ile de France les ludothèques *publiques* représentent un peu moins des deux tiers (63,8%) des structures et les ludothèques *spécialisées* 36,3%. Parmi ces dernières, près de la moitié (46%) sont associées à des institutions spécifiques pour enfants, qu'elles soient de garde et/ou éducatives. La prépondérance des ludothèques en centre de loisirs est alors à souligner, qui peut se présenter comme la formalisation d'une activité et d'un matériel ludique déjà importants dans ces structures d'accueil au niveau maternel. En dehors de ces ludothèques "enfantines", environ un quart des ludothèques *associées* sont attachées à un comité d'entreprise. Il s'agit en général d'une implantation locale au sein d'une société qui est toujours de dimension nationale et souvent étatique (INSERM, CNRS, SNCF, Crédit Agricole, etc.).

Caractéristiques des ludothèques	Effectifs	Fréquences
Publiques	88	63,8
Spécialisées	50	36,2
dont En institutions		
C.E.	13	26
C. de loisirs	11	22
Ecole	8	16
Crèche	4	8
Hôpital	1	2
Divers*	5	10
A thème	8	16

Tableau 1.2.1 : Répartition des ludothèques d'Ile de France selon leur spécificité d'accueil.
* Regroupe des institutions très diverses comme des bibliothèques, des associations pour handicapés, un centre d'activités confessionnel

Pour diverses raisons qui tiennent en partie aux limites institutionnelles évoquées ci-avant, mais aussi au manque de fiabilité des informations les concernant, ces ludothèques *spécialisées* seront écartées de cette enquête préliminaire[2]. Les analyses suivantes seront donc établies uniquement à partir

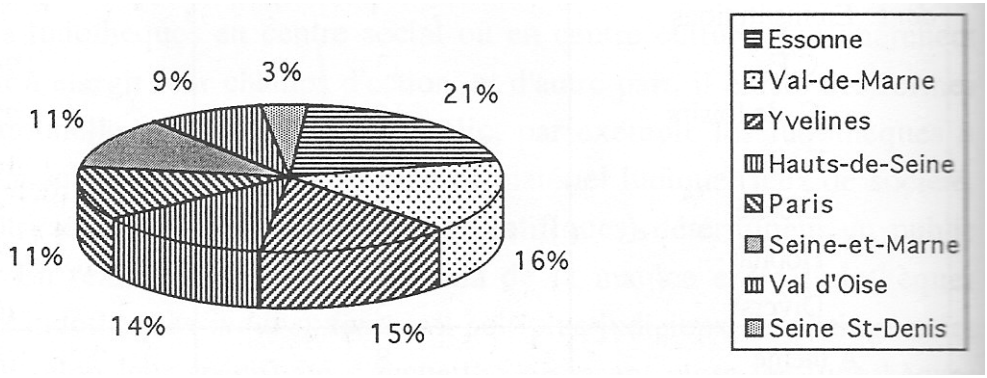
[2] D'autres particularités nous amèneront à les écarter aussi de la recherche.

des ludothèques *publiques* d'Ile de France. Par contre, à force de relances, les données sont exhaustives, c'est-à-dire que les analyses suivantes sont réalisées à partir des 88 ludothèques.

Il s'agit maintenant de savoir quelles sont ces ludothèques en interrogeant leur localisation, leurs fonctionnements, leur personnel, et leur public afin de mettre à jour une réalité mal connue des professionnels eux-mêmes.

Les ludothèques et leur environnement

Le premier constat porte sur l'irrégularité de la répartition par départements des ludothèques d'Ile de France, la fréquence variant de 3 à 18 par département. Ainsi, six des huit départements d'Ile de France sont relativement homogènes entre eux quand au nombre de ludothèques ; il s'agit de Paris, la Seine-et-Marne, les Yvelines, les Hauts-de-Seine, le Val-de-Marne et le Val-d'Oise. Par contre, deux départements sont situés au deux extrêmes : l'un, la Seine-Saint-Denis, est très peu pourvu, l'autre, l'Essonne, est au contraire très bien pourvu.



Graphique 1.2.1 : Répartition des ludothèques d'Ile de France par départements

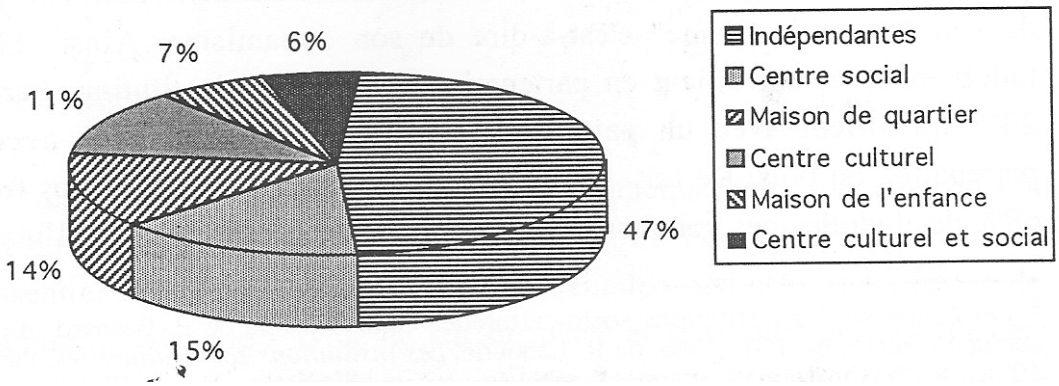
Or cette répartition ne semble pas s'expliquer par "la demande", puisque le nombre de ludothèques est inversement proportionnel au nombre d'enfants de moins de quinze ans vivant dans chacun de ces départements. Ainsi le nombre d'enfant par ludothèque est-il beaucoup plus élevé dans les départements peu pourvus en particulier la Seine-Saint-Denis. L'inégalité de répartition en nombre se double ainsi d'une inégalité d'accès pour la population, puisque les enfants

qui habitent la Seine-Saint-Denis ont huit fois moins de possibilités d'accéder à une ludothèque dans leur département que les enfants qui habitent l'Essonne.

La seconde caractéristique étudiée porte sur l'implantation institutionnelle de la ludothèque. Les réponses recueillies à ce sujet permettent de distinguer d'une part, les ludothèques qui ne sont pas implantées dans une quelconque structure, pour lesquelles nous conserverons l'appellation d'*indépendantes*, et d'autre part, cinq cadres institutionnels distincts :

- les *centres culturels* associés dans cette étude aux Maison des Jeunes et de la Culture du fait du rapprochement à la fois institutionnel et "idéologique" de ces structures
- les *maisons de l'enfance*.
- les *centres sociaux*.
- les *maisons de quartier* associées aux "maisons pour tous" pour les mêmes raisons que précédemment
- les *centres culturels et sociaux*.

Les résultats montrent que près de la moitié des ludothèques sont indépendantes, et n'ont donc aucune attache institutionnelle, l'autre moitié se répartissant de façon relativement équilibrée entre les différents types d'institutions.



Graphique 1.2.2 : Répartition des ludothèques d'Ile de France par implantations institutionnelles

Cependant, dans ces implantations institutionnelles, on peut distinguer les ludothèques qui sont rattachées à une institution au sein de laquelle prédomine le caractère social des actions, et celles qui sont rattachées à une institution au sein de laquelle prédomine le caractère culturel des actions. Bien qu'il soit difficile de

dissocier ces deux orientations[3], la distinction opérée tente de mettre en avant des priorités différentes, ou plus exactement des déterminations différentes d'actions parfois similaires. Dans un cas, l'attention des professionnels sera focalisée sur le public, c'est-à-dire plus sur la dimension sociale du rapport à autrui, qu'il s'agisse d'aide, d'assistance, d'écoute ou simplement de présence[4]. Dans l'autre cas, ce n'est plus le destinataire de la prestation qui est central, mais l'objet même de la prestation proposée, le contenu, le message à transmettre. Ainsi, bien qu'il soit difficile de trouver des analyses qui justifient une telle "modélisation", il semble possible d'opérer des rapprochements entre centre culturel et maison de l'enfance d'une part, et centre social et maison de quartier d'autre part, pour mettre en opposition deux pôles extrêmes, l'un à caractère culturel et l'autre à caractère social, les centres socio-culturel restant à part. En regroupant ainsi les implantations, les données montrent qu'un peu plus d'un quart (28,4%) des ludothèques sont implantées dans des institutions à caractère social, environ un cinquième (18,2%) dans des institutions à caractère culturel, enfin 5,7% sont installées dans des institutions "mixtes".

L'analyse du partenariat de la ludothèque avec d'autres institutions permet un autre éclairage sur l'insertion de la ludothèque dans ces deux domaines. Même si les formes que peut prendre ce partenariat sont mal précisées[5], celui-ci se révèle être un indicateur à la fois de "l'assise" de la ludothèque, c'est-à-dire de la reconnaissance institutionnelle dont elle jouit, et de son "expansionnisme" c'est-à-dire de son dynamisme. Ainsi, 22% des ludothèques ne travaillent en partenariat avec aucune institution. Par contre 20% travaillent avec un partenaire, 24% avec deux, et 34% avec trois partenaires ou plus. De fait, l'école s'avère être le partenaire le plus fréquent; 68% des ludothèques collaborent, à un niveau ou à

---

[3] Les études sur les institutions socio-culturelles comme celles de P. Besnard, *Animateur socioculturel*, Paris, ESF, 1986, ou R. Labourie, *Les institutions socioculturelles*, Paris, PUF, 1978, ne se sont jamais vraiment penchées sur la distinction de ces deux termes qui paraissent indissociables à force de confusion.

[4] J. Ion et J.P. Tricart, *Les travailleurs sociaux*, opus cit., p.7 et 17.

[5] Il peut s'agir

- de la mise en place à l'échelle de la commune d'un service de prêt spécifique aux collectivités, ou de l'utilisation à titre individuel par des professionnels de ces collectivités du service de prêt destiné au grand public.
- d'un accueil régulier à la ludothèque d'une ou plusieurs institutions avec des projets plus ou moins précis, ou de visites de découverte de cette institution encore peu connue
- d'un partenariat plus étroit dans une démarche à la fois de concertation sur des problèmes sociaux et éducatifs, et de formation professionnelle dans le domaine du jeu et du jouet.

un autre, avec l'institution scolaire. Les autres partenaires se succèdent ainsi : les crèches avec lesquelles 50% des ludothèques travaillent, les centres de loisirs (37%), les institutions pour personnes handicapées (19%), les services de protection maternelle et infantile ou PMI (6%), et enfin les organismes d'accueil des personnes âgées (2%).

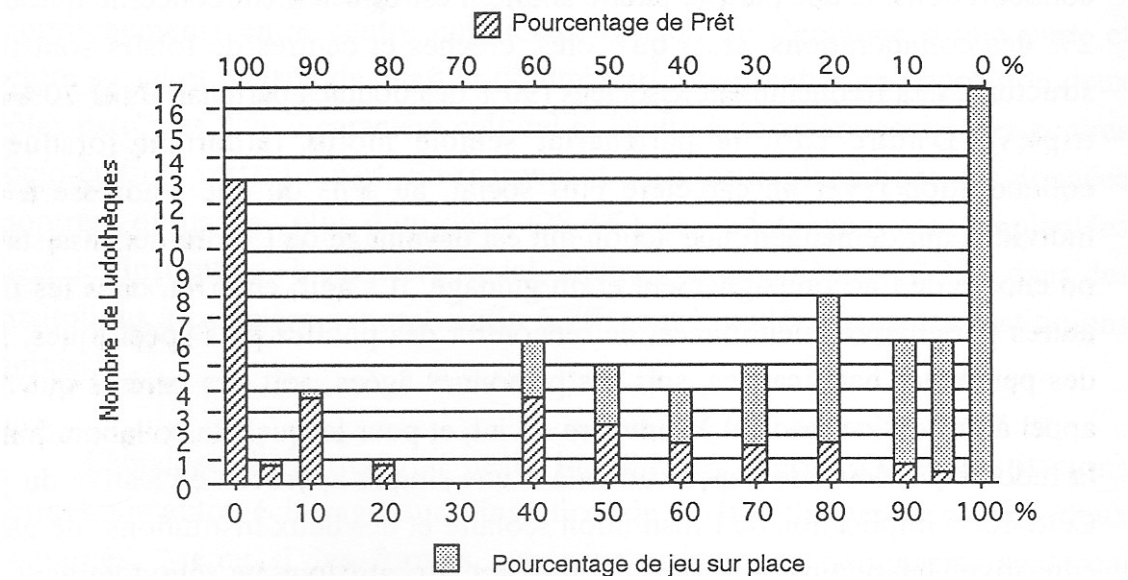
Cette analyse du partenariat des ludothèques montre ainsi la prépondérance du caractère éducatif sur le caractère social ou culturel de ces collaborations. D'une part, le public adulte n'est directement concerné que dans 2% des collaborations, alors qu'écoles, crèches et centres de loisirs sont trois structures très fréquemment associées (90% des doubles partenariats et 70% des triples). D'autre part, le partenariat semble moins important lorsque la collaboration revêt un caractère plus social, au sens où elle s'adresse à des individus qui demandent une action qui est davantage de l'ordre de l'assistance ou encore de l'accompagnement et du guidage. Il s'agit, en effet, dans les trois autres partenariats mentionnés, de rencontrer des publics plus spécifiques, soit des personnes handicapées, soit des personnes âgées, soit des parents qui font appel à un service médical à caractère social, et pour lesquels la collaboration de la ludothèque doit être conçue au delà d'une simple approche éducative du jeu. Cette forte implication de l'institution scolaire et des deux institutions "de garde éducative" laisse ainsi à penser que l'aspect éducatif joue un rôle dominant par rapport aux aspects sociaux ou culturels.

Des caractéristiques propres

Cette description de la place de la ludothèque dans son environnement peut être complétée par une caractérisation "de l'intérieur" de la structure. L'essentiel concerne alors bien évidemment les activités spécifiques de la structure, à savoir le service de jeu sur place et le service de prêts de jeux à domicile. C'est plus précisément la répartition de l'activité générale de la ludothèque entre ces deux fonctionnements qui est étudiée avec le calcul pour chaque ludothèque d'un indice[6] qui spécifie le taux de l'activité de jeu sur place

[6] Il s'agit précisément de faire une proportion entre la fréquentation mensuelle de la structure (par exemple nombre d'entrées) et l'utilisation en un mois du service de prêt (par exemple nombre de jeux prêtés par mois). Exemple : 60-40 signifie que l'activité de la ludothèque se décompose en 60% pour le service de jeu sur place et 40% pour le service de prêt.

et le taux complémentaire de l'activité de prêt. Les résultats montrent alors que près de 40% des ludothèques se consacrent à une seule activité. 17% ne pratiquent que le prêt et à l'inverse 22% ne pratiquent que le jeu sur place. De plus, dans 60% des ludothèques c'est l'activité de jeu sur place qui domine, et dans 33% c'est l'activité de prêt qui est prépondérante, la différence étant constituée par les ludothèques qui pratiquent les deux activités à égalité. Ainsi, au total, plus de 50% des ludothèques consacrent plus des trois quarts de leur activité au jeu sur place.



Graphique1.2.3 : Répartition des ludothèques d'Ile de France selon la distribution des activités

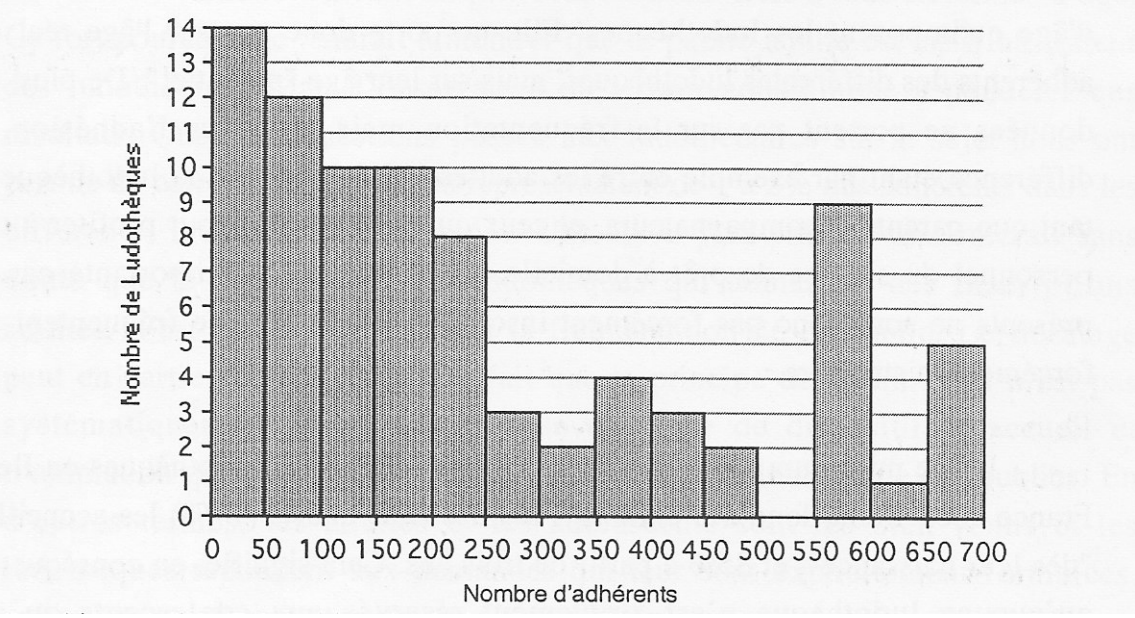
Il ressort de ces résultats une forte prédominance de l'activité de jeu sur place de façon générale dans les ludothèques d'Ile de France. En effet, deux tendances convergentes semblent s'affirmer. D'une part, il y a sensiblement davantage de ludothèques qui pratiquent le jeu que de ludothèques qui pratiquent le prêt : 83% contre 78%. D'autre part, cette activité semble, globalement, nettement plus développée. En effet, seulement 25% des ludothèques pratiquent 80% et plus de leur activité autour du prêt, alors que 49% pratiquent le jeu sur place dans les mêmes proportions. De plus, en calculant un indice d'activité générale pour le jeu sur place d'une part et pour le prêt d'autre part[7], on constate que l'activité de jeu représente les trois cinquièmes de l'activité globale des

[7] Voir en annexe 1.2 les données précises.

ludothèques et cette proportion reste identique si l'on exclut du calcul les ludothèques pratiquant uniquement l'une ou l'autre des activités.

Ces différents éléments d'analyse montrent ainsi une certaine "domination" de l'activité de jeu sur place au détriment de l'activité de prêt, au sein des ludothèques d'Ile de France. Autrement dit, l'essentiel de la fonction de la ludothèque consiste à permettre le déroulement d'une activité ludique immédiate et dans l'espace même de la structure, et non à fournir du matériel ludique pour une activité qui se déroulerait dans un autre contexte.

Une autre caractéristique intéressante porte sur le nombre d'adhérents de chaque ludothèque. Il s'agit de comptabiliser les individus inscrits sur l'année en cours pour fréquenter une ludothèque, dans le cadre des ouvertures publiques dites "familiales" et non des accueils de collectivités, que cette inscription soit payante ou gratuite. Ainsi défini, le nombre d'adhérents dans les ludothèques d'Ile de France se répartit autour d'une moyenne de 257 personnes, en variant de 10 à 1200. La répartition marque deux pics forts à 100 et 600 adhérents, avec neuf ludothèques chacun, et deux pics moyens à 200 et 250 adhérents, avec cinq ludothèques chacun.



Graphique 1.2.4 : Répartition des ludothèques d'Ile de France selon le nombre d'adhérents

On constate ainsi qu'aux deux extrémités de l'échelle, environ un sixième des ludothèques comptent moins de 50 adhérents et un sixième plus de 500,

(16% et 17%). Environ la moitié comptent moins de 200 adhérents (52,3%) et les deux tiers moins de 350 adhérents (67%). Enfin, seulement 5% ont plus de 650 adhérents.

Les ludothèques se révèlent donc être dans une très large proportion de "petites" structures en ce sens qu'elles concernent chacune un nombre relativement réduit d'adhérents. Seules quelques "grosses" se distinguent vraiment qui touchent un public plus large. De plus, étant donné qu'il s'agit généralement d'adhérents enfants qui viennent en fratrie, le nombre de familles concernées se réduit encore nettement; plus de la moitié des ludothèques s'adressent à moins de 100 familles.

Une caractérisation par le public

Pour compléter cette description des ludothèques, il est intéressant de se pencher sur certaines caractéristiques du public, en particulier l'âge et la provenance géographique des adhérents. De fait, lorsqu'on étudie précisément l'âge des adhérents, on s'aperçoit rapidement que la ludothèque est "une institution pour enfant". L'étude de cette caractéristique s'appuie sur les limites d'âge qu'imposent les ludothèques. Elle ne porte donc pas sur l'âge réel des adhérents des différentes ludothèques, mais sur leur âge "potentiel". De plus, ces données ne portent pas sur la fréquentation mais bien sur l'adhésion, la différence étant par exemple entre les adultes qui fréquentent la ludothèque en tant que parents accompagnateurs, et ceux qui sont inscrits pour profiter à titre personnel du service de prêt à domicile. Cette nuance est importante car les présents ne sont donc pas forcément inscrits et les inscrits ne fréquentent pas forcément la structure.

L'âge minimum varie de zéro à six ans. Toutes les ludothèques en Ile de France accueillent donc des enfants. Plus des trois quarts (77%) les accueillent "dès leur naissance", et 85% à partir de trois ans. Cela signifie, en conséquence, qu'aucune ludothèque n'est strictement réservée aux adolescents ou aux adultes alors que ces deux publics ont des spécificités certaines, à la fois au regard du marché et de leur caractéristiques sociales et psychologiques. La solution "choisie" par les ludothèques consiste donc à tenter de gérer toutes les spécificités globalement.

L'âge maximum varie, lui, de six ans à l'âge adulte. Ainsi 58% accueillent les adultes et les adolescents[8], et donc 42% se limitent aux adhérents de quinze ans ou moins. De plus, 26% se limitent aux adhérents de douze ans ou moins, c'est-à-dire qu'environ un quart des ludothèques limitent l'inscription des adhérents à l'âge de sortie de l'école élémentaire.

Si l'on étudie maintenant le créneau d'âge admis dans chaque ludothèque en se référant aux différentes étapes classiquement admises par le système scolaire, les résultats sont encore plus révélateurs du caractère enfantin de l'institution. Les chiffres sont alors très significatifs. 20% des ludothèques n'accueillent pas les enfants d'âge de crèche, c'est-à-dire "les moins de trois ans", et 26% n'accueillent plus les enfants au delà de l'âge du collège, c'est-à-dire ni les pré-adolescents (13-15 ans) ni les adolescents et adultes (plus de 16 ans). Par contre, seulement 7,5% n'accueillent pas les enfants d'âge maternel, c'est-à-dire "les trois-quatre- cinq ans", et la totalité des ludothèques accueillent les enfants d'âge élémentaire, c'est-à-dire "les six-douze ans", même si 4,6% n'admettent qu'une partie d'entre eux[9].

Au total 56% des ludothèques sont ainsi ouvertes à tous en termes d'âge. Ce fort pourcentage tendrait à montrer que le public adulte est aussi utilisateur des ludothèques. Mais l'observation du terrain nous amène à pondérer ces résultats. Quelques questions posées aux ludothécaires sur le sujet nous ont permis de cerner que les adultes représentaient de 1 à 5% des adhérents dans les différentes ludothèques concernées. Une étude plus précise confirmerait sans doute que le pourcentage des ludothèques qui admettent des inscriptions adultes, n'est pas représentatif de la fréquentation de ce public. Le décalage peut en partie s'expliquer par le fait que le principe de l'admission n'est pas systématiquement suivi par la mise en place de dispositifs d'accueil et d'animation qui répondent aux spécificités déjà mentionnées de ces publics. En d'autres termes, les adultes et les adolescents sont les bien venus et les ludothèques répondent aux demandes qui leur sont explicitement formulées, mais elles ne cherchent pas outre mesure à développer ce secteur d'activités.

---

[8] La distinction entre adulte et "plus de 15 ans" est impossible, car les enquêtés n'ont pas mentionné de différence au delà de cet âge.

[9] Une seule ludothèque accepte uniquement les 6 ans et moins, et six ludothèques (6,9%) accueillent les enfants seulement à partir de 6 ans.

Ces différents constats amènent à conclure que la ludothèque est bien une institution qui est principalement destinée aux enfants, voire aux jeunes enfants. Ces éléments permettent ainsi de démontrer formellement cette orientation enfance contre laquelle se défendent farouchement les ludothèques qui affirment leur caractère généraliste. Même s'il existe des velléités de s'adresser à tous, dans la réalité les ludothèques s'adressent de façon très majoritaire aux jeunes enfants.

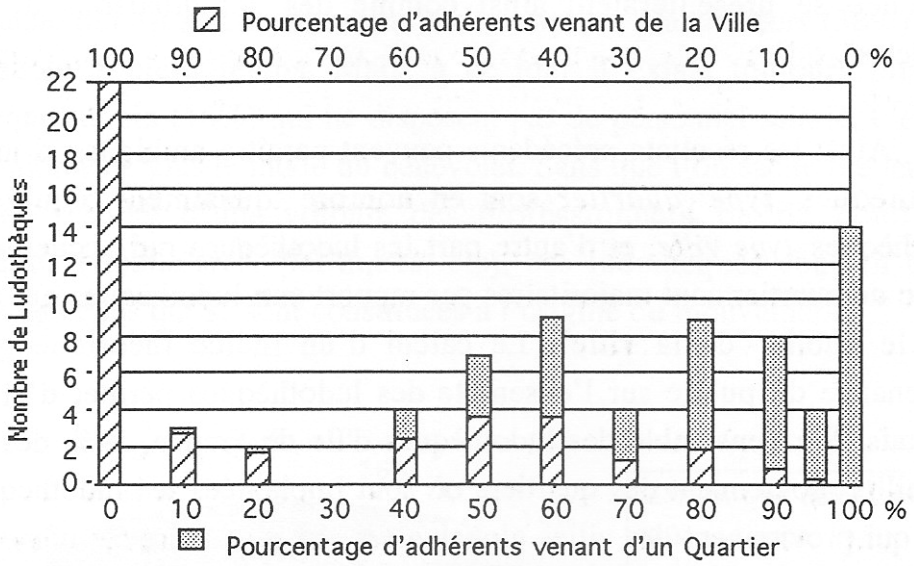
Si l'on étudie maintenant la provenance géographique des adhérents de ces ludothèques d'Ile de France, on constate que les ludothèques se répartissent de façon sensiblement équitable entre les deux groupes que sont les ludothèques de centre-ville et les ludothèques de quartier. En effet, au sein de chaque ludothèque, le public peut être caractérisé par un indice qui met en regard deux provenances ; d'un côté les adhérents qui sont domiciliés dans le quartier même d'implantation de la ludothèque, d'un autre côté les adhérents qui proviennent des autres quartiers de la commune, voire des autres communes[10]. Les ludothèques se situent ainsi sur une échelle étalonnée entre 100% des adhérents en provenance du quartier et 100% en provenance "de la ville", c'est-à-dire de l'ensemble de la commune[11].

Ainsi, dans un quart (25,6%) des ludothèques, l'ensemble des adhérents provient de la ville. Autrement dit, dans une ludothèque sur quatre, le public est disséminé sur toute la commune sans que le quartier d'implantation soit différencié des autres. A l'autre extrême, dans 16,3% des ludothèques, le public provient exclusivement du quartier où est implantée la ludothèque. De façon plus générale, dans plus de la moitié des ludothèques (54,6%), le public provient à 60% ou moins du quartier, et donc à 40% ou plus de la ville.

---

[10] La notion de quartier s'entent ici dans le sens commun qui désigne un îlot d'habitations, c'est-à-dire un espace ayant une certaine unité où les déplacements, les rencontres et la vie sont facilités. A Paris, pour la différencier de celle d'arrondissement, cette notion a été formulée en termes de facilité d'accès à pied (10mn).

[11] Les résultats suivantes seront à considérer avec prudence. Car, les données fournies par les ludothécaires eux-mêmes relèvent souvent d'une simple estimation de leur part. Ne disposant que rarement de renseignements précis, ils se basent sur leur appréciation personnelle de la situation des adhérents.



Graphique1.2.5 : Répartition des ludothèques d'Ile de France selon la distribution des provenances des adhérents

Ces résultats semblent indiquer une légère prépondérance des publics de quartier. Et cette tendance se confirme en examinant les résultats obtenus aux deux extrémités de l'échelle. Dans 41% des ludothèques, les adhérents viennent à 80% ou plus du quartier, et à l'autre extrême, les adhérents proviennent à 80% ou plus "de la ville", dans seulement 31% des ludothèques. Mais, en considérant uniquement les ludothèques qui accueillent 90% ou plus de l'un ou l'autre des publics, ce rapport est modifié. La proportion tombe à 30% pour les ludothèques qui accueillent un public de quartier, et elle reste de 29% pour les ludothèques qui accueillent un public "de la ville". De fait, cette différence peut être considérée comme négligeable étant donnée l'imprécision des données.

Or, un certain nombre de constats de terrain semblent montrer que ces deux pôles constituent deux formes opposées de ludothèques quant à la constitution de leur public. En effet, lorsque le rapport des deux provenances est inférieur ou égal à un dixième, le public minoritaire devient de fait négligeable, à la fois dans sa présence mais aussi dans l'intérêt spécifique qui peut lui être accordé dans les différentes actions de la ludothèque. Ces deux groupes de ludothèques semblent ainsi caractéristiques des deux provenances, de sorte qu'elles peuvent être considérées comme des *ludothèques types*. Se distinguent alors les ludothèques *type quartier* au sein desquelles "règnent" les adhérents provenant du quartier d'implantation, et les ludothèques *type ville* où, au

contraire, c'est le public de l'ensemble de la ville qui domine. Les ludothèques au sein desquelles la provenance des adhérents est davantage panachée se présenteraient ainsi comme des combinaisons de ces deux "modèles".

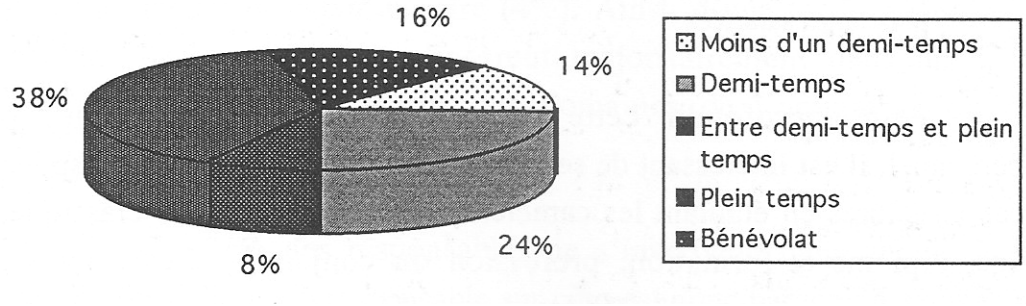
Ainsi les résultats précédents peuvent paraître ambigus : d'une part les ludothèques *type quartier* sont en nombre quasiment équivalent aux ludothèques *type ville*, et d'autre part les ludothèques qui accueillent plus le public de quartier sont majoritaires par rapport aux ludothèques qui accueillent plus le public "de la ville". Le calcul d'un indice théorique général de provenance du public sur l'ensemble des ludothèques permet d'élucider ces résultats. Sur l'ensemble des ludothèques d'Ile de France, 54% des adhérents accueillis proviennent des quartiers où sont implantées les ludothèques contre 46% qui proviennent des villes globalement. En effectuant ce même calcul sur les ludothèques où le public est panaché (toutes sauf celles *type quartier* et *type ville*), l'écart se creuse au profit des publics de quartier : 60% en provenance du quartier et 40% en provenance de la ville. Les ludothèques "mixtes" accueillent donc davantage les publics de quartier. Mais, la tendance s'inverse si l'on effectue le même calcul sur *les ludothèques types* : 49% des adhérents proviennent des quartiers, et 51% des villes.

Il semble donc que d'une façon générale, les ludothèques accueillent les publics de quartier et "de la ville" dans des proportions semblables. Mais cette similitude est le résultat d'un "compromis", car les *ludothèques type*, en étant très favorables aux publics des villes, rééquilibrent les ludothèques "mixtes" qui elles, favorisent sensiblement les publics de quartier.

Caractérisation par le personnel

Enfin, ces caractéristiques internes à la ludothèque peuvent être complétées par les données concernant la composition du personnel de chaque structure. Pour caractériser le personnel, ont été pris en compte le temps de travail hebdomadaire du responsable salarié, le nombre de personnes salariées qui ont en charge l'organisation et le fonctionnement de la ludothèque et le profil du responsable. Les données recueillies en ce qui concerne l'état du salariat des responsables permettent de formaliser les approximations colportées ici et là dans le milieu professionnel. Sur l'ensemble des ludothèques d'Ile de France,

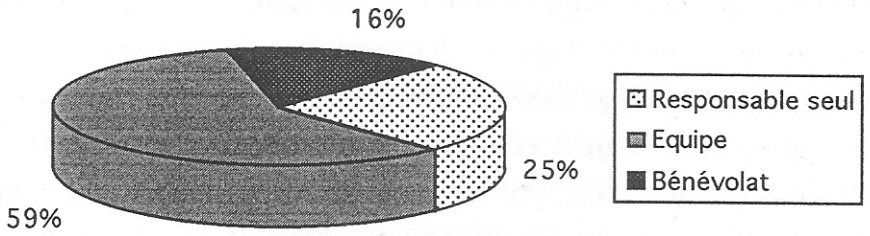
près des trois quarts des ludothèques (70%) fonctionnent avec un responsable qui est salarié au moins à mi-temps, et plus du tiers (38%) avec un responsable à plein temps. Mais, à ce jour il existe toujours plus d'une ludothèque sur six (16%) qui ne disposent pas de personnel salarié, c'est-à-dire qui fonctionnent sous le mode du bénévolat. Sans que l'on sache réellement s'il s'agit du résultat d'une volonté des professionnels ou de contingences matérielles (financières, politiques, etc.), ces ludothèques sont en cela très proches de celles qui se sont constituées à l'origine du mouvement.



Graphique1.2.6 : Répartition des ludothèques d'Ile de France selon le temps de travail du responsable

De fait, les données recueillies à propos du nombre de salariés renforcent cette distinction entre ludothèques. Les équipes se composent de une à huit personnes salariées pour un nombre d'heures hebdomadaires qui s'échelonne entre 0 et 200 heures[12]. Ainsi près des deux tiers des ludothèques (59%) disposent de plusieurs salariés pour animer la structure. Parmi celles-ci, un peu plus d'un tiers fonctionnent à deux, un quart fonctionnent à trois, et un gros tiers fonctionnent avec quatre personnes ou plus. Mais, il reste un quart des ludothèques (25%) qui ne disposent pas d'une équipe au sens strict. C'est-à-dire que dans une ludothèque sur quatre, le responsable salarié anime et gère seul la structure. En associant cet effectif à celui des ludothèques qui fonctionnent uniquement en bénévolat, les résultats montrent que près d'une ludothèque sur deux (41%) ne dispose pas d'une équipe de salariés. Ce pourcentage important de structures pas ou peu pourvues en personnel salarié permet de mettre en évidence le peu de structuration professionnelle dont les ludothèques font l'objet.

[12] Les observations montrent que les emplois en ludothèque sont très souvent des temps partiels ce qui explique le décalage entre les 200 heures hebdomadaires et le maximum de huit personnes employées par ludothèque.



Graphique 1.2.7 : Répartition des ludothèques d'Ile de France selon le nombre de personnes salariées

Pour approfondir cette caractérisation des ludothèques par leur personnel, il est intéressant de se pencher aussi sur le profil des responsables de ces structures en étudiant les caractéristiques sociologiques classiques : sexe, âge, diplôme et formation, profession du conjoint[13]. Les responsables de ludothèques sont dans 92.5% des cas des femmes. Ainsi, sur l'Ile de France, seules six ludothèques sont gérées par des hommes. L'âge moyen est de 39 ans, et dans 98.2% des cas, le responsable a entre 20 et 60 ans. La proportion la plus élevée se retrouve dans la tranche d'âge des personnes âgées de 30 à 39 ans (40.8%), et un peu plus de la moitié (49%) ont moins de 40 ans. Globalement plus de 80% des responsables de ludothèques ont un niveau supérieur ou égal au baccalauréat, et plus de la moitié ont suivi au moins deux années d'étude après ce diplôme. Le niveau de diplôme des responsables se répartit comme suit : 19% ont un niveau équivalent ou inférieur au B.E.P.C., 29% ont un niveau équivalent au baccalauréat, 35% ont fait deux ans d'étude après le baccalauréat, 17% ont fait trois années ou plus d'étude après le baccalauréat.

Les renseignements recueillis sur les formations et les expériences professionnelles permettent de compléter la description. Il semble que les responsables de ludothèques aient massivement une expérience dans le secteur professionnel de l'animation socioculturelle et éducative. 41% des responsables ont suivi une formation dans le domaine, soit dans le cadre de diplômes professionnalisants (D.E.F.A. ou B.E.A.T.E.P.), soit dans le cadre de formations non qualifiantes (B.A.F.A. ou B.A.F.D.). D'une façon plus générale, 56% ont eu

[13] Il faut noter sur ce point l'imprécision et le manque de données dûs aux difficultés rencontrées pour obtenir des informations "personnelles".

une expérience professionnelle dans le milieu de l'animation avant d'occuper un emploi dans une ludothèque. Les autres responsables se répartissent de façon sensiblement égale entre quatre branches professionnelles de formations : soit dans le domaine de l'éducation des enfants (13%, instituteur ou éducateur de jeunes enfants), soit dans le domaine paramédical tout en restant relativement proche du monde de l'enfance (8%, psychomotricien, orthophoniste, ou infirmière), soit dans le domaine de l'action sociale (7%, assistante sociale, ou B.E.P. carrières sanitaires et sociales), soit enfin des formations au métier de bibliothécaire (4%). Ainsi, d'une façon générale, les responsables des ludothèques s'insèrent majoritairement dans un cursus professionnel ou d'études proche des domaines de l'animation ou plus largement de l'enfance.

Cependant, 21% des responsables ne s'inscrivent dans aucun de ces domaines de formation. Un responsable sur cinq est donc parvenu à exercer une activité en ludothèque sans avoir ni formation, ni expérience dans le domaine de l'animation ou de l'enfant ou de l'action sociale. Il semble ainsi que la "profession" de ludothécaire ne participe pas forcément d'un itinéraire professionnel ou de formation qui soit logique ou linéaire, mais qu'elle puisse être une activité déviante par rapport à une trajectoire personnelle.

Enfin, les quelques données disponibles sur le sujet montrent que 60% des conjoints des responsables sont des cadres supérieurs, environ 20% des cadres moyens et 20% des employés ou ouvriers.

Ces quelques données permettent d'établir un panorama sommaire des responsables des ludothèques d'Ile de France. Dans une écrasante majorité des cas, en l'occurrence plus de 80%, ces derniers sont des femmes, âgées de moins de 50 ans, d'un niveau d'étude supérieur ou égal au baccalauréat, issues du milieu de l'animation ou des professions liées à l'enfance, dont les conjoints sont cadres moyens ou supérieurs. Il s'agit donc d'un milieu professionnel fortement féminisé, d'âge moyen, d'un niveau d'étude et de formation relativement élevé, vivant dans un milieu social très élevé.

En mettant ces résultats en perspective avec les caractéristiques des professionnels de l'animation[14] on s'aperçoit que les caractéristiques des ludothécaires sont nettement divergentes par rapport à ces derniers. Les animateurs sont davantage des hommes (60%). Ils sont plus jeunes (13% de plus de 40 ans). Leur conjoint sont moins fréquemment cadres supérieurs (20%)[15]. Au delà de toutes les justifications qu'on peut apporter à ce constat à commencer par la féminisation de la profession de ludothécaire, il semble que ce "métier" reste en marge des professions de l'animation même si l'activité professionnelle en a toutes les caractéristiques. Sans doute parce qu'il persiste des traces originelles dans ces institutions qui ne sont pas encore tout à fait sorties des mouvements associatifs et charitables au sein desquels elles ont vu le jour.

[14] C'est-à-dire "reconnus comme tel par leur employeur" selon la définition de l'Observatoire des programmes d'animation in Les professionnels de l'animation, rapport d'enquête, tome 1, La Documentation Française, Paris, 1987, p. 27.
[15] Ibidem p. 40-44.

CHAPITRE 3
Deux réalités de terrain

En allant un peu plus avant dans l'analyse, ces données permettent de mettre à l'épreuve de la réalité la typologie des ludothèques que les professionnels ont intuitivement élaborée et qui oppose les deux implantations géographiques *centre-ville* et *quartier*. Car une des caractéristiques sous-jacentes porte sur la provenance géographique des publics de ces deux types de ludothèques, les premières concernant l'ensemble des habitants d'une commune alors que les secondes s'adressent à une population limitée aux habitants du

quartier[1]. On peut donc chercher à caractériser la ludothèque selon la provenance de son public en analysant les associations existant entre cette caractéristique et celles que l'on a déjà observées. De plus cette démarche permet de juger de la valeur de modèle que peuvent prendre les *ludothèques types* que l'on a définies précédemment. Si cette "modélisation" est valide, ces deux ensembles de ludothèques doivent être particulièrement caractérisés et en opposition régulière l'un avec l'autre.

Des caractéristiques associées

La première caractéristique associée spontanément à la provenance des publics porte sur "la taille" de la ludothèque, ou plus exactement sur le nombre de personnes adhérentes. De fait lorsqu'on croise ces deux variables, des écarts à la moyenne[2] assez élevés révèlent une sur-représentation des ludothèques à faible effectif et une sous-représentation des ludothèques à fort effectif parmi les ludothèques *de quartier*. Et les résultats sont inverses parmi les ludothèques qui accueillent majoritairement un public *de ville*[3].

Nb. d'adhérents Provenance des adhérents	≤ à 200	≥ à 500
90% et + ville	- 5 - 3	+ 2 + 3
60% et + ville	- 8 - 6	+ 4 +10
60% et + quartier	+15 +15	-12 -34
90% et + quartier	+13 + 6	-14 -20

Tableau 1.3.1 : Ecarts à la moyenne* de la fréquence des ludothèques en fonction de la provenance du public et du nombre d'adhérents.
* Le 1er chiffre correspond à un écart à la moyenne calculé par rapport aux effectifs en ligne, alors que le 2cd correspond à un écart à la moyenne calculé en colonne.

[1] Il ne s'agit jamais d'un critère de limitation des inscriptions formellement établi par les ludothèques, mais du constat d'une réalité vécue.

[2] Etant donné les faibles effectifs qui apparaissent dans un certain nombre de croisements, l'application d'un test de corrélation ne semble pas très pertinente. C'est donc à partir des écarts à la moyenne que les analyses sont réalisées dans cette partie de l'étude.

[3] Par facilité de langage, on qualifiera les ludothèques dont le public provient à plus de 60% de l'ensemble de la commune de ludothèques *de ville*. A l'inverse, les ludothèques seront dites *de quartier* lorsque leurs adhérents proviennent à 60% ou plus du quartier d'implantation.

Deux remarques s'imposent. D'une part, les *ludothèques type* répondent au même schéma d'association à savoir que les ludothèques *type quartier* accueillent plus fréquemment que la moyenne de petits effectifs alors que les ludothèques *type ville* accueillent plus fréquemment un nombre important d'adhérents. D'autre part, si on en juge par la différence d'écarts à la moyenne, les ludothèques qui accueillent les publics *de ville* restent moins systématiquement dans ce schéma. Autrement dit, les ludothèques *de ville* sont moins strictement caractérisées par le nombre d'adhérents que les ludothèques *de quartier*. Malgré cette nuance, il semble donc qu'il existe de fait une relation assez régulière entre le nombre d'adhérents d'une ludothèque et la provenance géographique de ces derniers. Les ludothèques accueillent des effectifs plus faibles lorsqu'elles recrutent leur public à proximité de leur implantation que lorsque les publics proviennent plus largement de toute la ville. Ces résultats montrent ainsi que bien qu'elles aient le même public potentiel puisqu'elles sont toutes ouvertes à tout public, les ludothèques *de centre-ville* et les ludothèques *de quartier* ne concernent pas les mêmes populations. Une partie de la recherche montrera que cette différence quantitative se double en réalité d'une différence qualitative qui porte sur l'appartenance sociale des adhérents.

Comme le suggère la typologie intuitive des professionnels, une seconde liaison apparaît de fait entre la provenance des adhérents et le type d'activité pratiquée par la ludothèque.

Répartition des activités / Provenance des adhérents	100% Prêt	80% et + Prêt	80% et + Jeu	100% Jeu
90% et + ville	+15 / +25	+20 / +24	-31 / -18	-13 / -17
60% et + ville	+16 / +33	+19 / +27	-30 / -24	-15 / -24
60% et + quartier	-15 / -47	-15 / -34	+27 / +31	+14 / +33
90% et + quartier	-17 / -32	-21 / -27	+47 / +30	+32 / +44

Tableau 1.3.2 : Ecarts à la moyenne* de la fréquence des ludothèques en fonction de la provenance du public et de la répartition des activités pratiquées.

* Le 1er chiffre correspond à un écart à la moyenne calculé par rapport aux effectifs en ligne, alors que le 2cd correspond à un écart à la moyenne calculé en colonne.

Ainsi, les ludothèques *de quartier* s'orientent davantage vers le jeu sur place et à l'inverse les ludothèques *de ville* s'orientent vers un fonctionnement en prêt. De plus, le même constat peut être fait à propos des *ludothèques type* : celles de *type ville* s'opposent à celles de *type quartier* quant à la proportionnalité des deux fonctionnements. Le calcul des écarts à la moyenne montre bien qu'il existe une association assez régulière entre les caractéristiques *de ville* et "de prêt" d'une part, *de quartier* et "de jeu sur place" d'autre part.

Une troisième liaison non formulée dans la typologie intuitive des ludothécaires mais souvent sous-entendue, porte sur la relation entre la provenance du public et l'implantation institutionnelle de la ludothèque. De fait, lorsqu'on caractérise les ludothèques par les institutions auxquelles elles sont associées, on constate que les ludothèques *de ville* se distinguent nettement des ludothèques *de quartier*. L'opposition de signe entre les écarts à la moyenne montre clairement que les ludothèques en centre culturel, maison de l'enfance et les indépendantes accueillent davantage un public en provenance de toute la commune, et qu'à l'inverse les ludothèques en centre social, maison de quartier et centre socio-culturel accueillent davantage des publics géographiquement proches de la ludothèque. Et ces liaisons se reproduisent, à une exception près, si l'on prend en considération les ludothèques *type ville* et *type quartier*.

Provenance des adhérents / Implantation institutionnelle	90% et + ville	60% et + ville	60% et + quartier	90% et + quartier
centre cultuel	+27 +10	+20 + 6	-12 - 2	- 8 - 2
maison de l'enfance	+11 + 2	+ 4 =	-16 - 2	-10 - 2
centre socio-culturel	-29 - 6	-16 - 3	+24 + 2	+10 + 2
centre social	-21 -11	-28 -12	+36 +10	+24 +12
maison de quartier	-21 -10	-11 - 4	+ 2 + 1	-13 - 6
indépendantes	+ 9 +15	+ 9 +12	-11 - 9	- 1 - 3

Tableau 1.3.3 : Ecarts à la moyenne* de la fréquence des ludothèques en fonction de la provenance du public et de l'implantation institutionnelle.

* Le premier chiffre correspond à un écart à la moyenne calculé par rapport aux effectifs en ligne, et le second par rapport aux effectifs en colonne.

Ces données mettent en outre en évidence des similitudes entre les différentes implantations. Les ludothèques en maison de l'enfant suivent en effet la répartition des ludothèques en centre culturel, et les ludothèques en maison de quartier suivent celle des ludothèques en centre social, les premières s'opposant aux secondes. Ce constat semble conforter l'hypothèse émise de l'existence de deux pôles, social et culturel, au sein des ludothèques. De plus, ces résultats montrent que dans ce schéma, les ludothèques indépendantes sont plus proches du pôle culturel, alors que les ludothèques en centre socio-culturel sont plus proches du pôle social. Même si ces rapprochements restent à vérifier par ailleurs, les résultats de ce croisement semblent assez clairement mettre en évidence une liaison entre la provenance du public et l'institution d'implantation de la ludothèque. De plus en confirmant l'opposition entre deux pôles, ils laissent supposer l'existence d'orientations différentes de ces structures, ce qui se confirmera dans la suite de cette recherche mais avec une modification dans les termes de l'alternative.

Pour compléter cette identification des ludothèques selon la provenance des adhérents, une quatrième caractéristique peut être abordée qui porte sur la composition de l'équipe de professionnels qui assurent le fonctionnement et la gestion de cet équipement[4]. On peut remarquer que cet élément n'entre pas dans la typologie que les ludothécaires établissent intuitivement, sans doute du fait de la complexité des situations. Car effectivement l'association entre la provenance des adhérents et l'importance de l'équipe de chaque ludothèque n'apparaît pas très régulière. En réalité, les ludothèques *de ville* semblent s'opposer aux ludothèques *de quartier* en ce sens que les premières font fréquemment appel exclusivement au bénévolat, alors que les secondes disposent souvent d'une seule et unique personne employée à temps partiel. Sur ce point, les *ludothèques type* sont conformes aux ludothèques qui accueillent majoritairement l'un ou l'autre des publics. Et cette différence semble se confirmer si l'on en juge par la répartition des ludothèques qui disposent d'une équipe. Les *ludothèques type* affichent des écarts à la moyenne opposés, les équipes étant sous-représentées dans les ludothèques *type ville* alors que les ludothèques *type quartier* bénéficient très fréquemment d'une équipe de professionnels.

---

[4] Cette caractéristique est en réalité la combinaison des deux indices observés précédemment, le temps de travail hebdomadaire du responsable salarié et le nombre de personnes salariées.

Composition de l'équipe / Provenance des adhérents	Bénévolat	1 seul salarié à moins de 1/2 temps	1 équipe de salariés
90% et + ville	+17 +33	+ 2 - 9	- 7 - 4
60% et + ville	+11 +26	- 3 -16	+ 1 =
60% et + quartier	- 7 -25	+ 2 +24	- 1 + 1
90% et + quartier	- 7 -15	+ 9 +50	+11 + 6

Tableau 1.3.4 : Ecarts à la moyenne* de la fréquence des ludothèques en fonction de la provenance du public et de la composition de l'équipe de professionnels.

* Le 1er chiffre correspond à un écart à la moyenne calculé par rapport aux effectifs en ligne, alors que le 2cd correspond à un écart à la moyenne calculé en colonne.

Ces trois résultats semblent converger pour montrer que les ludothèques qui concernent toute la commune sont moins bien pourvues en personnel salarié que celles qui s'adressent à un public de quartier. Mais, ce constat est à relativiser car les ludothèques *de quartier* et *de ville* ne semblent pas se distinguer aussi formellement. En effet, les écarts à la moyenne proches de zéro montrent que ces ludothèques sont très peu dissemblables quant à la présence d'une équipe de professionnels salariés. La composition du personnel est donc un élément qui caractérise essentiellement les *ludothèques type* en opposant les ludothèques *type ville* peu pourvues en personnel et les ludothèques *type quartier* qui au contraire disposent de plus de salariés.

De plus, pour compléter cette caractéristique du personnel on peut remarquer que les domaines de formation initiale des responsables varient aussi parallèlement à la provenance des adhérents. En distinguant les différents domaines qui sont apparus dans l'analyse précédente, il s'avère que les ludothèques qui s'adressent davantage à un public de quartier sont gérées de façon prépondérante par des personnes qui sont issues de la filière professionnelle de l'animation. A l'inverse, les responsables des ludothèques qui accueillent des adhérents de toute la commune sont davantage issus de formations dans le domaine de l'éducation de l'enfant ou des activités paramédicales. Et cette tendance se retrouve au sein des *ludothèques type*. Par contre la répartition des professionnels issus de formations dans le domaine

social ou de toute autre formation ne semble pas suivre régulièrement ce schéma d'association. D'une part, parce que les *ludothèques type* diffèrent des ludothèques *de ville* ou *de quartier*. D'autre part, parce que les écarts à la moyenne sont relativement faibles.

Formation du responsable Provenance des adhérents	Animation	Education	Paramédical	Act° sociale	Autres
90% et + ville	-16 -11	+15 +22	+ 3 + 4	- 6 -23	+ 3 + 3
60% et + ville	-17 -15	+16 +32	+ 7 +13	- 1 - 7	- 5 - 6
60% et + quartier	+ 8 +15	- 7 -32	- 3 -13	= + 7	+ 2 + 6
90% et + quartier	+11 +12	-12 -29	+ 3 +7	- 2 -13	- 1 - 1

Tableau 1.3.5 : Ecarts à la moyenne* de la fréquence des ludothèques en fonction de la provenance du public et du domaine de formation initiale du responsable.

* Le 1er chiffre correspond à un écart à la moyenne calculé par rapport aux effectifs en ligne, alors que le 2cd correspond à un écart à la moyenne calculé en colonne.

Deux types de ludothèques

D'une façon générale, la caractérisation des ludothèques par la provenance des adhérents semble permettre une caractérisation plus large de ces structures. Autrement dit, les différentes liaisons observées montrent qu'en connaissant la provenance géographique des adhérents ou plus simplement l'implantation géographique d'une ludothèque, on peut dresser un portrait relativement précis de celle-ci. Si elle est implantée en *centre-ville* et qu'elle accueille un public en provenance de toute la ville, elle est importante de par le nombre des adhérents qu'elle inscrit ; elle a une activité orientée essentiellement vers le prêt de jeu ; elle est indépendante ou implantée dans une institution à caractère culturel ; enfin elle est gérée par un personnel issu principalement du domaine de l'éducation et des professions paramédicales mais peu nombreux et peu salarié. A l'inverse, la ludothèque *de quartier* accueille un nombre restreint d'adhérents ; elle oriente son activité davantage vers le jeu sur place ; elle est

souvent implantée dans des institutions à caractère social ; elle est gérée par une équipe de salariés souvent issus des métiers de l'animation.

Il existe donc au sein des ludothèques deux groupes qui se distinguent par l'implantation géographique à laquelle sont associées ces quatre caractéristiques.

Graphique 1.3.1 : Représentation des liaisons entre les deux modalités opposées des différentes caractéristiques des ludothèques

Ces résultats sont corroborés par les liaisons que l'on peut observer par ailleurs entre ces quatre caractéristiques. Autrement dit, il existe un système "d'associations en boucle" qui renforce la liaison entre ces caractéristiques. L'analyse des données montre en effet que l'implantation institutionnelle, la répartition des activités pratiquées, le nombre d'adhérents et la composition de l'équipe de professionnels présentent des associations relativement régulières lorsqu'on les étudie deux à deux. Dans tous les cas, le pôle d'implantation culturel s'oppose au pôle social; les "petites" ludothèques s'opposent aux "grosses" de par le nombre d'adhérents; celles qui privilégient le prêt s'opposent à celles qui privilégient le jeu sur place; et celles où le salariat est important s'opposent à celles où le nombre de salariés est réduit[5]. Ces renforcements mutuels permettent ainsi de constituer des schémas d'associations assez réguliers où s'opposent deux ensembles de ludothèques caractérisées non seulement par la

[5] Pour les données chiffrées voir en annexe 1.2.

provenance des adhérents mais aussi par chacune des quatre autres caractéristiques.

Ces constats d'associations mutuelles confirment l'hypothèse émise de l'existence de deux *types* de ludothèques, c'est-à-dire de deux ensembles au sein desquels les structures présentent des similitudes, mais qui s'opposent entre eux. De fait cette dichotomie recouvre effectivement la typologie intuitivement établie par les professionnels. De plus, en prenant souvent des positions extrêmes, les ludothèques de *type ville* et de *type quartier* peuvent apparaître comme des *modèles*[6], en ce sens qu'elles modélisent les différentes caractéristiques. Dans cette acception, le terme de modèle ne signifie pas que ces ludothèques sont des prototypes à reproduire, mais davantage qu'elles sont les marques d'une certaine forme d'organisation des différentes propriétés entre elles. Ces ludothèques sont en quelque sorte des "utopies", c'est-à-dire qu'elles ne se présentent jamais sous cette forme stricte dans la réalité. Par contre elles servent de référence sous-jacente au positionnement d'une structure parmi les autres ludothèques. Pour se constituer, une ludothèque se détermine par rapport à ces deux archétypes, même si ceux-ci ne sont pas consciemment identifiés comme tels par les professionnels. Ainsi l'hétérogénéité des ludothèques peut elle se comprendre comme un effet de composition entre ces deux *modèles* qui opposent des structures de ville et de quartier.

Cette "typification" est encore renforcée par l'existence de liaisons entre ces cinq caractéristiques et des caractéristiques annexes[7]. On peut noter par exemple des relations assez régulières entre la provenance des adhérents d'une ludothèque et les partenariats que celle-ci met en place. Dans le cas des ludothèques *de ville*, la collaboration se fait essentiellement avec les crèches et les centres de loisirs de la commune, alors que dans le cas des ludothèques *de quartier* le principal partenaire est l'institution scolaire. De même, les tranches d'âges ciblées ne sont pas les mêmes selon la provenance des adhérents. Dans les premières tous les âges sont accueillis, alors que dans les secondes il s'agit essentiellement d'adhérents d'âges scolaires. On peut remarquer aussi que cette caractéristique de l'âge des adhérents est en relation étroite avec l'implantation institutionnelle de la ludothèque et dans une moindre mesure avec le type

---

[6] Cette notion s'entend alors dans un sens assez proche du concept de "type-idéal" de M. Weber.
[7] Voir à ce sujet les données chiffrées en annexe 1.3.

d'activité dominant. Lorsqu'elles s'adressent à tous les publics, les ludothèques sont davantage implantées dans des institutions à caractère culturel et elles s'orientent davantage vers le service de prêt de jeux à domicile. A l'inverse lorsqu'elles accueillent essentiellement des enfants, elles sont implantées dans des institutions à caractère social et privilégient le jeu sur place. Ce sont sans doute là des éléments qui renforcent la typologie des ludothèques mise en évidence à partir des cinq caractéristiques fondamentales.

Cette analyse met en évidence que les caractéristiques de fonctionnement des ludothèques entretiennent entre elles des relations de co-variation[8]. Il est donc vraisemblable que ces éléments soient dépendants les uns des autres, mais les données dont on dispose ici ne permettent pas de préciser le sens de causalité qui préside à ces relations. Cependant ces résultats montrent de façon formelle l'importance que revêtent la provenance des adhérents et la composition de l'équipe professionnelle pour chaque structure. Ils constituent donc une argumentation supplémentaire par rapport au sujet de cette recherche. Même s'ils ne portent pas sur les fondements de la ludothèque mais plutôt sur les fonctionnements de celle-ci, ils laissent supposer du rôle que jouent ces deux entités au sein de l'institution.

[8] Nous ne pouvons en effet pas nous prononcer sur l'existence de corrélations statistiquement établies.

PARTIE 2

CONTRIBUTION A UNE SOCIOLOGIE DE L'ENFANT

INTRODUCTION
De la recherche du champ

L'insertion dans un champ de recherche d'un tel sujet d'étude ne va pas sans poser de problème. Ses diverses caractéristiques la situent en marge des domaines classiques. Il y est question d'une structure qui n'est pas institutionnalisée; elle s'intéresse aux enfants et non aux élèves; elle traite du jeu et non de l'enseignement, etc. Le centrage sur l'enfant et la dimension sociologique appelleraient normalement une insertion dans le champ de la sociologie de l'enfant. Or, comme en témoignent un certain nombre d'articles, cette sociologie de l'enfant n'est pas un domaine réellement constitué. Les titres de ces articles sont à ce sujet assez évocateurs : "L'enfance : terre inconnue du

sociologue"[1], "L'enfant dans la sociologie de l'éducation : un fantôme ressuscité?"[2] L'essentiel de ces analyses consiste à faire le constat de la dissolution de la sociologie de l'enfant dans d'autres domaines de la sociologie. En l'état actuel, il n'existe donc pas de recherche menée directement dans ce champ, qui permettrait de constituer un corps disciplinaire propre et autonome. Autrement dit, l'Enfance n'est pas construite comme un objet sociologique. Cependant, sous différentes impulsions, d'autres champs se sont constitués ces dernières années. Que l'on pense à la sociologie des femmes, qui s'est développée à partir d'une affirmation de la spécificité de leurs points de vue ; à la sociologie de la jeunesse, lycéenne ou étudiante, née en partie de la différenciation croissante et de l'affirmation sociale de cette partie de la population ; ou encore à la sociologie de la classe apparue sous l'influence du courant constructiviste et des méthodes ethnographiques. De sociologie de l'enfant, point encore! Si ce n'est par la volonté de quelques-uns de la constituer.

Mais, si l'enfant n'est jamais étudié comme une entité, comme un objet en lui-même, il n'est cependant pas absent des études. En fait, il est étudié de façon morcelée, c'est-à-dire dans une seule de ses caractéristiques à la fois ; il est tantôt considéré comme un être en développement, tantôt comme un élève, tantôt comme un membre d'une famille ou d'une classe sociale, ou d'un groupe ethnique. Bref, l'enfant est "éclaté" et chaque province constituée de la sociologie en intègre une partie. La sociologie du droit et la sociologie politique, en analysant les modes de régulation des conflits sociaux, se trouvent plus ou moins directement confrontées à l'évolution du statut des personnes, en particulier celui de l'enfant, à l'intérieur de la famille ou plus généralement dans la société. La sociologie de la famille, en montrant les transformations aussi bien externes (mobilité-reproduction) qu'internes (recomposition, stratégie, autonomisation), ne peut écarter cet enfant qui est devenu essentiel dans la sphère domestique de la société moderne. Mais c'est sans aucun doute la sociologie de l'éducation qui a abordé cet être social le plus directement, car ce domaine concerne en priorité cette classe d'âge. Seule, la sociologie des loisirs, peut-être de par sa jeunesse, ne s'est pas encore intéressée aux loisirs des enfants, et reste centrée sur l'adulte, éventuellement sur la famille.

---

[1] Article de A. Van Haecht, paru dans le Bulletin de l'A.I.S.L.F., 1990, n°6,.

[2] Article de R. Sirota paru dans la Revue de sociologie de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, *Enfances et sciences sociales*, 1994, n°1-2.

Mais dans aucun de ces champs, l'enfant n'est réellement étudié en tant que sujet, en tant qu'être susceptible d'avoir des points de vue et des influences. Dans la sociologie de l'éducation ce n'est pas l'enfant qui intéresse, c'est l'élève avec l'inséparable corollaire du *devenir* de celui-ci, ce qui justifie les problématiques échec-réussite, adaptation-inadaptation, mais aussi les notions d'efficacité, de stratégie, etc. L'exemple de la sociologie de la famille permet de bien comprendre cette distanciation par rapport à l'enfant. Car, la spécificité de ce membre n'est jamais étudiée lorsque sont mises en évidence les évolutions qui touchent cette institution. Bien que F. de Singly affirme que "les hommes et les femmes, les adultes et *les enfants* organisent leur vie privée dans le cadre de cette dualité : une revendication d'indépendance collective et individuelle et une dépendance accrue vis à vis de la sphère publique"[3], ces études restent centrées sur le couple, éventuellement sur les rapport homme-femme, mais les enfants en sont absents. Ainsi, rien n'est étudié des conséquences pour l'enfant de cette autonomisation et de cette valorisation de soi indépendamment de la famille. Les conséquences *sur* l'enfant sont évoquées : il n'est plus considéré comme le "roi" de ce cercle familial, mais les conséquences *pour* lui-même ne sont pas abordées. Quels sont les effets de ce moindre intérêt? Sont-ils en termes d'autonomie, de liberté, d'indifférence, de reconnaissance? Aucune recherche ne pose les problèmes dans ces termes.

Seules quelques études posent un regard plus global, plus intégrateur sur l'enfant, en tentant d'établir des ponts entre certains de ces champs. Que l'on pense en particulier aux recherches sur la continuité-discontinuité du passage de l'enfant de son milieu familial au milieu scolaire. A ce titre l'ouvrage de J. Kellerhals et C. Montandon est exemplaire, qui "s'inscrit justement dans le cadre d'une recomposition de champs entre sociologie de la famille et sociologie de l'éducation."[4] Mais on pense aussi aux études qui tentent une articulation entre sociologie de l'éducation et sociologie des loisirs. La réflexion menée par S. Mollo-Bouvier à propos des vacances des enfants, en montrant comment l'école, au même titre que le travail pour les adultes, construit les temps libres de l'enfant, amène à concevoir une réunification de cet enfant dans une sociologie

---

[3] *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Ed. Nathan, 1993, p. 6. C'est nous qui soulignons.

[4] Note critique de Y. Dutercq, Revue Française de Pédagogie, 1992, n°100, p.126, à propos de l'ouvrage *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré adolescents*, Neuchâtel, Ed. Delachaux et Niestlé, 1991.

plus générale des temps sociaux[5]. Constatant l'énorme emprise de l'école sur la vie de l'enfant (organisation temporelle et spatiale, règles de vie) l'auteur suggère que cette sociologie permettrait d'étudier la vie de l'enfant dans sa continuité propre, mais aussi en continuité avec celles des adultes.

Cette décomposition de l'enfant en facettes, au détriment de l'étude d'un enfant "intégral", est révélateur d'un certain "oubli" de l'enfant de la part de la sociologie. Les tentatives réparatrices consistent donc à synthétiser les éléments d'analyses sociologiques disséminés dans les autres champs pour recomposer cet enfant. De plus, ce système d'emprunt interne se double d'un "système d'emprunt externe à la sociologie". "D'autres disciplines, telles que l'histoire, l'ethnologie, la psychologie sociale ou la psychologie différentielle, (...) amènent aux sociologues quelques éléments."[6] Ainsi, la sociologie de l'enfant s'enrichit-elle particulièrement des approches historique et ethnologique. La première a permis de montrer la constitution de cette classe d'âge en une catégorie sociale. Et la seconde a analysé les différents modes d'insertion de cette catégorie au sein des différentes sociétés. Aujourd'hui, les apports de la démographie sont aussi très importants. Celle-ci fournit en particulier des données précises sur l'évolution de la composition familiale, sur le travail féminin et sur les modes de garde, qui sont autant d'indices pour connaître les modes de vie des enfants.

Ainsi, de par son mode de constitution, ce domaine naissant de la sociologie de l'enfant présente une approche très interdisciplinaire qui en fait sans doute un de ses intérêts, mais qui le rend vulnérable dans sa construction. En effet, la forte emprise du domaine éducatif sur cet objet enfant, instaure de fait une grande proximité avec la sociologie de l'éducation. Or, depuis quelques années, cette dernière tend à redéfinir son domaine en révisant cette notion d'éducation. Diverses instances de recherche en viennent ainsi à prendre quelques distances par rapport à l'école, en proposant de construire une sociologie de la socialisation et non plus simplement de la scolarisation. Dans un texte de synthèse sur ce concept, P. Perrenoud souligne que "le retour à la notion de socialisation manifeste essentiellement la volonté de réintégrer dans le champ

---

[5] Nous faisons référence ici à l'article de synthèse de l'auteur : "De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants", Revue Française de Pédagogie, 1994, n°106, p.79-90.

[6] R. Sirota, "L'enfant dans la sociologie de l'éducation...", Opus cit. p. 151.

de la discipline tout ce qui ne relève pas directement de la forme scolaire (...)."[7] La notion de socialisation met l'accent sur ce que les individus apprennent d'une façon ou d'une autre, par opposition à ce qu'on leur enseigne de façon délibérée. Sans rien présumer de la nécessité d'un ordre social et de l'intégration des individus à cet ordre, la socialisation peut être conçue "comme *l'apprentissage* qui permet à l'individu de *devenir* un être social au sens le plus élémentaire du terme."[8] Ainsi, dans cette évolution, l'enfant reste perçu comme un individu en évolution qui se caractérise par le fait d'être amené à vivre en société. Il n'est donc pas encore question de l'enfant qui vit au présent. En concevant la socialisation comme "l'apprentissage correspondant à une certaine manière d'être ensemble et d'être au monde"[9], cette sociologie suggère que l'enfant n'est pas né avant d'avoir été socialisé. En d'autres termes, c'est la socialisation qui crée l'enfant. Ce qui amène S. Mollo-Bouvier à écrire : "Ayant un passé essentiellement construit avec celui des adultes, "projeté" dans un futur qui ne lui appartient pas, c'est dans un présent nié par l'éducation que l'enfant construit son ou ses personnages, élabore les fondements de son moi."[10] Ainsi, la dimension éducative qui reste attachée à la notion de socialisation montre qu'une telle sociologie n'est pas synonyme de sociologie de l'enfant. La tentation de faire de la dimension éducative "un paradigme fondateur d'une sociologie de l'enfance"[11], reste très forte. Mais il semble que comme "la sociologie de la socialisation n'est qu'une composante de la sociologie de l'éducation"[12], la sociologie de l'éducation puisse n'être qu'une composante d'une sociologie plus largement de l'enfant.

Devant ces difficultés à la fois de définition et de discrimination des objets de recherche, une voie nous semble s'ouvrir autour de la notion de représentation sociale. C'est en priorité pour les caractéristiques qui lui sont attachées que cette notion permet d'avancer dans la construction d'une sociologie de l'enfant.[13]

---

[7] "Sous des airs savants, une notion de sens commun : la socialisation", in *Analyse des modes de socialisation*, Actes de la table ronde de Lyon, paru dans Cahiers de recherche, N° spécial, Mai 1988, p. 149.
[8] Ibid. p. 154. C'est nous qui soulignons.
[9] Ibid. p. 155, en référence à G. Vincent.
[10] S. Mollo-Bouvier, *La sélection implicite à l'école*, Paris, PUF, 1986, p. 47.
[11] S. Mollo-Bouvier, "De l'école aux vacances...", Opus cit. p. 79.
[12] P. Perrenoud, "Sous des airs savants, une notion de sens communs...", Opus cit. p. 156.
[13] Cette synthèse notionnelle est issue de l'ouvrage collectif paru sous la direction de D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1994.

La représentation sociale est le résultat d'un acte de pensée d'un sujet par rapport à un objet. C'est à la fois une appropriation de la réalité extérieure et une élaboration de cette réalité. Il s'agit donc d'un "savoir de sens commun" qui rend compte d'un état de la réalité. Certes, en vertu du caractère créatif et autonome de la représentation, cette réalité est reconstruite par le sujet. Mais, c'est à partir de cette représentation mentale que celui-ci va rentrer en relation avec le monde et les autres. Ainsi, si la représentation sociale n'est pas une transposition fidèle de la réalité (des phénomènes de distorsion, de supplémentation et de défalcation apparaissent[14]), elle est la version de la réalité sur laquelle va se construire l'individu et la vie sociale dans son ensemble. L'analyse du contenu de ces représentations sociales constitue ainsi un moyen de décrypter une réalité, la réalité sur laquelle se construit la société. De plus, la représentation sociale confère des significations à l'objet. En "interprétant" son objet, la représentation devient à la fois "une construction" et une "expression du sujet. C'est de cette activité que résultent des significations, par définition variables et évolutives. C'est parce qu'au delà de la réalité la représentation sociale permet d'accéder "à la richesse des significations inscrite dans l'objet"[15], qu'elle est particulièrement utile pour étudier l'enfance.

En second lieu, l'utilisation de cette notion se justifie par l'une des fonctions de ces représentations sociales. La représentation participe à la fois à la construction cognitive du sujet mais aussi à sa construction sociale. Toute représentation est utile à l'individu pour assimiler le monde qui l'entoure et pour le maîtriser ; c'est un élément de cognition de son environnement physique et social. Mais elle lui est aussi utile pour s'intégrer dans le monde social. "On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales"[16]. Ainsi, les représentations sociales, en tant que vision consensuelle de la réalité au sein d'un groupe, servent de guide aux échanges, aux communications et aux interactions. Cette caractéristique de la représentation sociale, la situe "à l'interface du psychologique et du social"[17]. "Elle est à la fois un mécanisme psychique en tant

---

[14] Ibid. p. 53-54.
[15] R. Aron cité par D. Jodelet, Ibid. p. 60.
[16] Ibid. p. 36.
[17] Ibid. p. 40.

qu'expression de l'esprit humain, et un mécanisme social en tant que produit culturel."[18]

Cependant, au risque d'être réductionniste par rapport à d'autres études qui sont pluridisciplinaires, la présente recherche se centre sur ce second aspect. Sans nier la dynamique psychique qui préside à l'élaboration des représentations sociales, c'est en tant qu'élément relevant de la dynamique sociale que cette notion est retenue. Les représentations sociales sont abordées comme formes d'expression culturelles communes à un groupe, une collectivité ou une société. "Les individus qui en font partie partagent la même façon de se représenter un même objet, ici l'enfant, de lui attribuer des caractéristiques, voire de le catégoriser en classe, l'enfance."[19]

Les représentations sociales sont ainsi liées à l'expérience privée et affective des individus, mais aussi à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à des états de connaissances scientifiques, et à la condition sociale de chacun. Devant cette complexité d'élaboration de nombreux travaux ont été réalisés pour comprendre ces processus de production. Mais, cette étude se situe dans une orientation de recherche plus "évolutionniste". Il ne s'agit pas de chercher comment se construisent les représentations sociales de l'enfant, mais, devant le constat de leur évolution, d'en faire un état au présent, pour en saisir les invariants et les métamorphoses. La synthèse présentée ci-après montre que l'on peut se demander "où en sont les représentations de l'enfant" aujourd'hui.

Cette question prend d'autant plus de valeur, que "la représentation est un mécanisme d'une importance capital dans le domaine de l'enfance, à plusieurs titres."[20] D'une part, elle contribue à la socialisation et à la personnalisation du jeune individu. De nombreuses recherches montrent comment s'articulent le psychisme et le social dans le développement de l'enfant. La représentation, sous son double aspect de produit psychique et d'objet culturel, apparaît ainsi comme centrale dans cette construction de l'individu. De plus, "si la personnalisation se structure profondément au cours de la petite enfance"[21], la socialisation est une

---

[18] M.J. Chombart de Lauwe et N. Feuerhahn, "La représentation sociale dans le domaine de l'enfance", in D. Jodelet, Ibid. p. 326.
[19] Ibid. p. 327.
[20] Ibid. p. 320.
[21] Ibid. p. 326.

construction permanente. Des transformations de la société, et des évolutions personnelles liées à l'âge ou à de nouveaux rôles, amènent l'individu à se re-socialiser, éventuellement plusieurs fois au cours de sa vie.

D'autre part, il existe un phénomène de "feed-back" attaché aux représentations sociales, qui est particulièrement important pour ce jeune public. Les représentations de l'enfance, c'est-à-dire la manière dont les adultes perçoivent et pensent l'enfant influencent directement ses conditions de vie, son statut et les comportements des adultes à son égard."[22] Or, pour se faire une représentation d'eux-mêmes, les enfants sont amenés à se définir par rapport à ces représentations adultes. Autrement dit, l'enfant est à l'origine des représentations de l'enfance, mais l'individu se construit en fonction de ces représentations sociales dont il fait l'objet. Apparaît ainsi le phénomène d'interactions permanentes entre le sujet et les représentations dont il fait l'objet. De plus, cette importance spécifique pour l'enfant de la notion de représentation est accrue par le statut particulier de cette "catégorie socio-génétique"[23]. Les enfants et les adultes se trouvent en effet dans un rapport de catégorie dominée à catégorie dominante. Ce rapport de pouvoir ne peut qu'augmenter encore la force de modèle de ces images et de ces valeurs qui sont proposées à l'enfant pour se construire.

C'est donc au double titre de sa richesse sociale et de son importance spécifique dans l'édification de l'enfant que ce concept de représentation sociale peut constituer un axe central des recherches de la sociologie de l'enfant. En cherchant à constituer l'enfance comme une entité sociale, il permet de rompre avec les clivages scientifiques ou institutionnels habituels qui subdivisent l'enfant. C'est bien parce qu'il est au carrefour du psychologique et du social, qu'il peut unifier les différentes caractéristiques de l'enfant, dissociées ailleurs. De plus, la fonction essentielle que ces représentations recouvrent dans l'édification de cet être social, permet de conserver à l'enfant sa spécificité d'être en construction.

L'essentiel de cette présentation théorique consistera donc en une synthèse des études menées dans ce domaine. Dans une première partie on montrera

---

[22] M.J. Chombart de Lauwe, *Un mode autre : l'enfance*, Paris, Ed. Payot, 1979, p. 11.
[23] Selon l'expression de M.J. Chombart de Lauwe.

comment les représentations sociales attachées à cette période de la vie ont évolué depuis quelques siècles. Dans une deuxième partie, nous étudierons ce qu'il en est aujourd'hui de ces représentations sociales de l'enfant, en interrogeant le cadre familial. Enfin en troisième partie, il s'agira d'étudier la conformité de ces représentations avec celles qui sont véhiculées par différentes institutions de l'enfance.

24

24

CHAPITRE 1
Evolution des représentations sociales de l'enfant

Les études réalisées sur le processus d'élaboration des représentations sociales ont montré que celles-ci s'étayent à la fois sur des valeurs de la société et sur des savoirs déjà établis. "Ainsi, l'analyse de la représentation de l'enfant et ses variations se conçoit non de manière ponctuelle, mais dans un système où les représentations sont liées à l'organisation des valeurs."[1] Autrement dit, les représentations peuvent être saisies à travers la manière dont une société parle d'une catégorie sociale, la perçoit, la définit, et à travers les modèles qu'elle en

[1] M.J. Chombart de Lauwe ET N. Feuerhahn, "Les représentations sociales ...", Op. cit. p. 326.

propose. Dans le cas de l'enfance, ces représentations sont souvent appréhendées au travers des images, c'est-à-dire des capacités et des attributs que l'on prête à l'enfant, et du statut, c'est-à-dire de la place et du rôle qu'on lui accorde. Etudier l'évolution des représentations de l'enfant, c'est en réalité étudier le statut et l'image de cette catégorie sociale, en tant qu'expression des valeurs et des modèles de l'enfance.

Genèse d'une catégorisation sociale

Depuis quelques années, des historiens ont montré que l'enfance est une découverte récente. Les premières analyses dans ce domaine sont dues à Ph. Ariès, dans le cadre de recherches sur l'histoire des mentalités. Dans une étude comparative, cet auteur a mis à jour la place nouvelle prise par l'enfant et la famille dans les sociétés "modernes" au regard des sociétés traditionnelles. En dévoilant un changement assez radical entre deux périodes - XVIIème-XVIIIème siècle et XIXème-XXème siècle- l'auteur a été amené à formuler une thèse nouvelle à son époque : la difficulté de représentation de l'enfant et l'absence d'un sentiment de l'enfance au Moyen-Age qui amène à penser que les premières années de la vie n'ont pas toujours été perçues en tant qu'enfance.

Ces analyses réalisées à partir de l'iconographie de l'art médiéval, montrent que la durée de l'enfance était réduite à la période où le petit d'homme était physiquement dépendant des adultes. Au delà, il devenait tout de suite un homme jeune, c'est à dire qu'il était mêlé et qu'il menait la vie des adultes au même titre que tout un chacun. Il était vêtu comme les adultes de son sexe et de son milieu social ; il participait à leurs activités quotidiennes, travail aux champs ou à l'atelier pour les uns, distractions et réceptions pour les autres. Ainsi, après les premières années de sa vie, il était perçu et traité comme un adulte en miniature. Il n'était pas particularisé, il ne se distinguait pas des adultes. En conséquence, pendant des siècles l'éducation s'est déroulée sous la forme de l'apprentissage. Les valeurs et les savoirs étaient transmis grâce à la coexistence de l'homme jeune et des adultes ; il apprenait les choses en aidant les adultes à les faire. La "socialisation" n'était donc pas assurée par la famille, dont l'enfant s'éloignait vite, mais plus généralement par l'ensemble des adultes.

"Le passage de l'enfant dans la famille et dans la société était trop bref et trop insignifiant pour qu'il ait eu le temps et une raison de forcer la mémoire et de toucher la sensibilité."[2] Pour l'auteur, la résignation devant la très forte mortalité en bas âge, ainsi que la tolérance vis à vis de l'infanticide sont deux indices de l'ambiguïté avec laquelle était considérée la vie de l'enfant. Seul apparaît un sentiment superficiel, "le mignotage" qui consiste à s'amuser des drôleries du nourrisson, un peu comme on badine avec un animal. Et ceci dans les milieux les plus aisés uniquement.

Des analyses réalisées par des historiens, plus spécifiquement sur le XVIIème siècle, complètent ces données en étudiant les discours de grands auteurs de l'époque. Dans le contexte précité et sous l'influence, très forte à cette époque, de la pensée chrétienne, les représentations de l'enfant sont très négatives. "L'enfant est en effet marqué par le péché originel et ne peut, dans ce cadre là, posséder une valeur positive du fait d'une nature liée au mal."[3] Il faut arracher l'enfant à sa nature première mauvaise, et éliminer les traces de l'enfant en l'homme. En s'associant aux philosophes de l'époque qui soulignent le manque de raison de ce "petit être", cette philosophie chrétienne construit "un système de représentation antinomique (qui) oppose le jeune enfant-nature mauvais à l'homme de raison-civilisation qui est le modèle à atteindre."[4]

Cependant, des recherches plus récentes sur la période du Moyen-Age remettent en partie en question ces analyses. Elles tendent à montrer l'existence d'un sentiment d'enfance au Moyen-Age qui permet de penser cette période de la vie comme une enfance[5]. Les argumentations de la thèse de Ph. Ariès, en particulier l'analyse des pratiques d'infanticide et d'avortement, sont en partie remises en cause par l'existence de divers éléments concrets qui sont autant d'indices d'une attention portée à l'enfant dès le début du Moyen-Age. L'existence d'un mobilier qui était destiné à l'enfant (petites chaises, cuvettes, déambulateurs, et surtout berceaux) marquent une attitude de protection qui est le

---

[2] P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Ed.du Seuil, 1973, p. 6.
[3] G. Brougère, *Jeu et éducation*, Paris, Ed. L'Harmattan, 1995, p. 72.
[4] M.J. Chombart de Lauwe et N. Feuerhahn, "Les représentations sociales ...", Opus cit. p. 328.
[5] Ces données apparaissent dans un ouvrage de synthèse : P. Riché, D. Alexandre-Bidon, *L'enfance au Moyen-Age*, Paris, Ed. du Seuil / Bibliothèque Nationale de France, 1994. C'est la diversification des sources qui a permis d'avancer plus avant dans ce domaine (documents écrits, iconographiques et archéologiques)

signe d'une attention particulière à ces âges. Parallèlement, divers manuscrits montrent que les pratiques médicales avaient un aspect curatif mais aussi de soins physiologiques qui étaient destinés à assurer l'équilibre physique et psychologique de l'enfant. Enfin, et contrairement à Ph. Ariès, ces historiens considèrent que l'existence d'une communauté de jeu entre enfants et adultes est un indice significatif de la nature positive d'un sentiment d'enfance au Moyen-Age. Le goût pour l'amusement familial et le souci d'offrir des cadeaux aux enfants seraient la "marque de l'émotion qu'éprouvent les adultes à voir jouer les enfants"[6] mais aussi à jouer avec eux. Ainsi, par les efforts financiers ou de temps de travail qu'elles représentent, ces pratiques seraient les marques d'une attitude affective et ludique des parents à l'égard de leurs enfants. Ces analyses tendent ainsi à montrer qu'il existe déjà à cette époque une personnification de l'enfant en ceci qu'il est l'objet d'attention et d'amour.

De plus, les représentations sociales de l'enfant semblent plus diversifiées. Parallèlement aux représentations de l'enfant pécheur ou animal, dès le Vème siècle l'innocence de l'enfant apparaît comme un des thèmes fréquents de la littérature. De façon tout à fait contradictoire avec les analyses de Ph. Ariès, un texte de l'époque explique que *pueri* provient de *pueritas* et qu'on appelle les enfants ainsi à cause de leur pureté[7]. Ils sont justesse, ils sont vérité passant ainsi parfois pour des visionnaires. A tel point que pour certains mystiques l'esprit d'enfance associé à la perfection de celui-ci est la voie vers la vie éternelle. "Il y eut de tout temps des détracteurs de l'enfant, mais jamais l'enfant n'a été autant célébré qu'au Moyen-Age."[8]

Mais, cette attention et cette valorisation de l'enfant ne se confondent pas avec le sentiment d'enfance qui "correspond à une conscience de la particularité enfantine, cette particularité qui distingue essentiellement l'enfant de l'adulte même jeune."[9] Sur ce point, les études récentes montrent que jusqu'à un certain âge (environ 7 ans), l'enfant est caractérisé par une mode vestimentaire particulière, mais surtout par des thérapeutiques spécifiques fondées sur la faiblesse de sa constitution. Dans ces conceptions, les maladies d'enfants présentent des symptômes spécifiques qui exigent des soins particuliers. Cette

---

[6] Ibid. p. 71.
[7] Ibid. p. 25.
[8] Ibid. p.22.
[9] P. Ariès, Opus cit, p. 177.

distinction au niveau de la santé "est l'affirmation indéniable d'une prise de conscience, mature dès avant le XIIème siècle, de l'enfance comme une classe d'âge à part et à part entière (...)"[10]. Mais, les éléments qui paraissent les plus révélateurs de cette spécificité de l'enfance ce sont les jouets. En effet, parce que ces objets sont spécifiques de l'enfance et qu'ils ne sont pas indispensables à sa survie, ils constituent un témoignage de l'intérêt qui est porté à cette période de la vie. Or les recherches archéologiques ont permis de montrer que la fabrication des jouets constitue déjà à cette époque un phénomène de masse, même si ces derniers semblent réservés aux milieux de la bourgeoisie et de la noblesse.

La différence avec les analyses de Ph. Ariès semble donc se situer davantage au niveau de la datation de la reconnaissance de l'enfant en tant que tel et du siècle d'origine de ce groupe social qu'est l'enfance. En opposant assez fortement la société traditionnelle et la société de l'époque moderne, en particulier sur la place de la famille dans l'espace social, Ph. Ariès semblait situer la découverte de l'enfance au cours du XVIIème siècle. Or, du propre aveu de l'auteur, "c'est un trop grand souci de l'origine qui (l')a entraîné à dénoncer innovation absolue là où il y a plutôt changement de nature."[11] En montrant que l'enfant était un homme en réduction, il s'agit davantage de percevoir la nature du sentiment de l'enfance que son existence. Les données plus récentes précisent les différentes étapes de la constitution de ce groupe social et des représentations dont elle fait l'objet, au cours du Moyen-Age. Il semble que d'autres éléments d'analyses apportés par P. Riché et D. Alexandre-Bidon permettent de percevoir l'enfant comme un être sensiblement marginalisé par rapport à la société des adultes, c'est-à-dire pensé comme différent de ceux-ci dès les XIVème et XVème siècles. La constitution de l'enfance en tant que classe socialement constituée reste sans doute plus tardive, car dépendante de la généralisation des évolutions à l'ensemble de la société.

---

[10] P. Riché et D. Alexandre-Bidon, Opus cit. p. 84.
[11] P. Ariès, Opus cit. p. 11.

L'institution scolaire au fondement de l'enfance

En revanche les historiens s'accordent sur les conditions d'apparition de l'enfant en tant que sujet social différencié. Cette évolution est essentiellement la résultante de deux révolutions qui interagissent entre elles : la révolution sentimentale à l'intérieur des familles et la révolution scolaire.

Ph. Ariès montre en particulier que l'apparition du sentiment d'enfance est concomitante d'une évolution fondamentale de la place de la famille dans la société. Dans la société traditionnelle, la mission de la famille était attachée à la survivance des individus ; l'entraide était nécessaire aussi bien dans le travail que dans la vie quotidienne pour faire face aux difficultés. Mais le sentiment entre époux, entre parents et enfants, n'était pas nécessaire à l'existence ni à l'équilibre de la famille. La famille conjugale était ainsi diluée au sein de l'ensemble des relations sociales qui se déployaient plus largement entre voisins, amis, maîtres et serviteurs, femmes et hommes. C'est seulement au cours des XVIème et XVIIème siècles que cette sociabilité s'est petit à petit effacée au profit de l'intimité familiale. La famille s'est retirée de la rue, de la vie collective, créant ainsi un espace intérieur à préserver des intrus. L'indépendance et la spécialisation des pièces ont permis une nouvelle organisation des espaces privés. Ces éléments sont d'ailleurs, les premiers signes d'une mise à l'écart de l'enfant dans la famille et plus généralement au sein de la société. Ainsi, diverses conditions se sont trouvées réunies pour que la famille devienne "un lieu d'affection nécessaire entre les époux et entre parents et enfants."[12] Ce repli sur elle-même et le mode affectif des relations qui en découlent sont, sans aucun doute, à l'origine d'une attention accrue à l'enfant et en particulier à son éducation. L'enfant devient un élément indispensable de la vie quotidienne, on se préoccupe de son éducation, de son placement et de son avenir. Ainsi, "le développement extraordinaire de l'école au XVIIème siècle est une conséquence de ce souci nouveau des parents à l'égard de l'éducation des enfants."[13] Autrement dit, les modifications des conditions de vie familiale ont amené les parents à porter un autre regard sur leurs propres enfants. Et cette esquisse d'un sentiment d'enfance est à l'origine d'un nouveau désir d'éducation de la part de ces parents, qui s'est traduit par une confiance accrue dans l'instruction et donc par le développement de l'école.

---

[12] Ibid : p. 8.
[13] Ibid. p. 313.

Mais parallèlement, le développement de l'institution scolaire à partir du XVème siècle a lui-même joué un rôle dans l'apparition et le développement de la notion d'enfance. L'école en se constituant comme un espace social différent de ceux des adultes va permettre à la société moderne de concevoir l'enfant en tant qu'individu spécifique et autonome par rapport à la société adulte. Si tout au long du Moyen-Age, les enfants ont souvent été mêlés aux adultes dans les monastères ou les "petites écoles" restaurées par Charlemagne, entre les XVème et XVIIème siècles s'effectue une prise de conscience de l'innocence et de la faiblesse des enfants qui va amener les adultes à préserver ces derniers en les séparant. Enseignements et hébergements prennent ainsi un caractère spécifique aux enfants au sein des nouveaux collèges qui deviennent des outils pour l'éducation de l'enfance et plus largement de la jeunesse.

Cet éloignement de l'enfant du monde adulte, a eu pour conséquence la création d'un monde de l'enfance, d'une culture de l'enfant, c'est à dire d'éléments qui lui sont devenus spécifiques. De par son origine, cette culture est à cette époque uniquement une culture d'élève ; il n'y a pas de culture extra-scolaire. On adapte, par exemple, la culture et les savoirs adultes aux enfants ; pour rentrer dans l'école, les jeux traditionnels sont modifiés en jeux de récréation. Or, en créant cette culture enfantine, la société a créé l'enfant, mais elle l'a par là même éloigné du monde adulte, de la vie de la société en général, l'enfermant ainsi dans sa spécificité d'être à éduquer.

De plus, sous l'influence des moralistes, très présents à cette époque, les pratiques éducatives ont été largement inspirées de la discipline religieuse qui cherche le perfectionnement moral et spirituel de l'enfant. C'est en partie cette volonté de contrôle moral qui a conduit l'école à se structurer en classes. L'association des âges et des niveaux découpe l'enfance en étape, et fait de la scolarité une progression rationnelle. On retrouve là les prémices des conceptions actuelles de l'enfance, qui est une succession d'étapes dans les compétences, et de la scolarité qui est un cursus, un parcours rythmé et incontournable. Ainsi, se constitue, au delà de la distinction enfant-adulte, la petite enfance ; l'incapacité et "l'imbécillité" qui caractérisent les jeunes enfants imposent de différencier celle-ci de l'enfance proprement scolastique. Par contre, jusqu'au XIXème siècle, la seconde enfance et l'adolescence ne seront pas distinguées.

Ces analyses historiques montrent nettement que la notion d'enfance est née dans une large mesure de la volonté d'instruire et plus largement d'éduquer, c'est-à-dire de rendre moral et savant. Ainsi, l'analyse des différentes théories pédagogiques permet d'étudier plus en détail les différentes représentations qui se confrontent, et leur évolution[14]. Les moralistes, inspirateurs et initiateurs de l'école moderne, se situent dans la droite ligne des représentations négatives déjà évoquées. Leur refus de valorisation de l'enfant est attaché à l'association qu'ils opèrent entre l'enfant, la nature et le péché. Mais cette nature est aussi étroitement liée au caractère faible, impuissant, insuffisant ou passif qui définit l'enfance. Or, dans cette conception philosophique, ce manque de raison est en quelque sorte une infirmité à laquelle il faut remédier par l'éducation. En imposant la discipline, les éducateurs de l'époque attendent de l'enfant qu'il se plie à chaque instant à des règles qui par essence vont à l'encontre de sa spontanéité et de sa volonté. L'enfant est perçu comme un être mauvais "qu'il faut contraindre à la raison, plier à l'obéissance car sa nature est tournée vers le plaisir immédiat, l'instinct, le désordre ou le mal."[15] Mais parallèlement, cette faiblesse est aussi une source de valorisation car elle a été associée à l'innocence de l'enfant. Dès le Moyen-Age, ces deux caractéristiques ont favorisé l'apparition du sentiment de tendresse qui se manifestait par le mignotage. Mais c'est surtout au XVIIIème siècle que cette conception deviendra dominante sous l'impulsion de Rousseau et plus tard des Romantiques. Dans le cadre d'une critique de la société civilisée, va s'effectuer un renversement des conceptions. La nature prend une valeur positive, et l'enfant qui y reste attaché, ne peut qu'être valorisé.

Les recherches en communication apportent des éléments complémentaires par rapport à ces analyses historiques pures, pour expliquer cette évolution radicale de la conception de l'enfance. Même s'il n'y a pas à ce jour d'études permettant d'apporter des preuves formelles, il semble qu'il y ait une corrélation historique globale entre le développement de l'instruction et l'apparition de la notion d'enfance. Plus précisément encore, les études américaines suggèrent que "les nouvelles perceptions de l'enfance (seraient) liées au passage crucial de l'apprentissage par la pratique à l'apprentissage par les

---

[14] Un ouvrage est consacré à ce sujet de G. Snyders, *La pédagogie en France aux 17ème et 18ème siècles*, Paris, PUF, 1965.

[15] B. Jolibert, *L'enfance au 17ème siècle*, Paris, Vrin, 1981, cité par G. Brougère, *Jeu et éducation*, Opus cit. p. 73.

livres."[16] Autrement dit, le développement de l'imprimerie aurait permis la diffusion de la lecture et de l'écriture qui elle-même a été un facteur déterminant de cette apparition de "l'enfant innocent". Dans ce sens, la révolution de l'imprimerie a engendré un monde de la séparation particulièrement lisible dans la différenciation entre le monde adulte et le monde de l'enfance. Le passage d'une société orale à une société d'expression écrite a introduit un cloisonnement entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Il faut à l'enfant plusieurs années d'apprentissage en particulier de la lecture et de l'écriture pour entrer dans l'univers culturel des adultes, c'est-à-dire pour atteindre leur niveau de connaissance. De plus ces apprentissages sont institutionnalisés en un enchaînement méthodique et progressif qui crée des étapes d'accès suivant l'âge, le sexe ou le milieu social. De façon plus profonde, l'apparition et l'extension de l'écrit ont généré une territorialisation des identités. "La pensée adulte a pris une nouvelle forme fondée sur des progrès cognitifs cumulatifs et une progression par petites étapes qui, dans les faits, créèrent l'enfance par défaut."[17] C'est cette distanciation de la connaissance et des modes de penser qui est à l'origine de l'apparition d'une littérature spécifique pour les enfants, et plus largement de toute une sous-culture enfantine déjà relevées par les historiens de l'enfance (jouets, contes, fêtes d'anniversaire). Mais, cette approche montre plus précisément le processus qui a amené cette société à mettre l'enfant à l'écart du monde adulte. De fait, l'imprimerie a permis des interactions strictement réservées aux adultes dans le cadre desquelles ils peuvent s'entretenir "en privé" en particulier des moyens d'éducation et des sujets à garder secrets vis à vis des enfants. C'est sans doute là un renforcement de la représentation sociale de l'enfant innocent, en ce sens qu'il est peu armé en matière d'expériences et de connaissances. Il devient donc un être à préserver et à protéger de nombreux aspects de la vie adulte.

Ainsi, "le support imprimé a écarté l'enfant du monde adulte d'une manière - et à un point - inconcevable dans une culture orale."[18] Avant les apparitions, d'ailleurs concomitantes, de l'instruction et de l'imprimerie, les enfants existaient physiologiquement. Mais ce sont ces deux évolutions qui leur ont donné des rôles et des comportements sociaux spécifiques. Ces frontières

---

[16] J Meyrowitz , "La télévision et l'intégration des enfants : la fin du secret des adultes", *Réseaux*, CNET, 1995, n°74
[17] Ibid. p. 95.
[18] Ibid. p. 83.

spatiales, sociales et informationnelles seront d'ailleurs remises en cause par la naissance de média électroniques qui justement réaménagent les interactions adultes-enfants.

La valorisation de l'enfance

Quels que soient la date et les influences, il est un fait acquis qu'un changement considérable est intervenu dans le statut de l'enfant, et ce d'une manière définitive et impérative à la fin du XVIIème siècle. D'une absence de représentation, de conceptualisation même, les sociétés médiévales et modernes ont élaboré un sentiment d'enfance et donc un statut de l'enfant. Mais, l'image de celui-ci est encore fortement négative. "Le sentiment de la particularité de l'enfance, de sa différence avec le monde des adultes, a commencé par le sentiment plus élémentaire de son infirmité qui la rabaisse au niveau des couches sociales les plus basses."[19] Il faut attendre la fin du XVIIIème siècle pour que l'enfance soit réellement valorisée et que son statut évolue sensiblement.

Ce nouveau regard qui est porté sur l'enfant trouve son origine dans le mouvement romantique[20]. Dans cette conception romantique, "l'enfant est lié au primitif, au populaire, à la vérité (...). (...) La liaison de l'enfant à l'archaïque est ce qui fonde la relation de celui-là à la vérité dans la mesure où l'on accepte le lien entre ce qui est vrai et ce qui est premier ou originel."[21] L'enfant étant par définition du côté de la nature, "son innocence et sa faiblesse garantissent sa préservation par rapport au factice et au mensonge."[22] Ainsi, l'enfant est perçu comme un individu qui possède un atout par rapport à l'adulte. Il n'est plus un homme en miniature, mais un individu qui possède en lui les éléments d'un développement autonome. "L'enfance n'est plus une période qu'il faut oublier mais un moment de perfection (...)."[23] Le "bon enfant" pur, vrai parce que proche de la nature et des origines, est comparé au "bon sauvage". Ainsi, si jusqu'à cette période, l'éducation ne pouvait venir que d'un contrôle de la nature et de la spontanéité de l'enfant, c'est à présent, à l'inverse, la nature qui va jouer ce rôle.

---

[19] Ph. Ariès, Opus cit. p. 202.
[20] L'analyse de G. Brougère dans son ouvrage *Jeu et éducation* est à ce sujet la référence essentielle.
[21] Ibid. p. 94.
[22] Ibid. p. 95.
[23] Ibid. p. 95.

Les conceptions pédagogiques de Rousseau sont à cet égard très révélatrices. Il s'agit de préserver la nature de l'enfant, par essence bienfaitrice, en suivant le développement et les besoins de celui-ci[24].

Cette nouvelle représentation de l'enfant remet aussi en cause le recours permanent à la discipline dans les institutions scolaires, en particulier les châtiments corporels. Le système d'éducation devient plus "libéral". Ne reconnaissant plus la nécessité de l'humiliation de l'enfant, il tente, au contraire, de comprendre les "sentiments" de celui-ci. L'enfant n'est plus perçu comme un infirme, mais comme un futur adulte dont il faut éveiller la responsabilité et le sens de la dignité. Pour les classes sociales les plus aisées, l'une des caractéristiques de l'enfant se transforme ainsi en statut. L'enfant devient un écolier. C'est un futur adulte mais qui est distingué par des signes particuliers comme le costume. Par contre, au sein des couches populaires, la persistance des pratiques qui maintiennent l'enfant au travail, ne permet pas une telle représentation de l'enfant qui reste très proche de l'adulte.

Cette influence romantique va perdurer au delà du mouvement historique dans le phénomène d'idéalisation de l'enfant qui caractérise la seconde moitié du XIXème siècle. En remettant en cause le modèle idéal de l'homme adulte rationnel, ce mouvement ouvre la porte à une nouvelle image de l'enfant sur laquelle va se construire le mythe moderne de l'enfance merveilleuse. M.J. Chombart de Lauwe montre que, pendant un siècle, en catalysant les désirs et l'imaginaire social, les romanciers puis les cinéastes ont décrit une enfance investie d'une valeur positive, et un enfant épuré qui devient le symbole des valeurs de beauté, de pureté de justice. Emerge ainsi dans les différentes oeuvres, un "enfant authentique" qui se caractérise par la vie, la spontanéité, la liberté, la vérité et la communication. Dans ces représentations, "plus qu'un être en développement ayant ses caractéristiques propres mais transitoires, l'enfant tend à être présenté comme doté d'une "nature" à part, il est figé dans une essence et devient le point de départ d'un mythe moderne."[25]

---

[24] J.J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Granier, 1964.

[25] M.J. Chombart de Lauwe et N. Feuerhahn, "Les représentations sociales ...", Opus cit. p. 329.

Cette représentation de l'enfant symbolique a par la suite largement dépassé le domaine artistique. Aujourd'hui, cette mythification se retrouve en particulier dans l'usage qui est fait de l'enfant par les publicitaires. Cette enfance merveilleuse sert à faire consommer et l'enfant est un "objet publicitaire"[26]. Par ailleurs, des recherches sur l'aménagement des espaces urbains ont montré à quel point cette pensée mythifiante était présente chez ceux qui conçoivent ces lieux de vie, ces univers de socialisation[27]. Il semble donc que cette survivance du mythe soit encore très forte de nos jours, en particulier dans le domaine éducatif. L'enfance est merveilleuse, l'enfance est idéale, et en ceci elle est porteuse d'avenir. Son image permet de contester le monde adulte actuel, et d'exister autrement en rêvant ou fantasmant une nouvelle société. Une étude brésilienne s'est penchée sur les origines de cette idéalisation chez des éducatrices[28]. En s'inspirant des théories freudiennes sur les processus d'idéalisation, elle conclut que cette idéalisation marquerait la perplexité des professionnels devant l'enfant réel, marqué par la souffrance, la cruauté et la violence. Elle cacherait la désillusion, la frustration et la rage engendrées par la réalité qui détruit toute idée de fantaisie, de beauté, de pureté et de bonheur. Cette situation révélerait cette idéalisation comme une sorte de "négation du mal".

Mais, simultanément, les sciences psychologiques laissent transparaître une autre représentation de l'enfance, moins déréalisante, plus respectueuse de la diversité. L'enfant ne serait plus un personnage symbolique, mais un individu à chaque fois différent d'un autre. Ainsi, au début du XXème siècle, de nouvelles représentations sont apparues au fur et à mesure des progrès scientifiques de l'époque qui les légitiment. Au XIXème siècle ce sont les progrès médicaux qui ont permis de mieux connaître le développement physiologique de l'enfant, ce qui renforce la reconnaissance de l'enfant comme entité spécifique. Mais la naissance et les progrès de la psychologie ont permis à la société d'asseoir ces représentations sur des "réalités" scientifiques plus détaillées. D'une part, cette science précisera la spécificité de l'enfant en tant qu'être en développement qui

---

[26] "L'enfant, objet publicitaire" : Titre de la Thèse de 3ème cycle de N. Feuerhahn, 1978, Université Paris V.

[27] M.J. Chombart de Lauwe, P. Bonnin, M. Mayeur, M. Perrot, M. de la Soudière , *Enfant en-jeu, les pratiques des enfants en fonction des types d'environnements et des idéologies*, Paris, Ed. du CNRS, 1976.

[28] L.M. Sales, Université de Belem, Brésil, Communication présentée au 5ème Congrès Européen sur la Qualité de l'Education des Jeunes Enfants, Paris, sept. 1995. Il s'agit dans ce cas précis de femmes qui "offrent une éducation pour la vie" à des enfants de 4 à 7 ans, jetés à la rue par la crise économique.

ne peut être comparé à l'adulte que dans son futur. D'autre part, elle rationalisera les étapes de ce développement qui avaient déjà été pressenties et dictée dans la pratique par l'école, imposant ainsi définitivement une norme dans l'évolution.

La psychanalyse complétera ce tableau psychologique, quelques années plus tard. En re-situant le développement cognitif de l'enfant dans le contexte plus global de l'histoire affective et sociale de l'individu, elle introduit une représentation plus individualiste de l'enfant. Il ne s'agit plus d'un enfant généralisé et donc normé, mais des enfants où chacun est une individualité distincte des autres. Ainsi, malgré l'existence d'un courant réfractaire qui tend à concevoir l'enfant uniquement comme un futur adulte à construire, en s'appuyant sur ces connaissances, "l'utopie du désir" des années 1960 a ouvert la porte à une nouvelle représentation de l'enfant. "L'enfant - et même le bébé - apparaît non plus comme un être à protéger, mais comme "une personne", comme un sujet à part entière."[29]

Mais en reconnaissant à l'enfant une identité, par définition on ouvrait la porte à une autonomie et à une influence plus grandes sur les événements de sa propre vie. De fait, l'enfant est devenu participant de la négociation, autrement dit acteur social. Le phénomène a été particulièrement mis en valeur dans le domaine de la consommation. Les premiers indices d'une influence enfantine sur les achats dans les familles ont été mis en évidence par des études de marché commanditées par différents syndicats industriels. Elles révèlent la prise en compte des désirs de enfants non seulement pour les objets qui leur sont directement destinés (jouets, vêtements, matériel scolaire, etc.) mais aussi pour des achats beaucoup plus familiaux comme la voiture. G. Brougère a cherché à analyser ces résultats dans son domaine en étudiant l'intervention de l'enfant sur le marché du jouet[30]. Il apparaît alors que dès la naissance de l'enfant, l'adulte crée autour de lui un environnement ludique dont on démontre les variations de construction. L'enfant, dès qu'il devient en âge d'opérer des choix, a donc un modèle, un style de consommation de jouets. Or, très tôt l'enfant a accès à des informations en matière de jouet beaucoup plus complètes que ses parents (publicité, catalogues, vitrines, pairs), lui donnant par là même un pouvoir par

---

[29] M.J. Chombart de Lauwe et N. Feuerhahn, "Les représentations sociales ...", Opus cit. p. 331.
[30] G. Brougère , "Le marché du jouet ...", Opus cit.

rapport à ceux-ci. Ainsi, lors des enquêtes de terrain, parents et enfants se disent tous deux prescripteurs de l'achat, et deux indices semblent en effet affirmer un partage des responsabilités. D'une part, la poursuite par les fabricants d'une politique médiatique en direction des enfants alors que celle-ci leur coûte très cher, est indéniablement le signe qu'elle produit des effets auprès des enfants. D'autre part, les jouets et les jeux que les parents disent ne pas apprécier se vendent quand même. Ces deux éléments montrent ainsi à quel point, les avis, les goûts et les désirs des enfants sont pris en compte en matière d'achat de jeux. L'enfant contribue à la constitution de son environnement ludique en influençant largement les choix. A travers son rôle de consommateur, l'enfant acquiert un pouvoir économique. En affirmant son statut de sujet, il devient acteur social, c'est-à-dire qu'il construit des relations avec la société, en minimisant le rôle d'intermédiaire de sa famille.

Ce rôle d'acteur a aussi été mis en évidence au niveau des temps libres des enfants, ou plus exactement au niveau de l'organisation et de la gestion de ces temps libres. Dans une étude réalisée à Rennes, T. Raffin s'est particulièrement intéressé à la notion de loisir enfantin, en étudiant la fréquentation des centres de loisirs, plus communément appelés centres aérés ou encore garderies[31]. L'étude part d'un constat similaire à celui qui a été fait presque quinze ans auparavant sur l'école maternelle, à savoir la complexité des attentes des usagers vis à vis de cette institution qui la situent à la fois comme moyen de garde et comme instrument éducatif. Les analyses montrent alors que l'évolution de ce type de structure d'accueil révèle en réalité une modification des modes de fréquentation et donc une adaptation de l'institution à ces nouvelles demandes. L'augmentation et la diversification des plages d'ouverture (par exemple l'organisation de loisirs en soirée des jours scolaires) montrent une prise en compte des temps libres des enfants indépendamment du temps libre des parents. Ainsi, la fréquentation n'est plus commandée par la seule nécessité parentale. "L'enfant peut dire son mot" dans cet espace de liberté accru. L'analyse des différents indices de la fréquentation permet de conclure que l'enfant impose, de plus en plus, son point de vue en fonction de son envie ou non "d'y aller". Plus généralement, cette étude révèle que la "transformation dans le rapport aux enfants laisse la place à un

[31] Il s'agit d'une étude réalisée par l'Association Rennaise d'Etudes Sociologiques et présentée par Thierry Raffin sous le titre "Le poids de l'enfant dans la négociation domestique", *Actions et recherches sociales*, 1987, n°1.

pouvoir de négociation accordé à l'enfant"[32] où sera débattue la primauté des raisons de chacun. L'auteur montre ainsi que cette valorisation de l'enfant en tant qu'acteur est indissociable d'une étude du système des inter-relations complexes au sein du groupe domestique.

A partir de ces quelques études précises, il apparaît donc que si la société occidentale a mis dix siècles à reconnaître en l'enfant un individu différent, l'évolution des représentations de celui-ci a été fulgurante sur les deux derniers siècles. Les différents domaines montrent qu'il a été tour à tour "bon enfant", enfant-idéal, enfant-sujet et enfant-acteur. Mais il est un domaine qui permet une synthèse de cette évolution, c'est le droit.

Les représentations de l'enfant et le droit

L'évolution du droit est en effet très révélatrice de la façon de penser et de situer l'enfant[33]. Pendant tout le Moyen-Age, le peu d'importance accordé à l'enfance se répercute sur son statut juridique. Comme un simple objet, l'enfant était à cette période la propriété de ses parents ou plus exactement de son père. Jusqu'à douze ans, l'âge de la majorité, les enfants étaient à la merci des adultes qui les vendaient, les louaient ou les abandonnaient en toute impunité si ce n'est légalité. Cette absence de dispositions juridiques s'est en réalité prolongée pendant toute l'époque moderne, jusqu'à la Révolution Française.

A cette date, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, en affirmant l'égalité de naissance supprimait, en principe, l'inégalité des enfants. Mais, il faudra attendre la Convention pour que les parents ne soient plus "ni propriétaires ni créanciers de l'enfant, mais débiteurs"[34] et qu'ils soient reconnus responsables de ceux-ci. Cette évolution s'est faite sous l'influence, là encore, des philosophes du siècle des Lumières et en particulier de J.J. Rousseau. Au delà des droits de l'individu, ces penseurs ont amené l'opinion à prendre en considération de façon spécifique les catégories les plus fragiles et les plus exploitées, et en premier lieu les enfants. Il est alors préconisé d'adapter la vie et

---

[32] Ibid. p. 78.

[33] Nous suivrons ici en particulier les analyses de M.J. Chombart de Lauwe dans son article "Vers un nouveau statut social" paru dans l'ouvrage collectif *Les 10-13 ans*, Autrement, 1991, n°123.

[34] Ibid. p. 156.

les comportements aux caractéristiques de cette population. Mais, les discours se focalisent vite sur l'éducation et sur la formation qu'il est indispensable de leur dispenser étant donné leur manque de maturité. Les avancées en matière de droit sont ainsi reléguées à l'arrière plan encore pendant quelques années.

Les premières protections viendront de la réglementation du travail. Mais, celles-ci mettent aussi plusieurs années à réellement s'installer, car les intérêts sont contradictoires entre le profit économique de certains (entrepreneurs mais aussi familles) et l'intérêt de l'humanité à préserver les potentiels de sa jeunesse.
A cette époque, il n'est donc pas encore question des intérêts de l'enfant lui-même. L'idéalisation de l'enfant qui se développe dans la seconde moitié du XIXème siècle ne servira pas non plus l'avancée de ses droits. L'enfance à beau être perçue comme le modèle de vie en opposition au mode d'existence contraignant des adultes, cet enfant différent n'aura pas de droits avant 1924, c'est à dire avant la Déclaration de Genève adoptée par la Société de Nations sur les droits de l'enfant.

Cette déclaration de principe situe l'enfant comme un être à protéger et fixe donc aux adultes des devoirs à son égard. Ce n'est que dans la Déclaration des droits de l'enfant (1959) qu'on "reconnaît des droits à tous les enfants sans distinction ou discrimination aucune, (et que) les notions de dignité et même de liberté apparaissent."[35] C'est donc encore à cette date au regard d'une représentation d'un être immature et fragile que ces droits sont constitués. C'est "en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle (que l'enfant) a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux (...)."[36] Cette déclaration constitue bien l'enfant en tant qu'être spécifique de par son caractère faible, et ne le situe pas encore réellement en tant que sujet.

Cette évolution sera en réalité le fruit de réflexions et d'actions menées pendant les vingt années suivantes. Faisant le constat du peu de prise en compte et du manque de participation à la vie sociale des enfants et des adolescents, des "spécialistes de l'enfant" montrent peu à peu la nécessité et l'intérêt de mieux comprendre les enfants. Ainsi, parallèlement à des recherches plus spécifiques sur ces âges, des expériences sont tentées pour faire participer les enfants et les

---

[35] Ibid. p. 158.
[36] Passage de la déclaration des droits de l'enfant de l'ONU citée en préambule à la déclaration de la Convention Internationale des Droits de l'enfant.

jeunes à la vie de la cité, pour prendre en compte leurs désirs et leur vécu dans l'aménagement et la création d'équipements. C'est dans ce cadre que sont créés en particulier les conseils municipaux d'enfants et les centres de loisirs associés à l'école. Ces différents travaux conduiront à la proclamation par l'ONU de la Convention internationale des droits de l'enfant en 1989, et à sa ratification par la France un an plus tard.

Dans cette convention l'enfant apparaît alors davantage comme un sujet social. Pour rendre effective la protection sociale, et pour que le respect soit fonctionnel, les textes affirment que l'enfant est respectable en décrétant que celui-ci est un sujet de droit, une personne. C'est là, la légitimation juridique de la représentation qui est née au cours des trente dernières années. La mission de cette convention reste bien de préciser les droits à garantir aux enfants, car si dans nos sociétés ils sont relativement bien respectés, de nombreux pays au monde les bafouent largement ; l'enfant est encore dans certaines société, producteur, voire marchandise. Ces droits sont essentiellement civils, sociaux, économiques et culturels. Ainsi, "les états parties reconnaissent le droit de tout enfant à un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental, spirituel, moral et social." (article 27 de la Convention internationale des droits de l'enfant de l'ONU) En ce sens, l'enfant a droit, de la part de l'ensemble de la société, à disposer de tous les moyens nécessaires à son développement et à son épanouissement : santé (art. 6 et 24), éducation (art. 28 et 29), mais aussi information (art. 17) et loisirs (art. 31). C'est ce que M.J. Chombart de Lauwe appelle "droit à la protection et droit à des prestations."

Mais, cette convention introduit un droit particulièrement novateur qui est le droit à la participation. Un nombre important d'articles précisent ainsi pour l'enfant un droit d'opinion ou de pensée (art. 12 et 14), un droit d'expression de ses opinions ou d'informations (art. 12 et 13) un droit de conscience et de religion (art. 14), enfin un droit d'association (art. 5). Il s'agit bien ici de droits qui sont garantis à l'enfant, non plus pour son développement, mais plus directement pour le respect et l'expression de sa personne. "Dès qu'il est capable de discernement l'enfant sujet existe en tant que tel, capable d'avoir une pensée,

de choisir sa religion, de diffuser ses idées, de s'associer, de se défendre en justice sans nécessairement être représenté par son tuteur légal."[37]

Mais la convention va encore plus loin. En précisant que "les opinions de l'enfant (doivent) dûment (être) prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité", (art. 12) elle institue l'enfant comme partenaire des décideurs. Pour que le droit à l'expression de l'enfant soit effectif, il ne suffit plus de le laisser s'exprimer, il faut aussi que les adultes écoutent et entendent ses attentes et qu'ils prennent en considération sa parole. L'enfant est ainsi présenté comme un acteur social et un partenaire des adultes.

Encore faudrait il que cette convention prenne vie dans la pratique. Si pour certains "donner de plus en plus d'autonomie à l'enfant et l'insérer dans sa société pour le faire accéder à l'état d'adulte est un des buts de l'éducation"[38], l'étude des conceptions éducatives ne semblent que partiellement révéler une telle attitude.

L'enfance, une réalité en cause

En mettant en perspective ces évolutions, il apparaît que les représentations de l'enfance sont le lieu de deux mouvements apparemment antagonistes. Elles montrent à la fois une reconnaissance accrue des spécificités de l'enfant, et un alignement sur la société adulte. En effet, l'approche historique a permis de mettre en évidence la construction de l'enfance en tant que réalité sociale, et les valorisations successives dont l'enfant a fait l'objet. Sur la période plus récente, les analyses semblent montrer que l'évolution est assez fortement engagée vers la prise en compte du présent de l'enfant, et donc de l'enfance en tant que telle. Certes, par définition celle-ci est une période transitoire, mais il n'est plus question ni de la préserver, ni de la dépasser. Elle est "un processus d'où l'on sort par palier" et en cela elle existe en elle-même. Dans cette perspective, l'enfant est valorisé en tant que sujet, c'est-à-dire qu'il gagne une certaine indépendance et une certaine autonomie dans la société en général, et au

---

[37] G. Brougère , "Le marché du jouet ...", Opus cit. p. 42.
[38] M.J. Chombart de Lauwe, "Vers un nouveau statut de l'enfant", Opus cit. p.163.

sein de sa famille en particulier[39]. Il sort de la domination adulte sous laquelle il était tombé depuis qu'il avait été reconnu comme un individu différent de celui-ci. Cette évolution parait ainsi rendre à l'enfant ce que la naissance du sentiment d'enfance avait dissout, à savoir une certaine socialité[40]. Son statut de sujet lui permet d'avoir un rôle, de prendre une part accrue dans les choix de ce qui le concerne directement ou indirectement. Il prend ainsi une place dans la société comme l'enfant du Moyen-Age en avait une.

Mais, ce rapprochement du monde adulte est cependant très différent de ce qu'il était à cette époque. Si l'enfant participait à la société adulte du Moyen-Age, c'est qu'il n'en était pas différencié. Il était un adulte, et c'est en ceci qu'il était autonome et sans autre rapport de domination avec l'adulte que celui que lui conférait sa classe sociale. Aujourd'hui, le rapport de l'enfant à la société adulte se fait dans le cadre d'une différenciation et d'une spécification de celui-ci. L'action de l'enfant prend la forme d'une participation, d'un partenariat entre ces deux entités bien distinctes. L'enfant est ainsi à la fois reconnu en tant que sujet spécifique, et intégré dans différents processus de la société. Et c'est bien ce double mouvement en apparence paradoxal qui modifie les représentations de l'enfance, tout en faisant perdurer les plus anciennes. Car, cette participation à la société reste parallèle à celle des adultes ; elle n'est pas exercée au même titre que ceux-ci.

Cette insertion de l'enfance dans le monde adulte a cependant pu être perçue comme une disparition de cette période de la vie. En effet, parallèlement aux analyses qui montrent la prééminence de l'enfant à notre époque, un certain nombre d'auteurs tendent à montrer la fin du règne de l'enfant. Ainsi, par exemple pour P. Ariès ou L. Roussel[41], l'enfant n'est plus reconnu comme le lieu de l'investissement premier des familles et plus généralement de la société. Dans cette hypothèse, l'enfant perd la place privilégiée qui lui a longtemps été accordée. L'évolution de la société vers un certain hédonisme, se traduit en particulier par une conception familiale moins fusionnelle et plus individualiste. Ainsi, "l'enfant est membre à part entière du groupe familial, mais non plus

---

[39] Voir à ce sujet l'analyse de G. Brougère à propos des conséquences que doit avoir sur la famille, le pouvoir de l'enfant en matière de consommation, "Le marché du jouet",Opus cit. p.41

[40] Voir à ce sujet les analyses des ethnologues, et en particulier celles de J. Grange, "Histoire du jouet et d'une industrie", in *Jeux et jouet, essai d'ethnométhodologie*, textes réunis par R. Jaulin, Paris, Albin, 1979, p.224-276.

[41] L. Roussel, *La famille incertaine*, Paris, Ed. seuil, 1992.

souverain. Il a ses droits, à la mesure de son âge. Mais il a cessé d'être celui en fonction de qui toute les décisions se prennent."[42] Il s'agit en réalité ici, davantage de la fin du statut de monarque que l'enfant pouvait avoir à un certain moment dans les sociétés occidentales, que de la disparition de l'enfance en tant que telle.

Cependant, s'il perd de ses attributs et privilèges, l'enfant perd sans doute une partie de cette gratuité et de cette immunité qui participaient de la spécificité de l'enfance. Pour quelques auteurs, comme N. Postman, il y a une évanescence de l'enfance, c'est-à-dire que cette période de la vie se délite très rapidement dans l'âge adulte. Emerge ainsi un nouveau type d'individu, "l'enfant adultisé". "Reprenant les analyses de Ph. Ariès, (l'auteur) montre que tout ce qui faisait la spécificité d'une enfance protégée et éloignée de l'univers adulte s'est écroulé sous l'invasion d'images accessibles sans maîtrise particulière."[43] Dans une étude plus approfondie, J. Meyrowitz montre la place essentielle que prennent les média électroniques et en particulier la télévision dans ce processus d'insertion des enfants dans le monde adulte[44]. De façon symétrique à la différenciation qui s'est produite lorsque la société est passée du mode de transmission oral au mode écrit, il apparaît que l'homogénéisation des rôles dévolus aux enfants et aux adultes est dans une large mesure inhérente à l'avènement de la télévision et au rôle structurel qu'elle joue. Quelle que soit la teneur des messages, la modification du mode de circulation de l'information dans le foyer se traduit par une réduction des filtres de l'autorité parentale et une atténuation de la portée de l'isolement physique de l'enfant sous le toit familial. L'enfant est désormais rapidement confronté à tous les secrets de la vie des adultes qui étaient auparavant occultés. Il apprend aussi que ses parents jouent un rôle de parents, mais que dans les coulisses les règles sont différentes. Dans ces conditions, la télévision apparaît effectivement comme un phénomène qui détruit l'idée d'enfance au sens où celle-ci n'est plus un univers à part, ni un univers à protéger, et que les apprentissages ne se font plus par étapes.

---

[42] Ibid. p. 220.

[43] G. Brougère, note critique sur l'ouvrage de S. Kline, *Out of the Garden. Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*, Toronto, Garamond Press; London : Verso 1993, in Revue Française de Pédagogie, 1995, n°110, p. 126.

[44] J. Meyrowitz, Opus cit..

Cependant, là aussi, il semble bien qu'il ne s'agisse pas réellement d'une disparition de l'enfance. En analysant le phénomène de l'association entre productions télévisuelles et productions ludiques, S. Kline montre qu'il y a un développement des objets culturels spécifiques destinés à l'enfance. On peut en conclure qu'il "faut donc s'intéresser à la modification de la culture enfantine et peut-être de l'enfance, plutôt qu'à sa disparition. Ce n'est pas parce que la culture de nos enfants n'est plus identique à celle que nous avions quand nous étions enfants qu'il n'y a plus d'enfants."[45] Paradoxalement, la prise en considération des spécificités de l'enfant qui conduit à plus de différenciations et plus de concertations avec le monde adulte, marque une insertion de l'enfant dans ce même monde. Cette complexité du phénomène est sans aucun doute à l'origine de la "cohabitation" de représentations variées voire antagonistes.

[45] G. Brougère , note critique, Opus cit. p.126.

CHAPITRE 2
La famille et ses représentations sociales de l'enfant

La présentation du concept de représentation a laissé voir en quoi celle-ci est un construit social. M.J. Chombart de Lauwe insiste particulièrement sur ce phénomène en ce qui concerne l'enfance. "Les représentations sociales de l'enfance ne se séparent pas des modèles des adultes ni des idéologies non plus que des projets de société. (...) A une même époque, les types de représentation sont multiples, en fonction des enfants concernés, de ceux qui les regardent, les dirigent (...)."[1] "Chaque groupe définit l'enfant selon les normes qui sont utiles au

[1] M.J. Chombart de Lauwe et N. Feuerhahn, Opus cit. p. 330.

groupe, bien plus que conformes à la réalité objective qu'est l'enfant."[2] Ainsi, en se construisant à partir du modèle adulte, les représentations varient avec les différents milieux sociaux, et plus précisément en ce qui concerne l'enfant, avec les différents types de familles, puisque par définition c'est le lieu de la socialisation primaire. Ainsi, des études montrent que selon les familles, les représentations de l'enfance ne sont pas similaires. Plusieurs aspects permettent d'aborder ces représentations sociales au sein de la famille : les pratiques et les conceptions de la consommation, les stratégies éducatives et les relations familiales, et enfin les conceptions de l'activité ludique.

Au travers des modes de consommation

Les dirigeants d'une société de marketing spécialisée dans le jeune public ont osé s'aventurer sur le terrain de ce qui pourrait être dans le futur une sociologie de la consommation enfantine[3]. Au travers d'études réalisées pour le compte d'entreprises diverses dans différents domaines (jouets, alimentation, textile, édition) ou d'études plus générales sur le modes de vie des familles, deux résultats essentiels apparaissant : d'une part, l'existence de différents modes d'intégration des familles dans la société de consommation actuelle ; d'autre part, les relations qui existent entre cette typologie et les différentes représentations sociales de l'enfant. En étudiant le degré d'intégration des familles à la consommation moderne, ces études mettent en avant différentes attitudes des parents vis à vis de la consommation de leurs enfants et plus généralement vis à vis de la place, du rôle et de l'identité de ceux-ci.

Se distinguent en premier lieu au sein des familles, celles qui sont restées à l'écart du mouvement d'évolution de la société actuelle. Les "submergées" sont des familles débordées par le quotidien, car elles ont des difficultés d'adaptation. Elles demeurent dans un système consommatoire et éducatif très traditionnel, où l'essentiel est de reconduire ce qu'eux mêmes ont vécus. Ce décalage par rapport à la société peut entraîner deux réactions opposées vis à vis des enfants. Dans les familles "chacun pour soi", on peut constater une sorte d'abdication des parents devant les difficultés. Le rôle éducatif est alors largement délégué aux structures

---

[2] G. Devereux cité par M.J. Chombart de Lauwe et N. Feuerhahn, Ibid. p. 331.
[3] A. Lebigot-Macaux, B. Petit-Archambault, "*Et si on se parlait* ...", Paris, Retz/Press Pocket, 1993.

scolaires et sociales. Les règles et les vétos sont très rares. L'enfant est livré à lui même matériellement et moralement. En réalité "ce sont des familles sans véritable colonne vertébrale, sans référence"[4] qui offrent à l'enfant "une liberté" qu'il ne réclame pas. Cet "abandon" à la fois de pouvoirs et de devoirs de la part des parents semble dénier à l'enfant toute existence en tant que tel. Il n'est pas autonome, il n'est pas indépendant, il est "sans consistance" parce que sans limites. A l'inverse, dans les familles "maternantes", l'enfant doit être protégé contre l'univers moderne auquel il est confronté en dehors du cercle familial. L'éducation consiste alors principalement en un contrôle et une obéissance stricte aux commandements des parents. Cet aspect protecteur de la famille renvoie indéniablement à une conception de l'enfant "insuffisant" ; c'est un être fragile et inadapté à la société moderne.

A l'opposé, on trouve deux autres types de familles qui se présentent comme des familles intégrées à la société moderne, mais chacune à sa façon. Pour les familles "éducatrices" la prise en compte de la réalité de la société est indispensable. Celles-ci restent très proches d'un schéma éducatif traditionnel où le poids des parents est déterminant et où règnent rigueur et discipline. Mais pour s'adapter aux évolutions économiques et sociales, les moyens et les valeurs doivent être réactualisés. La recherche d'autonomie et la responsabilisation passent ainsi nécessairement par le dialogue parents-enfants, mais les principes de rigueur et d'autorité permettent peu à l'enfant de négocier. En réalité, dans ces familles, le caractère, les aptitudes et les désirs de l'enfant sont reconnus et pris en compte. L'enfant existe comme une entité spécifique. Cependant, l'enfant est d'abord un futur, comme l'indique l'appellation "éducatrices". "Les valeurs privilégiées ici sont rationnelles "utiles", centrées sur la réussite future (...)"[5] L'intégration à la société moderne ne doit pas occulter la priorité de l'éducation et donc du futur de l'enfant.

A l'inverse dans le troisième type de familles, l'insertion dans la vie moderne est très avancée, à tel point que celles-ci en absorbent les avantages et les inconvénients. Les "consentantes" sont ainsi des familles à la fois ouvertes, dynamiques et consommatrices. L'esprit de liberté et d'autonomie permet de déléguer facilement le rôle éducatif aussi bien à la famille proche, qu'aux

---

[4] Ibid. p. 41.
[5] Ibid. p. 62.

produits de la société de consommation en général : télévision, loisirs, club, etc. Cette priorité accordée à la liberté et au dialogue amène ainsi à concevoir l'enfant tel qu'il est, autonome et responsable au sein d'une société de consommation moderne. Mais cette intégration à la société actuelle semble bien rester de l'ordre du consentement et non de celui de l'adhésion par conviction. Au delà de la liberté et de la consommation, il existe dans ces familles, une sévérité et surtout une exigence morale très forte qui montrent que cette réalité moderne est mal acceptée.

Ainsi, face à la société moderne, ces deux types de familles ont opté pour des priorités différentes. Pour "les éducatrices", la contrainte doit rester dominante dans un monde de liberté et d'expression. Par contre, pour "les consentantes", la liberté et le dialogue sont au centre de cette société, mais elles ne peuvent faire totalement abstraction des réminiscences d'un passé différent, encore très proche. Ainsi, dans un cas l'enfant est clairement intégré à la société au présent avec tous les avantages qu'il peut en retirer dans l'immédiat. Dans l'autre cas, il est intégré mais tout en conservant un objectif par rapport à l'avenir.

Cette étude, malgré toutes les restrictions dues à la méthode et à la forme[6], permet de montrer une liaison forte entre le mode de consommation, ou l'insertion dans la société de consommation, et les représentations sociales de l'enfant. On peut ainsi discerner comment, à une même époque, se confrontent les différentes représentations qui se sont constituées au cours des années passées. En établissant une relation entre le degré d'intégration à la société en mutation et l'évolution de la représentation, cette étude montre bien en quoi la représentation est associée au niveau de développement de la société.

Au travers des principes éducatifs

Depuis les années 1930, les styles éducatifs parentaux ont fait l'objet d'autres recherches, plus conformes aux modes de productions scientifiques reconnues. Certains chercheurs ont tenté dans une approche structuraliste, tout d'abord, de dresser un inventaire des valeurs et méthodes éducatives des parents

[6] L'absence de rigueur de l'étude et le caractère pratique de cet "ouvrage conseil" à l'attention des parents retirent toute dimension scientifique à ces analyses mais pas toute valeur, car les auteurs manifestent une finesse de perception assez remarquable.

au croisement des dimensions de contrôle et de soutien. Puis, ils ont cherché à justifier ces différences soit par les origines sociales, en particulier les valeurs afférentes aux différentes professions, et les modes de relation au groupe familial, soit par les origines ethniques, soit par la conception même de la famille. Parallèlement, l'influence des conceptions interactionnistes a fait évoluer ces recherches pour resituer cette relation éducative au sein d'une dynamique plus générale où chaque membre de la famille est acteur dans l'éducation, et où cette famille n'est qu'une instance parmi d'autres institutions éducatives. Dans cet ensemble, l'étude de J. Kellerhals et C. Montandon paraît présenter une synthèse actuelle et complète[7]. D'une part, elle associe les approches structurelles et interactionnistes. Mais, surtout, elle est centrée sur la relation entre les styles éducatifs et les types de familles. Après avoir analysé d'une part les styles éducatifs et d'autre part les types de familles, cette étude met en évidence l'existence d'une dépendance entre ces deux éléments, et au delà la diversité des types d'enfants dont les familles ont "besoin".

De fait, les styles éducatifs permettent de décrypter les conceptions familiales de l'enfant car ils sont des "configurations éducatives globales où les finalités spécifiques correspondent à des techniques d'influence particulières, elles-mêmes mises en oeuvre selon une structure des rôles et des modes de coordination bien précis."[8] Pour saisir la place et le rôle accordés à l'enfant au sein de la famille se combinent ainsi d'une part les conceptions familiales sur la personnalité sociale (caractérisée par quatre aptitudes sociales : autorégulation, accommodation, coopération, sensibilité) et sur le placement futur de l'enfant dans la société, et d'autre part les techniques et principes éducatifs (où s'opposent sanction/autorité et stabilité/communication)[9].

Trois styles éducatifs permettent ainsi de catégoriser la diversité des modes d'éducation. Le style *maternaliste* se caractérise par une très forte insistance sur la dimension accommodation dans les finalités. Les techniques d'influence mettent en jeu une autorité de type coercitif et un contrôle très étendu. Les rôles parentaux sont nettement différenciés et ceux-ci ne

---

[7] J. Kellerhals et C. Montandon, *Les stratégies éducatives. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991.

[8] Ibid. p. 202.

[9] La structure des rôles qui entre en ligne de compte dans cette analyse ne peut servir d'indice pour saisir la place et le rôle accordés à l'enfant au sein du milieu familial, car cette composante porte uniquement sur les rôles parentaux en termes de participation et spécificité de chacun.

reconnaissent qu'une mission assez spécifique aux agents extérieurs de socialisation. L'autorité et la chaleur affective se côtoient dans ce style, mais elles sont nettement orientées vers l'accommodation de l'enfant au monde extérieur. Le style *statutaire* se caractérise de même par l'importance accordée à l'accommodation, au contrôle, à un exercice coercitif de l'autorité, et par l'absence d'empathie dans les relations. Ce qui le distingue des autres styles est la distance entre les parents et l'enfant. Il y a très peu de communication, pas d'activités communes, peu d'implication des parents dans le jeu des acteurs extérieurs. De plus la mission reconnue à ces derniers est encore plus étroite que précédemment. C'est ainsi, à la fois la défense des frontières extérieures et la rigidité des frontières internes qui caractérisent ce style d'éducation normatif et instrumental. Enfin, le style *contractualiste* se distingue quasiment en tout point de ces deux premiers. Les finalités prioritaires sont l'autorégulation et la sensibilité. Les méthodes éducatives font largement appel à la relation et à l'empathie, délaissant ainsi la stabilité normative. Les rôles parentaux sont relativement similaires, et l'ouverture aux tiers est très importante, par la diversité tant des activités extra-scolaires que des relations, auxquelles les parents reconnaissent une large mission.

Parallèlement différents styles de familles peuvent être mis en évidence en étudiant les différents types de cohésion du groupe familial que l'on rencontre aujourd'hui. En fonction du degré de cohésion interne à la famille (entre fusion et autonomie) et du mode d'intégration externe de celle-ci (ouverture et fermeture) se définissent quatre types de familles.

* La famille de type *parallèle* (fermeture et autonomie) est un groupe casanier, replié sur lui-même, mais à l'intérieur duquel chacun est différent et indépendant

* La famille de type *bastion* (fermeture et fusion) est là aussi un groupe replié sur lui-même, mais où les membres partagent le maximum de choses, et où la satisfaction de l'un passe par celle de l'autre

* La famille de type *compagnonnage* (ouverture et fusion) dans ce cas, l'ouverture à l'extérieur est considérable, mais elle sert à enrichir les relations internes et donc le consensus et la communauté

* La famille du type *association* (ouverture et autonomie) met l'accent sur la spécificité et l'indépendance des individus, et sur l'importance des contacts extérieurs qui peuvent rester individualisés.

Or, en mettant en perspective cette typologie des familles et celle qui a été construite précédemment à partir des styles éducatifs, il apparaît nettement que ces deux caractéristiques familiales sont en étroite relation l'une avec l'autre. Globalement le style *contractualiste* est majoritaire dans les familles "association", et la proportion décroît régulièrement avec les familles *compagnonnage* et *bastion*. A l'inverse, le style *statutaire* est majoritaire dans les familles *bastion* et la proportion décroît avec les familles *compagnonnage* et *association*. Le style *maternaliste* semble suivre ce sens de variation mais de façon moins affirmée ; seules les familles *association* se démarquent réellement par leur faible pourcentage.

Lorsqu'on les interroge sur les objectifs à long terme, les familles *association* se caractérisent par une accentuation de l'autorégulation et de la sensibilité (imagination, créativité, invention) alors que les familles *bastion* privilégient uniquement l'accommodation et l'assujettissement de la personne aux contraintes extérieures, se focalisant ainsi sur les aspects instrumentaux et non expressifs de la personne. Les familles *parallèle* affichent un discours plus ambigu, en insistant sur la dimension d'autorégulation à long terme, mais en accordant une place prioritaire à l'ordre et à la discipline à court terme. Hormis cette variation extrême, les objectifs à court et moyen terme sont similaires : exclusivité des objectifs instrumentaux, en particulier réussir son année scolaire, dans les famille *bastion* et *parallèle* ; introduction d'objectifs d'expression et de coopération, en particulier trouver sa propre personnalité, dans les familles *association*. Parallèlement, dans les familles *association* les principes éducatifs essentiels sont plus souvent que dans les familles *bastion* uniquement de type dialogue, communication et compréhension. Quel que soit le milieu, même si la tendance est plus affirmée dans le bas de l'échelle sociale, les familles *association* se caractérisent donc par un manque d'accent sur la stabilité. A l'autre extrême, les familles *bastion*, contrairement à ce que leurs caractéristiques peuvent laisser croire, ne se caractérisent pas par une sur-représentation du style rigoriste, mais par un accent sur la complémentarité entre stabilité et communication. Elles valorisent une attitude sécurisante dans laquelle transparaît à la fois le dialogue et la règle.

Les auteurs concluent de ces différentes données que selon le mode de cohésion familiale, le groupe peut avoir "besoin" d'un genre d'enfant différent. En effet, "ces divers modes d'intégration de l'individu dans le groupe

correspondent à des formes d'emprise différentes du collectif sur la personne."[10] Ainsi les familles, selon leur mode de fonctionnement interne et par rapport à l'extérieur, seraient amenées à concevoir l'enfant "idéal" de façon différente. C'est parce qu'il est une émanation du groupe et qu'il doit "servir" celui-ci, que l'enfant façonné par les différents styles de familles ne peut être unique. Dans cette perspective, ils concluent que la famille *bastion* ayant davantage besoin de consensus et de conformité "appellent" des enfants plus "accomodatifs". A l'inverse, les familles *association* aspirant à trouver dans l'enfant une sorte de partenaire, "appellent" des enfants plus autorégulés, plus inventifs et plus négociateurs. Dans le premier cas, on attend de l'enfant à la fois qu'il respecte et qu'il se conforme, alors que dans le second cas il s'agit qu'il prenne sa place, c'est-à-dire qu'il participe et qu'il se débrouille.

En étudiant plus précisément les différents modes de solidarité qui se retrouvent dans la famille, L. Roussel apporte des précisions sur ces conceptions familiales de l'enfant[11].Dans une analyse qui distingue "type" et 'modèle" de famille, il cherche à analyser les finalités de l'union familiale, c'est-à-dire la logique et la cohérence qui président à l'association de certaines attitudes de certains fonctionnements familiaux. Ainsi, en interprétant les données chiffrées de la démographie, cet essai[12] met en évidence la dévalorisation de la solidarité institutionnelle qui se poursuit depuis deux siècles environ, et la nécessité pour les familles de trouver, au sein même du couple, les liens qui assurent une certaine stabilité, autrement dit une raison de demeurer unis. Selon l'auteur cette évolution amène aujourd'hui à distinguer quatre modèles de familles : La famille moderne, la famille fusionnelle, la famille club et la famille histoire. Mais à la différence de la précédente, en analysant les projets qui organisent la solidarité des couples et la place de l'enfant dans ces finalités, cette étude constitue une approche modélisante des valeurs et représentations et non une étude des pratiques et des activités précises des familles[13]. Il ne s'agit donc pas pour l'auteur de mettre en évidence les représentations sociales de l'enfant en tant que tel, c'est-à-dire en tant que personne réelle, mais davantage en tant qu'enfant idéal. Cependant, les images de l'enfant, ou les "enfants-images" construits par

---

[10] Ibid. p. 213.
[11] L. Roussel, Opus cit.
[12] Selon la terminologie même de l'auteur, Ibid. p. 15-16.
[13] Voir à ce sujet la nuance exposée par F de Singly, Opus cit., p.93-94.

les parents rappellent fortement les conclusions des analyses précédentes. Il apparaît alors qu'à "chacun (des modèles de conjugalité) correspond aussi une manière différente de désirer un enfant : amour conjugal et attitude envers l'enfant ne sont pas indépendants ; une certaine correspondance règne dans le champ affectif familial."[14]

Dans les familles *modernes*, pour lesquelles l'idée de bonheur est essentielle, l'enfant occupe une place centrale, car il permet d'améliorer et de prolonger l'état de bonheur du couple dans une génération future. L'enfant est donc conçu comme un enfant-modèle qui devra devenir ce que les parents auraient voulu être. Ceux-ci réalisent leurs rêves à travers lui. Ils trouvent une identité dans la réussite et le bonheur de cette descendance. L'enfant donne ainsi l'espoir de réaliser dans le futur un passé impossible pour les parents eux-mêmes. Cet espoir est si important qu'il justifie d'imposer à celui-ci le renoncement à des satisfactions immédiates, mais aussi la poursuite d'une morale rigoriste. "L'étroitesse de la descendance et la sévérité de l'éducation sont les conditions de la promotion sociale."[15] Au delà de toute l'affection et la joie qui entourent cet enfant, l'éducation se devait d'être sévère en valorisant le long terme accessible par l'effort et non par les gratifications immédiates. Dans ces conditions, l'autonomie de l'individu par rapport à sa famille sera souvent acquise au prix d'une rupture plus ou moins brutale. Ces analyses permettent ainsi de penser que l'enfant est perçu uniquement comme un prolongement des adultes. Il est pensé par rapport à un passé qu'il doit vaincre et par rapport à un futur qu'il doit atteindre. Dans le présent il apparaît essentiellement comme le destinataire de "sacrifices", c'est-à-dire comme une charge à mettre dans le droit chemin. Sa valeur positive tient uniquement à son avenir.

Dans les familles *fusionnelles*, l'enfant est perçu "comme confirmation permanente de la réalité et de la qualité du sentiment qui lie les parents."[16] L'enfant-membre est ainsi l'expression vivante de l'amour, et il doit répondre à l'exigence primordiale de ces familles : aimer les autres comme on est aimé. L'enfant devient alors un être singulier et irremplaçable au yeux de ces parents. Captif de cette paradoxale obligation d'aimer, il doit parfois devenir cet être imaginaire dont les parents ont rêvé, au détriment de toute autonomie. Ce poids

---

[14] L. Roussel, Opus cit. p. 193.
[15] Ibid. p. 195.
[16] Ibid. p. 170.

affectif se traduit aussi par une absence de règles éducatives strictes. L'éducation vise à l'épanouissement du moi par la spontanéité et l'authenticité des comportements. Là encore on peut analyser que l'enfant est un appendice "phagocyté" par le fonctionnement familial. Sa propre identité ne pourra s'exprimer qu'à la suite d'une rupture du contrôle affectif qui pervertit toute velléité de singularité et d'authenticité. L'enfant ne peut être une personne qu'au sein de cette prison affective qu'est la famille.

Dans la famille *club*, l'enfant est à la fois un bien et un risque pour le couple. C'est d'emblée un enfant-partenaire, c'est-à-dire qu'il est désiré mais qu'il doit tenir son rôle en confortant les parents dans leur personne. Il a donc des droits et en particulier le droit au respect, ce qui confère à ses parents des devoirs : celui de le rendre heureux et "bien dans sa peau", mais aussi celui de l'instruire. Mais, même s'il a droit à des soins particulier eu égard à son âge, il n'est pas le centre de la famille. Il est un partenaire à part égale. Il est un membre parmi d'autres, et à ce titre son avenir est dans son autonomie. Pour l'auteur, il apparaît clairement que "la diffusion de ce modèle familial coïncide avec la création d'un Droit des enfants (...)."[17] On remarque effectivement l'avancé de ces familles vers la constitution de l'enfant en tant que personne. On lui reconnaît des particularités qui lui donnent des droits spéciaux mais aussi une certaine similitude avec l'adulte qui lui donne les droits et les devoirs de ces derniers au sein du groupe social.

Dans la famille *histoire*, c'est le projet commun élaboré par les conjoints qui devient désir d'enfant. L'enfant-sujet n'est plus le prolongement du couple, mais "un être qui prendra pour son compte et à sa manière la résolution d'exister et, en particulier, d'exister dans une relation intense avec l'autre."[18] Les parents reconnaissent ainsi en l'enfant un sujet de droit, c'est-à-dire non pas un être déjà autonome mais quelqu'un qui doit un jour se donner sa propre histoire. C'est donc dans un amour désintéressé qu'ils visent à lui faire acquérir son autonomie. Mais, les méthodes et les attitudes éducatives pour parvenir à un tel but ne sont pas réellement définies. Cette conception de l'enfant est donc dans le prolongement de la précédente, mais elle montre un recul de la gratification attendue de la parentalité. L'enfant vit uniquement pour lui et non en partie pour

---

[17] Ibid. p. 198.
[18] Ibid. p. 177.

satisfaire ses parents ou les conforter dans leur indépendance. L'enfant est admis comme tel, y compris comme une charge parfois.

Ces deux approches montrent, chacune à leur façon, comment le mode de cohésion familiale et les conceptions éducatives qui y sont attachées, conduisent à concevoir l'enfant de différentes manières au sein de la famille. La place et le rôle qui sont accordés à celui-ci au sein de ce groupe social particulier ne peuvent être assimilées aux représentations sociales ou plus exactement sociétales de cet enfant. Ou plus exactement, on retrouve au sein de cet espace social qu'est la famille, les différentes représentations sociales qui ont cours au niveau global de la société. Ainsi s'opposent la représentation d'un enfant membre et acteur à part égale des adultes, et la représentation d'un enfant plus contrôlé et plus "accomodatif". Dans un cas il est reconnu pour ce qu'il est et ses compétences et capacités sont utilisées au mieux et de façon adaptée, alors que dans l'autre cas, il est envisagé comme un futur dont les spécificités de l'état présent sont perçues négativement et qui doit se soumettre et évoluer pour devenir.

Au travers du jeu et des jouets

L'approche sociologique du jeu peut être considérée comme un troisième élément d'étude de la diffusion sociale des représentations de l'enfant. Il s'agit dans ce cas de caractériser les familles selon leurs attitudes et leurs conceptions par rapport au *jouet*, ou matériel ludique, et au *jeu*, ou activité ludique. Ce sujet a souvent été abordé de façon finaliste par les milieux industriels et commerciaux qui, par des études de marché plus ou moins complètes, ont cherché à savoir dans ce domaine, qui achète quoi et pourquoi. Autrement dit, comment se font les choix de jeux et jouets? En fonction de quels critères? Sur quelles motivations? Et quelles différences sociales peut-on constater sur ces questions? Une étude - à la fois la plus générale et la plus approfondie malgré son "ancienneté"- montre que toutes les classes sociales n'ont pas la même propension à acheter des jouets ; l'acte d'achat croit régulièrement entre la catégorie des agriculteurs et celle des cadres supérieures[19]. De plus, si pour toutes les catégories, la raison première

[19] Il s'agit d'un sondage réalisé par la Sofres en 1977 pour le compte d'une association de fabricants de jouets, dont les résultats sont parus dans La revue du jouet, n°155, juin-juillet 1977, et qui a fait l'objet d'une analyse par M. Saltiel dans Le monde de l'éducation, numéro spécial "Jouets", décembre 1977, p.8-18.

demeure le plaisir de l'enfant, l'affirmation d'une visée éducative comme second objectif est principalement le fait des personnes ayant un niveau d'instruction supérieure. D'une façon générale, au delà de la catégorie socioprofessionnelle, les niveaux d'instruction élevés semblent marquer une valorisation plus forte du jouet en tant qu'outil de développement et d'éducation. A l'inverse les personnes d'un niveau d'instruction primaire affichent un aspect futile et limité du jouet. Cette approche pratique de ce que l'on peut considérer comme un embryon de sociologie du jeu, a été formalisée par différentes recherches scientifiques, orientées sur le jeu ou sur le jouet, centrées ou non sur ce domaine. En s'intéressant aux attitudes des parents par rapport à cet objet ou cette activité, ces études permettent de saisir, de façon plus ou moins directe, l'image, la représentation de l'enfant-joueur, et au delà de l'enfant.

L'étude qui porte le plus directement sur le sujet a été réalisée par G. Reddé, dans une recherche inspirée des théories plus générales de "l'écologie psychologique".[20] Cette étude, relativement centrée sur le matériel ludique, tend à montrer en quoi le jouet et le "parc des jouets" contribuent "à la transmission des codes et à l'exercice des formes de communication"[21] indispensables au développement psychique. Dans ce cadre, l'auteur est amené à analyser deux domaines : les attentes des parents à l'endroit des jouets, et la composition des parcs de jouets des enfants.

Il apparaît alors clairement que les attitudes et des attentes sont socialement différentes. D'une façon générale, d'après les parents, le jouet doit permettre le développement des facultés intellectuelles de l'enfant (intelligence, connaissances), le développement sensori-moteur (habileté, adresse), et la créativité (imagination, développement du goût). En fait, le rôle de médiateur du jeu dans les relations sociales (maîtrise de soi, rapports avec les autres) est relativement négligé. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ces attentes ne varient pas en fonction de l'âge des enfants concernés. Par contre, ces "représentations concernant les fonction des jouets dépendent de la catégorie socioprofessionnelle des parents."[22] Les parents des groupes socioculturels les plus favorisés (professions libérales, cadres supérieurs, enseignants) sont les plus

---

[20] G. Reddé, "L'enfant et les jouets", Thèse de Doctorat d'Etat sous la direction de R. Doron, 1984, Université de Bordeaux II, 3 vol..
[21] G. Reddé, "Le parc des jouets", Opus cit, p.93-106.
[22] G. Redde, "L'enfant et les jouets", Opus cit. p. 438.

sensibles au développement de la sociabilité et à la maîtrise de soi. A l'opposé, parmi les catégories socio-professionnelles les plus modestes, deux groupes se distinguent : les travailleurs manuels (ouvriers, agriculteurs, artisans) qui favorisent les qualités sensori-motrices du jouets, et les employés (de bureau, de commerces, de l'armée, de la police, ouvriers qualifiés, contremaîtres[23]) qui attendent du jouet qu'il aide à l'accomplissement intellectuel de l'enfant.

Parallèlement, à partir d'une échelle d'attitude ou plus exactement d'opinions, on peut analyser une attitude globalement favorable envers les jouets, sans différences significatives entre les divers groupes considérés : hommes ou femmes, travaillant ou au foyer, ouvriers ou employés ou cadres[24]. Cependant, en affinant les analyses, deux groupes de catégories socio-professionnelles se distinguent par leurs attentes à l'endroit du jouet ; d'une part, les cadres supérieurs, membres des professions libérales et cadres moyens, et d'autre part, les agriculteurs et ouvriers. Les premières privilégient l'opinion selon laquelle "les jouets sont indispensables aux enfants". Elles vont plus loin en affirmant qu'ils appartiennent totalement au monde de l'enfance, car s'ils "ressemblent trop à la réalité, le plaisir du jeu disparaît". A l'inverse, "c'est chez les agriculteurs et les ouvriers que l'on trouve proportionnellement plus d'individus qui pensent que le jouet n'est pas en fait quelque chose d'indispensable à l'enfant, que les enfants pourraient très bien s'en passer (...), qu'il s'agit d'un instrument futile, voire même dangereux dans la mesure où il ne prépare pas à l'effort, scolaire entre autres."[25] Autrement dit, s'opposent clairement une conception valorisante du jouet, et une perception en tant qu'objet puéril dont la valeur pour la formation ne parait pas évidente.

Mais si ces deux extrêmes sont clairement identifiés, le positionnement des employés d'une part, et des patrons de l'industrie et du commerce d'autre part, est très ambigu. Car, si chaque catégorie se démarque significativement d'une autre (les premiers s'opposent aux agriculteurs et les seconds aux cadres supérieurs et professions libérales), ni l'une ni l'autre ne montre de similitude

---

[23] L'auteur identifie ces derniers comme des salariés "ne se caractérisant pas par un retrait culturel, mais ayant au contraire des aspirations sociales pour eux ou pour leurs enfants" sans préciser les éléments de cette analyse, Ibid. p. 437.

[24] Remarquons, non sans étonnement, que seules les institutrices, et davantage encore lorsqu'elles travaillent en école maternelle, montrent une attitude moins favorable. Voir à ce sujet les analyses de l'auteur p. 455-446.

[25] Ibid. p. 459.

avec une quelconque catégorie sociale[26]. Ce constat tend à montrer la limite des moyens d'étude utilisés, qui durcissent et réduisent les attentes et les représentations. S'il semble établi qu'il existe des différences entre les deux extrêmes de l'échelle sociale, il se révèle aussi qu'une grande diversité persiste en particulier au "centre".[27]

L'analyse des "parcs de jouets", c'est-à-dire des stocks de jouets possédés à un moment donné par chaque enfant, renforce la démonstration. Outre les variations de composition de ces parcs avec l'âge et le sexe de l'enfant, il existe des variations afférentes à l'appartenance sociale des parents. Quel que soit le type de jouets considéré (152 au total!), ce sont toujours les enfants des catégories socio-professionnelles élevées qui en ont le plus, et ceux des catégories du bas de l'échelle sociale qui en ont le moins. Et, cette différence se double d'une différence de "complexité fonctionnelle". Autrement dit, le nombre de types de jouets varie selon l'origine sociale : de 22 à 35 types différents en moyenne du bas en haut de l'échelle sociale. La diversité proposée aux enfants croit ainsi de façon concomitante avec le niveau social des parents. De plus, on peut remarquer que les écarts sont les plus forts pour des jeux "fortement éducatifs", alors que ceux-ci ne sont pas d'un prix particulièrement élevé[28]. L'auteur en conclut qu'au delà des capacités financières, il existe des projets éducatifs qui structurent différemment les parcs de jouets. La réitération de ces inégalités de distribution au niveau des livres et des disques montre que "tout autant que le niveau économique, le niveau culturel constitue un important facteur de différenciation" des parcs de jouets.[29]

Ces résultats confirment nettement les précédents ; la composition des parcs de jouets et les attentes à l'endroit de ces derniers révèlent une opposition entre les cadres et professions libérales d'une part, les ouvriers et agriculteurs d'autre part. Ils permettent aussi de préciser la logique sociale qui préside à cette

---

[26] Cette absence renvoie à la réserve que nous émettions ci-dessus à propos de la qualification des employés.

[27] On verra que cette limite de pertinence dans les résultats imposera des choix méthodologiques dans notre recherche.

[28] L'étude montre que "les jeux de construction (tels les LEGO ou les MECCANO, pour ne pas citer de marques!) et les puzzles, qui ont une utilité pédagogique intéressante du point de vue de l'acquisition des capacités d'analyse et de synthèse", (Ibid. p. 615.) sont trois fois plus nombreux chez les cadres et les professions libérales que chez les ouvriers et les agriculteurs.

[29] Ibid. p. 671.

différenciation. En mettant en évidence, au delà du facteur économique, l'importance du facteur culturel, on perçoit mieux la complexité de positionnement des catégories intermédiaires. Les résultats concernant les patrons du commerce ou de l'industrie et les employés seraient ainsi à mettre en relation, non pas simplement avec le niveau socio-économique, mais aussi avec le niveau de diplôme ou la diffusion des connaissances concernant la pédagogie et la psychologie de l'enfant, c'est-à-dire avec une certaine conception du rôle du jouet dans le développement. La confrontation de ces influences, économiques et culturelles, expliquerait les positions de ce groupe social oscillant entre les deux conceptions extrêmes où ces mêmes influences sont davantage concordantes entre elles.

En tout état de cause, cette étude constitue un élément d'analyse indirecte des représentations sociales de l'enfant. Dans un premier temps, en interrogeant les parents sur les attentes à l'égard des jouets, il s'agit aussi de saisir les qualités qu'ils souhaitent pour leur enfant, autrement dit les aspects qui prévalent à leur yeux dans le développement de ces derniers. Or, en constatant que ces choix sont indépendants de l'âge du destinataire, l'auteur est amené à écarter l'hypothèse d'une considération des besoins de l'enfant au vue de son âge. "L'hypothèse la plus plausible consiste à penser que les parents répondent davantage en fonction de l'image générale de l'enfance afférent à leur classe socioprofessionnelle (...)."[30] Ainsi, les différentes représentations concernant les fonctions du jouet (intellectuelles, motrices, socialisantes) peuvent elles être interpréter en termes de représentations sociales de l'enfant. Dans les milieux modestes, l'enfant doit être en priorité un être "manuel", habile et patient. Dans les milieux intermédiaires, il doit être avant tout un être de raison, intelligent et savant. Dans les milieux aisés, il est d'abord un être social, affectif et imaginatif.

De plus, en étudiant le parc des jouets, il s'agit de comprendre dans quelle mesure, en tant qu'inducteur culturel, celui-ci est révélateur de pratiques socialement différenciées. Car au delà d'un attachement aux goûts et à la personnalité de l'enfant, la composition du parc de jouets "exprime des exigences sociales et relève d'une institutionnalisation des conduites et des représentations qui les sous-tendent."[31] Ainsi, le parc des jouets comporte "une structuration", c'est-à-dire que les variations des formules de composition selon l'âge et le sexe

[30] Ibid. p. 432.
[31] Ibid; p. 588.

de l'enfant, et la catégorie socioprofessionnelle des parents, sont le reflet de projets culturels et pédagogiques différents. Ces formules ne sont pas l'effet des "lois naturelles", mais de la représentation de l'enfance des parents qui est elle-même "liée à la culture et à la distribution selon les catégories socio-professionnelles, des connaissances concernant la pédagogie et la psychologie de l'enfant."[32] Il existe "des attitudes et des comportements qui (sont) incités et organisés dans certaines catégories sociales qui ne le sont pas dans d'autres."[33] Il semble, par exemple, que la diversité et la complexité des parcs de jouets des milieux favorisés renvoient à la représentation d'un enfant doté d'un potentiel important qu'il "suffit" de cultiver. Cette représentation d'un enfant "intelligent" s'oppose, de fait, à celle d'un enfant peu capable, si ce n'est incapable, pour lequel le développement, qu'il soit moteur ou cognitif, reste la priorité de l'éducation.

Au travers du jeu et des conceptions éducatives

Une étude de J. Lautrey apporte des éléments complémentaires, bien qu'elle ne soit pas centrée sur le thème du jeu[34]. Cette recherche de psychologie différentielle, consiste à caractériser et à mesurer la structuration de l'environnement familial, c'est-à-dire "les principes d'intelligibilité des relations unissant les comportements entre eux"[35]. Trois types de relations : hasard, interdépendance, indépendance, déterminent trois types de structuration : faible, souple, rigide. Dans le premier type de famille, la relation est aléatoire et les événements imprévisibles. Dans le second type, la relation entre deux événements est modulée par d'autres plus périphériques ce qui montre une possibilité d'adaptation. Enfin dans le dernier, deux événements sont liés entre eux de façon indépendante de tous les autres, interdisant ainsi toute modification ou exception. En interrogeant les familles sur les règles qui régissent l'espace de jeu des enfants et le rangement des jouets, on constate que les attitudes parentales divergent significativement entre les différents niveaux socio-culturels[36]. Pour les deux pratiques, plus le milieu est élevé dans la hiérarchie sociale, plus le type de structuration est souple. Autrement dit, les parents du niveau socio-culturel le

---

[32] Ibid. p. 592, en référence à M.J. Chombart de Lauwe, Ph. Ariès, J.C. Chamboredon et J. Prévot.
[33] Ibid. p. 611.
[34] J. Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1995.
[35] P. Combessie cité par l'auteur, Ibid. p. 160.
[36] Trois niveaux sont distingués et définis par l'auteur p.124.

plus élevé modulent les règles qui régissent le rangement et les lieux de jeu à certaines conditions et en fonction des circonstances. Ils acceptent ainsi plus facilement les exceptions. Inversement, plus le milieu est bas sur l'échelle sociale, plus le type de structuration tend à devenir rigide. Le milieu socio-culturel intermédiaire se caractérise, lui, par des taux peu importants de structuration faible, c'est-à-dire par son rejet de toute absence de contraintes. Autrement dit, c'est la catégorie pour laquelle, l'absence de règles est la moins concevable.

On peut interpréter ces différents comportements quotidiens en termes d'attitude vis à vis du jouet et du jeu. Dans les familles du bas de l'échelle sociale, les consignes semblent davantage établir des restrictions du développement de l'activité ; l'espace de jeu est limité aux lieux appropriés, et le temps de jeu est délimité par "la mise au placard" du matériel lui-même. L'enfant ne joue pas où il veut, et il ne peut développer son activité ludique en poursuivant une action interrompue pour une raison quelconque. Ces réductions de l'usage et de l'activité semblent signifier que le jeu reste du domaine du futile, de l'inutile. C'est une activité concédée à l'enfant, parce que c'est une partie de sa vie, mais il ne doit en aucun cas devenir une gêne pour les autres. A l'opposé, dans les milieux les plus favorisés, le jeu peut déborder aussi bien l'espace que le temps. Il peut avoir une certaine pérennité et envahir des lieux qui ne lui sont pas réservés. Ces comportements et ces adaptations des parents, montrent sans aucun doute une acceptation de l'activité ludique de l'enfant en tant que telle, avec les contraintes et les gênes éventuelles qu'elle occasionne. Mais, il est un peu difficile de pousser plus avant l'interprétation de ces données. Seules d'autres études permettent de comprendre qu'il s'agit, plus que d'un consentement, d'une adhésion liée à une reconnaissance du jeu en lui-même.

L'interprétation plus générale de ces résultats ne diffère alors pas de celle qui est avancée pour expliciter la liaison entre le type de structuration et le niveau socio-culturel. Il apparaît en effet qu'au delà de la détermination des conditions de vie, ce sont les déterminants idéologiques, c'est-à-dire les valeurs attachées à l'enfance et les principes éducatifs qui prévalent. Ces analyses rejoignent, ainsi d'autres études pour montrer l'attachement des milieux favorisés aux capacités de contrôle interne de l'enfant et à sa curiosité, et celui des milieux populaires à l'ordre et à la propreté au détriment de l'imagination. De plus, "la prédominance des formes de structuration rigide dans les milieux populaires et

des formes de structuration souple dans les milieux aisés n'est pas sans rappeler les conclusions vers lesquelles convergent les études américaines et françaises les plus récentes : l'autorité et la sévérité des milieux populaires y est en effet opposée aux pratiques démocratiques et coopératives de la petite ou moyenne bourgeoisie."[37] Dans le premier cas, l'autorité et la sévérité apparaissent comme les moyens de maîtriser une forme de structuration rigide. Dans le second cas, l'attitude démocratique, en instituant une forme de partage du pouvoir avec l'enfant, suppose qu'il soit possible d'accéder aux désirs que celui-ci exprime en modulant la règle.

Sans être réellement développées ici, ces analyses laissent à penser que les parents des différents milieux ne sont pas face au "même enfant". Pour les uns, c'est un être de désirs et de pouvoir dont on va chercher à développer les qualités propres et internes. Pour les autres, c'est un être à modeler, à conformer, que l'on va soumettre comme un "objet", c'est-à-dire sans considération individualiste, aux règles et aux modèles qui restent des éléments autonomes et extérieurs. A titre d'exemple, l'honnêteté sera envisagée tantôt comme une qualité de la personne, tantôt comme une norme de conduite. Dans un cas, l'enfant est un moule sans vie, sans réaction, sans autonomie. Dans l'autre, c'est une personne avec toute la force active - ou réactive - qui lui est attachée.

Dans ces diverses conceptions, les pratiques de jeu ne peuvent prendre la même place. Car en tant que dynamique créatrice, l'activité ludique s'accommode mal des qualités d'obéissance ou de travail, et des principes de surveillance ou de punition/récompense. A l'inverse, curiosité et persévérance, encadrement et sollicitation, offrent à la fois l'espace de liberté et le soutien profitables au jeu. C'est précisément ce que montre une autre étude en étudiant les conceptions de l'usage des jouets.

Au travers du jeu et des pratiques de langage

Parmi les études de B. Bernstein sur les différentes formes de langage en usage dans les différentes classes sociales, et le processus de socialisation différentielle que celles-ci engendrent, l'une porte sur l'analyse des significations

[37] Ibid. p. 169.

des jouets au sein de la famille[38]. En s'interrogeant sur les "différences entre classes sociales dans les définitions que donnent les mères de l'usage des jouets."[39], il s'agit d'étudier les possibilités et l'intérêt éducatifs de ce matériel ludique. Après avoir fait apparaître une correspondance entre la hiérarchie sociale et le degré de consensus dans les avis, les résultats montrent des choix différenciés entre les classes sociales[40]. Globalement, l'acceptation des deux affirmations valorisantes du jeu, qui marquent le rôle "exploratoire" et d'aide à l'apprentissage[41], décroît parallèlement aux catégories socio-professionnelles. A l'inverse, le refus des deux propositions négatives qui marquent la dimension de garde du jeu et l'aspect de compensation affective[42], croit parallèlement à ces catégories. Autrement dit, plus l'on monte dans la hiérarchie sociale, et plus le jouet est un objet utile à l'enfant. Inversement plus l'on descend dans cette hiérarchie, et plus il est utile aux parents. Dans le premier cas, le jouet est perçu comme un outil éducatif. Dans le second, c'est un objet futile qui est perçu comme un palliatif des situations problématiques et non comme une ressource éducative.

De plus, cette étude met en évidence le fait que ces conceptions de l'usage des jouets varient parallèlement selon les modèles de communication mère-enfant. Plus la mère est disposée à encourager les tentatives d'échange verbal de son enfant et à donner des explications au lieu d'éluder les questions difficiles posées par celui-ci, plus l'aspect exploratoire du jouet est reconnu, et plus la dimension de compensation affective est écartée. Cette relation entre le mode de communication et la conception des divers usages du jouet montre que "l'interprétation du jouet par la mère reflète (...) la manière dont en général elle gouverne et dirige les comportements de l'enfant."[43] Or, en étudiant par ailleurs les formes de socialisation familiale, on constate une différenciation sociale similaire à propos des différents usages du langage. "Dans la socialisation des enfants de classes supérieures, le développement des différentes capacités

---

[38] B. Bernstein,*Langage et classes sociales*, traduction de J.C. Chamboredon, Paris, Ed. de Minuit, 1975.
[39] Ibid. p. 148. Ces points de vue sont recueillis à propos d'enfants qui vont rentrés dans le cycle de l'école primaire.
[40] Les cinq groupes sociaux distingués sont définis p. 150.
[41] Les items sont : "Pour qu'ils puissent explorer les choses" et "Pour les aider quand ils iront à l'école".
[42] Les items sont alors : "Pour libérer la mère et lui permettre de faire autre chose" et "Comme une marque d'affection de la mère après une absence".
[43] Ibid. p. 159.

(psychologiques et motrices) implique à la fois l'apprentissage des manipulations pratiques et des principes (...). Dans le cas de l'enfant de classe ouvrière, on privilégie l'acquisition de la maîtrise de la manipulation plutôt que celle des principes (...)."[44] L'explication de ces différences sociales est attachée à la nature de la relation sociale établie lors de ces socialisations. "Dans la classe ouvrière, le savoir est transmis dans le cadre d'une relation sociale dans laquelle le récepteur est relativement passif, alors que dans les classes supérieures le récepteur est actif."[45] Dans un cas, l'enfant est à même de contrôler son apprentissage, par l'exploration d'un environnement pré-arrangé par l'adulte. Dans l'autre cas, il est le récepteur passif d'explications qui lui sont fournies sur un mode didactique.

Ainsi, dans son analyse, B. Bernstein introduit plus précisément que les deux auteurs précédents, la notion de représentation sociale de l'enfant, même s'il ne le formule jamais ainsi. Les deux parties de recherches présentées ici, se rejoignent pour suggérer une représentation différente de l'enfant aux deux extrémités de l'échelle sociale. Les conceptions de l'usage du jouet et du langage révèlent que l'enfant des classes supérieures est perçu comme un enfant actif dans son éducation, et disposant d'une autonomie importante. A l'inverse, dans les classes ouvrières, l'enfant est perçu comme un être passif, et auquel on accorde peu d'autonomie dans son développement. De plus, dans les classes aisées, la forte tendance des mères à expliciter et à argumenter, en particulier les sentiments et les relations interpersonnelles, permet à l'enfant d'avoir "une relation plus réflexive avec l'ordre moral"[46] que dans la classe ouvrière. C'est-à-dire qu'en lui donnant les moyens de comprendre la liaison entre cet ordre et ses conduites, on permet à l'enfant des classes supérieures de contrôler lui-même ses relations interpersonnelles et ses actions. Alors que l'enfant de classe ouvrière sera soumis à un contrôle externe.

Ces conclusions sont encore renforcées par des analyses portant sur "la nature du système des rôles familiaux, et les formes de contrôle social qu'il met en jeu."[47] Il s'agit plus précisément d'éclaircir les effets du pouvoir de décision sur les interactions entre les membres de la famille et de mesurer le degré d'initiative qui est concédé à l'enfant.

---

[44] Ibid. p. 181.
[45] Ibid. p. 179.
[46] Ibid. p. 183.
[47] Ibid. p. 204.

Dans les familles *à orientation personnelle* où les rôles sont définis de manière informelle, parents et enfants sont engagés dans une relation de socialisation réciproque. Les enfants, comme les parents, disposent d'une gamme de choix plus étendue ; ils ont davantage d'initiatives dans l'accomplissement de leur rôle. Ainsi, par exemple, à l'intérieur du système de communication, l'enfant assumera un rôle en fonction de ses caractéristiques personnelles, sociales, affectives et intellectuelles, et non simplement en fonction de son âge et de son sexe. A l'extrême, il sera d'ailleurs nécessaire que l'enfant se constitue lui-même ce rôle qui ne lui est pas formellement assigné, ce qui peut être une (trop?) lourde tâche. Le contrôle se fait alors généralement sous la forme d'incitations personnelles, c'est-à-dire par une explication des motifs et des intentions qui tiennent compte de l'individu et non de son statut. Cet exposé de la situation permet à l'enfant d'opter pour la norme en question, mais une fois qu'il l'a lui-même reconstituée. Ces familles sont donc plus attentives aux caractéristiques de chacun et incitent l'enfant à façonner son propre rôle.

A l'inverse, dans les familles *positionnelles*, la socialisation est unilatérale. La séparation des rôles et la division formelle des domaines de responsabilité selon l'âge, le sexe et les relations statutaires entre les âges, limitent fortement les discussions et les compromis. La norme est alors transmise de telle manière que l'enfant se voit rappeler ce qu'il a de commun avec autrui. C'est une norme collective qui marque "la subordination du "moi" au "nous" et qui impose à l'enfant de se soumettre au rôle qui lui est dévolu.

Ainsi, dans un schéma qui ne va pas sans rappeler l'opposition entre pédagogie traditionnelle et pédagogie novatrice, dans un cas l'enfant acquiert un sentiment très fort de son identité sociale, aux dépens de son autonomie ; dans l'autre cas il a un fort sentiment de son autonomie, mais son identité sociale peut être peu affirmée.

Ainsi, le rôle du jouet, les formes de langage, le système de rôles familiaux et les formes de contrôle sont quatre éléments qui convergent pour mettre en évidence une différenciation de la représentation sociale de l'enfant du haut en bas de l'échelle sociale. Dans les classes supérieures, l'enfant apparaît comme une personne active et disposant d'une autonomie importante au sein de la famille. Par contre, dans la classe ouvrière, l'enfant est avant tout assimilé à un

statut restant dans un rapport d'infériorité, ce qui concourt à lui attribuer un caractère d'agent passif et dépendant.

Ces trois études, bien que ne portant pas toujours directement sur l'activité ludique, permettent de mettre à jour l'existence de relations entre les conceptions du jeu et les représentations sociales de l'enfant. Elles montrent aussi clairement que cette relation se construit en référence à la dimension éducative de cette activité. L'étude de J. Lautrey montre précisément que les conceptions du jeu suivent le schéma de distribution entre les différentes classes sociales des différentes pratiques et des principes éducatifs. L'étude de G. Redde met plus spécifiquement en évidence la relation entre les fonctions reconnues au jouet et les qualités et compétences attendues chez l'enfant. Mais, elle montre aussi que ces deux éléments sont eux-mêmes associés au niveau d'assimilation des théories savantes (psychologie, pédagogie, psychanalyse) concernant l'enfant, et qui amènent à "croire" plus ou moins en son enfant[48]. Enfin, les recherches de B. Bernstein, en établissant un parallèle entre cette relation jeu-éducation et la relation langage-éducation, montrent que le rôle accordé à l'enfant est déterminant pour son développement et son insertion sociale.

C'est donc bien la perception du jeu comme élément plus ou moins éducatif qui permet de mettre à jour des différences de représentations sociales de l'enfant. Lorsque l'activité ludique est affectée d'une certaine valeur éducative, l'enfant dispose d'un certain degré d'action, d'une autonomie et d'une liberté qui lui permettent de développer et de contrôler son jeu. Or, il semble que cette conception du jeu soit parallèle à la conception éducative d'une façon plus générale. Si l'enfant est maître de son jeu, il est aussi, dans une certaine mesure le sujet de son éducation. Il est ainsi reconnu comme un *sujet*, c'est-à-dire comme un "agissant", comme un acteur. On reconnaît à l'enfant une certaine influence et donc un certain pouvoir sur son jeu, mais aussi sur son éducation. Par contre, si le jeu reste du domaine de la futilité et que peu de valeur éducative lui est attachée, l'enfant joue toujours (c'est sa force!) mais dans une sorte de liberté conditionnelle qui le prive en grande partie de son rôle actif. Le jeu reste contrôlé, limité, encadré, assujettissant ainsi l'enfant dans ce domaine qui lui est pourtant propre. Et cette privation, ce refus d'indépendance se retrouve à fortiori

[48] En écho au titre d'un catalogue de vente de jouets par correspondance : "Croire en son enfant. Guide conseil du jouet intelligent".

dans le domaine "sérieux" de l'éducation. L'enfant n'est donc pas un sujet-acteur, mais un sujet soumis à la "souveraineté" des adultes. En d'autres termes, il devient un *objet* d'éducation c'est-à-dire le récepteur passif et dépendant d'une éducation qui lui est inculquée ou imposée. Ainsi, l'autonomie et la liberté du jeu semblent fortement révélatrices d'une conception "actante" de l'enfant, alors que surveillance et dirigisme marquent une représentation plus passive de l'enfant. En ce sens, la place et le rôle accordés au jeu semblent à l'image de la place et du rôle accordés à l'enfant, au sein de la famille tout au moins. En termes de recherche, la conception du jeu, et en particulier la relation jeu-éducation au delà de son aspect efficient, semble donc pouvoir être un objet d'analyse pour étudier les représentations sociales de l'enfant.

CHAPITRE 3
Les représentations sociales de l'enfant au sein des institutions de l'enfance

Si la famille est le premier espace de socialisation de l'enfant, les études démographiques montrent nettement l'emprise de plus en plus importante des institutions extra-familiales qui sont destinées à accueillir et/à éduquer celui-ci. Un examen attentif du temps libre de l'enfant, c'est-à-dire du temps libéré du travail scolaire, montre une institutionnalisation très forte de ces moments de liberté. La mise en place des aménagements du temps scolaire ou des accueils

périscolaires[1] où les actions sont organisées et contrôlées, est un exemple frappant de cette prise en charge du temps et de l'initiative de l'enfant. Car, il est de plus en plus rare qu'une fois sorti de l'école, l'enfant soit livré à lui-même dans la rue. Il est de plus en plus inséré dans des structures, qui organisent et encadrent ses actions, avec toutes les difficultés de positionnement entre garde et éducation que cela implique pour celles-ci. L'espace de vie sociale qu'était la rue à une époque, a donc été remplacé par ces institutions qui sont devenues le "lieu" essentiel d'une socialisation dite "secondaire" en particulier dans les zones urbaines ou péri-urbaines. Il semble en fait que ces collectivités institutionnelles aient pris aujourd'hui les fonctions éducatives exercées auparavant par les collectivités humaines de proximité que ce soit la famille étendue, l'église, le village ou les pairs. C'est cette emprise des institutions dans la vie de l'enfant qui rend leur étude indispensable pour bien saisir toute la diversité des représentations sociales concernant l'enfant. Même si cette évolution n'est pas la marque d'un abandon de ses fonctions par la famille, mais plutôt le signe d'une diversification et d'une complexification des tâches de celle-ci. Car la famille préside à l'organisation matérielle et temporelle de ces temps libres, mais elle doit aussi harmoniser entre eux ces différents apports éducatifs, sociaux et culturels.

L'institution scolaire

Parmi ces institutions, en France, l'école reste la plus importante, sans doute du fait de sa généralisation[2] qui en fait une constante entre les enfants, et du fait du rôle qu'elle a toujours joué vis à vis de ces êtres "à éduquer". Mais, aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est essentiellement au niveau de la petite enfance, et donc sur l'école maternelle que portent les études et les réflexions sociologiques. Car, les recherches en sociologie de l'éducation qui portent sur l'école élémentaire ne se sont que rarement penchées sur ce problème des représentations sociales de l'enfant. Certes, l'influence des courants de recherche "interactionniste" a permis de réintroduire la question de la place et du

[1] Il semble que la dénomination varie avec le niveau de la scolarité (élémentaire ou maternel) mais aussi avec le niveau d'investissement, éducatif et financier, des organisateurs (municipalités et/ou Education nationale).

[2] Rappelons que 99% des enfants sont scolarisés à partir de trois ans. Source : Ministère de l'Education nationale, D.E.P., Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation, édition 1991

rôle de l'élève dans le processus éducatif de l'école et dans les apprentissages scolaires. Mais, il s'agit en réalité pour le sociologue de prendre cet enfant-acteur comme objet d'étude, c'est-à-dire de poser un nouveau regard sur l'élève. Il s'agit d'une modification de l'attention portée à l'enfant de la part du chercheur, et non pas véritablement d'une recherche des représentations sociales de l'enfant véhiculées par l'école. Ces études sur l'école primaire semblent poser ce statut d'enfant-acteur comme un postulat, mais elles étudient rarement ce qui est à la base de ces actions, à savoir les représentations sociales en présence, celles de l'enfant élaborées par l'enseignant mais aussi celles de l'enseignant élaborées par l'enfant. Ce constat avait d'ailleurs été déjà fait en 1971 par J.C. Filloux : "Peu de travaux existent sur (...) les perceptions réciproques des élèves et du professeur dans le groupe-classe"[3]

Quelques exceptions apparaissent en particulier les travaux de S. Mollo-Bouvier. Une recherche sur les modèles pédagogiques de l'école élémentaire met à jour les représentations que le maître se fait de l'enfant, en étudiant d'une part les discours de futurs enseignants et d'autre part les manuels scolaires utilisés dans les classes de l'époque[4]. L'analyse historique montre, là encore, l'attachement de toute pensée pédagogique à une vision idéaliste de l'homme. La réflexion pédagogique dépasse la période originale de l'enfance pour promouvoir un homme meilleur et plus heureux. L'écolier est ainsi perçu comme un futur adulte et non comme vivant au présent sa vie d'enfant. C'est la pédagogie nouvelle qui rompra ce tracé. "L'enfant n'est plus considéré comme un adulte à former, un être en attente. La relation maître-élève s'effectue au présent et pour le présent (...). Les rôles s'effacent au profit des échanges, du dialogue vécu, orienté par les choix et les intérêts de l'enfant."[5] Mais, les données du terrain montrent clairement le peu d'emprise d'une telle théorisation. Malgré les bouleversements apparents dans l'art d'enseigner, les modèles n'évoluent guère. En répondant aux exigences de passivité, d'obéissance et de conformité de l'enseignant, le rôle de l'enfant dans la communication se réduit à celui de récepteur. La relation est toujours très hiérarchisée, créant une forte dépendance de l'enfant vis à vis du maître. Ainsi, même de nos jours, l'enseignant voit toujours en l'enfant en

---

[3] Cité par S. Mollo-Bouvier, "Représentation et images perspectives que se font les deux autres partenaires : les enfants, les parents, les maîtres." in M. Debesse & G. Mialaret, *Traité de sciences pédagogiques*, Vol. 6 "Aspect sociaux de l'éducation", Paris, PUF, 1974.

[4] S. Mollo-Bouvier, *L'école dans la société : psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod, 1970.

[5] Ibid. p. 40.

priorité l'adulte qu'il souhaite former. L'épanouissement de la personnalité de l'enfant n'est donc pas une fin en soi, mais une étape à franchir pour parvenir à la formation de l'adulte.

Cependant, parallèlement à cette représentation d'un enfant objet, docile et soumis, il se dessine une représentation plus active de l'enfant à qui l'on demande d'être vif et curieux, c'est-à-dire capable justement de se libérer de cette tutelle qui lui est imposée par l'adulte. Une recherche sur "la sélection implicite à l'école"[6], montre aussi une évolution dans ce sens. Car les jugements portés sur l'élève (bon ou mauvais) sortent petit à petit l'enfant du contexte scolaire. En d'autres termes, en passant d'une représentation strictement scolaire à une représentations plus généralement sociale, les enseignants passent d'une représentation de l'élève à une représentation de l'enfant. Ainsi, ils ne situent plus les résultats des élèves simplement par rapport à l'enseignement et à son efficacité. Mais, en assimilant, voire en déformant, les discours psychologiques, ils réintègrent dans leurs jugements les compétences propres de l'enfant. De même, en assimilant, semble-t-il encore plus mal, les données sociologiques, ils sont tentés de tout justifier (bons ou mauvais résultats) par les conditions de vie familiale.

En dehors de ces quelques recherches, les représentations sociales de l'enfant ont donc été étudiées à partir des institutions de la petite enfance. Ce constat s'explique sans doute par "la reprise" des études historiques sur cette tranche d'âge par un certain nombre de sociologues qui ont choisi comme objet de recherche l'école maternelle. Ainsi, ces recherches permettent elles de poursuivre les connaissances acquises d'un point de vue historique sur le jeune enfant dans son milieu familial, par des informations sur la situation de ce même enfant aujourd'hui, au sein d'une institution clef : l'école maternelle. La sociologie de l'école maternelle apparaît ainsi comme une "contribution à une sociologie de la petite enfance"[7] qui elle-même participe de la sociologie de l'enfance.

---

[6] Titre même de l'ouvrage, S. Mollo-Bouvier, Opus cit.

[7] En référence au titre d'un article de E. Plaisance, "La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance", Les Cahiers du C.E.R.F.E.E. (Centre d'Etudes et de Recherche Formation Enfance Education, Université de Montpellier III), 1990, n°4, Spécial : Les enjeux éducatifs, p. 181-199.

Définition sociale de la prime enfance et modèles éducatifs

Chronologiquement, la première étude est celle de J.C. Chamboredon, et J. Prévot qui a été présentée dans un article qui fait encore référence, malgré son ancienneté, sous le titre "Le métier d'enfant"[8] L'apparition d'une demande d'éducation vis à vis de l'école maternelle et la redéfinition du rôle pédagogique de la mère dans le milieu familial mettent en évidence l'évolution générale de la définition sociale de la prime enfance, complétant en cela les analyses présentées précédemment. Il existe un recul vers la prime enfance de "la limite entre (l')âge appelant des soins principalement physiques et affectifs et (l')âge appelant des soins culturels (...)". Cette évolution marque "une transformation des fonctions conférées à l'éducation durant les années précédant l'entrée à l'école primaire, jadis années d'attente et de "loisir scolaire", mais qui tendent maintenant à devenir une étape dans un processus de socialisation, de préparation scolaire et de développement intellectuel."[9] Ainsi, la prime enfance devient un "objet pédagogique". La psychologie, en montrant l'importance de cette période de la vie dans le développement de la personnalité et surtout de l'intelligence, a incité les adultes à prodiguer des soins psychologiques et culturels dès le plus jeune âge. En même temps que la représentation du jeune enfant devient moins "hygiénisée", elle devient plus "culturalisée" et plus "pédagogisée".

En étudiant d'un point de vue historique l'inscription de cette nouvelle définition au sein de l'école maternelle, on constate qu'aujourd'hui les pratiques pédagogiques en vigueur présupposent des compétences de la part de l'enfant. Or, ces attendus peuvent ainsi être analysés comme autant de caractéristiques, de potentiels et de droits reconnus à l'enfant du fait de l'accession de la nouvelle définition. L'encouragement à la prise de rôles divers, et au jeu avec ces rôles montre que l'école maternelle perçoit l'enfant comme un être social dont il faut encourager le développement. D'autre part, en faisant davantage appel à la sensibilité, au jugement et au raisonnement de l'enfant, l'école maternelle montre qu'elle conçoit celui-ci comme un être de raison qui doit se développer de façon autonome. Enfin, l'école maternelle semble demander une attitude générale d'apprentissage spécifique que les auteurs appellent "le désintéressement

---

[8] J.C. Chamboredon et J. Prévot, "Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", Revue Française de Sociologie, 1973, XIV-3, p. 295-335.

[9] Ibid. p. 295.

intéressé". En se fondant sur les acquis de la psychologie cognitive, la pédagogie a mis en avant l'attitude active et exploratrice de l'enfant, tout en cherchant à conserver cependant un certain contrôle, un certain ordre, une certaine règle. Cette pédagogie de la "libre exploration réglée" appelle un enfant actif et non renfermé, passif ou timide, mais cependant réglé et ordonné, et non brouillon. L'enfant se caractérise ainsi par une curiosité naturelle qui lui permet un apprentissage spontané.

Cette analyse permet rapidement de constater que la représentation sociale de l'enfant au sein de l'institution scolaire a largement intégré la dimension évolutive de cet individu. Cependant, sa prise en considération en tant que sujet ne semble pas effacer sa caractéristique fondamentale qui est d'être dans un état provisoire, c'est-à-dire voué au développement. On reconnaît à l'enfant des compétences et des caractéristiques (social, raisonné, curieux) mais en ayant toujours une arrière-pensée d'un niveau futur à atteindre pour devenir autre chose. L'enfance n'est pas regardée *comme un présent*. Elle est regardée *au présent comme un futur*.

Une recherche de E. Plaisance[10] permet de compléter cette analyse "modélisante" de l'école maternelle en restituant la diversité pédagogique -voire les oppositions- qui préside à l'école maternelle et révèle ainsi différentes représentations sociales de l'enfant.[11] Cette analyse qui porte plus largement sur la connivence culturelle de l'école maternelle avec certains types de socialisation familiale, met en évidence les trois modèles éducatifs proposés par celle-ci entre 1945 et 1980. Dans l'immédiat après-guerre, le modèle *productif* est dominant. Les activités sont alors essentiellement caractérisées par leurs résultats, en termes techniques et didactiques. En conséquence, les attitudes positivement perçues sont plus proches de l'effort, de l'attention, mais aussi de la discipline et du "sens moral". Dans les années 1965-1970, c'est le modèle *expressif* qui est prépondérant. Il se caractérise par une attention accrue à l'esthétique et à l'originalité des activités et des productions. Il marque en fait l'apogée de la valorisation de l'affectif, par la priorité donnée au plaisir et à la joie, et à l'expression autonome de l'enfant. Enfin, à la fin de la période étudiée, ce modèle évolue en un modèle *personnalisé et coopératif*. Au delà de l'expression

---

[10] E. Plaisance, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986.

[11] Voir à ce sujet, la mise au point de l'auteur dans son article "La sociologie de l'école maternelle ...", Opus cit.

individuelle de l'enfant, la valorisation porte sur une attitude à la fois autonome et coopérative. "(...)Tout en gardant ses initiatives personnelles, (l'enfant) s'associe avec les autres (...)."[12]

Ces résultats ne sont pas directement interprétés en termes de représentations sociales, car telle n'est pas la problématique de l'auteur. Mais ils permettent de saisir "sur quelles représentations, implicites ou explicites, du jeune enfant" reposent d'une part les activités et d'autre part les attitudes et compétences qui sont valorisées par cette institution. Le modèle éducatif de la salle d'asile a inspiré l'école maternelle française jusqu'au début de la période étudiée, malgré la volonté de changement de Pauline Kergomard. Sourde aux incitations de cette inspectrice l'école maternelle ne fait que peu de cas des connaissances scientifiques du jeune enfant en particulier dans le domaine de la psychologie, et ignore ainsi longtemps l'enfant. Il s'agit pour elle davantage d'un individu à dresser tant intellectuellement que moralement et physiquement. Le modèle *productif* construit par E. Plaisance est une illustration de cette conception. Il s'agit pour l'institutrice de faire apprendre des notions, de faire acquérir des comportements aux enfants, au moyen de relations d'influence directe. Ce n'est pas l'enfant en personne qui est au centre du système éducatif, mais l'enfant en tant que réceptacle de savoirs : savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre. En s'opposant à ce modèle, le modèle *expressif* marque une évolution significative des représentations de l'enfant. En incorporant les théories psychologiques, l'école maternelle construit la pratique pédagogique à partir de l'idée de "suivi" du développement de l'enfant. Prônant l'adaptation permanente de l'école au cas de chaque enfant, elle marque ainsi son intérêt pour la personnalité de celui-ci. La valorisation de ses productions spontanées et la prise en considération de ses affects peuvent être analysées comme les expressions d'une représentation nouvelle qui met en avant la personne. Cette conception est reprise dans le modèle suivant qui cherche à développer cette personne en l'insérant dans un contexte de relations sociales. Mais ce modèle *personnalisé et coopératif* insiste sur l'attitude autonome que l'école doit favoriser. Il s'agit alors de donner les moyens à l'enfant de vivre parmi les autres, c'est-à-dire d'y trouver sa place en tant que participant actif. Ainsi, au delà de la personne, ce modèle laisse entrapercevoir l'image d'un enfant qui serait sujet, c'est-à-dire acteur, tout au moins dans sa classe et au sein de son groupe de pairs.

---

[12] Cette synthèse est tirée en partie des tableaux 13 et 15 de l'ouvrage, et des analyses faîtes par l'auteur dans les pages suivantes, p.175-179.

La recherche d'E. Plaisance, étant limitée au début de la décennie 80, il est difficile de savoir comment ce modèle a évolué dans le temps, et si cette représentation avancée(?) ou "innovante" de l'enfant s'est propagée. Une recherche postérieure menée par A. Florin semble indiquer que le glissement, dans les années 80, vers une fonction instructive de l'école maternelle laisse peu de place à ce modèle[13]. E. Plaisance suggère que "ce nouveau souci à l'égard de la constitution de savoirs chez les jeunes enfants et une certaine vision de la rentabilité à plus ou moins long terme de la scolarisation précoce", devraient amener à "la formulation de modèles éducatifs autres que ceux qui ont été élaborés pour cette période"[14].

Les modifications des finalités de l'école maternelle permettent ainsi de mettre en évidence l'évolution des représentations sociales de l'enfant véhiculées par cette institution. Au delà de l'opposition entre "tâches scolaires et compétences plus diffuses, c'est-à-dire non spécifiées en performances précisément définies", c'est l'opposition entre "apprentissage et acquisitions de compétences d'une part, et expression et culture de soi d'autre part"[15], qui est particulièrement révélatrice. Les pratiques et les attitudes valorisées par les modèles successifs marquent une distanciation par rapport à la forme strictement didactique des apprentissages, et une orientation vers un souci de développement autonome de chaque enfant. En d'autres termes, la pédagogie évolue vers une liberté individuelle accrue face aux apprentissages, et une participation plus active de l'enfant à son propre développement. Cette évolution est le signe d'une évolution des représentations sociales de l'enfant. Dans un premier temps, la personne devient prioritaire par rapport à sa production. Dans une seconde étape, la représentation en tant qu'actant supplante la représentation en tant que sujet. La composante agissante et sociale de la personnalité devient plus importante que la composante expressive. Mais la poursuite d'une telle analyse pour les années 80 montrera l'instabilité de cette évolution.

---

[13] A. Florin, "Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage", Enfance, Tome 42, 1989, n°3, p. 75-93.

[14] E. Plaisance, "La sociologie de l'école maternelle ...", Opus cit. p.194.

[15] J.C. Chamboredon, "La sociologie de la socialisation : famille, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance", Revue Française de Pédagogie, 1988, n°83, p. 88.

Une analyse portant sur la production de l'album pour enfant au milieu des années 1970, met aussi en évidence cette évolution des définitions implicites de l'apprentissage et de l'enfance[16]. Il s'agit d'une étude réalisée sur une instance de socialisation diffuse et non institutionnelle, mais qui établit un parallèle avec cette instance de socialisation formelle qu'est l'école maternelle. Il existe dans ces années là une dichotomie entre une production "classique" et une production "avant gardiste". Dans la première, la fonction d'apprentissage est essentiellement orientée vers le langage, comme enrichissement du lexique, et plus largement vers la lecture. Le "lecteur" ciblé est un enfant apprenant à lire ou se préparant à le faire. Dans ces albums, l'illustration n'a alors qu'une fonction auxiliaire, facilitant à la fois la compréhension du texte, mais surtout l'approche et l'intérêt pour l'écrit qui livre seul le sens complet des choses. L'attitude intellectuelle du lecteur est ainsi très proche de celle qui est préconisée dans la pédagogie de l'école primaire ou plus largement dans la pédagogie directive (regarder, nommer, reconnaître, etc). Enfin, ces albums sont le lieu d'une inculcation morale très conventionnelle (travail, honnêteté, sincérité) et visent à protéger l'enfance en exprimant des situations rassurantes souvent dans l'intimité et la clôture des relations sociales quotidiennes (famille, école, pairs).

Les caractéristiques de la production d'avant garde sont tout à fait différentes voire opposées. Celle-ci tend à diversifier les apprentissages en développant les aspects sensoriels, perceptifs et logiques sous des formes actives et ludiques. L'apprentissage même du langage obéit à des objectifs différents, car il s'agit davantage de permettre et de favoriser l'expression et l'imagination. La préparation à la lecture est donc quasiment absente, et le "lecteur" visé est bien un enfant ne sachant pas lire. En réalité, la lecture est envisagée de façon plus large et plus abstraite comme une construction symbolique que l'enfant élabore petit à petit à partir des illustrations. Le primat de l'image et le travail d'interprétation que le lecteur doit faire, permettent de comparer l'attitude intellectuelle présupposée dans cette production à celle qui est à l'oeuvre dans la pédagogie non directive, ou encore à celle de l'école maternelle "moderne", c'est-à-dire dans un rapport au sens qui est souple, non enfermé dans un sens strict, qui permet le jeu et la distance[17]. Enfin, ces albums traitent de thèmes proches de

---

[16] J.C. Chamboredon et J.L. Fabiani, "Les albums pour enfants", Actes de la recherche en sciences sociales, 1977, n°13 et 14, p.55-72.

[17] On verra comment cette analyse semble remise en cause dans l'école "post-moderne".

l'éthique politique (solidarité, racisme, égalité des sexes, justice, mais aussi urbanisme ou pollution), cette incitation à la perception et à la réflexion par la remise en question des sujets classiques n'ayant plus pour but de protéger l'enfant, mais de l'aguerrir en dédramatisant des situations traumatisantes.

Ces analyses, complétées par des données déclaratives recueillies auprès des éditeurs, permettent de mettre à jour trois types de discours sur l'enfant. Le premier, qui est caractéristique de la production de type traditionnel, "ne fait pas appel -ou très peu- à des discours extérieurs au champ (psychologie, esthétique). L'enfant est le plus souvent défini par rapport à des évidences de bon sens ou en référence à la nature humaine."[18] C'est l'enfant de toujours qui est dépeint dans cette conception. Il est défini négativement comme un adulte en réduction. Il est incomplet, faible et caractérisé par les besoins que lui confère son état de dépendance fondamentale. Dans ce schéma, plus on avance vers la prime enfance, plus l'individu est "dépouillé." Aucune potentialité ne lui est reconnue en dehors de la curiosité qui en fait un "découvreur avide", et il n'y a aucune reconnaissance d'une véritable personnalité enfantine. Ainsi, paradoxalement, à une revendication d'un univers enfantin très codifié et très conventionnel, correspond une sorte de négation de la spécificité enfantine. Les auteurs concluent : "une telle conception de l'enfance est l'effet de la naturalisation d'un moment historique déterminé ; le débat sur la petite enfance est souvent clos par un certain type de référence à l'évidence d'une nature : l'enfant est toujours enfant."[19] "Le second discours, au contraire, se veut l'expression dans le domaine de la littérature, des découvertes de la psychologie de l'enfant ; (...) il tend à faire de l'enfant un apprenti"[20], reprenant par là même le discours pédagogique produit par l'institution scolaire. Cette conception se démarque à la fois de l'infantilisme et de l'intellectualisme. L'enfant n'est pas le découvreur de tout ce qu'on veut bien lui donner, car il a des intérêts propres. "L'enfance n'est pas seulement l'âge de l'observation, mais aussi l'âge de l'apprentissage de l'expression et du jeu."[21] A l'inverse, ce n'est pas un intellectuel prématuré. La psychologie a montré que l'apprentissage et le développement procédaient par étapes, il est donc indispensable de respecter celles-ci. Le troisième discours privilégie la

[18] Ibid. p. 67.
[19] Ibid. p. 68.
[20] Ibid. p. 67.
[21] Ibid. p. 68.

spontanéité créatrice. Dans une conception "non scolaire", l'enfant est considéré avant tout comme un artiste. En ceci, il n'est ni différent de l'adulte, ni incomplet par rapport à celui-ci. Au contraire il se définit par l'authenticité, la spontanéité et la liberté qui font si souvent défaut chez l'adulte. La référence à la notion de progressivité héritée de la psychologie est en partie rejetée pour affirmer au contraire la continuité des âges et l'autodétermination des enfants dans ce qu'on leur propose, en fonction de ce qu'ils veulent et de leurs intérêts. C'est davantage la référence psychanalytique qui sert à la reconnaissance de certains thèmes en tant qu'expression de l'inconscient, et à la justification de la valeur de l'intuition et de l'imaginaire par rapport à l'ensemble des apprentissages. Ici, le paradoxe est inverse à celui que l'on constate dans la première conception. "L'univers enfantin est nié, mais la spécificité de la petite enfance comme âge de la création et de l'interrogation fondamentale est toujours soulignée."[22]

Ces différentes définitions renvoient ainsi aux différents modèles formalisés par E. Plaisance. La définition *traditionnelle*, de par son aspect moralisateur, et l'étendue de la tâche éducative résultant de l'incapacité de l'enfant, n'est pas sans rappeler le modèle *productif*, où normes et discipline sont prioritaires. De même, la définition *artistique* renvoie directement au modèle *expressif*. Le parallèle entre la définition *d'apprenant* et le modèle *personnalisé et coopératif* est plus complexe à établir. Il semble que la reconnaissance d'une spécificité de l'enfant, en particulier de ces intérêts propres, et le respect des rythmes de développement individuels, renvoient aux concepts de personne et d'autonomie mis en avant par le modèle *personnalisé*. Seule la dimension plus sociale de ce modèle coopératif n'apparaît pas.

Conceptions éducatives du jeu

Cette évolution de l'école maternelle fait précisément l'objet d'une recherche de G. Brougère qui porte sur l'inscription des représentations sociales de l'enfant dans les conceptions du jeu de cette institution. De fait, cette étude se situe en complémentarité par rapport à celles qui portent sur les modèles éducatifs car "la fonction que l'on accorde au jeu dépend étroitement des

[22] Ibid. p. 71.

représentations que l'on se fait de l'enfant."[23] Plus précisément, il s'agit ici d'étudier la place et le rôle que revêt le jeu dans les principes éducatifs pour analyser ce que l'on attend de l'enfant, ce qu'on lui permet, et les attitudes que l'on valorise. Cette analyse se justifie par la constitution conjointe de ces deux entités, le jeu et l'enfant, autour d'un élément commun, l'éducation. C'est en réalité cette imbrication originelle des trois éléments qui justifie le détour d'analyse réalisé ici. Le décryptage des relations entre les conceptions du jeu et les principes éducatifs permet de comprendre les représentations de l'enfant que recouvre le jeu. Autrement dit, les différentes approches du jeu dans l'éducation permettent de saisir les différentes approches de l'enfant dans le jeu.

L'évolution des relations entre jeu et éducation a été étudiée par G. Brougère principalement à travers l'exemple de l'école maternelle française. Il en ressort que depuis sa conception en tant qu'activité enfantine, le jeu se présente sous trois formes dans ses relations avec l'éducation ; il est soit récréation au sens d'une re-création, soit ruse c'est-à-dire subterfuge pour parvenir à des fins précises, soit libre autrement dit se suffisant à lui-même.

La conception du jeu comme un délassement utile à l'éducation date de l'Antiquité. C'est sous cet aspect qu'Aristote percevait le jeu, non en opposition au travail, mais dans une relation de nécessité réciproque. "S'amuser en vue d'exercer une activité sérieuse (...) voilà semble-t-il la règle à suivre. Le jeu est en effet une sorte de délassement, du fait que nous sommes incapables de travailler de façon ininterrompue et que nous avons besoin de relâche."[24] Dans cette conception, le jeu ne doit pas être pratiqué pour lui-même, mais uniquement pour ses effets sur l'activité sérieuse. C'est sous cette forme qu'est introduit le jeu dans les salles d'asile ces premières écoles pour jeunes enfants créées en 1833. "C'est en effet à travers la nécessité de la récréation que le jeu a droit de cité dans la salle d'asile."[25] La faiblesse de ces enfants contraint à interrompre le travail de nombreux moments de jeu qui leur permettent de reconstituer leurs forces. Mais "le jeu (...) ne doit pas absorber le temps de l'étude."[26] Le jeu doit ainsi être cantonné dans les moments de récréation car il "ne forme pas

---

[23] G. Brougère, *Jeu et éducation,* Opus cit. p. 71.
[24] Aristote, *Ethique à Nicomaque*, cité par G. Brougère, Ibid. p. 33.
[25] Ibid. p. 134.
[26] M. Pape-Carpentier, *Enseignement pratique dans les écoles maternelles...*, cité par G. Brougère, Ibid. p. 135. Ce discours est d'autant plus important que l'auteur dirigera le Cours Pratique qui sert à la formation des directrices.

directement l'esprit." Il n'a pas de rôle éducatif direct ; il ne sert qu'à créer les conditions d'une éducation. Cependant, devant les difficultés rencontrées par les maîtres pour contenir ces enfants très jeunes et très nombreux, apparaît la nécessité d'accorder plus de place au corporel et au mouvement. Le jeu est alors introduit sous la nouvelle forme des exercices physiques. Il s'agit d'une forme dirigée du jeu qui consiste à faire évoluer les enfants et à leur faire exécuter des mouvements "hygiéniques", en mesure et tous ensemble. Sous l'influence de ces "nouveaux jeux", la tentation sera grande de transformer aussi la liberté de la récréation en exercices dirigés ou tout au moins organisés.

La forme de la ruse consiste en réalité à utiliser le jeu au profit d'objectifs qui, par principe, lui sont considérés comme extérieurs. Cette conception est la marque d'une reconnaissance d'une spécificité de l'enfant qui tient à son état d'infériorité, car la confiance en la nature ne se traduit en une confiance totale en l'enfant. Ses activités spontanées et donc le jeu, devront être contrôlées et manipulées pour devenir utiles à celui-ci. Sous ses aspects novateurs, c'est en quelque sorte Rouseau qui a introduit cette conception. Le gouverneur d'Emile était chargé de manipuler l'environnement pour le rendre conforme à ce qu'il interprétait comme la nature. "Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie être toujours le maître et que ce soit toujours vous qui le soyez. (...) Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas de vous mais sans qu'il le sache? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse."[27] Cette forme de ruse sera par la suite particulièrement développée à l'école maternelle lorsque la nécessité de l'activité ludique de l'enfant ne pourra plus être niée, et que l'école ne pourra pas non plus abandonner ses objectifs, ses ambitions éducatives. Il s'agira alors dans un premier temps de donner un caractère amusant, attrayant aux exercices pour les rapprocher du jeu, et dans un second temps de proposer des jeux qui ont un intérêt directement lisible en termes d'éducation.

La troisième forme, directement inspirée du romantisme, a été développée par le pédagogue allemand F. Fröbel dès le début du XIXème siècle. Dans la vision romantique, l'enfant est naturellement doté de richesses intérieures qui s'actualisent dans le jeu. Le jeu apparaît ainsi doté de qualités intrinsèques très importantes. Il est le lieu où se jouent des choses essentielles. Il faut donc laisser

---

[27] J.J. Rousseau, *Emile ou de l'Education*, cité par G. Brougère, Ibid. p. 78.

l'enfant jouer librement, mais aussi porter un grand soin et toute son attention à cette activité "spontanément éducative". Cette conception du jeu sera à l'origine, en Allemagne, d'une institution pour les jeunes enfants les "kindergarden". En France, en dépit des quelques créations de jardin d'enfants, elle n'a jamais été réellement reprise, excepté par P. Kergomard. C'est en effet sous l'égide de cette inspectrice que l'école maternelle se penchera sur cette forme du jeu, mais les enseignants ne seront jamais convaincus de son bien fondé.

L'objet de cette recherche ne porte pas directement sur l'image de l'enfant, mais ces données permettent d'analyser une évolution dans les représentations dont celui-ci fait l'objet. L'analyse montre que, depuis la création de la salle d'asile et jusqu'au début du XXème siècle, la place du jeu dans cette institution est très réduite. Une certaine volonté d'adaptation à l'enfant amène les maîtres à prendre en compte l'activité ludique de celui-ci. Mais en dehors de la récréation, le jeu consiste en réalité à donner un caractère agréable aux activités, en assurant une variété et une alternance rapide des exercices. L'école maternelle quelques années plus tard avancera sensiblement dans cette utilisation du jeu, en rendant les exercices proposés amusants. Il s'agira alors davantage d'introduire les jeux que le jeu. "C'est par la règle que le jeu s'adaptera aux exigences (...) de l'éducation du jeune enfant."[28] L'activité ludique sera alors présentée uniquement sous la forme de jeux collectifs, maîtrisés, contrôlés, surveillés, dirigés, organisés. Jusqu'à l'intervention de P. Kergomard, le jeu sera ainsi une concession faite à l'enfance par l'école maternelle dans son souci permanent de se différencier de l'école primaire.

Or, en déniant toute valeur éducative au jeu spontané, les éducateurs nient la réalité de l'enfance de cette époque. L'auteur remarque ainsi que l'on "assiste à une véritable acculturation de l'enfance, surtout de l'enfance populaire, ainsi séparée des formes traditionnelles de socialisation pour être scolarisée."[29] Il semble donc que la prise en considération des spécificités de l'enfance soit très restreinte, car on reconnaît le jeu mais on ne l'accepte pas en tant que tel. Dans ces conditions, le statut de l'enfant reste plus proche de celui d'un animal que l'on doit dresser, que réellement celui d'un sujet. L'individu n'existe pas au sein de la masse ; l'enfant est une sorte de "sujet collectif" ou anonyme que la nation, au

---

[28] Ibid. p. 146.
[29] Ibid. p. 148.

travers de l'école maternelle, se donne pour mission d'éduquer, en préservant sa santé physique pour développer son esprit.

L'évolution de l'école maternelle connaîtra une première inflexion sous l'influence de P. Kergomard, à la fin du XIXème siècle. Pour cette inspectrice très "déviante" par rapport à son époque, le jeu doit être au centre de la pédagogie, car c'est une activité sérieuse et formatrice en elle-même. Il s'agit donc d'en accepter le jeu libre, c'est-à-dire de laisser toute la liberté et la maîtrise à l'enfant et de l'enrichir en lui donnant des jouets. Comme dans le modèle familial, le développement de l'enfant doit être naturellement assuré par son activité spontanée, autrement dit par le jeu. En opposition aux méthodes de la salle d'asile où "l'enfant n'a plus eu ni originalité, ni personnalité"[30], cette méthode française a été élaborée à partir d'une connaissance empirique "de ce qu'il faut à un enfant de 2 à 6 ans pour son développement intégral".[31] En faisant référence à ses besoins, à ce qu'elle a perçu de son développement pour réaffirmer la place du jeu, P. Kergomard replace l'enfant au centre de l'école maternelle. Il est indispensable que l'école maternelle "suive" le jeu de l'enfant, parce que celui-ci est un fonctionnement qui est spécifique à ce dernier, un moyen qui lui est propre de se développer. Au delà de la reconnaissance éducative du jeu libre, on voit apparaître ici une reconnaissance de la personne de l'enfant. Ces conceptions psychologiques et psychanalytiques avant-gardistes[32] sont la preuve que l'enfant est à prendre en considération comme une personne, comme un sujet qui possède une part d'initiative dans son développement.

Mais, la rupture que constituent les conceptions du jeu de P. Kergomard, n'a pas été intégrée comme telle par l'école maternelle. Même si des instructions de 1908 semblent montrer que "le ministère a mis l'enfant au centre d'une école maternelle devenue attentive à ses besoins et attachée à éviter tout surmenage"[33], la réalité de terrain est autre. La pression de la pédagogie qui cherche à tout prix à garder le contrôle de la tâche éducative sera telle que le jeu libre de P. Kergomard sera remodelé pour donner naissance aux "jeux éducatifs". Il s'agit de

---

[30] P. Kergomard, *Les écoles maternelles depuis 1837 jusqu'à 1910, aperçu rapide*, cité par G. Brougère, Ibid. p. 153.
[31] Ibid. p. 153.
[32] Voir à ce sujet l'analyse de E. Plaisance, *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris, PUF, 1996, p 47-48.
[33] G. Brougère, *Jeu et éducation*, Opus cit. p. 156.

créer une méthode "qui récupérera l'idée du jeu avec des exercices ayant pour objet et pour résultats l'éducation."[34] Dans cette perspective le jeu reste pour l'enfant un but en lui-même, mais il devient un moyen pour l'école maternelle. Il existe un compromis entre le respect de l'enfant et la nécessité de continuer à maîtriser le processus éducatif. De ce fait, la conception pédagogique de P. Kergomard n'est à l'origine que d'une très légère avancée dans la perception de l'enfant par cette institution. La concession faite au jeu a permis de reconnaître davantage la spécificité de ce jeune enfant par rapport aux adultes, et surtout par rapport aux enfants plus âgés capables de suivre "des leçons". Mais, elle n'a pas été suivie dans la valorisation de celui-ci en tant que personne. Le refus de l'espace de liberté que constitue le jeu, et la forme collective que gardent les activités, montrent que l'école maternelle ne distingue pas encore l'individu du collectif. L'enfant est un parmi les autres sans particularité propre. Mais, cette méthode pédagogique montre aussi que l'enfant n'est pas une personne en tant que sujet actif. Le contrôle et la maîtrise qu'impose la priorité éducative montrent que l'enfant est encore une matrice sur laquelle l'école doit imprimer des éléments de développement. Cette attitude passive qui est imposée à l'enfant fait de celui-ci un objet d'éducation sans considération de sa personne.

Une seconde influence viendra du mouvement réformateur de l'éducation nouvelle. Ce mouvement, en s'appuyant sur les références psychologiques de la fin du XIXème et du début du XXème siècle, rejoint l'inspiration romantique de la confiance en la nature. Ces différents éléments théoriques ont été adaptés à l'école maternelle en particulier par M. Montessori et O. Decroly. L'école nouvelle est ainsi l'école de la liberté ; elle est une école active ; elle est l'école de l'adaptation individuelle. Or, ces termes "liberté, activité, spontanéité, naturalisme et individualisation décrivent tout à fait l'activité ludique qui n'est plus alors considérée comme une détente."[35] Les jeux conquièrent une véritable valeur éducative. Ils "sont l'expression de l'éveil des facultés du corps et de l'esprit ; ils sont par eux-mêmes, une occasion d'expérience et une préparation à la vie. L'enfant doit donc pouvoir jouer librement."[36]

---

[34] J. Girard, *Les jeux éducatifs* recueillis sous la direction de, cité par G. Brougère, Ibid. p. 159.
[35] Ibid. p. 174.
[36] A. Medici, *L'Education Nouvelle, ses fondateurs, son évolution*, cité par G. Brougère, Ibid. p. 174.

Cette conception naturaliste et libertaire de l'éducation, et la place faite à l'activité ludique sont sans aucun doute les indices d'une nouvelle image de l'enfant. S'il y a individualisation de l'éducation, c'est parce que l'enfant est conçu comme une personne unique, et non plus comme un individu parmi d'autres semblables. En suivant le rythme d'apprentissage et de développement de chacun, cette école marque son respect de l'individualité de l'enfant. L'enfant est ainsi conçu comme une personne. Mais au delà de ce respect, l'enfant est aussi devenu un sujet. La liberté qui lui est laissée le rend acteur dans l'éducation. C'est lui qui s'approprie les connaissances et les coutumes, par son activité propre ; elles ne lui sont pas apportées par le maître mais plus largement par son action dans l'environnement qui lui est proposé. Si cette représentation de l'enfant paraît très en avance sur son époque, c'est qu'elle n'est pas réellement revendiquée comme une identification sociale de l'enfant, mais en quelque sorte subie. Si l'enfant est sujet, c'est parce que la nature a montré que c'est sous cette forme qu'il se développe spontanément.

Mais là encore, cette pédagogie de l'auto-éducation qui montre une nouvelle représentation de l'enfant, ne s'est pas généralisée à l'ensemble de l'école maternelle, car les prérogatives de la "pédagogie didactique" ou "éducation-instruction" ont prévalues. De fait, l'influence de l'Education Nouvelle apparaît dans l'importance accordée à l'éducation sensorielle, à l'individualisation de l'activité et à l'équipement des classes en matériel varié, mais aussi dans la réaffirmation du respect de la liberté et de la personnalité de l'enfant. Mais, l'analyse approfondie du discours sur le jeu montre que cette influence est toute relative. D'une part, l'individualisation reste très partielle, car combinée aux effectifs importants, elle conduit à mettre en avant le travail par groupe, c'est-à-dire qui réunit des enfants effectuant un travail individuel semblable. De plus des voix s'élèvent pour ne pas supprimer l'exercice collectif avec des argumentations de défense parfois étonnantes : "si la leçon collective prive l'enfant du choix de l'heure et du sujet de son travail, elle lui laisse intacte la liberté de son activité. Il reste parfaitement libre de vouloir ce qu'il est invité à faire."[37] La liberté est ainsi restreinte à l'acquiescement et ne concerne pas l'action qui est, elle, imposée, contrairement à ce qui est suggéré par l'Education Nouvelle. D'autre part, l'école maternelle, reprend à son compte le concept de jeux éducatifs de Decroly, mais sans en intégrer toute la spécificité. Sous

---

37 F. Garcin, *L'éducation des petits enfants par la méthode montessorienne,* cité par G. Brougère, Ibid. p. 180.

l'apparence d'une pédagogie de la ruse, ce pédagogue préconise de faire opérer par l'enfant un transfert conscient des caractéristiques du jeu. "Les jeux éducatifs forment ainsi la transition rationnelle du jeu sans but conscient ni utile, aux occupations avec but conscient et utile, but d'abord proche, puis de plus en plus éloigné, c'est-à-dire en fait au travail véritable volontaire et fructueux."[38] Or, l'école maternelle ne l'entendra pas ainsi. Elle transférera cette conception dans la notion d'exercice qui lui est si chère. Mais, si cette manipulation conserve bien la notion d'objectif éducatif de l'action, elle ne reprend pas la démarche de prise de conscience de l'enfant, qui est essentielle dans la théorie de Decroly. Enfin, si le matériel a effectivement pris une grande importance dans cette institution, l'usage qui en est fait reste conforme aux principes pédagogiques. "Le matériel ne sera pas le simple motif d'un jeu qui n'orienterait pas l'activité de l'enfant vers un but éducatif déterminé ; au contraire, tout en gardant le caractère ludique du jeu, le matériel doit provoquer l'action en vue d'une réalisation où l'intelligence sera sollicitée afin d'éliminer les essais sans profits et d'organiser les réussites."[39] A tel point que c'est parfois la démarche éducative face à un objet ou un jouet qui confère à celui-ci un caractère ludique.

Ainsi, la pédagogie de l'entre-deux guerres s'installe autour de la notion d'exercice individuel et du travail de groupe, restreignant et marginalisant par là même le jeu. Les discours savants sur le rôle de ce dernier dans la vie de l'enfant imposent à l'école maternelle de considérer l'enfant comme une personne. Une exigence interne de spécificité de la pédagogie par rapport à l'école primaire aurait pu l'amener à poursuivre plus avant dans la voix de la participation et de la responsabilisation de l'enfant dans son éducation. Mais l'autre exigence de maîtrise des objectifs pédagogiques, impliquant un contrôle permanent de la situation, a prévalu, ramenant l'enfant au simple statut d'enfant écolier, c'est-à-dire de personne à éduquer et non de sujet participant. C'est dans ce contexte qu'il faut resituer le choix de E. Plaisance de commencer son étude après la seconde guerre mondiale. Il semble en effet que, depuis ses origines, malgré les influences pédagogiques successives et les apports scientifiques sur le développement de l'enfant, l'école maternelle n'ait que peu évolué. Seules les pratiques et les activités ont été légèrement modifiées dans le sens d'une individualisation et une participation accrues. Mais, l'essentiel, c'est-à-dire les

---

[38] Citation extraite de L'Education Enfantine, cité par G. Brougère, Ibid. p. 183.
[39] M. Jamil Mahfouz, *Le matériel et les jeux éducatifs*, cité par G. Bougère, Ibid., p. 190.

objectifs, les finalités qu'elle s'est fixés, ne change pas. Elle cherche toujours à former en l'enfant, un écolier futur. Il est certes devenu une personne, mais dont l'intérêt premier aux yeux de cette école est d'être un futur, un potentiel. La nouvelle conception de l'enfant se développe seulement à partir du moment où le discours psychologisant devient réellement incontournable, c'est-à-dire de façon définitive dans les années 1970.

C'est effectivement à cette période que plusieurs innovations pédagogiques voient le jour comme l'aménagement des classes en "coins" spécialisés, le développement des jeux symboliques ou jeux de "faire-semblant", la diversification des jeux dits "éducatifs" par transformation du jeu en support d'activités plus essentielles à l'éducation préscolaire. Cette apparente omniprésence du jeu du fait de la présence des coins, des jouets et des jeux dirigés, laisse transparaître une école maternelle baignant dans une atmosphère, une ambiance ludique permanente. C'est sans doute ce qui a fait dire à J.C. Chamboredon et J. Prévot dans leur article de synthèse que "l'école dans son ensemble (est) une sorte de grand jouet éducatif."[40] Mais la réalité est sensiblement différente. Si le jeu n'a en effet jamais été aussi présent, il n'en reste pas moins marginal à l'école maternelle. "Les pratiques semblent liées à l'idée d'un jeu qui doit disparaître au profit du travail et de l'exercice(...)"[41]. C'est un moment à passer dans la progression obligatoire de l'enfant vers le travail et l'apprentissage. Cette analyse permet aussi de nuancer les résultats de E. Plaisance. Son étude laissait à penser que dans les années 1970, le jeu devait prendre une place plus importante, voire occuper sous une forme ou sous une autre, tout l'espace, le temps et les activités de l'école maternelle. G. Brougère montre que ces résultats sont à relativiser précisément au vu de l'analyse de ces différentes formes. Il semble que si la pédagogie de l'expression et de la création est dominante dans ces années, cette orientation n'est pas lisible dans la conception de l'activité ludique et de ses intérêts éducatifs. "Ainsi, malgré le climat théorique lié aux références psychologiques (et psychanalytiques) favorables au jeu, malgré un discours valorisant, dans la foulée de mai 1968, la créativité, l'expression, le jeu a bien du mal à être autre chose qu'un moment, soit sous la forme d'une concession dans l'emploi du temps, soit comme point de départ nécessaire qu'il faut dépasser."[42]

---

[40] J.C. Chamboredon et J. Prévot, Opus cit., p. 321.
[41] G. Brougère, *Jeu et éducation*, Opus cit. p.206.
[42] Ibid. p. 204.

Cette précision amène à resituer les représentations de l'enfant au confluent de deux grands courants. D'une certaine façon sous l'influence des théories psychologisantes, le jeu participe de cette volonté de faire exister l'enfant, volonté qui est le fondement de la pédagogie de l'expression de l'école maternelle. L'évolution des compétences du savoir au savoir-être et au savoir-faire, montre ainsi une conception de l'enfant qui porte en lui même toute une richesse à exprimer. Il faut "permettre à l'enfant de s'exprimer et de trouver un équilibre personnel", mais aussi "faire appel à l'être dans son unité pour réaliser une éducation totale (...)".[43] Dans cette perspective, l'enfant est plus que jamais jusqu'à présent, un sujet. C'est un être dont on perçoit de mieux en mieux les spécificités liées à son caractère évolutif, et dont il faut développer toutes les potentialités. Dans ces conditions, l'éducation n'est, en quelque sorte, qu'un moyen de parvenir à l'épanouissement d'une personnalité. Ce qui importe n'est pas son éducation future, mais le futur de l'individu lui-même. Mais, les pratiques afférentes à l'activité ludique révèlent les limites d'un tel discours. Paradoxalement, "la référence psychanalytique permet de renvoyer le jeu à un avant des apprentissages, à la constitution d'un soubassement sur lequel on va construire en fonction d'objectifs (...)"[44]. Ainsi, le jeu en ce qu'il sert les apprentissages, montre comment l'enfant est encore prioritairement considéré comme un être à éduquer au sein de l'école maternelle. La recrudescence de cette conception dans les années suivantes est une autre preuve de sa persistance.

Au début des années 1980, si l'école maternelle est "cette école où l'on joue"[45], c'est qu'étant donné qu'il est impossible d'empêcher un enfant de jouer, encourager le jeu est le seul moyen de pouvoir introduire des activités non ludiques"[46]. Il s'agit donc bien toujours d'utiliser le jeu comme moyen pour introduire l'enfant à d'autres activités. La présence du jeu est encore une concession justifiée par le caractère obligatoire mais aussi temporaire de celui-ci. Dans ce contexte d'une reconnaissance "conditionnelle" du jeu, les nouvelles orientations pour l'école maternelle de 1986 vont avoir une résonance importante sur les pratiques et sur les discours, mettant ainsi en conformité les unes avec les autres. La réaffirmation de l'aspect scolaire de l'école maternelle, en particulier par la priorité donnée à l'objectif de scolarisation de l'enfant, est peu favorable au

---

[43] L'école maternelle française, sept. 1968, cité par G. Brougère, Ibid. p. 202.
[44] Ibid. p. 204.
[45] Titre du 59ème congrès de l'A.G.I.E.M., Bordeaux, juin 1988.
[46] L'Education enfantine, cité par G. Brougère, *Jeu et éducation*, Opus cit. p. 210.

jeu. D'ailleurs, la partie du texte qui lui est consacrée dans l'ouvrage grand public édité à l'époque[47], montre essentiellement en quoi l'intérêt du jeu est limité, et insiste sur le fait que celui-ci ne doit pas être l'activité exclusive de l'école maternelle. Ainsi, ne faut il pas laisser les enfants dans les coins, ces "lieux d'activité libératoire, lieux d'évasion" ressortissant du principe de plaisir. Il faut les aider à entrer volontairement dans le principe de réalité par des activités, qui sont productrices de résultats et donc évaluables, dans l'objectif d'un accès aux savoirs. Il s'agit bien de "faire acquérir aux enfants des connaissances et des compétences dans les grands domaines d'activité"[48] "Faire acquérir" laissant supposer un apprentissage dicté, conduit, dirigé, et le terme "activité" permettant d'effacer le dilemme entre jeu et exercice. De fait, le jeu devient de plus en plus incompatible avec cette volonté forte de l'école maternelle de développer des apprentissages structurés. Il renvoie alors très largement, en pratique comme en théorie, à la forme de la ruse pédagogique, c'est-à-dire à un investissement pédagogique qui vise non pas à développer celui-ci, mais à en extraire l'enfant pour mieux préparer ce dernier à la scolarité future.

Ces indications semblent rejoindre le constat de A. Florin déjà évoqué à propos de l'étude de E. Plaisance. La conception dirigiste de l'éducation préscolaire amènerait à construire un autre modèle éducatif qui conférerait une place moins importante au jeu. Ce revirement de tendance semble montrer que la représentation de l'enfant comme sujet de son éducation à l'école maternelle est déjà "dépassée" alors même qu'elle n'a pas "vécu". En donnant la priorité aux apprentissages, l'école maternelle réaffirme sa conception d'un enfant à développer. A. Florin va plus avant dans l'interprétation des textes de 1986. Elle remarque que l'école maternelle réaffirme cette très vieille finalité qui serait de préparer en l'enfant l'homme économique et social. L'enfant serait ainsi conçu comme un être, un stade qu'il faut dépasser pour devenir le citoyen de demain.[49] L'intérêt pour l'enfant présent et pour ses activités en particulier ludiques est donc bien loin. L'enfant est enfermé dans une représentation où son avenir domine le présent et donc sa personnalité, comme le jeu est enfermé dans le programme de l'école maternelle.

---

[47] Ministère de l'Education Nationale, *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, Paris, CNDP, 1986.
[48] Ibid. p. 215.
[49] A. Florin, "Modèles éducatifs à l'école maternelle ...", Opus cit. p. 91.

Ces trois études, réalisées sur le terrain de l'école maternelle, se complètent pour montrer la diversité des représentations de l'enfant dans le contexte éducatif. *Enfant de toujours*, dont la faiblesse et la simplicité l'obligent à tout apprendre sur un mode de socialisation strict ; *Enfant écolier* pour lequel l'essentiel est d'apprendre le plus "efficacement" possible et donc le plus précocement possible ; *Enfant artiste* pour lequel la priorité est de "vivre sa vie" en fonction de ses caractéristiques propres. Mais, elles mettent aussi toutes trois en évidence l'intégration de la représentation sociale de l'enfant la plus avancée. En étudiant différents indices, pratique de la parole, gestion de la discipline, autonomie de l'apprentissage, priorité des valeurs éducatives, et enfin conception de la relation jeu-éducation, les trois auteurs montrent l'évolution de la représentation de l'enfant, le passage de son statut de *sujet-objet d'une éducation* en particulier dans ses apprentissages et ses jeux, au statut de *sujet-acteur de sa propre éducation*.

Mais deux nuances sont apparues, qui "tempèrent" cette adéquation entre les représentations de l'enfant au sein de l'institution et celles qui ont cours plus généralement dans la société française d'aujourd'hui. En premier lieu, la recherche de G. Brougère a permis de voir que l'actualité de l'école maternelle présentait une toute autre image de l'enfant. Le poids de la scolarisation est telle que cette institution a effectué un retour en arrière en donnant priorité à l'élève sur l'enfant. Il semble donc que l'image de l'enfant de l'école maternelle des années 80 soit en décalage avec les représentations sociales que l'on peut analyser dans les textes juridiques et les pratiques consommatoires de ces dernières années. On verra que les nouvelles orientations de 1995 qui définissent pour l'école maternelle un programme en liaison avec l'école élémentaire, ne font que confirmer cette division entre les représentations sociales de l'enfant au sein du monde scolaire et en dehors de celui-ci.

En second lieu, les recherches de J.C. Chamboredon et d'E. Plaisance ont clairement mis en évidence, le décalage qui pouvait exister entre les représentations sociales de l'enfant au sein de l'école et les représentations sociales familiales du fait de la diversité de ces dernières. L'école maternelle des années 1970 était "en phase" avec les couches supérieures et les couches moyennes de la société française, mais en décalage complet avec les classes populaires. Car, dans ces derniers milieux, la représentation sociale d'un enfant sujet est parfois très peu développée, et celle d'une enfant acteur n'existe pas.

L'enfant n'est jamais pensé comme un membre de la famille à part égale des adultes, même si des tâches et des responsabilités lui sont confiées quand cela est nécessaire au fonctionnement familial. Il est donc sans doute plus un acteur de fait que dans d'autres milieux sociaux mais ce statut ne lui est pas socialement reconnu. Or, du fait de l'évolution des conceptions pédagogiques de l'école maternelle, cette distanciation semble se réduire. D'après certaines études sociologiques, la proximité culturelle avec l'école serait alors maximale pour les "nouvelles classes moyennes". Car il existe une affiliation des institutrices et des autres agents de socialisation de la petite enfance à "ces classes "intermédiaires" qui n'appartiennent ni à l'élite dirigeante ni aux positions sociales d'exécution, et qui ont en commun certains styles de vie ou certaines valeurs."[50]

Ces divergences montrent que la complexité des représentations familiales se double d'une complexité des représentations institutionnelles. Si l'image de l'enfant à l'école maternelle n'est pas unitaire dans le temps, on peut supposer qu'elle ne l'est pas non plus dans l'espace. Il y aurait donc aujourd'hui plusieurs représentations de l'enfant qui cohabitent dans l'institution scolaire, et qui rentrent en relation avec les différentes représentations dont les parents sont porteurs. La synthèse qui permettrait de dégager une représentation sociale consensuelle n'en est que plus difficile à réaliser.

Les institutions non scolaires

En étudiant cette instance de socialisation diffuse, et extra-scolaire par définition, que sont les vacances des enfants, on peut découvrir des évolutions qui sont aussi significatives de représentations sociales nouvelles. Ces pratiques sont étroitement liées aux désirs et besoins différentiels des familles, à l'atomisation des liens familiaux et aux orientations des organismes pourvoyeurs. Mais, c'est en ce qu'elles sont attachées "à la transformation des conceptions de l'enfance et de la place accordée à l'enfant dans la vie sociale" qu'elles nous intéressent ici particulièrement.[51]

---

[50] E Plaisance, "La sociologie de l'école maternelle ...", Opus cit., p. 195, en référence à C. Bidou (1984), *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, PUF.

[51] Cette analyse a fait l'objet d'un article de synthèse de S. Mollo-Bouvier, "De l'école aux vacances ..", Opus cit., qui nous servira dans cette argumentation.

Les deux secteurs qui se distinguent au sein des organismes de tourisme et de vacances (secteur marchand construit sur un modèle économique et secteur social et associatif construit sur un modèle à vocation sociale) ont petit à petit transformé et aménagé leurs pratiques et leurs fondements théoriques pour se mettre en conformité avec l'évolution générale de la place de l'enfant, au sein de la famille en particulier. Ainsi, l'organisme à vocation familiale "Village, Vacances, Familles", qui avait dès ses origines privilégié la centralité de l'enfant a été amené à distinguer les activités pour enfants des activités pour adultes. Il devait répondre à l'expression d'attitudes plus individualistes de la part des parents, mais surtout faire face à la place de plus en plus importante de l'enfant dans la famille et dans l'imaginaire social. Les accueils des "tout petits" se sont généralisés, le personnel s'est professionnalisé, les activités ont été diversifiées par rapport aux besoins et aux attentes des enfants. De même, un organisme plus commercial comme "Le Club Méditerranée" a répondu à cette forte demande de prise en charge des enfants pour libérer les parents, et leur permettre de profiter de leur séjour individuellement ou en couple, en assurant des accueils de qualité pour tous les âges : sécurité, confort affectif, plaisir et épanouissement. Mais, là encore, cette organisation a dû évoluer pour faire face à une demande de rencontres familiales, à la fois complémentaires et compensatrices de la séparation. Les revendications hédonistes des adultes se sont ainsi doublées d'une volonté de partage et d'échange de moments privilégiés du fait de la disponibilité temporelle offerte par les vacances. Ainsi, l'évolution des pratiques d'accueil des jeunes enfants dans les organismes de vacances montre-t-elle un accroissement de la prise en compte de l'enfant ; soit dans ses désirs et attentes propres qui amènent à faire évoluer les activités proposées, soit par l'intermédiaire des attentes des parents qui mettent en évidence l'évolution de la représentation sociale vers une reconnaissance accrue de celui-ci en tant que personne "désirante".

Les séjours collectifs pour enfants partant en vacances sans leurs parents[52] semblent répondre à la même évolution. "Ils ont eux aussi misé sur la diversification et la sophistication des activités" répondant ainsi aux engouements des enfants pour des "produits de loisirs à la mode" : disciplines sportives nouvelles, informatique, vacances itinérantes, destinations lointaines,

[52] Appelés officiellement Centres de Loisirs avec Hébergement, communément centres de vacances, anciennement colonies de vacances.

etc. Aux yeux de certains spécialistes du domaine, en répondant ainsi aux demandes des enfants, ces vacances évolueraient vers "le loisir consommatoire" au détriment de leur caractère originel de "loisir social et éducatif". J. Houssaye, en étudiant les contenus des formations d'animateurs et de directeurs de centres de vacances, montre bien la transposition de l'attention de la personne (l'enfant) et de sa formation, aux activités et aux techniques.[53] Cette dérive vers le loisir de consommation peut donc être analysée non pas comme la marque d'une attention plus grande aux désirs de l'enfant, mais comme la conséquence d'une prise de conscience du potentiel économique de ce domaine des vacances, qui introduit quelques finalités commerciales. On voit ici s'affronter les deux vecteurs de la reconnaissance de l'enfant en tant que partenaire : la dimension consommatoire et la dimension éducative.

Mais une étude personnelle sur les centres de loisirs[54] rejoint l'analyse que fait J. Houssaye sur l'évolution des centres de vacances[55]. L'historique qu'il en fait montre que ces collectivités pour enfants sont passées d'une conception sanitaire, à une conception scolaire pour aboutir depuis les années 1950 à une conception éducative. Or, si cette mission a longtemps été envisagée comme une façon de conduire l'enfant à un état de développement supérieur en contrôlant et en rentabilisant ses besoins, il semble que depuis quelques années l'attention se porte davantage sur les désirs de l'enfant et sur sa liberté d'action. Ainsi en 1986, la très grande majorité des centres de loisirs étudiés affichent encore des finalités éducatives très fortement inspirées du modèle scolaire. La prise en compte de l'enfant reste, dans ce cas, tout à fait théorique en ceci qu'elle consiste en une application des théories psychologiques sur le développement de l'enfant. L'enfant qui leur est confié par une nécessité de garde est avant tout un enfant-type pour lequel les professionnels construisent un organigramme d'activités adaptées à chaque âge, voire à chaque sexe. Les finalités éducatives empêchent donc toute interrogation sur le présent, et en particulier sur les désirs et le plaisir de l'enfant. Mais un certain nombre d'exceptions tendent à montrer que cet objectif éducatif peut être secondaire. Car il existe des centres de loisirs qui construisent leur activité précisément sur la base des désirs et des activités

---

[53] J. Houssaye, *Aujourd'hui, les Centres de Vacances*, Paris, Ed. Matrice, 1991.
[54] N. Roucous, "Les centres de loisirs, l'animation et le jeu", Mémoire de D.E.S.S. de Sciences du jeu, réalisé sous la direction de G. Brougère, 1986, Université Paris-Nord.
[55] J. Houssay, *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*, Paris, La Documentation Française, 1989.

ludiques spontanées des enfants[56]. Les objectifs de ces centres sont alors tout à fait différents. Ils affichent clairement le premier objectif de la structure que constitue l'objectif social de garde des enfants, et constatent donc le caractère obligatoire de la présence de ceux-ci. C'est au regard de ce cadre contraint qu'ils tentent d'offrir un plaisir et une liberté maximaux en répondant aux attentes des enfants. Cette analyse laisse donc à penser que la prise en compte des attentes des enfants répond davantage à l'évolution de la représentation sociale d'un enfant-partenaire et d'un temps librement choisi, qu'à une influence économique. Quelle que soit l'interprétation envisagée, éducative ou économique, il semble que dans le domaine des vacances, "l'enfant soit de plus en plus le moteur de la dynamique. (...) Les rêves et la réalité des vacances s'efforcent d'assurer la victoire de l'enfant-roi."[57]

Cette approche des représentations sociales de l'enfant par les activités de vacances pourrait être complétée par une étude des institutions qui offrent aux enfants des loisirs quotidiens ou hebdomadaires regroupés sous le terme de "loisirs de proximité" : clubs sportifs, ateliers plus "culturels" (danse, musique, théâtre, arts plastiques) fréquentation et animations dans les bibliothèques, ludothèques, musées, etc. Car, "les diverses formes de socialisation extra-scolaire doivent faire partie du champ d'observation pour rendre compte du phénomène social (...) que constituent les pratiques culturelles nouvelles à l'égard du jeune enfant."[58] Ces études seraient en effet d'un apport essentiel, car ces activités ont un caractère facultatif ou volontariste de la part des enfants qui les différencie en particulier des centres de loisirs. Il serait donc intéressant de mesurer la proximité ou l'éloignement des représentations sociales de l'enfant véhiculées par ces deux types d'instances de socialisation. Mais, aucune étude n'est disponible sur cette partie des loisirs. D'une part parce qu'il existe très peu d'études sur ce sujet qui prennent en compte la tranche d'âge des enfants. D'autre part, parce que celles-ci concernent les pratiques du public et non les points de vue des professionnels. Les justifications de telles pratiques de loisirs semblent ainsi laissées aux mains des "politiques". Mais, les distances entre la réalité et le projet

---

[56] Deux pratiques peuvent être citées en exemple. Un magnétophone est laissé à la disposition des enfants pour qu'ils expriment leurs souhaits et leurs critiques. Un animateur est aussi à la disposition des enfants qui ne souhaitent pas participer aux ateliers sélectionnés, pour qu'ils puissent continuer l 'activité ludique qu'ils ont mise en place librement en arrivant.

[57] S. Mollo-Bouvier, "De l'école aux vacances ...", Opus cit. p.87.

[58] E. Plaisance, "La sociologie de l'école maternelle ...", Opus cit., p. 196.

de société dont ces dirigeants sont par définition porteurs, empêchent toute utilisation complémentaire de ces discours.

Ainsi, en dehors des quelques études sur l'espace de loisirs offerts aux enfants dans le cadre de leurs vacances, les recherches sur les institutions non-scolaires pour enfants portent exclusivement sur des structures qui ont une vocation originelle de garde. Il faut remarquer d'ailleurs que les centres de vacances et les centres de loisirs n'échappent pas à cette logique. T. Raffin affirme que la notion de loisir qui est attachée à la dénomination "tend à masquer un conflit d'intérêts interne à l'organisation des groupes domestiques, qui traverse le secteur des centres de loisirs en le segmentant." Face à la double demande, de garde et d'éducation, des parents, "les gestionnaires et les éducateurs des centres de loisirs cherchent soit à privilégier une fonction plutôt que l'autre, soit à composer un compromis difficile à tenir. Chaque centre dans son projet éducatif et pédagogique (...) peut alors être positionné différemment sur un axe garderie -> loisir" qui sous-entend un autre axe garderie-> éducation.[59] On retrouve ainsi, à propos d'organismes extra-scolaires, l'analyse de J.C. Chamboredon et J. Prévot sur l'école maternelle, où dimension de garde et dimension de socialisation se trouvent en conflit, ou au moins en opposition.

Le problème de garde se posant de façon beaucoup plus importante pour les jeunes enfants, ce sont essentiellement les institutions de la petite enfance qui ont fait l'objet de recherches. Il s'agit donc d'étudier "le réseau d'instances d'encadrement, de formation, de gardiennage" qui est complémentaire ou concurrent de l'école, c'est-à-dire ces institutions que l'on appelle globalement modes de garde et qui désignent à la fois des structures plus ou moins collectives : crèches, haltes garderie, avec toutes leurs variantes (mini-crèches, crèches parentales, haltes associatives), et des personnes : les assistantes maternelles en l'occurrence. L'approche historique réalisée par les démographes a mis en évidence l'évolution des représentations sociales du jeune enfant en portant un regard plus macro-social. Ces analyses révèlent donc surtout le point de vue de la communauté nationale et des pouvoirs publics des différentes époques. C. Rollet a ainsi montré comment sous la troisième République, la protection de la petite enfance est devenue une question sociale, voire

[59] T. Raffin, Opus cit. p. 72.

politique[60]. Ainsi, le combat contre la mortalité a été à l'origine d'une polarisation sur la condition physique de l'enfant au détriment des dimensions psychique et affective. Les pouvoirs publics, par l'intermédiaire des mesures sanitaires proposées, mettent en avant une représentation sociale de l'enfant étriquée ou étroite, car très hygiénisée.

Mais, face à l'image antinomique de l'enfant-roi qui "trône" dans les familles du fait de la rareté démographique de celui-ci, cette représentation évoluera après la seconde guerre mondiale. Sur la période contemporaine, A. Norvez montre comment l'évolution de l'activité professionnelle féminine entre en contradiction avec les exigences reconnues au jeune enfant en matière d'affection, de soins, d'attention et de "temps libre"[61]. De fait, dans la substitution d'un système "éducatif" à un autre, l'enfant a été presque ignoré. La non-acceptation du nouveau visage et du nouveau rôle des mères se répercute en une insuffisance de moyens, qui est, elle-même, le signe d'une absence de prise en compte du jeune enfant par la collectivité et les pouvoirs publics.

Dans une approche plus sociologique, G. Desplanques a affiné l'analyse de J.C. Chamboredon et J. Prévot sur la coexistence d'une double attente vis à vis des institutions de la prime enfance[62]. Les analyses statistiques permettent de confirmer l'existence d'une différenciation sociale des pratiques. Or, il s'avère que les possibilités économiques des parents ou la disparité de l'offre ne suffisent pas à expliquer les écarts de pratiques entre les classes sociales. Le choix d'un mode de garde serait donc réellement une adhésion qui tente de concilier les conceptions parentales d'une part de l'enfant, et d'autre part des institutions. La priorité donnée à l'éducatif par les parents des classes sociales les plus favorisées les oriente davantage vers les modes de garde collectifs. Alors que l'importance de la dimension protectrice, voire affective, incite les parents des classes populaires à choisir des modes de garde plus personnalisés. Or, ces réponses différenciées laissent supposer des divergences entre les institutions dans les fonctionnements, les attitudes et les représentations de l'enfant. Autrement dit, les choix différentiels seraient une preuve à la fois de la différence de la

---

[60] C. Rollet, *La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*, Paris, PUF-INED, 1990.

[61] A. Norvez, *De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine,* Paris, PUF-INED, 1990.

[62] G. Desplanques, "Garder les petits : organisation collective ou solidarité familiale" in *La Société Française, données sociales 1993*, INSEE.

demande, mais aussi de la différence de l'offre. Mais, là encore, aucune étude ne permet de préciser la réalité de ces perceptions subjectives car toutes les recherches réalisées à ce jour portent sur les institutions de garde collectives et en particulier la crèche. C'est donc en tant qu'emblème de ce nouveau mode d'éducation du tout-petit que les analyses suivantes seront présentées, avec toutes les distorsions que cette position induit.

Dans une analyse du métier d'éducateur, D. Verba montre bien comment cette institution-type qu'est la crèche a évolué parallèlement aux représentations sociales du jeune enfant. Aussi longtemps, et même plus longtemps si l'on en juge par certaines survivances institutionnelles ou pratiques[63], que l'enfant a été appréhendé uniquement comme un être physiquement fragile, la crèche se devait seulement de le protéger. Puis, dans un second temps, cette dimension sanitaire s'est effacée devant des finalités éducatives, en partie sous l'influence de l'évolution professionnelle d'une partie du personnel. En se professionnalisant, les jardinières d'enfants se sont distinguées des institutrices. Elles ont ainsi dépassé l'aspect préscolaire de l'éducation pour réintroduire la dimension psychique et affective de l'enfant. La constitution du métier d'éducateur de jeunes enfants leur a ainsi permis d'imposer leur conception de l'enfant et leurs savoir-faire fondés sur des connaissances psychopédagogiques et psychanalytiques. Mais, cette analyse de la profession est trop imprécise pour permettre d'avancer des éléments sur la représentation sociale de l'enfant que véhiculent ces professionnels qui semblent les mieux préparés à contribuer à l'épanouissement du jeune enfant. Seules les analyses des motivations professionnelles fournissent quelques indications. Il semble que ce choix professionnel soit fortement lié aux trajectoires familiales et scolaires. L'éducation familiale et l'expérience scolaire vécue auraient ainsi déterminé un certain rapport à l'enfant et à l'éducation. Il s'agirait en fait d'une réaction à un mode d'éducation familiale subi, jugé inadapté et contraignant, et d'une remise en cause de l'efficacité, ou plutôt de l'inefficacité, scolaire dans la réussite individuelle. Ces deux positions amènent les éducateurs de jeunes enfants à concevoir un enfant actif, ouvert, créatif et à rejeter la discipline et la rigueur scolaire.

---

[63] A ce propos, il faut remarquer que de nos jours, cette institution est encore rattachée au ministère de la santé et que la personne responsable est en possession d'un diplôme d'infirmière spécialisée.

Sur ce point, l'étude des conceptions de l'activité ludique apporte de nouveau des précisions. Dans une analyse comparative avec l'école maternelle, G. Brougère montre que les crèches placent le jeu au centre de leur activité[64]. Deux indices semblent particulièrement révélateurs. D'une part, la directivité de l'adulte semble avoir peu de place dans l'activité de l'enfant. Très peu d'activités sont réellement dirigées. Le rôle de l'encadrement est davantage d'organiser ou de présenter des jeux, c'est-à-dire de solliciter l'enfant pour qu'il entame une action mais en lui laissant ensuite la liberté de la mener à sa façon et selon ses désirs. De plus, les quelques activités réellement dirigées sont souvent mises en place en fonction des dispositions des enfants et non programmées à des heures fixes. D'autre part, l'importance accordée à l'aménagement de l'espace et au matériel ludique est primordiale. Si l'adulte n'est pas à tout moment disponible, il est indispensable que l'environnement sollicite et stimule par sa qualité les jeunes enfants, quels que soient leur âge et leurs besoins. La dimension éducative est donc fortement présente en crèche même si elle n'est que rarement formalisée dans des projets[65]. Mais, à la différence de l'école maternelle, le jeu libre y constitue quasiment toute l'activité de l'enfant.

En reconnaissant une valeur éducative au jeu libre, cette institution semble donc véhiculer une représentation sociale de l'enfant beaucoup plus "moderniste" que celle de l'école. L'enfant y est considéré comme une personne dont on doit prendre en compte les fonctionnements et les besoins individuels dans l'élaboration de la dimension éducative de l'institution. Autrement dit, même si la dimension éducative est présente, elle ne semble pas réellement "aliéner" l'enfant à son propre devenir. C'est à l'enfant qui est présent, avec ses capacités et ses potentiels que la crèche s'adresse, et non à un futur. Certaines restrictions doivent cependant être apportées. Car des discours sur la fonction préparatoire à l'école maternelle contredisent totalement la distance qui est en général clairement affichée avec l'institution scolaire. La crèche aurait alors pour objectif de préparer un élève, comme l'école a comme objectif de préparer un adulte En réalité, il semble qu'il existe une forte contradiction entre le discours

---

[64] G. Brougère, *Jeu et éducation*, Opus cit. Cette partie de l'étude ne différencie pas les professionnelles qui y travaillent. Or pour être plus précise par rapport à notre objet, le discours des directrices qui sont de formation sanitaire serait peut être à distinguer de celui des éducateurs de jeunes enfants qui ont une formation socio-éducative.

[65] Les seuls textes administratifs qui régissent ces institutions portent sur les règles de sécurité et sur les normes sanitaires et médicales. Aucune obligation n'existe par rapport à la dimension éducative, à la différence des centres de vacances et de loisirs.

généralement développé sur la recherche de l'épanouissement et du bonheur immédiat de l'enfant en respect de son rythme, et certaines réflexions et pratiques qui visent une exploitation précoce des richesses reconnues à l'enfant[66]. La représentation sociale d'un enfant en tant que personne vivant au présent semble en opposition totale avec les exigences sociales de réussite. Or, cet accroissement des exigences à l'égard de cet enfant lui fait sans aucun doute perdre précisément sa qualité d'enfant.

Cette seconde analyse institutionnelle confirme ainsi que les représentations sociales dont les institutions sont porteuses sont très difficiles à cerner, car à la fois peu étudiées en tant que telles, et très variables au sein de chaque institution. Cette double variation rend très complexe la fixation d'une réalité d'ensemble. L'enfant est tout à la fois et tour à tour présenté comme *une personne* et comme *un futur*, comme *un acteur* et comme *un sujet passif*. La complexité du moment se double donc des revirements d'une évolution qui n'est pas linéairement établie.

[66] Comme le suggèrent tous les ouvrages plus ou moins scientifiques sur les apprentissages précoces et les réussites qu'ils laissent miroiter.

CONCLUSION

Les différentes analyses ont montré comment les représentations de l'enfant divergent selon le domaine d'interventions. Le droit et l'économie lui reconnaissent de plus en plus un rôle d'acteur, alors que l'éducation oscille perpétuellement entre une représentation d'objet et de sujet. Et ces variations créent la diversité qui est observée au sein des familles qui suivent telle ou telle tendance selon l'emprise de ces différents domaines sur elles.

Ce panorama diachronique et synchronique met à jour la double évolution des représentations sociales de l'enfant. L'approche temporelle a montré la naissance et la reconnaissance de l'enfance en tant que groupe social à part entière. L'approche synchronique montre que cette évolution prend des modalités

différentes selon les domaines, les institutions et les acteurs sociaux. Le domaine de la consommation, comme celui du droit, montre une évolution sensible vers le statut d'un enfant sujet, c'est-à-dire à la fois auteur et acteur de certaines parties de son environnement. Le domaine de l'éducation, d'une façon générale, laisse aussi percevoir une évolution vers une personnification et une personnalisation accrues de l'enfant. Seule une étude approfondie sur les conceptions de l'activité ludique dans le milieu scolaire dénote une modification du sens d'évolution, autrement dit un "retour en arrière". En marquant un renouveau pour le devenir de l'enfant, sans nier sa personne, ce domaine semble mettre de côté une partie de sa spécificité. Sa réalité, ses caractéristiques actuelles sont en fait, prises en compte non pas en tant que telles, mais en tant que base ou support sur lequel va s'édifier l'individu. L'enfant n'est pas une personne d'aujourd'hui, mais plutôt de demain.

Ainsi, la continuité historique semble-t-elle remise en cause par la persistance de conceptions anciennes au sein de représentations plus avant-gardistes. De fait, presque toutes les représentations sociales de l'enfant apparues hier et aujourd'hui, dans les diverses instances sociales, se retrouvent en présence et sans doute en compétition à ce jour.

Mais un point de non retour semble cependant atteint depuis environ un siècle qui fait exister l'enfant en tant que tel, dans la société française tout au moins[1]. Si, dans la France traditionnelle, l'enfance n'était pas identifiée, c'est-à-dire reconnue comme une entité différente des autres entités sociales en particulier les adultes, il semble aujourd'hui acquis et unanimement reconnu que l'enfant est un sujet. Il est un être humain dès son plus jeune âge, et un être différent d'un adulte jusqu'à un certain âge, cette limite étant d'ailleurs moins consensuelle. De fait, cette reconnaissance de l'état d'enfant s'est élaborée à partir de la reconnaissance des spécificités de la nature enfantine, en particulier sa fragilité et ses incompétences. De cette acceptation de l'enfant comme un "petit homme" est né le sentiment d'une nécessité de maîtrise, c'est-à-dire à la fois d'un soutien pour l'aider à surmonter les difficultés inhérentes à son état inférieur, et d'une domination pour contrôler les dérives dues à ses inaptitudes. Ainsi, la première représentation sociale de l'enfant, et celle qui semble minimale aujourd'hui, amène-t-elle à concevoir l'enfant comme un *sujet* dans le double

[1] Les pratiques et les traitements de l'enfant dans certains pays, en particulier leur utilisation comme force de travail, nécessitent cette restriction.

sens du terme. C'est à la fois une entité autonome de l'adulte, qui identifie l'enfance comme une période de la vie. Mais, c'est aussi un être sous contrôle de l'adulte, voire sous domination. L'enfant est différent de l'adulte ce qui le rend dépendant de l'adulte. A l'opposé de cette représentation, on trouve une conception de l'enfant en tant que *personne*. Celle-ci s'est aussi constituée sur la base d'une reconnaissance des spécificités de cet être humain. Mais à la différence de la précédente, celles-ci ont été considérées comme des avantages et des acquis supplémentaires et non comme des handicaps par rapport aux adultes. Ainsi, même si l'enfant a des particularités dues à ses caractéristiques de petit d'homme, il est avant tout une personne comme les autres, ce qui lui donne les mêmes droits que tout un chacun. Ses spécificités seront ainsi des atouts et non des gênes pour défendre une place et un statut particulier au sein de la société.

Dans une première acception, deux représentations sociales de l'enfant s'opposent : celle de *l'enfant-assujetti* et celle de *l'enfant-personne*

Mais l'histoire a aussi montré que l'enfance apparaît essentiellement avec la notion d'éducation. La nécessité d'une maîtrise de l'enfant qui ressort de ses incapacités et incompétences, s'est très vite doublée du sentiment de la nécessité d'une aide, d'un soutien, voire d'une sollicitation, pour sortir de cet état. Les spécificités de l'enfant n'étant que des inconvénients, il fallait au plus tôt les éliminer en amenant l'enfant à l'état d'adulte. Ainsi, dès le début, et encore très souvent aujourd'hui, la notion d'enfance est liée à l'aspect nécessairement transitoire de cette période de la vie. Etre enfant c'est devenir adulte. Cette représentation sociale amène alors à considérer l'enfant en fonction de l'avenir qu'il représente, et non en lui-même. Là aussi, une représentation opposée est apparue au cours du temps qui reste très discrète aujourd'hui. Si les spécificités de l'enfant sont des atouts propres, nul besoin ne se fait sentir de les dépasser. L'enfant peut alors être appréhendé de façon positive comme une entité sociale, c'est-à-dire que sa personne sera reconnue pour elle même et non pour ce qu'elle laisse présager du futur.

Dans une seconde acception, non sans rapport avec la première, la représentation sociale d'*un enfant-au futur* s'oppose à une représentation d'*un enfant-au présent*.

Enfin, ces deux oppositions en appellent une troisième qui tient directement à la place sociale de l'enfant et au pouvoir qu'on lui reconnaît, ou qu'on lui accorde. D'une part, en le considérant comme un sujet, on place l'enfant dans une situation de dépendance morale vis à vis de l'adulte qui devient le maître. A moins d'être conflictuelle ou révolutionnaire, cette relation impose à l'enfant une attitude de soumission. D'autre part, la représentation d'un enfant-au futur rend prioritaire la fonction d'éducation de l'adulte. La superposition de ces deux conceptions de l'enfant combine éducation et soumission pour faire de l'enfant un récepteur. Ainsi, en minorant les capacités de l'enfant et en cherchant à le faire sortir de cet état, se construit une représentation sociale d'un enfant passif qui reçoit à la fois une éducation, une place et un rôle sans que soit reconnue sa participation à l'établissement et à l'élaboration de ceux-ci. Il est en quelque sorte un *objet*, en ce sens qu'il est considéré comme une matrice sans caractéristiques personnelles que l'on peut modeler à volonté. A l'opposé, la considération de l'enfant en tant que personne et la reconnaissance de ses capacités et compétences favorisent la prise en compte de sa personnalité et de son activité spontanée. L'enfant est perçu comme un être agissant par lui-même et pour lui-même. De plus, les droits communs qui lui sont reconnus le situent à un niveau d'égalité avec les autres acteurs sociaux. Son action est ainsi une participation sociale et non un isolat sans signification.

La représentation sociale d'*un enfant-objet* s'oppose alors à celle d'*un enfant-sujet*, c'est-à-dire acteur et partenaire.

Ainsi ces trois angles de perception des représentations sociales de l'enfant se combinent-ils pour aboutir à deux représentations extrêmes de l'enfant. D'un côté l'enfant est perçu comme *un sujet-objet*, et d'un autre côté comme *une personne-sujet*, l'un n'existant réellement que dans un futur plus ou moins lointain, alors que l'autre s'affiche au présent. Si l'articulation entre ces trois regards ne va pas sans incertitudes, les exclusions entre certaines représentations semblent plus clairement établies. En effet, la représentation d'un enfant-personne, telle qu'on l'entend ici, c'est-à-dire égal de l'autre, ne peut s'accommoder d'une place de spectateur et d'un rôle passif. A l'inverse, le caractère de soumission qui est attaché à la représentation sociale d'un enfant-assujetti, est incompatible avec le rôle d'acteur inhérent à la représentation de l'enfant-sujet, c'est-à-dire acteur.

Cette analyse reprend ainsi en d'autres termes, les trois conceptions de l'enfant décrites par les auteurs précédemment cités : *enfant-roi*, *enfant-rien* et *enfant-partenaire*. L'*enfant-partenaire* correspond directement aux représentations sociales associées d'un "enfant-personne-au présent-sujet". A l'opposé, la représentation associée d'un "enfant-assujetti-au futur-objet" semble reprendre à la fois la conception d'un *enfant-roi* et celle d'un *enfant-rien*. Il est roi en ce qu'il est au centre de nombreuses préoccupations de la part de l'adulte, en particulier celle de le faire "devenir quelqu'un". Mais justement parce qu'il doit devenir, et parce que son avenir dépend des autres, il n'est rien. Autrement dit, il a une place centrale mais son rôle est inexistant parce que sa spécificité est de devoir devenir.

Cette dichotomie de la représentation sociale entre un *enfant-rien* et un *enfant-partenaire* s'explique en partie par l'ambivalence du statut de l'enfance et de la jeunesse. A. Van Haecht suggère que l'enfant est au centre d'une contradiction forte entre un statut d'enfant-enfant et un statut d'enfant-adulte. Il est un fait que "dans les sociétés occidentales, il s'est produit un allongement de la période de l'enfance comme période d'irresponsabilité sociale."[2] L'allongement de la durée de la scolarisation ne permet pas aux jeunes d'être économiquement indépendants avant 18 ans, et bien au delà pour certains. Par ailleurs, même s'il a été abaissé, l'exercice du droit politique est aussi très tardif. Les réalités sociales tendent ainsi à maintenir l'enfant dans son rôle d'irresponsable, alors que par ailleurs on lui accorde un pouvoir de négociation avec les adultes. L'enfant se trouve ainsi inséré "dans un modèle d'irresponsabilité sur fond d'autonomie". Toute cette période consistera à "tuer l'enfant qui est en lui", mais sans avoir la possibilité d'accéder à un autre statut. On lui propose de jouer un rôle de partenaire et d'avoir "accès à des responsabilités proches de celles des adultes" tout en restant dans son rôle d'enfant, c'est-à-dire "en conservant un relatif droit à l'irresponsabilité"[3]. Mais c'est bien cette irresponsabilité préservée qui fait que la nouvelle enfance (du partenariat) reste enfance.

---

[2] A. Van Haecht,"L'enfance: terre inconnue du sociologue", Opus cit. p. 93.
[3] Selon l'analyse de G. Brougère, "Le marché du jouet ...", Opus cit. p. 43.

Pour finir, cette évolution des représentations sociales de l'enfant peut être mise en parallèle avec l'évolution de la sociologie de l'éducation. Suivant en cela le mouvement de la sociologie générale dans son passage d'une sociologie structuro-fonctionnaliste aux approches constructivistes, nombre d'analyses s'accordent pour parler d'un retour à l'acteur comme élément actif et central de l'explication sociologique. L'intérêt porte alors à la fois sur le sujet et sur les processus de socialisation dans lequel celui-ci est impliqué[4]. "Autour de 1970, les modèles principaux (...) tendaient à prendre les individus comme agis par leur situation, ou par la culture à laquelle ils appartiennent. (...) A la fin de la décennie (...) de très nombreuses recherches prennent pour majeur le sens que les individus donnent à leur action, le vécu et l'intentionnalité."[5] L'individu n'est plus un agent c'est-à-dire un élément actif mais dont l'acte et la pensée sont imposés de l'extérieur, par les institutions sociales et la société dans son ensemble. Dans une conception plus dynamique de l'action individuelle, cet agent devient acteur.

Il semble donc qu'il se dessine à la fois globalement au sein de la société française et plus spécifiquement au sein des sciences sociales, une évolution vers la reconnaissance de l'importance du sujet et de la participation de celui-ci au processus de socialisation. Cependant, dans un domaine comme dans l'autre, l'évolution n'est pas si claire. La notion de socialisation, par exemple, a été prise en charge au sein de certaines institutions de l'enfance qui en ont fait une qualité, appelant donc un souci de développement et de formation de l'individu sur ce point. Cet usage formalisé et déterministe est alors en contradiction totale avec la défense du rôle de l'action et de l'interaction du sujet. A l'inverse, les recherches sociologiques ne participent que marginalement à ce mouvement d'évolution des représentations sociales de l'enfant. En ne s'intéressant que rarement à l'enfant et presque toujours au maître, elles reproduisent le fonctionnement de l'école où l'adulte prime sur l'enfant. La question soulevée par S. Mollo-Bouvier il y a quelques années est ainsi toujours d'actualité : Que connaît-on des représentations de l'enfant sur l'école?[6]

---

[4] Voir à ce sujet l'article de R. Sirota, "Le métier d'élève", *Revue Française de Pédagogie*, 1993, n°104.

[5] V. Isambert-Jamati, Préface de l'ouvrage collectif *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1990.

[6] S. Mollo-Bouvier, "Représentations et images perspectives ...", Opus cit. p. 114-117.

PARTIE 3

CONSTRUCTION DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION
De la spécificité du terrain

Cette recherche se situe dans la continuité des différentes études sociologiques et historiques, qui tentent de mettre à jour la place symbolique de l'enfant dans la société. Plus précisément, il s'agit d'étudier une institution, et non le milieu familial, en tant que celle-ci est le témoin de représentations sociales actuelles de l'enfant. Cependant, trois orientations spécifient cette recherche dans le champ considéré. En effet, le projet consiste à identifier les représentations sociales qui sont véhiculées par cette institution, et non pas à étudier leur constitution. Ainsi, à la différence des études de J.C. Chamboredon

et E. Plaisance[1] qui cherchent à établir les mécanismes sociaux qui justifient l'évolution de ces représentations, il est envisagé d'affiner, de préciser les connaissances actuelles sur la réalité de ces représentations de l'enfant dans une perspective statique et non évolutive. De plus, étant donnée la jeunesse de cette institution et sa faible insertion sociale, il parait plus judicieux d'étudier en priorité les influences internes qui interagissent sur celle-ci et non les déterminants plus largement sociaux. En d'autres termes, il s'agit de faire un état et de chercher les éléments qui au sein même de l'institution permettent de comprendre cet état.

En second lieu, il n'est pas question d'étudier non plus les interactions entre ces représentations sociales et l'appropriation sociale de cette institution. Si l'étude du public de cette institution est envisagée, là encore ce n'est pas dans le même schéma d'analyse que les études des deux auteurs précédemment cités. Il ne s'agit pas de voir si la composition sociale du public est un effet ou un déterminant des représentations sociales élaborées par cette institution[2]. En se situant en amont de leur problématique, on tentera de déterminer s'il existe une incidence de la composition sociale des publics sur la construction des objectifs de la ludothèque.

Enfin, en troisième lieu, cette analyse est élaborée à partir d'un terrain de recherche nouveau et original. D'une part parce que la ludothèque est une institution pour enfants totalement distincte de l'école, dont on a vu l'omnipotence dans les études. En sortant du cadre éducatif institutionnalisé, le sujet -ou l'objet- de cette étude, à savoir l'enfant, se trouve resitué dans un contexte plus général. Il perd sa caractéristique d'élève pour redevenir simple enfant. Car, même si c'est sur l'enfant que se sont penchées différentes études réalisées sur "l'école", le poids de l'environnement institutionnel et social auquel celui-ci est soumis n'est sans doute pas sans influence. En d'autres termes, l'enfant n'est pas complètement enfant quand il est élève, ou tout au moins l'est-il différemment. La première originalité de ce terrain tient donc à ce qu'il est inséré dans le domaine du loisir et non dans le domaine du scolaire. D'autre part, la ludothèque est une institution peu formalisée par rapport aux autres

---

[1] J.C. Chamboredon et J. Prévot, Opus cit. et E. Plaisance, *L'enfant, la maternelle, la société*, Opus cit.

[2] Voir à ce sujet la discussion proposée par J.C. Chamboredon à propos de l'ouvrage de E. Plaisance, J.C. Chamboredon, "La sociologie de la socialisation ...", Opus cit.

institutions pour enfants. A la fois par son absence d'institutionnalisation officielle qui fixerait règles et normes, et par ses choix de fonctionnements qui en appellent à l'initiative et à la liberté d'action de chacun, la ludothèque se démarque d'autres institutions de loisirs plus formelles : par exemple les centres de loisirs ou même les clubs ou ateliers d'activités sportives ou culturelles. Enfin, à ces deux originalités, s'ajoute une spécificité. La ludothèque est une institution pour enfants mais qui n'est pas réservée aux enfants. L'enfant n'est pas accueilli seul mais en famille, c'est-à-dire avec ses parents, ses frères et sœurs, ses camarades. Ainsi, la ludothèque s'adresse davantage à un enfant "socialisé" qu'à un enfant supposé "vierge" de toute construction. Il ne s'agit plus d'extraire l'enfant de son contexte de vie quotidienne et donc de le couper de son mode de socialisation familiale, mais au contraire de faire se confronter cette aire privée avec un environnement plus large, par définition différent. L'enfant entre certes dans un espace public et donc collectif, mais il y entre "avec sa vie privée", avec sa famille, que celle-ci soit présente physiquement ou non. La différence de formalisation des ludothèques avec les centres de loisirs et les clubs ou ateliers, se double ainsi d'une différence de cadre d'accueil. Dans un cas l'enfant est seul ou plutôt désolidarisé de son milieu, dans l'autre il est accompagné ou rattaché à son milieu.

Ces trois caractéristiques amènent à concevoir la ludothèque comme un terrain au confluent de l'institutionnel et du familial. C'est une institution en ceci qu'elle organise un espace et un service publics. Mais cette même institution incorpore dans sa définition et dans ses activités tout l'environnement, par définition non institutionnel, qui participe à la construction de la socialisation primaire de l'enfant. La ludothèque paraît être un nouvel espace social en ceci qu'elle formalise une interconnexion entre socialisation primaire et socialisation secondaire selon la terminologie de P. Berger et T. Luckman[3].

La contribution de cette étude au champ de recherche sur les représentations de l'enfant n'est donc pas à comprendre comme un éclaircissement des mécanismes qui régissent les relations de celles-ci aux institutions. Il s'agit davantage de tirer profit des caractéristiques et des spécificités d'un terrain pour avancer dans la connaissance pragmatique de ce

[3] P. Berger et T. Luckman, *La construction de la réalité*, trad. P. Taminiaux, Paris, Méridien Klincksieck,1986.

domaine. En effet, il semble que le cadre spécifique de la ludothèque permette une approche différente de l'enfant. Celui-ci est soustrait de son statut d'élève. Il agit dans un cadre non contraignant, c'est-à-dire où l'activité ne lui est pas imposée. Il est accueilli en tant qu'individualité sociale avec son passé et son présent. En fait, ces différentes analyses laissent à penser, qu'à la différence de nombre d'autres institutions, la ludothèque favorise cet aspect de l'enfance qu'est la gratuité. "Gratuité à l'écart des soucis de rentabilité ou de productivité qui fait que l'enfant n'est plus une réserve pour l'avenir mais un capital en soi."[4] La problématique centrale de cette recherche porte donc sur les représentations sociales de l'enfant au sein de la ludothèque, et plus précisément sur la conception de l'enfance comme une période de la vie où la gratuité de l'activité, ou de la non activité, est acquise comme une caractéristique ou un état fondateur de cette période de l'existence. La ludothèque applique-t-elle ce premier droit de l'enfant qu'est le droit à l'enfance c'est-à-dire à l'expérimentation et à l'irresponsabilité ?

En effet, l'enquête de terrain préliminaire a montré que si l'enfant n'est pas le seul utilisateur de la ludothèque, il en est le principal destinataire. Et dans la réalité quotidienne, les enfants sont toujours présents. Ils viennent tous les jours ; le stock de jeux et jouets leur est principalement destiné ; l'aménagement est prévu en fonction de leur activité ; les formations consacrent beaucoup de temps à décrypter leurs besoins, etc. Mais si ces pratiques sont sans aucun doute révélatrices d'un intérêt pour l'enfant, pour analyser la place symbolique de celui-ci, il semble nécessaire d'approfondir l'analyse de cette présence au sein de l'institution. Le premier axe de ce travail consiste donc à évaluer la place de l'enfant dans les fondements de la ludothèque. Dans quelle mesure, ces réalités sont-elles les résultats de réflexions et d'engagements vis à vis de l'enfant, et non des effets inhérents à l'institution ? Jusqu'où l'enfant est-il à l'origine de la ludothèque ? Dans quelles mesures est-ce l'enfant qui est visé et non d'autres finalités moins philanthropiques qui serviraient en priorité les adultes ? Autrement dit, jusqu'où l'enfant est-il le destinataire de cette institution qui proclame faire de l'activité ludique sa spécificité ?

---

[4] S. Mollo-Bouvier, in "La ludothèque : institution et profession" Actes du Forum A.L.I.F.-Université Paris-Nord, Paris, mars 1994.

Mais un deuxième axe de travail semble devoir compléter ces analyses. S'il est établi que l'enfant accède au sein de cette institution à une place centrale, c'est-à-dire que la ludothèque se construit réellement autour et en fonction des spécificités de cette période de la vie, il reste à déterminer à quel enfant elle s'adresse. Au delà de la place qui lui est faite, quel est cet enfant qui est pris en considération ? Autrement dit, sur quelle (s) image (s) se fonde cet engagement ? L'exploration du champ a montré à quel point se juxtaposent les différentes représentations sociales de l'enfant. Où se situe la ludothèque dans cette diversité ? L'enfant est-il perçu comme un élève ? un apprenant ? un bon à rien ? un savant ? un roi ? un citoyen ? ou tout ça à la fois ?

CHAPITRE 1
Les objectifs de la ludothèque au centre de la recherche

Cette partie de la recherche consiste donc à préciser en quoi et pourquoi les objectifs des ludothèques peuvent constituer un élément d'analyse et d'appréciation à la fois de la place faite à l'enfant et de l'image de celui-ci au sein des ludothèques. Il s'agit alors, d'une part, de construire un schéma d'analyse pour mettre à jour la prépondérance de l'enfant, en particulier face à l'adulte, dans les principes fondateurs de cette institution. Ou plus précisément d'étudier dans quelles mesures l'enfant est spécifiquement une cible de cette institution ou un public parmi les autres. D'autre part, on montrera en quoi les

différentes orientations de ces principes permettent de révéler le visage de l'enfant, c'est-à-dire l'image sociale de ce destinataire.

Définition et justifications

La notion d'objectif permet d'aborder les fondements dans une approche descriptive. Les objectifs des ludothèques sont entendus dans cette recherche comme les finalités que ces institutions se proposent d'atteindre, c'est-à-dire comme la représentation des résultats de leur action. Que cherchent-elles à développer auprès de leur public ? Ce terme recouvre ainsi plusieurs nuances. D'une part, le développement concerne tous les publics, et c'est en partie la relation de ces objectifs aux différents types de publics qui sera analysée. D'autre part, les notions de résultats et de développement ne sont pas strictement associées. Car les résultats ne se présentent pas systématiquement en termes de développement. Ils peuvent concerner une dimension statique, par exemple un état ou une valeur morale. En d'autres termes, les objectifs ne doivent pas être entendus uniquement en référence à la formation de caractéristiques ou de qualités, mais plus généralement en référence à ce que peut promouvoir une institution. Le terme d'objectif prend donc un sens beaucoup plus large que lorsqu'il est employé dans l'expression "pédagogie par objectifs". Il ne s'agit pas d'objectif opérationnel ou d'objectif d'action qui visent des résultats concrets et surtout vérifiables, mais des buts ou finalités que cette institution élabore.[1]

C'est là sans doute, une des différences importantes avec d'autres études sociologiques qui ont fait usage de cette notion. Ainsi, l'étude de V. Isambert-Jamati sur les fins poursuivies par les lycées depuis un siècle[2], se situe strictement dans le domaine éducatif, puisqu'elle porte sur une institution scolaire. Le résultat qui est envisagé dans les fins poursuivies est donc exclusivement éducatif. "C'est la transformation de l'enfant en un adulte capable d'adopter tel type de conduite."[3] Certains de ces objectifs sont ainsi qualifiés de

[1] Dans ce sens, on utilisera indifféremment les termes d'objectifs et de finalités.
[2] V. Isambert-Jamati, "Permanences ou variations des objectifs poursuivis par les lycée depuis cent ans", *La Revue Française de Sociologie*, 1967, VII, n° spécial. Remarquons que les termes fins, visées ou objectifs semblent indifféremment utilisés l'un pour l'autre, mais que l'auteur ne parle pas de finalités.
[3] V. Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris PUF, 1970, p. 10.

"pédagogiques" en ce sens qu'ils considèrent l'enfant comme différent de l'adulte parce qu'en période d'élaboration intellectuelle. Or la situation des ludothèques en dehors du champ strictement éducatif impose d'étendre cette acception du terme objectif. On peut en effet supposer que son insertion dans le domaine des loisirs amène cette institution à formuler des objectifs autant en termes de formation qu'en termes de satisfaction d'un état présent plus ou moins plaisant ou agréable.

Une deuxième différence est attachée au niveau d'analyse de ces objectifs par rapport à l'institution ; celle-ci peut répondre à des objectifs "extérieurs" ou avoir des objectifs alors "intérieurs". Dans son étude sur la place de l'école dans la société française, J.L. Derouet aborde aussi cette problématique des objectifs de l'école[4]. Il recherche "les principes assez simples qui (…) disent ce que doit être l'école", ou encore "la tâche que la société lui a confiée", ou encore "les justifications multiples de l'école"[5]. Cette analyse consiste ainsi à mettre en évidence les principes généraux de la société (appelés aussi "valeurs éternelles") qui permettent de justifier, ou plus exactement de rendre légitime, la tâche, la mission, les fins, ou les fonctions de l'école. Cette utilisation est similaire à celle qu'en fait E. Plaisance dans son étude de l'école maternelle. "En posant d'emblée la question des finalités, nous cherchons à cerner le cadre général du fonctionnement interne de l'école maternelle."[6] Le terme finalités désigne "les fins générales ou les buts tels qu'ils sont fixés au système éducatif". Or, il ne s'agit pas dans notre cas, d'étudier comment se justifie la ludothèque par rapport à des principes généraux, mais de rester au niveau interne de l'institution. Certes, une dimension plus "politique" des objectifs n'est sans doute pas complètement absente. Un objectif tel que celui d'organiser des relations sociales ne peut pas être complètement dissocié d'une dimension plus générale qui touche à la sociabilité et à la citoyenneté. Mais l'angle d'approche est inversé. Même si la ludothèque est d'une façon ou d'une autre une émanation sociale, il n'est pas question d'étudier à quels objectifs de la société elle répond, mais quels objectifs elle-même élabore pour son public, tout en sachant que ses adhérents seront acteurs sociaux et citoyens à l'extérieur de la ludothèque.

---

[4] J.L. Derouet, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié,1992. Remarquons là encore que l'auteur parle d'idée-force, d'idéal, de but, de fins mais qu'il ne l'analyse jamais réellement en terme d'objectif ou de finalité

[5] Expressions employées dans cet ouvrage respectivement p. 9, 20 et 31.

[6] E. Plaisance, *L'enfant, la maternelle, la société*, Opus cit. p. 116.

Malgré les divergences soulevées, les argumentations fournies par ces auteurs justifient aussi de leur usage dans cette étude. On a vu que l'étude des finalités permet d'analyser les résultats recherchés dans l'action éducative, c'est-à-dire les transformations du sujet envisagées. En fait, pour V. Isambert-Jamati, cette démarche se justifie par la relation intrinsèque qui relie l'action éducative aux fins de celle-ci. La part d'indétermination de l'action éducative nécessite que des choix soient réalisés, et ces choix sont effectués en fonction du sens que l'on donne à l'éducation. "L'éducation comporte, en effet, quelle qu'en soit la forme, une incitation à révérer des valeurs, ou du moins à orienter ses actes en fonction de certaines valeurs."[7] C'est aussi ce schéma qu'utilise E. Plaisance lorsqu'il analyse les évolutions concomitantes des finalités de l'école maternelle et de la perception du jeune enfant, même si son interprétation sociologique l'amène à dépasser cette analyse pour étudier le degré d'accord entre ces représentations de l'institution et celles des différentes classes sociales[8]. Ainsi pour les ludothèques, l'utilisation des objectifs pour analyser les représentations sociales se justifie en partie par le caractère éducatif de celles-ci. En décryptant les modifications qui sont envisagées chez l'enfant, on saisira les contenus de l'image sociale de celui-ci. Pour J.L. Derouet, il s'agit davantage d'étudier les objectifs de l'école par rapport à la société que par rapport à l'individu. Ainsi, l'étude des principes directeurs de l'école permet de saisir plus largement les ambitions de la société pour son enfant. Car, "les principes généraux recouvrent les débats classiques de la philosophie politique de l'éducation : viser à l'égalité de tous ou distinguer les meilleurs, être heureux ici et maintenant ou prêcher l'effort en vue d'une mobilité sociale à venir, aimer les enfants pour ce qu'ils sont ou les obliger à devenir ce qu'ils doivent être."[9] Cette fois, l'utilisation de la notion d'objectif amène l'auteur à caractériser l'objet de l'action éducative, c'est-à-dire l'enfant, par rapport à l'ordre social plus généralement.

Mais, le terrain même de cette recherche ajoute un élément de justification important. Les ludothèques n'étant pas administrativement ou juridiquement rattachées à une instance officielle supérieure, il n'existe pas de définition externe de cette institution qui permette de cerner ses traits propres. Il n'existe

---

[7] V. Isambert-Jamati, *Crise de la société, crise de l'enseignement*, Opus cit. p. 9.
[8] E. Plaisance, *L'enfant, la maternelle, la société*, Opus cit., p.116 à 132.
[9] J.L. Derouet, *Ecole et justice...,* Opus cit. p. 79.

pas de textes officiels qui définiraient l'institution ni de charte qui préciserait les tenants et les aboutissants des ludothèques. La seule façon d'aborder cette institution est donc de l'étudier de l'intérieur, dans ce qu'elle donne à voir et à entendre, c'est-à-dire dans ses actions et ses discours. Dans ces conditions, il est un élément qui revêt une importance particulière c'est "le projet de la structure". Comme dans nombre de structures éducatives et/ou d'animation, beaucoup de ludothèques établissent plus ou moins formellement (par écrit ou non) un projet qui fixe les principes et les modalités de l'activité, leur permettant ainsi d'articuler les actions entre elles[10]. Mais en ludothèque, ces projets ont en plus un rôle de définition, car ils fixent les principes et les fondements qui vont permettre à la ludothèque de s'identifier en tant que telle. Le projet est ainsi à la fois facteur de cohérence interne et de spécification externe vis à vis des autres institutions.

Si les objectifs sont donc particulièrement importants en ludothèque, c'est parce qu'au travers du projet, ils participent directement à son élaboration, autrement dit à son identification en tant que structure spécifique. Cette particularité ne fait donc que renforcer les justifications précédentes. L'utilisation des finalités de l'institution comme élément d'analyse se justifie doublement par le rôle que celles-ci prennent dans la définition de la ludothèque et par leur caractère révélateur des représentations sociales.

Objectifs institutionnels et objectifs secondaires

Mais, l'usage de cette notion d'objectif est encore à préciser en abordant le problème de leur contenu et de leurs domaines d'influence. Il ne s'agit pas ici de déterminer précisément les objectifs des ludothèques, ce qui sera une partie de la recherche de terrain, mais de préciser le contenu de chaque domaine pour nuancer le concept de finalité, à partir de l'étude préliminaire. L'analyse réalisée dans l'étude préliminaire[11] a permis de discerner les éléments constitutifs sur

[10] Cette notion de projet correspond à celle de *projet éducatif et pédagogique* qui est développée par toutes les institutions qui sont sous la tutelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports, et à celle de *projet d'établissement* pour les institutions qui dépendent de l'Education Nationale.

[11] Il s'agit du travail réalisé dans le cadre du D.E.A. à partir des quelques écrits qui existent mais surtout des discours et des discussions informels des professionnels des ludothèques.

lesquels les professionnels de cette institution s'accordent : structuration autour du jouet, attitude de "donner à jouer", espace de rencontre ouvert à tous et espace ouvert en accès libre. On a montré précédemment en quoi ces quatre spécificités amènent la ludothèque à se situer au carrefour de trois domaines d'intervention : l'action éducative, l'action sociale et l'action culturelle. Autrement dit, la ludothèque vise d'une part l'individu en lui-même et d'autre part l'insertion de celui-ci dans son environnement social et culturel. Mais il semble que la contribution à chacun de ces domaines se fasse de deux façons distinctes. Soit, la participation de la ludothèque au domaine est inhérente à l'institution même, c'est-à-dire qu'elle émane intrinsèquement des éléments constitutifs. Soit, c'est une participation intentionnelle qui est du ressort et de la responsabilité des professionnels de chaque ludothèque. Autrement dit, se différencient deux types d'objectifs : les objectifs "institutionnellement" fixés qui tiennent à la définition identitaire de la ludothèque, et les objectifs secondaires ou optionnels qui sont attachés à la variété des ludothèques et/ou au choix d'une orientation vers l'un de ces domaines. En d'autres termes encore, si l'on se place du côté des acteurs que sont les professionnels, on peut distinguer les rôles de la ludothèque sur lesquels ces derniers n'ont pas de prise, et les missions qui au contraire sont le fait d'une décision, arbitraire ou fondée sur la réalité de la situation.

De fait, la participation intrinsèque de la ludothèque à ces trois domaines est attachée à sa centration sur le jouet et sur le jeu, c'est-à-dire à son attachement à la fois au matériel et à l'activité ludique. La dimension éducative est attachée aux théories sur la place et le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. Car, aujourd'hui aucune analyse, qu'elle soit psychologique, psychanalytique ou anthropologique, ne remet en cause "l'efficacité" du jeu sur le développement humain. Même si à l'inverse aucune preuve n'est scientifiquement avancée[12], tout laisse à penser que le jeu est un facteur de développement à la fois moteur, psychique, social et cognitif. Même si encore, les formes et les usages de ce jeu peuvent varier au fil du temps et des espaces institutionnels. La ludothèque ne peut donc se départir d'une dimension éducative intrinsèquement attachée au jeu.

---

[12] Voir à ce sujet les analyse de G. Brougère, "Le jeu entre domestication et idéalisation, in *Plaisirs d'enfances. L'enfant, acteur de lien social*, sous la direction de M. Glaumaud-Carré, Paris, Syros,1995.

La dimension sociale se rattache à une autre caractéristique du jeu qui le situe dans le domaine des relations sociales. En effet, différentes théories montrent que la communication est essentielle au jeu. En particulier D.W. Winnicott et J. Bruner mettent en évidence l'existence d'une étroite relation entre le jeu et la communication mère-enfant. Pour le premier, le jeu naît dans cet "espace transitionnel", comme élément de communication entre deux êtres qui se dissocient l'un de l'autre[13]. Pour le second, c'est par le jeu que naît cette communication essentielle à l'enfant qui va lui permettre de maîtriser son environnement[14]. Quelle que soit la primauté de l'un ou de l'autre, les différentes théories s'accordent pour montrer que le jeu n'est pas inné, et que l'enfant est introduit par l'adulte dans le temps et l'espace particulier qui caractérisent le jeu. Les théories de la communication formalisent cette relation fondamentale entre jeu et communication en indiquant que celle-ci obéit à des règles spécifiques. D'après G. Bateson, le jeu nécessite une méta-communication, c'est-à-dire un accord sur les modalités de cette communication dans le jeu. Ainsi, par un certain nombre de signifiés verbaux ou non, un comportement ordinaire sera re-situé dans le cadre de l'action ludique[15]. De plus, une autre approche moins formalisée, plus empirique, montre aussi qu'à l'inverse le jeu est essentiel à la communication parce que le jeu est source et vecteur de communication. C'est avant tout parce que le jeu est affaire de relations interindividuelles qu'il est aujourd'hui réinvesti dans le monde adulte. Son utilisation dans la formation pour adultes semble une illustration révélatrice de ce phénomène. Car, c'est sans aucun doute à la fois la dimension de simulation et la dimension de convivialité qui sont utilisées pour dépasser l'aspect formel de la formation. Ainsi, son articulation autour du jeu confère à la ludothèque, un rôle dans le développement de la vie sociale, par la "mise en jeu" de relations et de communications.

Si les dimensions éducative et sociale sont surtout attachées au jeu, le caractère culturel de la ludothèque peut être analysé à partir des deux objets, le jeu et le jouet. D'une part, c'est l'articulation entre jeu, loisir et culture qui permet d'assimiler la ludothèque à un espace culturel. Les quelques essais d'analyses sociologiques du jeu et la sociologie des loisirs s'accordent à montrer

---

[13] J. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
[14] D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*,, tr. fr., Paris, Gallimard,1975.
[15] G. Bateson, "Une théorie du jeu et du fantasme", in *Vers une écologie de l'esprit*, tr. fr., Paris, Seuil, 1977, p. 209-224.

que le jeu épouse la forme du loisir et que par là même il participe à l'éducation et à la valorisation de la culture[16]. Ainsi, c'est en ce qu'elle permet à chacun la découverte et l'expression des modes de vie et de pensée de la société dans laquelle nous vivons, que la ludothèque possède une dimension culturelle. D'autre part, c'est la fonction de média culturel des jouets qui confère à la ludothèque cette dimension culturelle intrinsèque. G. Brougère montre ainsi qu'ils sont les reflets de la réalité matérielle du monde qui nous entoure, mais aussi les transmetteurs discrets de signes et de valeurs qui émanent directement de la civilisation qui les a conçus[17]. Ainsi en basant son activité sur les jouets, la ludothèque offre à la connaissance et à la découverte de son public des indices qui initient celui-ci à son environnement. Ces éléments de culture que sont les jouets sont donc directement à l'origine de l'insertion de la ludothèque dans le domaine culturel.

Mais, au delà de ces appartenances intrinsèques, des objectifs secondaires viennent en complément pour préciser, élargir ou spécifier chaque domaine. Ainsi, chacune de ces finalités est reprise sous différentes formes, comme si les ludothèques faisaient en quelque sorte l'impasse sur ces appartenances intrinsèques pour reformuler à leur façon des objectifs dans ces trois domaines.

Dans le domaine de l'éducation, les objectifs secondaires reprennent la finalité institutionnelle mais en précisant à la fois les sujets et les objets de cette éducation. En premier lieu, ils permettent de distinguer le sujet de cette finalité, c'est-à-dire le destinataire de l'action éducative. La dimension formatrice du jeu étant principalement attachée à la notion de développement, d'évolution et d'acquisition, elle est directement associée à l'enfant. Les ludothèques ne semblent donc pas participer au développement important de formation des adultes par le jeu. Cette position est sans doute à mettre en relation avec le faible taux d'accueil de ce type de public (adulte en tant que tel et non en tant que

---

[16] Il s'agit là de la synthèse de l'analyse faite sur le sujet dans le D.E.A. en particulier à partir des ouvrages de J. Dumazedier, Opus cit., et P. Yonnet, *Jeux, modes et masses*, Paris, Gallimard,1985.

[17] Voir à ce sujet les articles de l'auteur : G. Brougère, "Le jouet comme média culturel", communication au 3ème Congrès International des Ludothèques à Bruxelles en mai 1984, publié dans les actes du congrès, Bruxelles, 1987, et G. Brougère, " Le rôle du jouet dans l'imprégnation culturelle de l'enfant", communication au16ème congrès de l'I.C.C.P. à Suhl (R.D.A.) en octobre 1987, publié dans L'éducation par le jeu et l'environnement, 1988, n°29.

parent) sans que l'on puisse dire s'il s'agit d'un effet ou d'une cause. Toujours est-il que les objectifs éducatifs sont formulés exclusivement en direction des enfants. En second lieu, ces objectifs secondaires précisent le domaine visé chez l'individu. Trois dimensions semblent ici envisagées : l'être social qui appelle un objectif de socialisation, l'être intellectuel qui appelle un objectif de développement cognitif et des apprentissages, enfin un être psychique qui appelle un développement de la personnalité. Ainsi, sans avancer plus loin dans la définition de ces dimensions humaines, les objectifs secondaires précisent les finalités éducatives des ludothèques.

Dans le domaine social, les objectifs secondaires distinguent deux aspects. Le premier reprend à son compte l'objectif institutionnel de développement de la vie sociale. Il s'agit alors pour ces ludothèques de favoriser les échanges entre des publics les plus variés possible et de développer ou d'améliorer des relations existantes, par exemple entre enfants et parents. Le second aspect est formulé en termes de réduction des inégalités sociales et de justice sociale. Il reprend en cela l'aspect d'égalisation de l'offre qui est inhérente à l'usage spécifique du jouet en ludothèque comme on l'a montré auparavant. Certaines ludothèques développent ainsi particulièrement cette finalité en veillant à faciliter l'accès des différents types sociaux de publics, par exemple les immigrés, les gens du voyage, ou les familles en situation économique précaire. Ainsi le développement de la vie sociale se double-t-il d'un autre objectif social qui s'attache davantage aux inégalités sociales face au jeu et au jouet.

Enfin dans le domaine culturel, contrairement aux autres, l'objectif institutionnel n'est pas clairement intégré aux objectifs secondaires. Autrement dit, les objectifs culturels expriment souvent une volonté de sortir les enfants du quotidien de la ludothèque pour leur faire découvrir la culture savante ou d'autres cultures, alors même que le fond de jouet n'est pas perçu comme un élément d'intégration culturelle. En recouvrant un aspect "d'initiation à", ces objectifs culturels semblent échapper à leur dimension originelle pour être réintégrés à la dimension éducative. Ces objectifs secondaires marquent donc nettement une distanciation par rapport à cette troisième dimension intrinsèque de la ludothèque, laissant ainsi supposer que l'essentiel n'est pas là.

Mais, ces objectifs secondaires développés par chaque ludothèque montrent aussi l'imbrication entre les trois domaines des finalités strictement délimités par l'institution. En effet, il existe des passerelles entre chacun de ces espaces d'intervention. L'exemple précédent met en évidence une interconnexion entre le domaine éducatif et le domaine culturel qui se rencontrent autour de l'objectif "d'éveil culturel". De même, le domaine éducatif est il associé au domaine social, autour de l'objectif de socialisation ; il s'agit de développer le caractère social d'un individu et de l'intégrer à une dynamique plus générale de relations sociales. Enfin le domaine social s'imbrique dans le domaine culturel autour de l'objectif "d'intégration culturelle" ; il s'agit alors de faire partager à tous, quelles que soient les caractéristiques individuelles, la même culture, les mêmes richesses culturelles.

Ces précisions sur les finalités permettent d'éclaircir l'objet sur lequel porte cette recherche. Les objectifs institutionnels apparaissent en effet comme des finalités essentielles de la ludothèque, en ceci qu'ils lui sont intrinsèques d'une part, et d'autre part théoriquement fondés. Leur importance se justifie par rapport à la ludothèque elle-même, et par rapport à une reconnaissance extérieure. Cependant, malgré cette double efficience, ces objectifs posent le problème d'une certaine distance à la réalité. On peut en effet concevoir qu'ils ne constituent que des finalités théoriques, ou théoriquement fondées, mais sans existence réelle sur le terrain des ludothèques. Or c'est bien cette réalité du terrain que l'on cherche à interroger. Il semble donc que l'objet de cette recherche porte plus précisément sur les objectifs secondaires, sur ce que les ludothèques choisissent comme finalités, et non sur ces objectifs institutionnels qui sont en quelque sorte dictés par l'institution. Plusieurs facteurs interviennent dans ce sens. En premier lieu, on a vu que ces objectifs secondaires étaient souvent des reformulations ou des interprétations des objectifs institutionnels. Ces derniers ne seront donc pas absents, car c'est bien leur assimilation par chaque ludothèque qui sera étudiée. En second lieu, ils sont plus diversifiés ; ils présentent un éventail plus large parce qu'ils sont indépendants de l'institution. Ils sont des options choisies par les ludothèques en fonction de différents critères[18]. Enfin, ils mettent en évidence la cohésion des finalités entre elles. Car l'affinement et la précision de ces objectifs permettent de saisir les nuances et les

[18] C'est justement ce que la suite de la recherche précisera.

contours des différents domaines, mais aussi les intersections qui existent entre eux.

Cette précision nous renvoie au concept de projet. En effet celui-ci marque bien le dépassement des finalités de l'institution elle-même. Chaque ludothèque, par définition, participe de ces trois types d'action, mais chacune d'elles fait siennes ces trois finalités institutionnelles. C'est-à-dire qu'elle les reformule à la lumière à la fois de ses caractéristiques propres et de ses choix individuels, et qu'elle y ajoute d'autres objectifs plus singuliers. Si donc les projets montrent un espace commun, c'est-à-dire les principes qui définissent la ludothèque, ils montrent aussi un espace propre à chaque structure qui est bien au centre de nos interrogations. C'est donc en analysant ces objectifs secondaires dans leur cohésion et leur diversité que l'on étudiera les représentations sociales de l'enfant.

Objectifs et problématiques

Une première partie de cette étude consiste donc à dégager la signification sociale de l'action des ludothèques en essayant d'en comprendre "les lignes causales". Il s'agit de repérer ce qui est "en creux" par rapport à ces finalités, autrement dit, de chercher à dévoiler par l'étude des objectifs les représentations sous-jacentes de l'enfant[19] Autrement dit, il nous faut préciser en quoi ces objectifs peuvent permettre à la fois de saisir la place de l'enfant au sein de cette institution, et d'identifier cet enfant.

Tout d'abord, c'est en étudiant le public visé par les objectifs des ludothèques que l'on peut aborder la place de l'enfant. Il s'agit en effet de déterminer dans quelles mesures l'enfant est un destinataire spécifique des ludothèques. Autrement dit, l'enfant est-il au centre des préoccupations des ludothèques ou bien est-il un sujet non différencié des autres, et en particulier du public adulte ? Et cette évaluation du poids relatif de ce destinataire particulier sera élaborée à partir des objectifs des ludothèques. On cherchera à déterminer si

[19] Cette démarche est comparable à celle de V. Isambert-Jamati lorsqu'elle analyse les conceptions du handicap socioculturel à partir des pratiques pédagogiques de compensation. V. Isambert-Jamati, "Les "handicaps socioculturels" et leurs remèdes pédagogiques", L'orientation scolaire et professionnelle, 1973, n°4, p. 303-318.

les finalités développées par les ludothèques sont en priorité, voire exclusivement, à l'adresse des enfants ou plus globalement à l'adresse d'un public mixte enfant-adulte ?[20] Et cette étude peut s'appuyer sur la comparaison de l'importance des objectifs éducatifs et des objectifs sociaux. Si comme les suggère l'étude préliminaire, les objectifs éducatifs sont exclusivement liés au public enfantin et les objectifs sociaux visent plus largement tous les publics, la différence entre ces deux types d'objectifs peut permettre de décrypter, au niveau des fondements de l'institution, la place faite à l'enfant. La priorité des uns ou des autres indiquera la spécificité de ce public. Deux types de ludothèques sont alors susceptibles d'être observés selon la place que l'enfant occupe au niveau des finalités : des ludothèques d*e l'enfance* et des ludothèques *générales*. Les premières sont centrées sur l'enfant et mettent en avant les objectifs éducatifs de l'institution, les secondes ne s'adressent pas spécifiquement à l'enfant et mettent en avant des objectifs sociaux.

Mais en étudiant cette place de l'enfant, c'est aussi l'image de celui-ci qui se révèle. En effet, si cette dissociation des ludothèques se révèle, il apparaîtra deux conceptions différentes de l'enfant. Dans les ludothèques *de l'enfance*, l'enfant est un être humain particulier, dont les caractéristiques spécifiques en font à être à éduquer. Ces velléités éducatives amènent ainsi la ludothèque à ne prendre en compte l'enfance qu'en tant qu'étape, ou période intermédiaire dans un cheminement obligatoire vers l'âge adulte. L'enfant est alors un être spécifique qui n'est perçu que dans son futur d'adulte. Dans les ludothèques *générales*, l'enfant est l'objet de finalités identiques à celles qui visent l'adulte. Il est donc abordé non en tant qu'adulte, mais au même titre qu'un adulte comme un être humain, qui vit dans le même contexte social. Dans cette perspective, c'est bien le présent de l'enfant qui est pris en compte et non son devenir. Les finalités ne visent pas à le transformer, mais plus globalement à faire évoluer son environnement pour qu'il y vive mieux.

Si les objectifs sociaux ne peuvent nous renseigner davantage sur cet enfant, les objectifs éducatifs sont au contraire riches d'informations. Les priorités qui sont avancées entre les différentes dimensions de l'être humain permettent de préciser cette image du futur adulte. Car, l'examen des contenus de cette éducation, montrera à la fois quelles capacités et compétences, mais aussi

[20] On a vu qu'il n'existe pas aujourd'hui de ludothèque qui ne s'adresse pas aux enfants.

quelles caractéristiques et qualités les ludothèques cherchent à promouvoir chez l'enfant. En fonction des objectifs éducatifs développés, on pourra préciser l'image de l'enfant en montrant comment sont associées entre elles ces conceptions d'un enfant "intellectuel", "manuel", social", personnalisé" et "culturel". Jusqu'à une conception qui associent toutes ces images à la fois et qui conçoit alors l'enfant comme un enfant "total", c'est-à-dire dont les connaissances et la personnalité sont suffisamment solides pour permettre une intégration sociale et culturelle maximum ?

C'est donc le contenu des objectifs et le poids relatif des différentes finalités entre elles qui permettront de saisir respectivement l'image et la place de l'enfant. En étudiant la priorité affichée entre les finalités sociales et les finalités éducatives, on évaluera le degré de prise en considération de l'enfant au niveau des fondements de l'institution. En analysant le contenu de celles-ci et en particulier des objectifs éducatifs, on percevra la conception de l'enfant qui est finalisé.

Dans un premier temps, l'analyse des objectifs consistera en un décryptage de ceux-ci. Dans ce travail, deux domaines essentiels seront dissociés, l'éducatif et le social. En effet, la pré-enquête a montré le statut différent que revêt le domaine culturel. D'une part, il apparaît comme un élément mineur dans les objectifs secondaires. D'autre part, il semble réintégré dans les deux domaines précédents, l'aspect "éveil" le rattachant à l'éducation, et l'aspect "insertion" au développement de la vie sociale. Mais, chacun de ces deux domaines devra à son tour être précisé. Dans le domaine éducatif, les cinq orientations de l'action éducative construites d'après les diverses facettes du développement de l'individu, seront étudiées pour chaque ludothèque. Dans le domaine social, ce sont les deux dimensions, relations sociales et vie sociale d'une part, justice sociale et intégration sociale d'autre part, qui seront envisagées.

Mais l'essentiel de l'analyse consistera à étudier les associations entre ces différents objectifs. En effet, il semble évident qu'aucune ludothèque ne se détermine par rapport à un seul de ces deux domaines. C'est donc dans la priorité accordée à l'un ou à l'autre des domaines que ces objectifs doivent être envisagés. De même au sein des objectifs éducatifs et sociaux, il s'agira de voir

comment se confrontent ou s'additionnent les différentes orientations possibles. Existe-t-il, là aussi, des priorités fortes qui donnent un caractère particulier aux objectifs, ou des associations complexes qui rendent les objectifs plus généraux à la fois en termes d'épanouissement de l'individu et en termes d'harmonisation de la société ?

Enfin, dans un troisième temps, ces analyses individuelles des ludothèques seront rassemblées pour envisager une typologie de ces institutions. Il s'agit d'étudier si les ludothèques peuvent être triées et classées en fonction de leurs fondements mêmes, et non en fonction de caractéristiques administratives ou de fonctionnement. On distinguerait alors les ludothèques éducatives et les ludothèques sociales selon la priorité que celles-ci accordent à l'un ou l'autre des domaines d'action.

CHAPITRE 2
Les publics et les professionnels en cause

Les objectifs de la ludothèque apparaissent ainsi essentiels, car ils en définissent les spécificités et les finalités. Il s'agit maintenant d'établir comment s'élaborent ces objectifs. En fonction de quels éléments une ludothèque se fixe-t-elle des finalités ? Quels sont les facteurs qui participent de cette définition de la ludothèque et de ses missions ? Si dans un premier temps, les objectifs ont été étudiés dans une approche descriptive, nous tenterons à présent de les étudier dans une approche constructive. Ainsi, c'est en insistant sur le mode de construction de la ludothèque que l'on appréhendera la place et l'image de l'enfant véhiculées par la ludothèque. Les représentations sociales de l'enfant

participent-elles à l'édification des objectifs ? Et quelles représentations de l'enfant la ludothèque prend-elle en compte ? Il ne s'agit plus d'étudier l'image de l'enfant que la ludothèque cherche à former, mais de compléter les éléments d'analyse précédents en précisant sur quelles images de l'enfant se construit cette institution.

Le mode de constitution de la ludothèque

Le constat de la diversité des ludothèques a amené les auteurs d'une étude sur la détermination du métier de ludothécaire à se pencher sur ce problème fondamental du mode de constitution de cette institution[1]. F. Martini et D. Faita mettent ainsi en évidence deux éléments intervenant dans l'élaboration de l'institution ludothèque en tant que telle. Ils constatent en effet, qu'en ouvrant cet espace de jeu, la ludothèque ouvre en même temps un espace à l'expression de besoins et d'attentes. Cette demande sociale est en particulier lisible dans les relations inter-individuelles ou inter-institutionnelles qui se développent à partir de cet espace. Ils en viennent à penser "que l'existence même de ce tissu d'attentes et donc des interactions multiples qui s'y originent, joue un rôle structurant fondamental (…)"[2]. La structuration naît ainsi de deux types d'interactions avec l'environnement : d'une part, des attentes sociales, c'est-à-dire des demandes non formulées et non identifiées par celui-là même qui les porte ; d'autre part des demandes institutionnelles qui émanent soit des institutions-usagers soit des institutions directrices, et qui sont plus structurées parce qu'elles font appel à un projet d'utilisation.

Dans le premier cas, ces attentes sont souvent le fait des usagers réels ou potentiels, soit les enfants qui cherchent un espace de jeu et de plaisir, soit les parents, qui prenant la ludothèque pour une garderie ou un prolongement de l'école, exercent une pression pour que le jeu soit inscrit dans une perspective didactique à leurs yeux essentielle. Mais ces attentes diffuses peuvent aussi émaner de toute la collectivité environnante sans qu'il soit possible d'en préciser

---

[1] Il s'agit d'une étude commanditée par l'A.L.I.F. au centre de recherche A.P.S.T. (Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail) de l'Université de Provence et réalisée par F. Martini et D. Faita. La synthèse de ce travail est parue sous la forme d'un rapport d'étude pour la Mission Nouvelle Qualifications Ile de France, sous le titre "Vers la détermination du métier de ludothécaire", 1992.

[2] Franck Martini, "Demande sociale et qualification du sujet : le métier de ludothécaire.", Communication non publiée.1994

le déterminant. Ainsi de nombreuses ludothèques sont impliquées dans une politique d'intégration sociale ; elles visent alors à intégrer les enfants et les parents, en leur fournissant un cadre, et à leur donner les moyens, par ce biais, d'une construction personnelle.

Les demandes institutionnelles proviennent surtout des différents partenaires avec lesquels certaines ludothèques collaborent : essentiellement école, crèche, centres de loisirs, centres d'accueil de personnes inadaptées ou handicapées et club de loisirs pour personnes âgées. Dans ce cas, ces institutions demandeuses sont toujours porteuses d'une identité qui leur est propre et sur laquelle elles auront construit une logique de partenariat avec la ludothèque. Il faut remarquer que les demandes des institutions directrices sont analysées au même titre que les autres demandes institutionnelles, comme si la ludothèque n'était que rarement sous la dépendance d'une autorité supérieure qui impose des actions, mais presque toujours dans une relation de partenariat et de dialogue y compris avec les structures qui peuvent la diriger.

Ainsi, "il est clair que les individus utilisateurs, autant que les institutions, déterminent par la demande dont ils sont porteurs, des axes privilégiés pour l'émergence de telle ou telle catégorie de fonctions. (…) Il faut toutefois se garder de conclure à une prédominance systématique des influences extérieures"[3]. Si la ludothèque est en partie définie par son milieu, c'est-à-dire en réponse aux attentes sociales, celles-ci sont contrôlées par l'élément interne qu'est le projet élaboré de manière autonome par les acteurs de l'institution. Le projet de chaque structure apparaît donc bien aux auteurs comme un élément fondamental de la constitution de la ludothèque, pour que celle-ci ne soit pas un simple prestataire de services qui s'adapte systématiquement aux demandes de tous.

Cette analyse aboutit ainsi à la conclusion que *la ludothèque* se constitue d'une part en fonction de son *environnement social*, et d'autre part en fonction des *principes qu'elle s'est fixés*. Cependant, les trois termes de cette analyse demandent à être précisés et peut-être complétés en fonction des connaissances plus précises du terrain dont nous disposons.

---

[3] Ibid.

En premier lieu, il faut expliciter le terme ludothèque. La démarche de recherche utilisée amène les auteurs à préciser que "l'objet" de la structuration ne se limite pas aux pratiques et aux fonctionnements observables, mais concerne plus largement les missions et les objectifs de la ludothèque. Les termes employés dans les exemples illustrent cette analyse : "fonctions", "justification de leur existence", "objectifs prioritaires".

En second lieu, l'étude met en évidence l'existence d'une influence de l'environnement, au travers des attentes des usagers et des demandes des institutions, mais sans évaluer le poids respectif de chacun de ces facteurs. Or, le partenariat avec des institutions n'est pas une pratique systématique des ludothèques. Certaines d'entre elles ne collaborent avec aucun partenaire ou de façon très épisodique, alors que toutes les ludothèques accueillent un public d'usagers individuels. Même lorsque la ludothèque est elle-même intégrée à une institution, les usagers sont toujours considérés personnellement et non collectivement. Il semble donc que l'impact des attentes du public, dans la structuration de la ludothèque, ne puisse être le même que celui des demandes institutionnelles. Historiquement, les ludothèques se sont créées autour de petits noyaux de personnes, et elles restent encore prioritairement attachées à cette dimension de service individuel. Par contre, il semble que même s'il n'existe pas de relation directe de travail, ces institutions, qu'elles soient partenaires ou directrices, servent d'éléments de référence à la ludothèque pour se définir. De fait, il s'agit d'établissements déjà constitués avec des statuts, des rôles et des missions définis, et qui sont utilisés par la ludothèque comme contre référence pour constituer sa propre identité. Ce qui explique la place importante que leur accorde cette étude, car elles permettent de mieux comprendre la ludothèque en la situant dans un contexte institutionnel plus large. Il semble donc que la relation entre la ludothèque et les institutions ne soit pas de l'ordre d'une réponse à des demandes, mais davantage de l'ordre de l'utilisation par la ludothèque de ces institutions comme modèle ou repoussoir pour se définir elle-même. En d'autres termes, l'identité de la ludothèque n'est sans doute pas encore suffisamment forgée pour qu'elle puisse construire ses objectifs en réponse à ces demandes. Car, l'adaptation à une demande nécessite que l'entité soit suffisamment définie pour réagir, ce qui ne semble pas le cas à ce jour dans l'ensemble des ludothèques. Cette précision amène ainsi à insister sur le rôle prépondérant des attentes du public face aux demandes institutionnelles dans la constitution des objectifs.

En troisième et dernier lieu, l'analyse ne précise guère la nature de l'élément interne qui permet à la ludothèque de se constituer. Le projet semble le marqueur de cette influence. C'est-à-dire que la ludothèque dispose avec cet outil d'un garde fou lui permettant de répondre aux attentes mais dans un cadre constitué et en fonction de principes d'actions prédéfinis. Mais, le cadre général de cette étude sur "le métier de ludothécaire" permet de personnaliser cet élément constitutif. L'insistance dans la suite de l'analyse sur les compétences et savoir-faire des professionnels, désigne implicitement le personnel de la ludothèque comme agent principal dans cette élaboration. "Les ludothécaires doivent se montrer capables d'imposer aux attentes des limites les maintenant dans le domaine des principes spécifiques."[4] En étudiant le problème de la qualification des ludothécaires, l'étude montre à quel point l'institution est liée aux professionnels. "Il se produit une véritable collusion entre les modes de développement de la ludothèque et de la qualification de ludothécaire. (…) Les situations de travail sont partiellement déterminées par le sujet ou le projet du sujet."[5] Si le projet peut être analysé en tant que tel dans l'approche descriptive des objectifs, l'approche constructive impose d'aller au delà. Le projet est en fait, un résultat qui permet de mettre en évidence l'intervention des professionnels dans la ludothèque. Ce n'est donc plus le projet qui nous intéresse ici mais ce qui lui est directement associé, à savoir le ludothécaire.

Cette analyse du terrain indique clairement que les rôles et objectifs sont bien au centre des interactions qui constituent la ludothèque, les fonctionnements n'étant alors que des mises en pratique. De plus, elle permet de préciser les deux éléments qui interviennent de façon essentielle, soit l'environnement et plus précisément les attentes du public non institutionnel, et les professionnels en ce qu'ils sont à l'origine de principes d'action régulateurs. Ces résultats confortent l'idée que les publics et les professionnels peuvent ainsi être considérés comme deux déterminants des finalités étudiées.

---

[4] Ibid.
[5] Ibid.

L'incidence des publics et des professionnels

Si l'on en juge par les résultats de la pré-enquête réalisée auprès des ludothèques d'Ile de France, le public de la ludothèque est quasiment exclusivement enfantin. Dans environ 90 % des cas, le destinataire des objectifs est un enfant âgé de 2 à 12 ans. Mais on a aussi vu que ce qui caractérise cette institution pour enfants, c'est d'accueillir un enfant "socialisé", c'est-à-dire de prendre en compte l'environnement social de celui-ci. Les différentes attentes des publics ne semblent donc pas à chercher dans l'âge de ceux-ci mais davantage dans leur appartenance sociale. En effet, l'enquête réalisée a aussi permis de mettre en évidence les différences importantes qui existent entre les ludothèques *de centre ville* et les ludothèques *de quartier*. Or, l'essentiel de cette opposition tient à l'origine sociale des publics de ces deux types de ludothèques. Si donc les caractéristiques de l'environnement social des ludothèques sont à l'origine de différences de fonctionnements importantes, on peut supposer qu'elles sont aussi liées à des différences dans les fondements de la ludothèque.

L'étude de l'influence des publics s'entend donc dans cette recherche comme une analyse de l'incidence de l'appartenance sociale du public sur les objectifs de la ludothèque, et plus précisément de la catégorie socioprofessionnelle des parents des enfants qui fréquentent la ludothèque. Cette perspective de travail rejoint celle des études précédemment citées pour définir la notion d'objectif. Comme dans les travaux de V. Isambert-Jamati et E. Plaisance, il s'agit d'étudier la correspondance entre la composition sociale du public d'un établissement et les objectifs développés par celui-ci. Les deux auteurs conçoivent que la modification du public "peut provoquer un nouvel ajustement des objectifs en correspondance avec les attentes de la nouvelle catégorie sociale touchée."[6] Mais, à la différence de ces études où l'influence est au centre de la problématique, dans cette recherche l'influence sera elle-même objet d'interprétation. C'est en tant qu'élément d'analyse de la place et de la conception de l'enfant qu'elle nous intéresse ici et non en tant que telle.

---

[6] V. Isambert-Jamati, *Crise de la société, crise de l'enseignement*, Opus cit. p. 23.

L'influence des professionnels est relativement plus complexe à établir. Il s'agit de déterminer les caractéristiques des ludothécaires qui sont susceptibles d'avoir une incidence sur les objectifs que ceux-ci assignent à une ludothèque. On a vu qu'une des particularités de ce groupe professionnel est de ne pas être constitué en profession. L'absence de formation et de diplôme d'état sanctionnant une qualification précise se manifeste par une absence de statut. Il existe ainsi un vide juridique et administratif qui laisse la porte ouverte à toutes les pratiques en matière de critères d'embauche. Cette diversité des formations et des profils professionnels est sans aucun doute une caractéristique spécifique des ludothécaires. Si l'étude de F. Martitni et D. Faita laisse à penser que la formation et l'expérience professionnelle peuvent être considérées comme un élément déterminant dans la définition des finalités de l'institution, d'autres études laissent à penser à l'inverse que ce profil de formation n'est pas seul en jeu. Même lorsqu'il existe une profession constituée, les conceptions du métier peuvent varier, car d'autres éléments interviendraient au delà de la formation. Une étude réalisée sur les puéricultrices montre comment leur conception de la profession est associée à leur "vision du monde"[7].

Deux secteurs s'opposent au sein de cette profession, l'hôpital et la Protection maternelle et infantile, qui marquent des différences dans la définition de la profession et dans les finalités de l'action. Dans un cas, le discours insiste sur le savoir médical de la puéricultrice et sur l'aspect curatif dans la profession. A l'inverse dans le secteur de la protection, les professionnelles font davantage référence à la psychologie, et envisagent leurs missions en termes de prévention au niveau de l'enfant et d'éducation de la famille. Or, au delà de l'unité qui s'affirme dans la permanence de la tradition religieuse et de l'idéal caritatif, cette opposition dans les attitudes professionnelles révèle une opposition plus profonde entre les différentes fractions du catholicisme. Les professionnelles qui sont soucieuses de garder à leur fonction ses tâches prioritaires "d'aide à la personne souffrante" (enfant et famille), prennent des positions plus "traditionalistes" ; elles s'opposent fortement à l'avortement ; elles montrent des réticences à l'égard de l'information sexuelle des jeunes ; elles acceptent de façon quasi résignée la mort ou la maladie. Par contre les "novatrices" qui insistent davantage sur la dimension de prévention du métier en intervenant sur les conditions de vie matérielles et affectives de la famille, montrent des

[7] C. de Montlibert, "L'éducation morale des familles. L'extension du métier de puéricultrice." in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 1980, n° 32 /33, p.65-76.

positions plus "modernistes" ; elles affichent une position libérale face à l'avortement ; elles militent fréquemment pour des mouvements syndicaux ou politiques "de gauche". Ainsi les oppositions entre attitudes préventives et attitudes curatives "sont (elles) souvent la retraduction professionnelle des oppositions entre les tenants d'une position religieuse "moderniste" et les tenants d'une position "traditionaliste" (…)."[8] Leurs conceptions globales de la vie amènent donc les puéricultrices à aborder les finalités humanistes de leur activité professionnelle sous l'angle de la justice ou sous l'angle de la charité.

On peut donc supposer, qu'au delà de la formation, les objectifs de la ludothèque soient aussi définis en fonction de la conception générale de la vie de chaque professionnel. Les auteurs de l'étude sur le métier de ludothécaire notaient à ce sujet qu'au delà de la simple qualification professionnelle, interviendrait (dans le développement de la ludothèque) le sujet lui-même par l'intermédiaire d'un projet individuel, pour soi et pour la ludothèque."[9]

Cette recherche du sens de l'existence individuelle renvoie ainsi à la notion d'histoire de vie. Il s'agit de trouver la logique, le projet qui préside au déroulement d'une vie, et en particulier aux événements particuliers qui installent la personne dans le métier de ludothécaire. On cherchera ainsi à percevoir la signification que confère à ce métier la séquence d'événements que chaque professionnel a vécu. Autrement dit, quelle trajectoire, quel "vieillissement social" a conduit chacun d'eux à réaliser le projet professionnel de devenir ludothécaire ? Cependant pour ne pas tomber dans "l'illusion biographique"[10], cette analyse semble très complexe. Comme le dit P. Bourdieu, pour réellement comprendre cette trajectoire, il est nécessaire d'étudier tout le contexte social dans lequel la personne a évolué, c'est-à-dire l'espace des potentiels. Or, il semble matériellement difficile de parvenir à un tel degré de précision dans cette recherche.

---

[8] Ibid. p.74.
[9] F. Martini et D. Faita, Opus cit.
[10] Selon le titre de l'article de P. Bourdieu, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1986, n°62 /63, p.69-72.

C'est en fait du côté de la sociologie des professions que les références semblent les plus appropriées, en particulier avec la notion de carrière[11]. Si dans un premier temps, ce concept caractérisait exclusivement un cheminement professionnel, il a été étendu à l'évolution de l'existence d'un individu, c'est-à-dire à tout le cours de sa vie. Le concept de "carrière professionnelle" étudiée en particulier par H. Becker dans ses recherches sur les métiers, a été complété par le concept de "carrière morale" de E. Goffman. Or ces deux conceptions intéressent notre étude. Le concept de H. Becker parait central en ceci qu'il s'intéresse directement à l'évolution professionnelle d'un individu, c'est-à-dire "à la suite des passages d'une position à une autre accomplis par un travailleur dans un système professionnel."[12] Mais, au delà du déroulement de carrière, il englobe aussi dans cette notion les facteurs dont dépend cette évolution d'une position à une autre. Sont ainsi pris en compte aussi bien les faits objectifs relevant de la structure sociale que les changements dans la perception, les motivations et les désirs de l'individu. C'est sur ce deuxième point que l'analyse de E. Goffman est complémentaire. Il insiste en effet pour dire que c'est tout l'environnement social qui doit être pris en considération et non simplement les structures professionnelles. Rentrent alors en particulier en compte dans l'analyse le contexte familial et relationnel privé de la personne, ce qui est essentiel pour les femmes. De plus, la carrière est analysée comme un processus d'interactions entre la personnalité et la structure sociale globale, sans que s'affirme un sens prépondérant de détermination entre ces deux éléments. Ainsi, le système de représentations et l'image de soi d'un individu évoluent au gré des événements institutionnels ou sociaux (majorité, alternance politique du pouvoir, etc.), mais aussi au gré des changements individuels et des choix personnels (engagement politique, orientation scolaire, etc.). "Ce concept de carrière autorise ainsi un mouvement de va-et-vient du privé au public, du moi à son environnement social (…)."[13] La confrontation de ces deux conceptions amène à penser que la "carrière professionnelle" de H. Becker serait en partie à comprendre comme une émanation de la "carrière morale" de E. Goffman. La notion de carrière peut alors s'entendre plus largement comme la perspective

---

[11] Pour une analyse plus précise de ce concept, on peut se reporter à l'étude de A; Xavier De Brito, "Construction de l'espace de formation et études à l'étranger : stratégies et "carrière morale" des étudiants brésiliens dans l'Université française", Thèse de Doctorat, sous la direction de V. Isambert-Jamati, 1991, Université Paris V.

[12] H. Becker, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris A.M. Métaillié, 1985, p.47.

[13] E. Goffman, *Asile. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Ed. Minuit, 1968, p.180.

évolutive suivant laquelle une personne voit sa vie (y compris son métier) et selon laquelle elle interprète la signification de ses actions (en particulier professionnelles).

Ces analyses de la sociologie du travail permettent ainsi de préciser les caractéristiques des professionnels qui interviennent dans la construction des objectifs. Cette recherche se doit de déterminer à la fois l'influence de "la carrière professionnelle", c'est-à-dire des formations et des expériences individuelles, et l'influence de "la carrière morale", c'est-à-dire de l'itinéraire et du projet de vie personnels. Pour mieux articuler ces deux aspects, on parlera des *profils* de ludothécaire. Reprenant à la fois l'aspect chronologique et l'aspect organisé de la carrière, cette notion permet de modéliser des "types" de parcours de ludothécaires en fonction des expériences professionnelles et personnelles passées et des principes qui guide l'avenir. Autrement dit l'influence des professionnels s'entend comme l'analyse de l'incidence des profils, c'est-à-dire des types d'itinéraires suivis par les ludothécaires, sur les objectifs de la ludothèque.

Elaboration des objectifs et problématiques

Ainsi, les caractéristiques des publics et des professionnels qui semblent déterminantes pour la construction des objectifs sont respectivement l'appartenance sociale des enfants et le profil des personnes qui animent ces structures. Pour poser la problématique, il est maintenant nécessaire de préciser en quoi ces deux caractéristiques permettent de saisir les représentations sociales de l'enfant véhiculées par cette institution. Si l'analyse des objectifs a permis d'envisager la place et l'image de l'enfant en tant que destinataire, il s'agit maintenant de saisir dans quelle mesure les objectifs prennent en compte l'enfant, et sur quelles représentations sociales de l'enfant ceux-ci se fondent-ils. Autrement dit, quelle place est faite à l'enfant dans la constitution des objectifs de la ludothèque et à partir de quelle conception de l'enfant ceux-ci sont-ils élaborés ? L'analyse précédente amène à penser que ces objectifs se construisent au confluent des représentations sociales de l'enfant dont sont porteurs les différents publics et des représentations sociales de l'enfant des professionnels. C'est donc en analysant les influences du milieu social et du profil des

professionnels que seront abordées les représentations sociales qui sont au fondement des objectifs.

Si l'influence du public s'entend comme l'influence de la composition sociale de celui-ci, dire qu'il existe une influence du public suppose donc que l'on peut mettre en évidence une relation entre les différents types d'objectifs et les différents milieux sociaux auxquels s'adressent les ludothèques. Or les deux termes de cette liaison sont respectivement révélateur et porteur de représentations sociales de l'enfant. En effet, en étudiant les représentations afférentes au jeu et à l'éducation, les études sociologiques ont mis en évidence des conceptions socialement différenciées de l'enfant au sein des familles. Et le chapitre précédent a montré en quoi l'analyse des objectifs permet de décrypter à la fois la place et l'image de l'enfant finalisé par la ludothèque. Cette recherche consiste alors à étudier le degré de correspondance entre ces deux modes d'approche des représentations sociales de l'enfant. Autrement dit, dans quelle mesure les représentations sociales analysées à partir des objectifs d'une ludothèque sont en adéquation avec les représentations sociales dont sont porteurs les utilisateurs de cette structure. C'est donc, le degré de similitude qui indiquera dans quelle limite les représentations sociales des différents publics sont prises en compte dans la construction des objectifs de la ludothèque.

De plus, cette analyse de l'influence du public permet de révéler en partie l'image de l'enfant, car l'influence de la caractéristique sociale est la marque d'une différenciation des publics de la part des ludothèques. Ainsi, en adaptant ses objectifs à son public, la ludothèque prend en compte un enfant doté de caractéristiques sociales propres. En reconnaissant ces individualités, elle montre qu'elle ne conçoit pas l'enfant comme un "standard", mais bien comme un enfant "réel", c'est-à-dire un enfant particularisé. Il n'existe pas *un* enfant identique partout, mais *des* enfants différents les uns des autres dont les attentes spécifiques nécessitent des objectifs variés. Par contre, si l'analyse révèle que les représentations sociales véhiculées par les publics ne sont pas prises en compte, un complément d'analyse devra être envisagé pour préciser si l'enfant est pris en compte au delà de ses caractéristiques sociales, c'est-à-dire comme un enfant "idéal". La ludothèque construirait alors ses objectifs sur une représentation

sociale de l'enfant faisant appel à la fois au mythe[14] et aux savoirs théoriques, essentiellement psychologiques, qui le concernent.

L'influence des professionnels complète cette première analyse, car elle permet d'établir l'incidence des représentations sociales de l'enfant dont les professionnels sont porteurs sur la construction des objectifs. Le mode d'élaboration des représentations sociales évoqué en début d'étude du champ de recherche, laisse à penser que chaque profil peut être le lieu de représentations de l'enfant distinctes. En effet, en le définissant à partir d'un cheminement personnel et d'un itinéraire professionnel, le profil apparaît comme la résultante d'une trajectoire sociale. C. Dubar parle "d'identité-pour-soi" qui serait "le résultat (…) de divers processus de socialisation qui construisent les individus (…)".[15] Il montre que socialisation primaire et secondaire se combinent pour développer à la fois des identités sociales et des identités professionnelles. D'après la théorisation de G.H. Mead, la première étape de la socialisation, qui se déroule essentiellement dans le milieu familial, consiste en une construction d'un Soi dans la relation à Autrui, c'est-à-dire en une appropriation subjective par l'enfant du monde social qui l'entoure, suivi d'une "identification à l'Autrui Généralisé"[16]. P. Berger et T. Luckmann prolongent cette analyse en montrant que l'école et le monde du travail vont compléter cette socialisation initiale en confrontant l'individu à "des sous-mondes spécialisés". La socialisation secondaire est ainsi un processus permanent de l'existence biographique qui consiste à acquérir des savoirs spécifiques[17]. Ainsi la socialisation primaire serait principalement orientée vers la formation de l'identité sociale par un processus d'incorporation de la réalité telle qu'elle est. Par contre la socialisation secondaire serait une suite de construction, déconstruction et reconstruction d'identités spécialisées prolongeant ou transformant l'identité sociale.

---

[14] Particulièrement mis en évidence par M.J. Chombart de Lauwe,*Un monde autre : l'enfance*, Opus cit.

[15] C. Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 111.

[16] Ibid. p. 95-98. Cette approche est reprise de l'ouvrage, de G.H. Mead, *L'esprit, le soi et la société*, tr. fr., Paris, PUF, 1963.

[17] Ibid. p. 98-105. Cette seconde analyse est reprise de l'ouvrage de P. Berger et T. Luckmann, Opus cit.

Parmi ces univers spécialisés qui modifient le processus identificatoire, C. Dubar insiste sur l'importance de la sphère du travail et de celle de la formation (scolaire mais aussi professionnelle, initiale mais aussi continue). Mais, la rencontre d'autres sphères culturelles, politiques ou religieuses est aussi une source d'évolution des identités. Or, il existe une relation étroite entre ces identités et "les mondes construits mentalement par les individus à partir de leur expérience sociale"[18]. Car, c'est en construisant des représentations que l'individu élabore et structure son identité, ces représentations se constituant à la rencontre des représentations subjectives et de la reconnaissance d'autrui. L'auteur montre ainsi que les représentations sociales sont des indicateurs privilégiés des identités "générales et spécialisées", ou sociales et professionnelles. Ces analyses justifient donc l'association entre les profils des professionnels qui sont le résultat des différentes étapes de socialisation, et des représentations sociales, et en particulier pour ce qui concerne cette recherche, des représentations sociales de l'enfant.

Comme précédemment, pour analyser l'influence des professionnels dans la construction des objectifs, on étudiera la cohérence entre les représentations véhiculées par les objectifs d'une part, et les représentations dont sont porteurs les différents profils des professionnels d'autre part. Autrement dit, il s'agit de déterminer si la représentation sociale de l'enfant qui émane d'un profil professionnel est similaire à celle qui est analysée à partir des objectifs associés de fait à ce profil.

Dans une première étape, il s'agit ainsi de mettre en évidence le degré d'incidence sur la construction des objectifs, des représentations sociales de l'enfant dont sont porteurs les publics d'une part et les professionnels d'autre part. Mais pour être tout à fait complet, une étude croisée de ces deux incidences semble indispensable. On cherchera alors à savoir comment se concilient ou se confrontent les deux sources des représentations sociales. Pour ce faire, on analysera les objectifs qui apparaissent dans chaque combinaison entre les types de public et les profils des professionnels. En comparant ces résultats avec les schémas d'influence des publics et des professionnels constatés séparément, on pourra déterminer si les deux influences s'additionnent ou si elles interviennent dans une relation plus complexe. On étudiera en particulier l'éventualité d'une

[18] Ibid. p. 105.

interaction entre elles ; soit que le profil des professionnels ait un effet de "sélection" sur les publics ; soit que le milieu social du public exerce un effet "d'attirance-répulsion" sur les différents profils de professionnels.

La pré-enquête réalisée montre qu'une typologie assez précise peut être élaborée à partir de la provenance des adhérents d'une ludothèque, qui oppose les structures *de centre-ville* et les structures *de quartier*. Or, même si les données disponibles n'ont pas permis de le démontrer formellement, cette typologie tend à distinguer deux types de publics selon leur appartenance sociale. C'est donc en opposant un public favorisé et un public défavorisé que l'on analysera les caractéristiques sociales des adhérents des ludothèques. L'hypothèse d'une influence sur les objectifs se pose alors en ces termes : les ludothèques qui reçoivent un public favorisé affichent dans leurs objectifs une priorité éducative, et les ludothèques qui accueillent un public défavorisé affichent une priorité sociale. Il faut préciser que cette analyse ne prendra de sens que si ces deux modalités relatives aux publics peuvent être précisées par des critères objectifs d'appartenance sociale. Mais, il faut aussi remarquer que cette analyse ne pourra être interprétée que si l'opposition entre celles-ci est nettement marquée. En effet, les analyses sociologiques du jeu et de l'éducation ont montré la complexité et l'imprécision des conceptions des "classes moyennes". Ainsi l'interprétation des résultats en termes de représentations sociales de l'enfant ne sera possible que si la présence de cette classe sociale est peu importante, et donc si les publics des ludothèques se situent massivement à l'une ou l'autre des extrémités de l'échelle sociale. Cette limite n'exclut pas à priori l'influence des "classes moyennes salariées sur les institutions[19], mais les données théoriques disponibles ne sont pas assez précises pour situer les représentations sociales de l'enfant de cette catégorie sociale.

Pour l'influence des professionnels, là encore, l'enquête de terrain a montré qu'au sein des ludothèques, se dégagent deux profils de formation majeurs. Le profil "enfant" prend précisément pour objet l'enfant et son éducation. Les formations suivies et les intérêts personnels portent toujours, dans ce cas, exclusivement sur l'enfant, même si l'âge des enfants concernés et les

[19] Voir à ce sujet le "dialogue" de J.C. Chamboredon, "La sociologie de la socialisation ...", Opus cit et E.Plaisance, "La sociologie de l'école maternelle ..", Opus cit. sur la "connivence culturelle" entre cette classe sociale et les institutions pour enfants.

conceptions éducatives sont variables. Le profil "social" prend pour objet l'action sociale. Il s'agit donc de formations et d'intérêts à la fois plus diversifiée et plus orientés puisqu'ils visent toutes les classes d'âge mais spécifiquement dans leur caractère social. "L'objet" central de ce profil est l'individu vivant dans une société donnée, et les avantages et inconvénients inhérents à cette situation. L'hypothèse de l'influence des professionnels sur les objectifs se traduit alors ainsi : le profil "enfant" des ludothécaires est associé à une priorité éducatives de la ludothèque, et le profil "social" est associé à une priorité sociale.

CHAPITRE 3
La conception du jeu, un indice fondamental

Cette recherche sur les ludothèques ne saurait oublier l'essence ou l'esprit même de cette institution : le jeu. Car, si la ludothèque se caractérise par ses objectifs et par les deux initiateurs de ceux-ci que sont les publics et les professionnels, elle se définit avant tout par sa position dans le champ de l'activité ludique. Elle est née d'un intérêt pour celle-ci, même si à l'origine cet intérêt était essentiellement économique. Elle se développe en spécifiant cet intérêt par rapport aux autres institutions éducatives ou de loisirs, pour enfants ou pour adultes. De fait, c'est essentiellement autour de ce concept que semble se

structurer l'institution et, au delà, la profession[1]. Parallèlement aux trois éléments précédents, il semble donc indispensable d'analyser ce qui constitue "la sève" de la ludothèque. On étudiera ainsi, la place et le rôle que revêt l'activité ludique au sein de cette institution qui se définit comme un espace de jeu. Quelle conception du jeu transparaît de cet espace de loisir prioritairement destiné aux enfants ? Il s'agira ensuite de montrer comment cette analyse s'insère dans la problématique générale des représentations sociales de l'enfant, et quels éléments de connaissance elle apporte dans ce champ de recherche.

Le jeu moyen ou fin en soi

Si l'institution semble justifier à elle seule le recours à cet indice, il reste à préciser quel usage il en sera fait dans l'analyse. Contrairement à d'autres études, ce n'est pas dans une démarche de définition que le jeu est abordé. Les quelques analyses approfondies réalisées dans ce domaine montrent en effet toute la complexité de ce terme. J. Henriot a consacré un ouvrage entier à cette question fondamentale : "qu'est ce que c'est que jouer ?"[2] Il parait donc difficile d'aborder ce concept d'une façon aussi large et d'établir une définition stricto sensu, ou d'étudier l'idée générale du jeu que développent les ludothèques. Il ne s'agit pas d'identifier le jeu conçu en ludothèque, c'est-à-dire de déterminer les situations et les conditions qui le caractérisent. A l'inverse, la description stricte de l'activité ludique est aussi impossible, car comme le montre J. Henriot, le jeu n'est que l'idée du jeu. Le jeu existe uniquement parce qu'il est pensé, imaginé. Il n'existe pas en tant que tel, autrement dit jouer n'est pas une simple forme de comportement qui se caractérise par l'amusement et le plaisir. "Le jeu, c'est de l'imaginaire en acte."[3]

Il nous faut donc aborder le jeu en tant que pensée, mais il nous faut aussi choisir un angle d'approche pour préciser l'investigation. C'est l'histoire de ce concept qui va permettre ce choix en révélant une relation fondamentale entre le jeu et l'éducation. En effet, l'exploration historique de l'émergence des

---

[1] A titre d'exemple soulignons les interrogations qui naissent du partenariat avec l'école quant à l'usage qui est fait du jeu au sein de ces deux institutions. Voir à ce sujet G. Brougère et N. Roucous, "Jeu et éducation. Divergences d'objectifs entre les ludothèques françaises et les structures d'éducation préscolaire.", Communication au 7ème Congrès International des Ludothèques, Zürich, 1996.

[2] J. Henriot, *Sous couleur de jouer*, Paris, José Corti, 1989.

[3] Ibid. p.156.

représentations sociales de l'enfant a montré que le jeu et l'éducation sont liés à la valorisation de l'enfance. L'apparition du sentiment d'enfant s'est accompagnée d'une reconnaissance de celui-ci, plus précisément de ses capacités ou compétences et de ses besoins. Dans un double mouvement, il est alors perçu comme un joueur et comme un être à éduquer. Autrement dit, la valorisation de l'enfant est à la fois à l'origine de la démarche éducative entreprise par les adultes et de la reconnaissance du jeu de l'enfant par ces derniers. La valorisation de ces deux entités est bien une conséquence de la reconnaissance et de la valorisation de l'enfance.

Or, en apparaissant de façon concomitante comme deux dimensions essentielles de l'enfance, le jeu et l'éducation pouvaient difficilement rester dissociés. Depuis environ deux siècles, ces deux caractéristiques fondamentales de l'enfant sont donc entrées dans un rapport complexe qui s'est posé de façon significative à l'école maternelle comme le montre G. Brougère[4]. Il étudie comment se confrontent la valorisation du jeu et la valorisation de l'éducation. Autrement dit, il s'agit de déterminer les formes, places et rôles qui reviennent au jeu dans les différentes conceptions éducatives qui se sont faites jour au fil du temps.

L'analyse montre que la relation oscille entre deux conceptions extrêmes. D'un côté le jeu est totalement dévalorisé par rapport au processus éducatif. Il garde une forme d'activité spontanée, mais dont la place est limitée à l'espace-temps de la récréation, et dont le rôle est réduit au mieux à la fonction de ressourcement, au pire à celle de défoulement. De l'autre côté, le jeu est considéré comme un élément constitutif du processus éducatif ; il revêt une valeur éducative intrinsèque. La forme est alors celle qui est la plus proche de l'activité ludique spontanée de l'enfant ; sa place est sans limite ni de temps ni d'espace, et il est omnipotent par rapport à tous les domaines du développement de l'enfant.

Entre ces deux extrêmes, est rapidement apparue une conception médiane qui tempère valorisation et dévalorisation. Le jeu est important et nécessaire mais insuffisant en tant que tel. Il s'agit donc d'en aménager la forme et d'en contrôler la place pour optimiser son rôle. *Le* jeu se transforme ainsi en *des* jeux, c'est-à-

[4] C'est là le centre de la problématique de l'auteur, *Jeu et éducation*, Opus cit.

dire en exercices à caractère ludique pour lesquels le temps, l'espace et les fonctions sont déterminés non par le jeu lui-même mais par l'intervention de l'éducateur. La spontanéité du jeu, sa place et son rôle sont cadrés, contrôlés, réglementés dans le souci de faire un usage optimum de cette activité ludique pour le développement de l'enfant. Tout l'art de l'éducateur consiste alors à préserver dans cette activité fondamentalement éducative une part d'activité ludique. Si donc le jeu est important, ce n'est pas en tant qu'élément éducatif, mais simplement en tant que moteur, dynamiseur, entraîneur de l'activité de l'enfant. Le jeu est une ruse qui permet, sous couvert d'une activité plaisante, de développer savoirs, compétences ou caractéristiques de l'enfant.

Cette recherche montre ainsi qu'à l'école maternelle, la relation du jeu à l'éducation se construit à partir de trois formes-type. Soit le jeu est une entité négligeable par rapport aux ambitions éducatives. Soit le jeu est un moyen éducatif extrinsèque, c'est-à-dire devant rester sous le contrôle de l'éducateur pour avoir une valeur éducative. Soit le jeu est un moyen éducatif intrinsèque, c'est-à-dire qu'il porte en lui-même des caractéristiques qui permettent de démontrer la valeur éducative d'un usage libre et maîtrisé par le joueur.

Même si la démonstration est moins directe, les recherches réalisées dans le milieu familial révèlent aussi que les conceptions du jeu sont étroitement liées aux conceptions éducatives. Les études de B. Bernstein et J. Lautrey montrent assez clairement que les conceptions du jeu varient avec l'appartenance sociale du milieu familial. Le jeu n'a ni les mêmes caractéristiques ni la même place à tous les échelons de l'échelle sociale. Il est secondaire ou essentiel, futile ou utile, toléré ou favorisé. Or, même si ce n'est pas directement le propos des auteurs, ces deux études montrent que ces variations reproduisent le schéma de variations sociales des modalités et des finalités éducatives familiales. Tout laisse donc à penser que si la forme et la place du jeu varient parallèlement aux conceptions éducatives des familles, c'est dans la perception différentielle du rôle éducatif du jeu qu'il faut chercher l'origine de ces variations. Le jeu a sa place lorsqu'il participe directement à l'éducation de l'enfant. A l'inverse, s'il ne lui est pas reconnu un quelconque aspect éducatif, il est rejeté dans le domaine de la futilité. Ainsi, même si les schémas d'association restent assez

grossiers[5], il semble que le milieu familial révèle la même tendance que l'école maternelle, à savoir que la valorisation du jeu est directement en relation avec la reconnaissance d'une dimension éducative de celui-ci.

Mais, une différence apparaît entre ces deux lieux de vie de l'enfant. Si l'école maternelle développe à ce point la relation jeu-éducation, c'est que l'éducation est l'unique fonction qu'elle s'est attribué - ou qu'on lui a attribuée - au fil des années, éliminant en particulier la fonction sociale de garderie qui coexistait à l'origine. Le jeu à l'école maternelle, quelques soient les formes et les objectifs, est donc toujours inséré dans une dimension éducative. Que celle-ci soit intrinsèque ou extrinsèque, il est exclusivement envisagé dans une optique d'éducation même si ce terme est utilisé dans un sens très large qui désigne globalement le développement et l'épanouissement de l'individu. Or, le milieu familial n'est pas aussi strictement attaché à la fonction d'éducation de l'enfant. Même si l'enfant a été en partie constitué par la famille comme un être à éduquer, on a montré comment les représentations sociales tendaient à dépasser cette dimension pour considérer l'individu au présent. Dans ces conditions, le jeu peut prendre une toute autre place et un tout autre rôle. Il n'est plus conditionné par la finalité éducative. C'est-à-dire que la famille peut être un espace où jeu et éducation sont dissociés sans pour cela que le jeu soit dévalorisé.

En se situant dans un rapport dialectique avec l'éducation, le jeu à l'école maternelle rentre dans un schéma où il est un moyen et uniquement un moyen. Moyen plus ou moins reconnu qui appelle des usages variés en fonction de l'efficacité qu'on lui prête, mais toujours perçu comme un intermédiaire vers autre chose. Or, en sortant de ce rapport strict et exclusif, on peut envisager que le jeu ne soit plus un moyen. Dans ce cas, il peut bien sûr être un simple "bouche trou", c'est-à-dire une façon de remplir un temps non prédestiné, mais il peut surtout être une fin. La famille semble ainsi un espace où l'importance du jeu de l'enfant peut être reconnue en dehors de tout aspect formateur. Le jeu est un acte qui comporte en lui-même sa propre fin, ce que les psychologues désignent par le terme autotélique. En se détachant de toute considération rationnelle ou de profit, il redevient une activité gratuite, cette gratuité ne s'entendant plus comme une

[5] On a remarqué en particulier la difficulté des auteurs pour cerner la position des classes moyennes aussi bien à propos du jeu que des valeurs et méthodes éducatives.

futilité liée au manque de fondement du jeu, mais comme une dignité liée à son désintéressement essentiel.

Education et plaisir, deux valorisations

Mais on ne peut s'empêcher de se demander ce qui fait courir le lièvre. Si le jeu est une fin, qu'est ce qui fait qu'on le recherche ainsi pour lui-même ? Quelles caractéristiques du jeu permettent de le valoriser ainsi ? Autrement dit, quelle est l'essence du jeu qui justifie son usage en dehors de toute finalité éducative. Là non plus il ne s'agit pas de déterminer les éléments d'une définition, c'est-à-dire ce que J. Henriot appelle la "jouabilité" de la situation et les principes de l'attitude ludique. Il s'agit de comprendre en quoi le jeu peut être perçu comme sa propre raison d'être. Sans approfondir cette question plutôt philosophique, on peut postuler que c'est à partir de la notion de plaisir que se construit le jeu. En précisant les associations positives auxquelles renvoie l'opposition fondamentale jeu-travail, on perçoit mieux l'essentialisme de cette notion. Cet antagonisme amène en premier lieu à opposer le jeu au sérieux. "Sérieux implique constance et gravité. Constance, c'est-à-dire suite dans les idées et dans les actes, fidélité à soi-même et aux autres, maîtrise et respect de la durée. (…) Par contraste, le joueur apparaît souvent comme inconstant et frivole. Quant à la gravité, il faut prendre le terme dans son sens le plus lourd. L'homme du sérieux adhère à des principes, à des valeurs. Il tient à ses idées, à ses convictions (…). Il s'engage et il reste engagé. On évoquera par opposition, la légèreté du joueur, le pouvoir qu'il s'attribue de se retirer à tout moment de son jeu, de s'en défaire, d'en changer les règles."[6] Mais cette identification en négatif du jeu renvoie aussi à une caractéristique positive. Si le jeu n'est pas sérieux, en un sens, il est donc gratuit. Or cette gratuité située en amont de l'acte, introduit comme seule motivation ou cause du jeu, le plaisir que peut y prendre le joueur.

En second lieu, l'opposition jeu-travail peut se comprendre comme une opposition entre le jeu et la contrainte. Sans aller jusqu'à dire que le travail est "forcé" ou "obligatoire", il est indéniable que le travail est une activité que l'on s'impose ou qui s'impose à l'individu. A l'inverse, "la supposition d'un jouer

[6] J. Henriot, Opus cit. p. 200-201.

contraint est une absurdité (…)."[7] Le jeu suppose une liberté, c'est-à-dire la possibilité de faire autrement ; autrement que de jouer, autrement que de continuer et autrement que de jouer à ce jeu là. En s'opposant ainsi à la contrainte, cette notion de liberté revêt aussi un aspect de plaisir, plaisir d'être sujet et maître.

Enfin, l'opposition jeu-travail renvoie à l'opposition entre le jeu et la réalité. En se situant en dehors de la vie courante, le jeu acquiert à la fois un caractère de fantaisie et d'irréalité. Il ne s'agit pas de nier la réalité mais de transposer les choses (objets, personnes, sentiments, etc) dans un monde fictif, virtuel c'est-à-dire qui répond à des règles et une logique convenues pour les besoins de la cause. Ainsi, le jeu renvoie-t-il de façon positive à un univers d'illusion et de rêve. C'est parce que le joueur se positionne dans cette attitude "illusionniste" que le jeu peut s'instaurer. Même si cette illusion ne doit pas se transposer en hallucination, la déraison et la griserie qui permettent au jeu d'exister renvoient indubitablement encore à la dimension de réjouissance du jeu.

Ainsi, l'opposition entre d'une part sérieux, contrainte, réalité et d'autre part gratuité, liberté, illusion montre l'importance de cette notion de plaisir dans le jeu. Même si le "jeu" de J. Henriot est de mettre à mal et de montrer les limites de tous ces "lieux communs", il est un fait que le jeu ne saurait se départir d'un certain plaisir lié à la fois à la gratuité, à la liberté et à l'illusion qui le caractérisent. Même si le plaisir ne suffit pas à définir le jeu et qu'il n'est pas exclusif du jeu, il lui est essentiel.

La justification de la valorisation du jeu semble ainsi à rechercher dans deux directions : en tant que celui-ci est une activité éducative et en tant qu'il est une activité de distraction et de plaisir. Dans le premier cas c'est un moyen, alors que dans le second, c'est une fin en lui-même. Mais, ces justifications semblent dépasser cette simple opposition. En effet, cette présentation peut laisser penser que la conception du jeu pour le plaisir est le dépassement de la stricte association jeu-éducation. Or, la cohabitation de ces deux conceptions est beaucoup plus complexe, car plaisir et éducation peuvent être conçus comme des entités antinomiques ou complémentaires. Dans le cas où le plaisir est opposé à

[7] Ibid p. 188.

l'éducation, le jeu peut être rangé d'un côté ou de l'autre. S'il est reconnu prioritairement dans sa dimension divertissante, toute finalité éducative tombe de fait. Car si le jeu est un plaisir il reste du domaine de la futilité et ne peut donc faire l'objet d'aucune finalité éducative que ce soit. Dans ce cas, la prédominance du plaisir ne semble pas réellement faire du jeu une fin, mais davantage une fatalité acceptée et non recherchée. A l'inverse, s'il est reconnu prioritairement dans sa composante éducative, le jeu acquiert le statut de moyen. Le plaisir s'efface alors devant les finalités éducatives que l'on cherche à développer. Face à l'impératif éducatif, il n'en demeure qu'un élément nécessaire qui lui permet de rester jeu. Le jeu est alors un moyen qui exclut par là même toute idée de fin en lui-même. Mais, plaisir et éducation peuvent aussi s'additionner. Dans ce cas, le plaisir est reconnu comme l'essence même du jeu, mais sans pour cela que sa dimension éducative soit rejetée. En lui reconnaissant une valeur intrinsèquement éducative, le jeu peut être recherché pour lui-même sans être dévalorisé dans sa dimension éducative. Le jeu est alors simultanément fin et moyen, plaisir et éducation.

En resituant ainsi les analyses de G. Brougère sur la relation jeu-éducation dans le contexte familial, on est amené à reposer cette dyade en des termes sensiblement différents. Car, c'est bien la spécificité de l'école maternelle qui l'amène à envisager le jeu dans ce cadre restreint de l'éducation. Les analyses comparatives qu'il entreprend au niveau des familles et des crèches en montre d'ailleurs toutes les limites. En crèche si le jeu n'est pas uniquement regardé sous l'angle de l'éducation, il ne semble pas non plus que la notion de plaisir soit directement présente. "Le jeu est lié à une image qui (…) l'associe à la priorité donnée à l'accueil."[8] En s'articulant essentiellement autour de la notion d'accueil, le jeu semble davantage se justifier par la sécurisation et le bien-être qu'il peut procurer à l'enfant dans cette situation. Mais, de là à parler de plaisir, c'est un pas qui ne semble pas franchi. Par contre, en analysant la perception du terme "jeu éducatif" par des mères de famille, la dimension ludique apparaît en tant que telle. Bien que ce type de jeu soit associé dans les termes mêmes à une dimension éducative, "avant tout ce matériel doit susciter une activité qui reste de l'ordre du ludique (…)"[9] Il s'agit de se faire plaisir, même si ce plaisir se

[8] G. Brougère, *Jeu et éducation*, Opus cit. p. 240.
[9] G. Brougère, "Jeu et éducation. Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le romantisme", Thèse de Doctorat d'Etat, sous la direction de E. Plaisance, 1993, Université Paris V, p. 510.

double d'une fonction d'apprentissage. En restant "de l'ordre d'un loisir qui appartient à l'initiative de l'enfant", le jeu familial est clairement distingué du jeu de l'école maternelle.

Ces réflexions sur la relation jeu-éducation en dehors de l'école, nous amènent ainsi à penser que c'est plus précisément dans le triptyque jeu-éducation-plaisir que l'analyse du jeu en ludothèque doit être conduite. Car, on ne saurait présager, à ce niveau de la recherche, de la position que cette institution prend dans ce schéma. L'existence d'objectifs non-éducatifs et en particulier des objectifs sociaux laisse supposer que la ludothèque ne considère pas le jeu dans la stricte dialectique jeu-éducation. Si elle fait du jeu sa raison d'être ne serait-il pas "logique" qu'elle reconnaisse au jeu d'être sa propre raison ?

Jeu et problématique

L'idée d'intégrer l'analyse de l'activité ludique dans une étude sur les représentations sociales de l'enfant n'est pas nouvelle. L'analyse réalisée par J.C. Chamboredon et J. Prévot à propos de la transformation de la définition de l'enfance se fondait déjà en partie "sur une étude du "marché" culturel de l'enfance (livres, jouets) (…)"[10]. Ce "marché de la prime enfance, ensemble de produits, matériels et symboliques, depuis les jouets jusqu'au théâtre, à la poésie pour enfants et jusqu'à la psychologie et la pédagogie elles-mêmes"[11] montre l'intérêt nouveau pour la dimension éducative de la transmission culturelle familiale. Ainsi, les auteurs avancent-ils que "une étude systématique de la valeur nouvelle accordée à la prime enfance impliquerait notamment de recueillir des informations sur (…) la diffusion des jouets, et *la pénétration progressive de ce domaine (jadis livré à la fantaisie de chacun) par les théories de l'apprentissage* (…)."[12] Quelques années plus tard, G. Brougère souligne aussi ce lien entre l'étude du jeu et l'analyse des représentations sociales de l'enfant. "Relever l'importance du jeu et les types de jeux favorisés permet de constater quel est le modèle d'éducation préscolaire en vigueur, s'il s'agit d'une éducation orientée vers les apprentissages ou plutôt vers l'intégration de l'enfant à une communauté sociale, considérée comme un préalable à tout apprentissage

[10] J.C. Chamboredon et J. Prévot, Opus cit. p. 296, note n° 3.
[11] Ibid. p. 318.
[12] Ibid. p. 318, souligné par nous.

structuré. Mais derrière ceci, nous devons souligner qu'il est question de la représentation que l'on se fait de l'enfant, de son statut dans la société et de la relation qu'il entretient avec l'univers des adultes."[13]

Mais, s'il semble admis qu'il existe une relation entre l'insertion du domaine éducatif dans le jeu - ou inversement du jeu dans le domaine éducatif - et les représentations sociales de l'enfant, à ce jour, aucune étude précise n'a été entreprise. Cette recherche se propose donc d'étudier directement cette relation suggérée ici et là. Il s'agit d'évaluer le degré de pénétration du domaine du jeu par les théories de l'apprentissage dans une institution qui promeut le jeu et le jouet, pour comprendre les représentations sociales de l'enfant que celle-ci élabore.

Les différentes analyses précédemment citées laissent à penser que le jeu et l'enfant feraient l'objet de valorisations parallèles. Dans le prolongement des schémas historiquement apparus, la valeur négative du jeu serait associée à la valorisation négative de l'enfant, et inversement, la valorisation positive du jeu serait associée à une valorisation positive de l'enfant. En d'autres termes, la reconnaissance du jeu en tant que fin en soi appellerait la représentation sociale d'un enfant reconnu dans son existence immédiate et donc à la fois acteur et maître de son activité. A l'opposé, si le jeu est sous-valorisé, c'est-à-dire s'il est considéré comme un moyen, un outil, un intermédiaire éducatif, de fait l'enfant est "conduit" dans son activité, et il n'est pas pris en compte en lui-même mais comme un futur.

Mais, la modélisation ne semble pas si simple. En effet, le jeu peut être valorisé non en lui-même, mais justement dans sa dimension éducative. Faire du jeu un moyen c'est en quelque sorte lui reconnaître un rôle et donc lui reconnaître une valeur. La valorisation du jeu semble donc à étudier plus largement dans le triptyque jeu-éducation-plaisir. Car, en réalité la valorisation du jeu en lui-même, c'est-à-dire pour le plaisir qu'il procure, masque la reconnaissance d'une valeur éducative intrinsèque dont il s'assortit. En faisant l'objet d'une double valorisation, éducative et de détente, le jeu révèle alors une double représentation de l'enfant, à la fois sujet de plaisir et acteur de son éducation. A l'inverse, la valorisation du jeu dans sa dimension éducative est

[13] G. Brougère, "Jeu et éducation ...", Opus cit. p. 489.

exclusive, car par définition, elle exclut toute valorisation attachée à des caractéristiques propres du jeu. Dans ce cas, en s'insérant strictement dans le domaine de l'éducatif, cette valorisation du jeu révèle la représentation sociale d'un enfant soumis à une éducation imposée et qui doit se développer pour être quelqu'un. La modélisation suggérée s'avère donc imprécise. Car le jeu peut être valorisé positivement par rapport à deux dimensions différentes, et c'est en ceci qu'il peut être révélateur de représentations sociales différentes. Il s'agit donc d'établir si la valorisation du jeu est attachée au plaisir ou à l'éducation pour identifier une représentation de l'enfant positive ou négative.

Cependant, les théories pédagogiques de M. Montessori remettent en cause ce modèle. Car, dans cette pédagogie le jeu n'est pas valorisé, ni en tant que tel dans la mesure où la mission propre de l'enfant est le développement de son être, ni en tant que moyen puisqu'il est marginalisé au profit du travail. Et pourtant, l'Education Nouvelle est bien à l'origine de la volonté de mettre l'enfant au centre de l'école maternelle, en le rendant acteur de son développement[14]. Ainsi, donc la valorisation positive de l'enfant ne semble pas systématiquement attachée à une valorisation positive du jeu, quelle que soit la dimension envisagée. Si la valorisation de l'enfant a rendu possible la valorisation du jeu, elle ne la rend pas nécessaire. Autrement dit, il n'y a pas réciprocité dans le schéma de reconnaissance de ces deux entités que sont le jeu et l'enfant.

Ce contre-exemple doit donc nous inciter à la prudence dans l'analyse. Il semble en effet que l'on ne puisse se baser sur la modélisation évoquée ci-dessus pour inférer des représentations sociales de l'enfant à partir de l'analyse de la relation jeu-éducation. C'est donc dans une approche exploratoire que ce troisième élément d'analyse sera utilisé. On cherchera à mesurer si les différents types d'objectifs constatés sont associés à des conceptions particulières du jeu. C'est-à-dire par exemple, si les ludothèques qui affichent des objectifs éducatifs prioritaires révèlent parallèlement une utilisation du jeu en tant que moyen extrinsèque. Et si à l'opposé, les ludothèques qui privilégient les objectifs sociaux revendiquent une reconnaissance du jeu en lui-même. Si, des relations stables apparaissent, on disposera alors d'un argument supplémentaire pour associer représentations sociales de l'enfant et conceptions éducatives du jeu.

---

[14] M. Montessori, *Pédagogie scientifique*, t.1 tr. fr., Paris, ESF, 1970.

CHAPITRE 4
De la méthode

L'intérêt fondamental de cette recherche pour les finalités de la ludothèque et les conceptions du jeu montre que celle-ci s'insère dans un ensemble plus vaste dont l'objet général est "le monde humain" en tant que créateur de sens. En se donnant pour "but de comprendre la signification ou l'interprétation donnée par les sujets eux-mêmes (...) aux événements qui les touchent et aux "comportements" qu'ils manifestent"[1], cette recherche se situe clairement dans une approche qualitative ou encore "interprétative". Il s'agit d'étudier les

[1]M. Lessard-Hébert, G. Goyette, G. Boutin, *Recherche qualitative : fondements et pratiques*, Ottawa, Agence d'Arc inc, 1990, p.170.

significations produites par les acteurs en les mettant en relation avec deux niveaux du contexte social de production : le niveau immédiat avec la caractérisation des publics et des professionnels, et le niveau éloigné avec les représentations sociales et les conceptions sous-jacentes de l'enfant, de l'éducation et du jeu. Cette dimension interprétative qui émane de la délimitation même de l'objet de recherche s'assortit alors d'une instrumentation particulière qui appelle des choix méthodologiques au niveau de l'analyse et du mode d'investigation. Cette analyse qualitative sera ainsi abordée dans une approche comparable à la "méthode comparative continue" exposée par A. Strauss, c'est-à-dire comme une combinaison de la procédure qui consiste à tester des hypothèses préexistantes par un codage strict et celle qui consiste à produire une théorie en générant des hypothèses à partir des données[2]. Il s'agit d'une méthode inductive pour développer une théorie. Elle "vise à créer et à rendre plausibles des catégories, des propriétés et des hypothèses multiples traitant de problèmes généraux." Mais, à la différence de l'approche de l'induction analytique qui recherche uniquement des causes, ces propriétés peuvent se poser en termes "de conditions, de conséquences, de dimensions, de types, de processus, etc." Pour déterminer convergences et divergences, ce mode d'analyse doit être utilisé en relation avec un "échantillonnage théorique", c'est-à-dire qui est construit dans une double démarche de diversification et de saturation des données et non d'exhaustivité ou de représentation statistique. Les problématiques exposées appellent ainsi logiquement une étude en profondeur et une comparaison de cas particuliers dans une attitude "compréhensive" qui vise à donner un sens théorique à la diversité des données.

Des ludothèques type

L'analyse préliminaire et la pré enquête présentées dans la première partie de ce travail montrent à quel point les ludothèques, ces institutions sans statut ni définition officiels, peuvent être diverses. La constitution d'un échantillon n'en est alors que plus complexe. L'approche qualitative dans laquelle se situe cette recherche impose de trouver un compromis entre la volonté de travailler sur "l'essence" de l'institution et l'exigence de respecter la réalité. Autrement dit,

[2] Voir à ce sujet la traduction d'un des textes de l'auteur in, A. L. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 283-287.

nous allons chercher à étudier des structures suffisamment diverses pour ne pas déformer la réalité de l'ensemble, mais aussi proches que possible d'un ensemble de caractéristiques et de fonctionnements qui semblent consensuels dans le milieu professionnel. L'objectif est alors de cerner des ludothèques qui constituent "des modèles institutionnels" au sens où leurs caractéristiques et fonctionnements servent de référence à l'ensemble des ludothèques qui les amendent à volonté pour se construire une identité propre. De fait, on s'intéresse donc aux *ludothèques type*, dans un sens voisin de celui de M. Weber, c'est-à-dire aux structures qui constituent une sorte "d'idéal" en ceci qu'elles modélisent la réalité. Il ne s'agit cependant pas d'une standardisation de l'institution puisque précisément la démarche interprétative cherche à découvrir et à comprendre la variabilité des structures. Si dans un premier temps en visant à constituer un échantillon pertinent par rapport aux problématiques, les critères tendent à homogénéiser les cas étudiés, dans un second temps certains choix et certaines démarches méthodologiques visent précisément à préserver l'hétérogénéité de l'ensemble.

Cette focalisation sur les *ludothèques type* amène à opérer une première sélection parmi les structures rencontrées. L'étude de terrain préliminaire a permis de mettre à jour une dichotomie entre les ludothèques *publiques* et les ludothèques *spécialisées*. Or, ces dernières sont perçues par les professionnels eux-mêmes comme des structures un peu marginales, ou tout du moins particulières par rapport à ce qui peut être considéré comme la Ludothèque. Cette distanciation est due en grande partie à la liberté que prennent certaines par rapport à des caractéristiques jugées fondamentales par la majorité des ludothèques. Mais elle peut se comprendre aussi comme un ajustement des fondements de la ludothèque aux différentes situations spirituelles et matérielles liées à l'implantation institutionnelle. C'est donc en ce qu'elles apparaissent comme des "déviations" ou comme des adaptations d'une "structure mère" que ces ludothèques *spécialisées* sont écartées dans cette recherche.

De plus, il s'avère que ces ludothèques ont la particularité de sélectionner de façon plus ou moins directe leur public. Autrement dit, elles n'existent que *par* et *pour* un public spécifique, qu'il s'agisse des élèves dans une école, des malades dans un hôpital ou des salariés d'une entreprise. C'est l'institution de tutelle qui

fournit et qui conditionne le public qui est susceptible de fréquenter la structure. Or cette caractéristique semble doublement incompatible avec une partie de la problématique de cette recherche. D'une part, parce que si la ludothèque n'a pas le "choix" de son public, l'étude de la relation d'influence entre les caractéristiques de ce public et les objectifs perd une grande partie de sa pertinence. D'autre part, parce que cette sélection plus ou moins volontaire du public semble être associée à une orientation de la ludothèque vers des objectifs spécifiques. Autrement dit, il existe une détermination des objectifs par le cadre institutionnel dans lequel la ludothèque est insérée. Ainsi, assimiler ces ludothèques *spécialisées* à l'ensemble des ludothèques, c'est prendre le risque de prendre en compte des objectifs qui en réalité ne seraient pas ceux des ludothèques mais ceux des institutions auxquelles elles sont associées.

Mais cet intérêt pour les *ludothèques type* amène aussi à établir un certain nombre de critères qui éliminent les ludothèques "circonstancielles", c'est-à-dire celles qui sont établies à la faveur de circonstances favorables (rencontre de mères au foyer, disponibilité de locaux dans une institution, etc.) mais sans être réellement le fruit d'un projet. Autrement dit, pour cerner ce "noyau dur" de l'institution, il s'agit de sélectionner les ludothèques qui disposent d'une structuration et d'une réflexion qui leur permettent de se projeter dans l'avenir et de faire perdurer et évoluer la structure. Dans leur étude sur le métier de ludothécaire, F. Martini et D. Faita constatent qu'en complément d'une approche transversale portant sur les diverses catégories, il est possible de déterminer une typologie verticale des ludothèques qui montre les étapes de développement de celles-ci[3]. L'observation du terrain révèle alors que les ludothèques servant effectivement de référent sont celles qui disposent d'une certaine assise institutionnelle due à leur ancienneté, mais surtout à leur dynamique et à leur développement. A l'inverse, les ludothèques qui ne sont le résultat d'une élaboration réflexive et d'une construction financière solides disparaissent au bout d'un temps plus ou moins long faute d'élan. C'est en général une projection sur leur propre avenir qui leur permet de retrouver une dynamique qui les porte dans le temps. Pour formaliser et objectiver cette sélection raisonnée, cinq critères ont été utilisés.

[3] F. Martini et D. Faita, Opus cit., p. 27.

Le premier critère porte directement sur l'existence au sein de chaque ludothèque d'une justification de son existence. Autrement dit, il s'agit d'éliminer les ludothèques qui affirment ne pas avoir d'objectifs ou qui ne sont pas à même de les formuler. Ce critère peut paraître très paradoxal puisqu'il consiste à sélectionner les ludothèques sur l'objet même de l'analyse. Mais, de fait, la sélection est effectuée à partir du point de vue des acteurs eux-mêmes et non de celui du chercheur. Ce sont les ludothèques qui affirment pouvoir justifier ou non de l'existence de leur structure. Or, même s'il parait étonnant qu'une structure puisse exister sans objectifs, il est un fait que, malgré les relances sur le sujet, au sein de certaines ludothèques, le personnel ne peut formuler d'objectifs autrement qu'en termes de projets d'actions concrètes à plus ou moins longues échéances. La réflexion sur le pourquoi, sur les aboutissants, sur les finalités n'est pas assez développée pour être formulée en tant que telle. Il paraissait alors difficile de mener à bien cette recherche avec ces quelques ludothèques qui se révèlent dans l'impossibilité de fournir des données sur l'objet même qui est étudié ici.

Un second critère porte sur la conformité des ludothèques aux principes qui semblent au fondement de l'institution et qui à ce titre lui sont essentiels si l'on en juge par le consensus qu'ils reçoivent de la part des professionnels. En l'occurrence, il s'agit du respect du principe de "libre accès" et donc de "libre jeu" qui permet de distinguer la ludothèque d'un certain nombre de structures de loisirs qui présentent des limitations sur ce point. De fait, dans le cas présent sont éliminées de l'échantillon les ludothèques qui opèrent une division des accueils par tranches d'âges. Car même si ce fonctionnement est en général une réponse à un problème de sureffectif, il s'agit bien d'un choix de la part de celles-ci, car d'autres moyens sont mis en place dans d'autres ludothèques qui respectent ce principe de libre gestion de son temps et de son jeu par l'enfant. C'est à ce titre que ces ludothèques sont écartées de cette recherche tout en sachant que ce critère est tout à fait circonstanciel. D'une part, parce que cet aspect n'enlève en rien à ces structures leurs caractéristiques de ludothèques. Et d'autre part, parce qu'il est clair que si le consensus évolue, la "déviation" d'aujourd'hui peut être la "norme" de demain.

Cette typification impose enfin que les ludothèques étudiées soient suffisamment structurées et assez largement développées pour pouvoir servir de référent. Or cette structuration et ce développement passent par des acquis qui

marquent une certaine forme de reconnaissance et d'emprise institutionnelle de la structure. Pour qu'elles puissent se maintenir voire progresser dans leur action, elles doivent disposer d'un certain nombre de potentialités qui sont les garantes d'un fonctionnement qui se perdure quelle que soit la valeur de celui-ci. Les trois autres critères portent donc sur des caractéristiques plus précises qui permettent d'apprécier sur différents points la "taille" de la ludothèque ou plus exactement son envergure.

Le premier concerne en fait le nombre d'adhérents de la ludothèque. Il s'agit de sélectionner les ludothèques qui, de par l'importance quantitative de leur public, montrent qu'elles ont une assise assez large pour pouvoir progresser. Autrement dit, la sélection tend à éliminer les structures qui ne disposent pas d'un public assez important pour être qualifiée de "service au public". Pour que la ludothèque ne soit pas la salle de jeu de deux ou trois familles nombreuses, on a estimé qu'elle doit accueillir un minimum de 50 adhérents.

Les critères portant sur les conditions matérielles de fonctionnement ayant été écartés en raison de l'absence ou de la complexité des données, les deux derniers critères portent sur l'encadrement humain dont disposent les ludothèques. Mais, là aussi en raison de la complexité et de la variabilité des situations, on s'intéresse à la composition du personnel, non d'un point de vue qualitatif, par exemple en étudiant les qualifications professionnelles des personnes, mais d'un point de vue quantitatif. Autrement dit, il s'agit de mesurer l'effectif et l'importance du salariat du responsable de la structure.

Sur le premier point la sélection consiste à éliminer les ludothèques qui ne disposent pas d'une équipe, autrement dit celles qui fonctionnent avec une seule personne. La justification de ce critère est assez mécanique par rapport à l'idée d'envergure de la structure. Il parait en effet difficile qu'une personne seule puisse mettre en place des fonctionnements qui répondent aux principes essentiels de la ludothèque, par exemple la disponibilité pour répondre aux demandes individuelles, la diversité des activités ludiques proposées avec un service de prêt, un service de jeu sur place et des animations, ou encore un nombre d'heure d'ouverture assez important pour répondre à la demande.

Le dernier critère est peut-être celui qui est le plus sujet à controverses. Il consiste à prendre en compte uniquement les ludothèques dont le responsable est

salarié à mi-temps ou plus. Sont ainsi éliminées de l'échantillon les structures qui sont gérées en bénévolat, et celles qui sont gérées par une personne salariée travaillant en partie seulement sur cette structure. Dans les deux cas les justifications ne sont pas réellement fondées en théorie[4]. Seules des études sur les professions tendent à montrer que le projet professionnel est essentiel au projet d'action de la structure elle-même. Les chercheurs de l'A.P.R.I.T. mentionnent ainsi que "sans projet subjectif, il n'y a pas de projection instrumentale réelle"[5]. En réalité c'est plus une analyse informelle des situations de terrain rencontrées lors de notre expérience professionnelle qui nous permet de justifier ce critère.

Pour ce qui est du bénévolat, lorsque le responsable n'est pas salarié, à de très rare exceptions près, c'est tout le personnel de la ludothèque qui est bénévole. Or, il semble que même si l'investissement personnel peut être très fort, ces équipes présentent une certaine instabilité dans le temps. L'engagement n'étant pas formel, les changements de personnes sont très fréquents. Cette caractéristique de l'équipe semble donc être un écueil pour la pérennité de la structure et pour son évolution. De fait, une rapide étude rétrospective sur les dix dernières années montrent que les fermetures de ludothèques sont en général à mettre sur le compte d'une démobilisation ou d'un changement de personnes important dans l'équipe de bénévoles qui assuraient le fonctionnement.

Pour ce qui est des emplois partiels sur la ludothèque, il s'agit en général de personnes qui gèrent plus globalement la structure dans laquelle la ludothèque est insérée[6], et qui en conséquence ne consacrent à celle-ci qu'un temps restreint, d'ailleurs difficilement identifié. Outre le problème du degré d'investissement de la personne pour cette activité qui n'est qu'une partie d'un ensemble beaucoup plus large, se pose ici encore le problème de la spécificité des objectifs de la ludothèque par rapport aux objectifs de l'institution de tutelle. La responsabilité incombant à la même personne, le risque de confusion est accru. Ainsi, malgré le manque d'argumentation formelle, il semble que ces deux critères relatifs à la

---

[4] Il est en effet difficile de trouver des références qui justifient les intérêts et les difficultés inhérents au travail bénévole en dehors des ouvrages d'économie.

[5] F. Martini et D. Faita, Opus cit, p.28. On verra que cette analyse se confirme par les recoupements systématiques entre le critère sur l'existence d'objectifs et ce critère du salariat.

[6] Il s'agit de fait des institutions déjà évoquées dans la première partie, à savoir maison de quartier, centre social, centre culturel, etc.

composition du personnel de chaque ludothèque soit des éléments déterminants par rapport à notre recherche, et plus précisément par rapport à cette nécessité de circonscrire un ensemble de *ludothèques type*. Mais, il est entendu qu'ils ne permettent en aucun cas de définir cette institution ou d'en préciser les éléments constitutifs.

Des critères redondants

Le poids de ces cinq critères cumulés est très important puisque 76 ludothèques sont concernées par ces éléments de sélection. Mais de fait, seules 48 ludothèques sont éliminées, car il existe de nombreuses redondances entre ces derniers. Autrement dit, beaucoup de ludothèques sont écartées simultanément sur deux, voire trois critères, et seulement 23 d'entre elles le sont sur un seul de ces critères.

	Ludothèques concernées		Ludothèques éliminées	
Critères de sélection	Effectif	Fréquence*	Effectif	Fréquence*
Absence d'objectif	14	16%	0	0%
Accès non libre	4	5%	3	3%
Nb d'adhérents insuffisant	9	10%	0	0%
Salariat insuffisant	26	30%	11	12%
Absence d'équipe	23	26%	9	10%
Total	76		23	

Tableau 3.4.1 : Nombre de ludothèques concernées et éliminées strictement sur chacun des critères.

* Calculées par rapport à l'ensemble des ludothèques publiques d'Ile de France

L'analyse des données montre en effet que deux des cinq critères ne sont pas strictement éliminatoires, puisqu'ils sont toujours associés à un ou plusieurs autres critères. Ainsi le critère concernant l'existence d'objectifs qui pouvait paraître le plus subjectif, est systématiquement associé à un critère portant sur la composition du personnel de la ludothèque. De même la portée réelle du critère portant sur le non-respect d'un des fondements de l'institution reste relativement faible. Cette sélection qui pouvait paraître peu formalisée puisque constituée en

référence au discours lui-même informel des professionnels semble donc ne pas pouvoir remettre en cause cet échantillonnage.

Par contre, les deux critères portant sur la composition de l'équipe semblent beaucoup plus sélectifs. 11 des 26 ludothèques concernées sont éliminées sur le seul critère du salariat insuffisant et 9 des 23 ludothèques qui sont concernées par le critère de l'absence d'équipe sont éliminées aussi sur ce seul critère, soit respectivement 12% et 10% de l'ensemble des ludothèques publiques d'Ile de France.

Crit. sélec. / Crit. sélec.	Absence d'objectif	Accès non-libre	Nb adhérents insuffisant	Salariat insuffisant	Absence d'équipe
Absence d'objectif	0	1	3	7	8
Accès non libre		3	0	0	1
Nb d'adhérents insuffisant			0	8	7
Salariat insuffisant				11	5
Absence d'équipe					9

Tableau 3.4.2 : Nombre de ludothèques concernées par les recouvrements de critères.

En fait, les données indiquent que ces deux critères sont associés entre eux seulement dans cinq ludothèques, montrant ainsi qu'ils conduisent à éliminer deux ensembles relativement distincts de structures. Mais l'analyse détaillée de ces croisements montre que les seconds critères sont les mêmes. Il semble donc que les ludothèques éliminées sur ces deux critères présentent les mêmes caractéristiques mais sans être nommément identiques. Autrement dit, ces deux critères sont complémentaires et tendent à éliminer, par deux voies différentes, des ludothèques ayant les mêmes profils de fonctionnement, c'est-à-dire des ludothèques de "taille" réduite et/ou sans objectif.

D'une façon générale, cette redondance des différents critères entre eux met en évidence une certaine cohérence dans la construction de cet échantillon. Car les différents critères en se recouvrant largement tendent à éliminer des ludothèques qui présentent des caractéristiques identiques. De plus, ces

associations amènent à relativiser le poids de chacun de ces critères éliminatoires, car elles corroborent les sélections. Cependant, ces argumentations ne justifient que partiellement les deux critères portant sur la composition du personnel puisque ceux-ci ne sont que très partiellement redondants. Mais l'étude réalisée sur la profession confirme notre analyse du rôle fondamental du personnel[7]. Les ludothécaires apparaissent ainsi comme les maîtres d'oeuvre de l'affirmation et de la reconnaissance de cette institution, car c'est d'eux que dépend la définition des principes d'actions propres à cette structure. Ces critères de salariat et d'équipe paraissent donc tout à fait fondamentaux, même si au regard du nombre important de ludothèques éliminées, on peut penser que les niveaux de sélection fixés sont un peu élevés par rapport à l'objectif de circonscrire des *ludothèques type*.

Au delà de ces critères raisonnés, se sont imposés des critères circonstanciés, c'est-à-dire qui portent sur la faisabilité de la recherche. Pour des raisons pratiques liées à la proximité, il a été décidé de travailler uniquement sur les ludothèques implantées en Ile de France. Mais, cet argumentation matérielle ne semble pas de nature à remettre en cause la valeur des résultats obtenus, c'est-à-dire à transformer cette recherche en une monographie de quelques ludothèques. Car, d'un point de vue quantitatif, les estimations[8] indiquent que les ludothèques d'Ile de France représentent environ un sixième des ludothèques françaises, ce qui correspond dans l'absolu à un nombre de structures assez important pour ne pas déformer la réalité de l'ensemble. D'un point de vue qualitatif, aucune indication fiable n'est disponible qui permette de situer ces ludothèques par rapport à l'ensemble. Mais les différents contacts nationaux entre professionnels n'ont jamais fait apparaître de différences majeures dans les caractéristiques générales de celles-ci, si ce n'est l'absence évidente des ludothèques implantées en commune rurale. Or étant donné la très faible représentation de ces dernières, il semble que cet échantillonnage sur l'Ile de France ne diffère guère d'un échantillonnage réalisé au niveau national. Cette étude sera donc réalisée à partir des ludothèques de la région parisienne mais ces différents éléments et la construction même de l'échantillon permettent d'envisager une portée plus large des résultats, qui resterait cependant à vérifier statistiquement.

---

[7] Voir l'étude de F. Martini et D. Faita,, Opus cit.

[8] Pour les raisons déjà évoquées, il n'existe pas encore au niveau des ludothèques de chiffres précis et fiables.

D'autre part, ont été éliminées de l'échantillon deux ludothèques au sein desquelles les données disponibles ne nous auraient pas permis de traiter une partie de la problématique. Ces ludothèques ne disposent en effet d'aucun fichier répertoriant leur public, ce qui s'est avéré être un obstacle majeur pour étudier la composition sociale de celui-ci.

Enfin un dernier critère circonstanciel lié au chercheur lui-même et à son insertion professionnelle passée a conduit à éliminer deux autres ludothèques. Il s'agit de ne pas prendre en compte dans l'échantillon des ludothèques dont on a été partie prenante, en particulier dans l'élaboration des objectifs, pour éviter tout risque d'implication personnelle.

Un échantillon diversifié

Ces différents critères conduisent ainsi à éliminer une proportion importante de ludothèques (52 sur 88) avec tous les risques d'homogénéisation de l'échantillon que cela comporte. Mais, c'est précisément ce souci de respecter la diversité de cette institution qui nous a conduit à écarter de la sélection un certain nombre de caractéristiques importantes. La pré-enquête a mis en évidence l'importance de la caractérisation des ludothèques à partir de quatre aspects : les activités proposées, les tranches d'âges accueillis, les partenariats développés et la provenance géographique des adhérents. Or, aucune de ces caractéristiques n'a fait l'objet d'une sélection, car c'est précisément à partir de ces éléments que les ludothèques se diversifient au delà des différences qui tiennent aux moyens dont elles disposent. Même si ces quatre caractéristiques se révèlent être très importantes puisqu'elles permettent de distinguer deux types de ludothèques, elles ne sont pas essentielles à la définition ou caractérisation de l'institution elle-même. Etablir des critères à partir de ces pratiques, reviendrait donc à faire des tris au sein d'une diversité sans aucun argument pour les justifier.

Au contraire, une sélection a été opérée précisément pour renforcer cette diversité. Il s'agissait d'éliminer les ludothèques *jumelles*, autrement dit les ludothèques qui, au sein d'une commune, sont des antennes ou des annexes d'une structure centrale. Dans ce cas, la mise en commun de la tutelle, de la gestion et du responsable crée une similitude à la fois des fonctionnements et des

objectifs. En éliminant ainsi 5 ludothèques, on favorise la diversité au sein de l'échantillon.

De plus, parce qu'elles paraissent être fortement déterminantes de cette diversité, les caractéristiques portant sur la répartition des activités et sur la répartition des provenances des adhérents ont été reprises dans la constitution de l'échantillon, non comme facteur de sélection, mais comme facteur de diversification. Une fois délimité ce champ des possible, l'échantillonnage a été envisagé par rapport à l'approche qualitative elle-même. En combinant analyse et recueil des données, comme le préconise A. Strauss, on a cherché à combler les manques d'information qui auraient réduit le développement de la théorie[9]. Dans la dernière étape, les ludothèques ont donc été sélectionnées à partir des catégories apparues dans la pré-enquête, c'est-à-dire en associant ludothèques *de centre ville* et *de quartier*, ludothèques *de jeu sur place* et *de prêt,* et des ludothèques intermédiaires qui combinent ces opposés. En alternant ces choix, après l'étude de 16 ludothèques, il est apparu une saturation théorique, c'est-à-dire que les informations recueillies se sont avérées redondantes et sans apport essentiel à l'analyse.

Au final, cette recherche porte donc sur un échantillon assez restreint de ludothèques mais la construction théorique de celui-ci répond à la forme de recherche envisagée. Car dans cette approche qualitative, la constitution de l'échantillon ne répond pas à une volonté de représentativité statistique mais de caractérisation d'une institution. On a cherché à sélectionner des ludothèques sur des composantes qui délimitent à la fois un tronc commun et un panorama des possibles. La suite de la recherche s'entend donc comme une étude de l'institution qu'est la ludothèque, et non des ludothèques françaises, la nuance se situant dans le degré d'abstraction qu'impose toute recherche même qualitative qui réduit les particularités pour trouver des uniformités.

[9] A.L. Strauss, Opus Cit;, p.292-293.

CHAPITRE 5
Recueil et analyse des données

Comme dans toute recherche, il est un moment où se pose le problème des types de données à analyser, du choix des indicateurs et des modes d'analyse. Au vu de certaines problématiques, ceux-ci s'imposent parfois d'eux-mêmes, mais pour cette étude aucune directive n'est apparue de façon évidente. Pour les quatre variables que sont les *objectifs* des ludothèques, leur *public*, leurs *professionnels* et leurs *conceptions de l'activité ludique*, les sélections ont donc été réalisées selon des contingences matérielles et des critères raisonnés qui tiennent dans une large mesure à l'approche qualitative qui s'est imposée de par le sujet de cette recherche.

Les objectifs

Pour déterminer le type de données qui justifient au mieux l'intérêt de l'étude des objectifs par rapport aux représentations sociales de l'enfant, notre connaissance du monde des ludothèques, à la fois dans la réalité du terrain, et dans la confusion de la réflexion qui y règne, nous a rapidement amené à porter notre attention sur le discours et non sur la réalité, sur le dire et non sur le faire. Car, si la conceptualisation de la ludothèque à partir de son action semble être une chose relativement acquise, toutes les tentatives réalisées pour élaborer une définition de cette institution à partir de ses fondements ont révélé à la fois une très grande hétérogénéité, et une confusion totale. "Ce qui semble faire défaut (dans les définitions de la ludothèque) c'est la finalité de l'activité, qui demeure largement un impensé."[1] La spécificité de l'institution apparaît ainsi liée au lieu et à son contenu - l'espace et le matériel ludique - et non pas à une réflexion sur l'aboutissement de celle-ci. Ce sont donc les caractéristiques mêmes de la ludothèque qui en dissociant fortement réalités et fondements conduisent à faire le choix d'une étude du discours. Autrement dit, l'institution ne semble pas encore assez "établie", pour que l'étude de la réalité du terrain soit réellement performante par rapport à notre problématique, c'est-à-dire pour pouvoir tirer des conclusions sur les objectifs à partir des analyses des actions et des fonctionnements observés sur le terrain.

De plus, si la notion d'objectif s'entend comme la justification des fonctionnements mis en place et des actions menées par les ludothèques, il s'agit d'analyser les intentions qui sont à l'origine de cette réalité de la ludothèque. Dans cette acception de notre objet de recherche, étudier *le faire* consisterait à chercher la transposition d'une finalité, d'une intention, dans une action concrète. Ou plus exactement à associer à des actions la ou les intentions qui sont censées être à leur origine. Ceci pose à la fois le problème de l'existence d'une détermination effective de l'action par les objectifs, et le problème de la lisibilité de tels indices. Si l'étude porte, par exemple, sur les achats de matériels ludiques, entre le fond potentiel de jeux élaboré à partir des objectifs et le fond réel, il y a toute l'influence des contingences matérielles. La mise en évidence sur cet exemple, de l'existence d'influences extérieures, nous laisse à penser que tout résultat d'une action n'est que le reflet partiel des intentions initiales.

---

[1] F. Martini et D. Faita, Opus cit. p.10.

En revanche, comme le souligne S. Mollo-Bouvier "le langage révèle l'intentionnalité de la conduite, même si celle-ci échappe à l'auteur du discours. Le passage de l'intention à l'action se charge d'autres significations, mais le discours et son organisation gardent les traces de l'intentionnalité première (qui) représente pour le chercheur (...) la clef de son travail interprétatif.[2]" Il semble donc que dans l'approche interprétative on ne puisse avoir de meilleure porte d'entrée sur les réalités humaines et les pratiques sociales qu'à travers les interprétations que les acteurs construisent eux-mêmes.

Mais, ces justifications ne sauraient effacer les limites inhérentes à toutes données du discours, à savoir la distance établie par rapport à la réalité. La critique consiste à se demander ce que les ludothèques font au delà de leurs principes, ce que deviennent ces intentions dans la réalité de l'action quotidienne. Mais là n'est pas le sujet de cette recherche. Sans vouloir nier l'importance de telles données, il semble que ce domaine pourrait constituer une deuxième phase, un complément, voire une vérification de ce que la présente recherche va permettre de mettre en valeur au niveau de la réflexion des professionnels.

D'un point de vue pratique le choix s'est posé entre des sources écrites telles que projets de création, rapports d'activités, ou dossiers de demandes de subventions, et un recueil direct d'informations par entretiens. De fait, les documents écrits se sont avérés très rares et lacunaires par rapport à l'objet de cette recherche. De plus, ce type d'écrits est le résultat d'une construction sociale complexe dans laquelle interviennent certes, les finalités profondes de l'institution, mais aussi toutes les influences politiques du cadre "administratif", et les revendications sociales des usagers. Ces documents formulent donc un compromis, plus ou moins diplomatique, entre divers intérêts pour parvenir à une fin déterminée. Or, la situation de l'entretien permet précisément d'échapper à cette dimension revendicative des écrits. Car, l'entretien permet de saisir les représentations en liaison avec l'expérience plus ou moins singulière du sujet et avec les enjeux collectifs qui leur donnent une signification. Cette investigation spécifiquement élaborée pour les besoins du sujet de l'étude permet ainsi de mettre en évidence des faits particuliers. De plus, l'enquête par entretien paraît

[2] S. Mollo-Bouvier, *La sélection implicite à l'école*, Opus cit., p. 200.

être "l'instrument privilégié de l'exploration de ces faits" qui concernent les systèmes de représentations, car la parole est le vecteur principale de ces dernières[3]. "Dès lors que cette représentation est "une construction d'idées appropriées (par les sujets) faisant système, le recours à l'entretien prend tous son sens. (...) L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente (...) lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels (les sujets) s'orientent et se déterminent."[4] Suivant en cela "les règles" qui valident la situation d'entretien, l'essentiel consistait alors à faire parler les personnes interrogées sur leur analyse de l'institution pour permettre le décryptage des représentations sociales de l'enfant qui président à cette institution. Le guide d'entretien élaboré[5] comporte donc des éléments permettant une investigation à la fois sur les objectifs de l'institution, et sur leur mode d'élaboration[6].

Restait alors à déterminer le type d'informateur le plus pertinent, c'est-à-dire les personnes à même de fournir le plus d'informations possible sur les objectifs d'une ludothèque et sur leur élaboration. Les acteurs "extérieurs" à la ludothèque, c'est-à-dire les personnes qui gèrent les institutions de tutelle de ces structures (chef de service municipal, directeur de centre social ou culturel, etc.) ont été écartés du fait de leur distance à l'institution qui limite la spécification de celle-ci. Mais, au sein même des acteurs de la ludothèque, un choix s'offrait, car deux groupes peuvent être distingués au sein du personnel des ludothèques; les responsables qui sont, statutairement ou de fait, les personnes qui dirigent et orchestrent la vie de la ludothèque, et les animateurs qui sont plus souvent les "acteurs" dans l'espace de jeu. Or même si les rôles et les tâches ne sont pas précis et hiérarchisés, l'observation de terrain permet de constater que les responsables restent, très généralement, les personnes qui impulsent à la ludothèque à la fois son fonctionnement, ses règles, et plus globalement son identité. Ils apparaissent ainsi à la fois comme les initiateurs, les garants et les chefs d'orchestre de la structure, et c'est à ces divers titres qu'ils semblent les plus proches de ce qui est au fondement de la ludothèque. Qu'ils soient à l'initiative de

---

[3] A. Blanchet et A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 1992, p. 25.
[4] Ibid. p. 27.
[5] Voir annexe 3.1.
[6] Un entretien préliminaire moins formel a été mené dans chaque ludothèque pour en connaître les actions, les fonctionnements et les moyens. Cette première visite avait pour but de faciliter le recentrage de l'entretien de recherche proprement dit sur les objectifs de l'institution et sur les justifications de ceux-ci.

la création de la ludothèque ou non, ils ont à charge de justifier l'existence de la structure, en particulier aux yeux des "décideurs" (pouvoirs publics, financiers de tout ordre). Ainsi, le responsable de chaque ludothèque semble-t-il être la source d'information la plus adaptée à notre problématique, parce qu'il est tout à la fois le rassembleur, le diffuseur, et le géniteur des objectifs de la structure. L'analyse des objectifs et des représentations sociales de l'enfant est donc conduite dans cette recherche à partir de 16 entretiens d'une heure et demi à deux heures recueillis auprès de ludothécaires[7].

Toute la difficulté de l'analyse consiste alors à rester fidèle à ces discours tout en sortant "du labyrinthe avec des éléments de réponses aux interrogations premières qui ont justifié la mise en oeuvre de la recherche."[8] Comme c'est souvent le cas dans l'approche qualitative, c'est une analyse thématique et non lexicale qui a été choisie pour ces entretiens. Ce sont alors les *signifiés* et non les *signifiants* qui sont au centre de l'analyse, et l'unité d'enregistrement est le *thème*, cette unité de signification complexe, difficile à définir, et qui varie selon le niveau d'analyse au lieu d'être réglée comme l'unité linguistique.[9] La démarche inductive et le contexte de découverte dans lequel se situe cette étude ont conduit à envisager cette analyse catégorielle comme un processus de classification analogique et progressive qui consiste moins "à remplir des boites qu'à constituer des tas".[10] La grille d'analyse initialement élaborée à partir des résultats de l'analyse préliminaire apparaît alors comme une explicitation du cadre de référence plus ou moins implicite qui est attaché à tout chercheur arrivant sur un terrain. Car, ce "cadre" a été ré-élaboré et complété au fur et à mesure des analyses. Cette démarche a permis en particulier de saisir les significations profondes des différents types d'objectifs envisagés, mais aussi de voir émerger des nouvelles catégories du discours telle que celle du positionnement de la ludothèque par rapport aux autres institutions pour enfant.[11]

---

[7] Par convention, on nommera ainsi les responsables en opposition aux animateurs de ludothèque.
[8] S. Mollo-Bouvier, *La sélection implicite à l'école*, Opus cit., p. 197.
[9] L. Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, P.U.F., 1993, p. 136-137.
[10] Ibid., p. 152-153.
[11] Voir la grille d'analyse qui a finalement servi à réduire et à comparer les données en annexe 3.2.

De fait, l'approche qualitative ne se définissant pas systématiquement en opposition à l'approche quantitative, une quantification est utilisée en première analyse pour l'interprétation des données. Il s'agit alors après la catégorisation des thèmes d'établir plus formellement pour chaque entretien, le degré de présence ou l'absence de ceux-ci en dénombrant les unités de sens qui s'y rapportent. Mais étant donné les influences diverses auquel sont soumis les discours du fait de la situation d'entretien (focalisation circonstancielle de l'interviewé sur un thème, fatigue de fin d'entretien, relance inappropriée de l'intervieweur, etc.), ces quantifications ne prennent qu'une valeur indicative ou relative, c'est-à-dire qu'elles permettent de hiérarchiser les thèmes entre eux mais sans avoir de signification dans l'absolu.

Cependant, dans une approche qualitative il parait difficile voire "dangereux de ne ramener le processus de réduction (qui consiste à sélectionner, centrer, simplifier, abstraire, et transformer le matériel recueilli) qu'à la seule quantification des données.[12]" Dans un ouvrage portant précisément sur l'utilisation des analyses statistiques de données pour l'étude des représentations sociales, des chercheurs précisent d'ailleurs clairement la limite de telles analyses lorsqu'il s'agit de données issues d'un questionnement ouvert. Même si l'analyse factorielle permet d'affiner les analyses multivariées en précisant les positions individuelles dans un champ de contenu donné, ces techniques soulèvent le même problème en ce qui concerne l'interprétation des résultats, à savoir la difficulté à rendre compte du champ des représentations sociales du fait du nombre de variations.[13] Dans le cas présent, la méthode de l'analyse de contenu n'étant pas envisagée dans sa fonction d'administration de la preuve mais dans sa fonction heuristique, l'interprétation des résultats est envisagée à partir des indices de présence des thèmes et des relations entre ceux-ci. Mais au delà de cette "simple" catégorisation, l'essentiel de l'analyse porte sur l'organisation de la production verbale de chaque sujet qui est mise à jour dans une approche comparable à l'analyse des contingences. Car, cette démarche présente le double avantage de permettre de repérer les stratégies cognitives des acteurs, et de révéler toute une partie des stratégies affectives qui s'avère très importante en

---

[12] C'est là le point de vue de M.B. Miles et M. Hubermann cités par M. Lessart-Hébert, Opus cit., p. 107.

[13] W. Doise, A. Clémence, F. Lorenzi-Cioldi, *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble, P.U. de Grenoble, 1992, p.66-67.

particulier par rapport à l'implication personnelle du sujet dans la structure dont il est responsable.

La dimension interprétative qui est née de la délimitation de l'objet de recherche est ainsi "opérationnalisée" dans des aspects techniques qui permettent la lisibilité si ce n'est la justification d'une telle démarche. C'est donc à partir d'une analyse en profondeur de cas particuliers et dans une attitude compréhensive que l'analyse des objectifs des ludothèques sera essentiellement abordée dans cette recherche, la quantification n'étant qu'une première indication de tendance.

Les publics

De par la problématique, les données sur les publics doivent permettre l'analyse de l'appartenance socio-professionnelle des familles adhérentes aux différentes ludothèques. Et ceci de façon suffisamment précise pour pouvoir distinguer les variations au delà de la tendance générale. En fait les solutions qui consistaient à utiliser des données existantes ont tout à tour été écartées. La connaissance que les professionnels pouvaient avoir de leur public s'est avérée être trop intuitive et pas suffisamment fiable pour une recherche de cet ordre. De même, la solution qui consistait à utiliser les fichiers d'adhérents établis par chaque ludothèque a été abandonnée du fait de l'hétérogénéité et de l'imprécision des informations disponibles. Enfin, la solution de "l'analyse écologique" basée sur les données statistiques nationales disponibles sur les habitants des communes d'implantation des ludothèques étudiées est apparue mal appropriée. Car, les deux limites de ce type d'analyse se trouvent exacerbées dans le cas de ce terrain d'étude. D'une part, l'unité d'analyse géographique ne peut être clairement définie, car en générale la provenance des adhérents n'est pas limitée par les ludothèques. Les caractéristiques de référence ne peuvent donc pas être liées ni à la commune ni au quartier. D'autre part, si cette analyse peut être pertinente lorsque le phénomène social étudié est "massif", il semble que dans le cas des ludothèques elle n'ait guère de sens du fait de l'infime proportion de la population concernée par chaque ludothèque. Les risques de variations étaient alors très importants entre les données disponibles sur l'ensemble de la population potentielle et les données particulières de la population concernée par la ludothèque. Mais, c'est parce qu'au delà de ces limites techniques, son principe

remet en cause une partie de la problématique de cette recherche que ce type d'analyse a finalement été écarté. En faisant l'hypothèse que le public de la ludothèque est représentatif d'une population plus générale, on éliminait de fait tout questionnement sur sa particularisation par rapport aux objectifs de l'institution.

L'étude de cette variable à partir de données existantes s'avérant impossible, la solution consiste alors à recueillir ces informations directement sur le terrain. Les données relatives à la composition sociale des publics des ludothèques ont ainsi été obtenues par le truchement d'un questionnaire fermé adressé aux familles fréquentant les différentes structures étudiées.[14] L'essentiel de ce questionnaire consiste à obtenir des informations précises sur les professions et les diplômes des parents pour utiliser la classification des professions et catégories socioprofessionnelles de l'INSEE.[15] Cette démarche prospective a permis de recueillir des données sur 14 ludothèques avec des taux de réponses variant de 24% à 90%[16]. Mais cette méthode de recueil présente aussi des limites du fait des non réponses qui relativisent la portée des résultats. En particulier pour les ludothèques dont les taux de retour sont les plus faibles, on ne peut être assuré de la représentativité de ces réponses par rapport à l'ensemble du public de ces ludothèques. Ces données s'entendent alors davantage comme des indicateurs de tendance que comme une caractérisation exacte des publics.

Cependant, pour des raisons diverses, dans deux ludothèques ces informations directes n'ont pu être obtenues[17]. On a donc été contraint de procéder à des estimations en associant les deux sources précédemment écartées du fait de leur relative fiabilité. En se basant sur les estimations des ludothécaires quand à la provenance géographique de leur public, on a procédé à une analyse

---

[14] Pour la passation de ces questionnaires, nous avons disposé de l'aide précieuse des professionnels des ludothèques étudiées qui se sont chargés en grande partie de les diffuser et de les récupérer. Lorsque les retours se sont avérés insuffisants, nous avons nous même assurer des permanences dans les ludothèques pour interroger directement les adhérents. Malgré cette insistance, certains publics ont été difficiles à atteindre car les enfants fréquentant la ludothèque sans leurs parents, il a été impossible d'obtenir des renseignements fiables.

[15] Voir annexe 3.3.

[16] Voir annexe 3.4 la description des données recueillies.

[17] Dans un cas, il s'agit d'un veto mis par les autorités de tutelle pour la passation de ce questionnaire anonyme. Dans l'autre cas, c'est l'envoi postal contenant les réponses qui s'est égaré imposant un surcroît de travail impossible étant donné les délais de temps.

écologique à partir des données de l'INSEE sur la composition sociale des îlots d'habitations concernés. Le degré de représentation de ces résultats est donc encore plus relatif que pour les autres ludothèques. Mais la répartition des provenances des publics de ces ludothèques et la caractérisation sociale des quartiers concernés semblent suffisamment claires pour que dans les deux ludothèques une tendance assez nette puisse être dégagée. Dans un cas, il s'agit d'une ludothèque fréquentée de façon très majoritaire par un public issu du quartier. Or celui-ci est très majoritairement habité par des familles ouvrières, souvent d'origine immigrée et dans des situations sociales très défavorisées. Dans l'autre cas, il s'agit d'une ludothèque qui accueille un public issu d'une partie bien déterminée de la commune et qui est justement très homogène en terme de composition sociale. Il s'agit dans une large proportion de cadres moyens ou supérieurs.

L'analyse de ces quelques 750 questionnaires devait permettre de caractériser le public de chaque ludothèque en identifiant l'appartenance sociale des adhérents. A partir des informations recueillies sur les professions et les diplômes, on a donc déterminer la catégorie socio-professionnelle à laquelle appartient chaque famille. Pour tenir compte du rôle éducatif accru de la mère en particulier lorsqu'elle est qualifiée professionnellement[18], c'est la catégorie la plus élevée au sein du couple qui a été prise en compte et non systématiquement celle du père.

D'autre part, du fait des indéterminations qui sont apparues à propos des classes moyennes dans les recherches sur les conceptions éducatives et ludiques, les résultats sont analysés en opposant les catégories du haut et du bas de l'échelle sociale. L'essentiel de l'analyse consiste alors à différencier les cadres et professions intellectuelles supérieures (codés 3 par l'I.N.S.E.E.) et les ouvriers (codés 6). Cependant, les quelques études portant sur les classes moyennes[19] tendent à montrer que sur ce point particulier des pratiques et des conceptions éducatives, il existe une proximité entre cette catégorie des cadres et les professions intermédiaires qui touchent aux métiers de l'éducation et du social. Les catégories des instituteurs et assimilés (codée 42) et des professions

---

[18] Voir à ce sujet les analyses de J.C. Chamboredon et J. Prévot, Opus cit., p. 304-309.

[19] Voir à ce sujet J.Ion, introduction de l'ouvrage collectif : *Les couches moyennes salariées,* Paris, Ministère urbanisme et logement, et C. Bidou, *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes,* Paris, PUF, 1984.

intermédiaires de la santé et du travail social (codée 43) seront donc considérées dans cette recherche comme faisant partie du haut de l'échelle sociale, malgré toute les limites d'une telle généralisation. De plus, du fait de la précision relative des données recueillies et de la complexité de la catégorisation de l'I.N.S.E.E.,[20] certaines catégories se sont avérées difficiles à dissocier. Aussi la catégorie des employés (codée 5) est elle associée à celle des ouvriers et celle des chefs d'entreprise (codée 23) à celles des cadres.

En définitif, la caractérisation de chaque ludothèque se fera en opposant le nombre de familles situées en haut de l'échelle sociale, c'est-à-dire des cadres supérieurs, des chefs d'entreprise et des professions intermédiaires liées à l'éducation et au social, au nombre de familles situées en bas de cette échelle, à savoir les ouvriers et les employés, qui par commodité seront respectivement qualifiées de *favorisées* et *défavorisées*. Un certain nombre de familles ne seront donc pas prises en considération dans cette étude qui ne prend en compte que les extrêmes des caractéristiques sociales des publics.[21] Pour formaliser cette opposition stricte entre deux appartenances sociales, on a calculé un indice polarisé qui marque la proportionnalité de ces deux types de public, c'est-à-dire l'écart entre les représentations numériques des famille favorisées et défavorisées.[22] Se distinguent ainsi les ludothèques indicées positivement au sein desquelles le public du haut de l'échelle sociale domine, et les ludothèques indicées négativement où le public du bas de l'échelle est majoritaire. De plus dans chaque cas, le cardinal montre l'importance de la différence et donc le poids de tel ou tel public.

Les professionnels

Le troisième type de données à recueillir porte sur les profils des professionnels travaillant dans les ludothèques sélectionnées, afin d'étudier l'intervention éventuelle de ces derniers dans l'élaboration des objectifs de ces structures. La définition de cette notion de "profil" par rapport au concept théorique de carrière amène à concevoir un questionnement à la fois sur la

---

[20] Voir à ce sujet la présentations qu'en font A. Desrosières et L. Thévenot, *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte, 1992, p. 89-108.
[21] Voir à ce sujet en annexe 3.4 les données chiffrées pour chaque ludothèque.
[22] Pour plus de précisions sur le mode de calcul voir en annexe 4.4.

carrière professionnelle et sur la carrière morale des professionnels, c'est-à-dire sur les formations et les expériences professionnelles d'une part, et sur l'itinéraire et le projet de vie individuels d'autre part. Il ne s'agit donc pas d'établir le processus de construction des identités de chacun, mais d'étudier celles-ci en tant que résultat, et de voir si elles exercent une influence sur les objectifs. C'est plus l'évolution de cette identité qui sera étudié que son procédé d'élaboration, plus le comment que le pourquoi. De plus, l'étude ne consiste pas à analyser les motivations de l'ensemble de la profession, ni à étudier les déterminants sociaux et culturels d'une telle pratique professionnelle, comme cela a pu être fait, par exemple, sur "le métier d'éducateur de jeunes enfants"[23]. Les recherches qui portent sur les motivations professionnelles dans des métiers assez proches de celui de ludothécaire n'ont donc pu servir de référence dans cette partie de la recherche.

Par contre, les recherches biographiques ont ouvert quelques pistes car, cette méthode permet à la fois la reconstitution des *trajectoires individuelles*, et l'étude des *opinions professionnelles*.[24] C'est en ce qu'elle est une des sources d'information sur les "étapes et le parcours", en particulier dans le registre professionnel, et sur "la philosophie personnelle (du locuteur) sur les grandes questions : l'accès à un métier, les relations familiales, l'histoire du groupe social"[25] que cette méthode d'investigation convient assez bien dans son principe à l'objet de cette recherche, et que l'esprit en a été gardé. Mais devant la complexité d'une telle approche et l'ampleur de la tâche que celle-ci nécessite pour être réellement opérante, la forme en a été simplifiée. Concrètement, cette partie de l'étude consiste alors à réunir des éléments d'informations sur les itinéraires de formation et professionnels, sur les engagements personnels, et sur le "regard" que les interlocuteurs peuvent porter sur les événements et les changements intervenus dans leurs situations professionnelles et individuelles.

D'autre part pour répondre à cette partie de la problématique, les sujets étudiés devaient être susceptibles d'intervenir dans l'élaboration des objectifs de la ludothèque, c'est-à-dire que leur position ou leur situation au sein de l'institution devait leur laisser la possibilité d'exercer une influence sur les objectifs de celle-ci. Comme précédemment pour les données sur les objectifs,

---

[23] Selon le titre même de l'ouvrage de D. Verba, Opus cit..
[24] J. Peneff, *La méthode biographique*, Paris, Armand-colin, 1990, p.97-98 et 128-129.
[25] Ibid. p. 122.

l'implication statutaire du ludothécaire au sein de chaque structure semble le désigner comme la personne la plus directement concernée par les fondements de l'institution. Dans l'optique d'une confrontation entre les objectifs et les profils de chaque structure, les données ont donc été recueillies auprès des 16 responsables des ludothèques étudiées.

Cette approche nécessitant le recueil d'informations précises et personnelles, la technique de l'entretien semblait toute indiquée. Mais, pour des raisons matérielles liées aux contraintes de temps et au manque de disponibilité des acteurs, cette méthode n'a pu être utilisée[26]. C'est donc sous la forme d'un questionnaire ouvert que ces données ont été recueillies malgré toutes les limites que cette méthode comporte par rapport à un tel objet. Car, autant le recueil de données matérielles telles les diplômes obtenus ne pose pas de problème, autant cette technique semble peu adaptée pour saisir l'implication de tel ou tel événement dans l'orientation professionnelle. Seule la construction du questionnaire pouvait palier un tant soi peu à ces écueils. Pour juger de l'influence potentielle des caractéristiques de chacun, l'identification professionnelle est complétée par des informations sur la situation sociale en dehors du contexte professionnel. En interrogeant la personne sur son degré d'engagement dans divers domaines (politique, loisirs, intellectuel), on obtient des données sur ses traits de personnalité qui sont susceptibles d'avoir une incidence sur les orientations de la ludothèque. De plus, en insistant dans la formulation des questions, sur la nécessité de précisions et de justifications des renseignements fournis, on montre l'intérêt de la recherche pour le sens que peuvent prendre ces éléments par rapport au choix professionnel. Enfin, le questionnaire se termine sur une interrogation plus directe des personnes sur leur influence au sein de la ludothèque. En leur faisant préciser la différence entre la ludothèque qu'ils envisagent "idéalement" et la ludothèque réelle où ils travaillent, on peut cerner l'influence qu'ils souhaiteraient avoir et que des contraintes extérieures empêchent[27].

---

[26] Il nous a semblé que ce sujet ne pouvait être abordé à la suite de l'entretien sur les objectifs du fait du risque de confusion entre les thèmes, mais surtout pour ne pas allonger outre mesure la durée déjà éprouvante pour certains interlocuteurs de ce premier entretien.

[27] Voir en annexe 3.5.

Malgré toutes ces tentatives, les données obtenues sont à la fois partielles et incomplètes. Même après de multiples relances individualisées, certaines ludothécaires ne nous ont pas retourné le questionnaire. Pour ces dernières, les seules informations disponibles émanent donc des entretiens sur les objectifs et en particulier des interventions spontanées ou provoquées sur leur profil et leur implication éventuelle dans l'élaboration des objectifs. D'autre part, les données recueillies sont lacunaires et imprécises, car les interlocuteurs n'ont pas saisi ou pas accepté l'intérêt de questions très personnelles pour traiter d'un sujet sur l'institution. Ces réticences empêchent ainsi de saisir la personnalité de chaque ludothécaire avec toute la finesse qu'auraient permis les entretiens. Enfin les questions qui tendaient à recueillir le point de vue des acteurs sur leur propre influence au sein de la ludothèque se révèlent peu fructueuses, car il était difficile pour ces responsables de prendre suffisamment de recul pour porter un regard objectif sur les éléments qui peuvent intervenir sur leur propre évolution et d'analyser les tenants et les aboutissants de celle-ci.

L'analyse consiste alors à mettre en évidence le niveau et le domaine de formation initiale de chaque ludothécaire, et à étudier le parcours professionnel suivi en particulier dans ses interconnexions avec d'autres domaines de formation ou d'expérience. Cette démarche n'apporte donc pas tous les éléments nécessaires pour réellement déterminer des profils au sens où on les a définis précédemment. Il manque en particulier des éléments essentiels sur les raisons profondes de l'intérêt pour cette activité en relation avec le contexte et l'itinéraire familial. Mais, en mettant en lumière des tendances et des caractéristiques générales au niveau professionnel, elle permet de répondre partiellement à la problématique.

L'activité ludique

Pour traiter la dernière partie de la problématique, il s'agit maintenant de saisir précisément les conceptions que les ludothèques présentent de cette activité qui est au centre et à la base même de l'institution, le jeu. L'approche de cette variable est en grande partie conditionnée par les approches déterminées pour les autres variables. Pour garder une cohérence dans les informations recueillies dans l'optique de les mettre en perspective entre elles, mais aussi parce que les arguments avancés précédemment sont toujours valides, c'est à partir du discours

des ludothécaires que cette variable est étudiée, et non à partir de la réalité matérielle ou du point de vue des autres professionnels de la ludothèque.

Par contre, ce sujet aurait pu être abordé au cours d'entretiens spécifiques, c'est-à-dire centrés sur ce thème du jeu. Mais, ce nouveau recueil d'information s'est rapidement avéré inutile car des discours sont apparus spontanément sur ce sujet dans les entretiens portant sur les objectifs. En exposant les objectifs de l'institution et en cherchant à les justifier, les interlocuteurs ont systématiquement introduit ce thème du jeu.

C'est donc à partir des conceptions de l'activité de la ludothèque exposées spontanément par les ludothécaires lorsqu'on les interroge sur les objectifs que l'on a pu analyser les usages, les finalités et les valeurs du jeu. En partant de ce constat d'une relation fondamentale entre les objectifs et l'activité ludique, la grille d'analyse a été construite au départ pour situer ces deux entités l'une par rapport à l'autre. Il s'agit alors de voir si le jeu constitue un des objectifs de l'institution parce qu'il est perçu comme une entité en lui-même, ou s'il est un moyen de parvenir à ces fins parce qu'il est de l'ordre de l'instrumental. Puis au fur et à mesure de l'analyse, il est apparu que cette position était directement liée aux caractéristiques, aux propriétés et aux potentialités du jeu. Ainsi en analysant la progression mentale qui fait passer d'une idée à une autre, on a mis en évidence "des constellations de représentations" qui permettent de lire l'expression de jugements de valeurs[28]. La grille d'analyse finale distingue alors les différentes caractéristiques du jeu, qui illustrent les différents types de valorisation de cette activité, qui eux-mêmes justifient la situation de cette activité par rapport aux objectifs[29].

---

[28] S. Mollo-bouvier, *La sélection implicite à l'école*, Opus cit. p. 201.
[29] Voir annexe 3.6.

PARTIE 4

LA LUDOTHEQUE, UNE INSTITUTION DANS SON TEMPS

CHAPITRE 1
Objectifs et typologie des ludothèques

Sur la base de l'étude réalisée antérieurement à partir des divers documents produits par cette institution, l'analyse des finalités des ludothèques a été entreprise en distinguant les domaines *éducatif*, *social* et *culturel*. Mais, même si ce découpage a été conçu en référence à des analyses existantes, il n'a pas été réalisé selon une définition stricte de chacun de ces domaines. De ce fait, une première partie de l'analyse consiste à préciser la signification générale que chacun de ces termes prend au sein de cette institution.

Les notions d'éducatif, de social et de culturel

Pour les ludothèques, la notion d'éducation semble se construire à partir du sens commun du mot. Il s'agit pour les nouvelles générations de s'imprégner des valeurs de leurs aînés et d'apprendre à tenir les rôles dévolus aux uns et aux autres. Cette éducation renvoie bien sûr à l'action explicite des éducateurs, c'est-à-dire des professionnels de l'éducation et en priorité des enseignants. Mais elle inclut aussi l'influence du milieu qui permettra l'intériorisation lente et souvent inconsciente des valeurs, des savoir-faire et des savoir-être. De ce double processus résultera ce qui est qualifié de bonne ou mauvaise éducation, c'est-à-dire la possession d'un certain nombre de qualités et de vertus attendues par la société ou par un groupe social plus restreint.

De fait, l'éducation s'entend pour les ludothécaires dans un sens très large qui renvoie à la notion de *socialisation* telle qu'elle est utilisée aussi bien par Durkheim que par certains sociologues contemporains. L'éducation consiste en une "socialisation des jeunes générations", ou encore en une action des adultes exercée sur les enfants dans le but de rendre ces derniers "mûrs pour la vie sociale"[1]. Plus précisément, il s'agit pour E. Durkheim de développer "un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux", c'est-à-dire de rendre l'enfant apte sur tous les plans, à participer à la société dans laquelle il est appelé à vivre. Plus récemment, en réaction à la dimension de "conditionnement" sous-jacente à la définition de E. Durkheim, cette notion a été définie comme "un processus adaptatif" ou encore comme un processus "d'interactions" ou de "transactions" entre l'individu et la société. J.M. Berthelot la conçoit alors comme "l'ensemble des procédés mis en oeuvre dans une société donnée, ayant pour effet de produire ses membres comme des être sociaux : cela recouvrirait aussi bien les formes institutionnelles que non-institutionnelles de ces procédés, les contenus techniques, scientifiques, didactiques, que les contenus mythiques, coutumiers, normatifs, les comportements éducatifs conscients que les situations à effets de socialisation non-intentionnels"[2]. On montrera d'ailleurs comment le discours des ludothécaires reprend l'opposition qui est à l'origine de ces deux acceptions du terme, soit intériorisation contrainte soit assimilation négociée.

---

[1] E. Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1992.
[2] J.M. Berthelot, cité par P. Perrenoud, Opus cit, p. 154.

L'intérêt des ludothèques pour le domaine éducatif se présente donc dans les discours au travers de finalités qui visent d'une façon générale l'évolution et le développement de la personne de l'enfant vers un état de maturité supérieur. Reste à préciser le contenu de cette démarche éducative, c'est-à-dire les éléments que cette institution cherche à apporter à l'enfant pour le faire progresser. L'analyse détaillée des objectifs éducatifs permettra de mesurer l'étendue des missions envisagées par les ludothèques, mais aussi leur limite.

Leur intérêt pour le domaine social renvoie quant à lui à la double dimension de ce champ d'action. Dans leur tentative de délimitation et de définition du "champ du social", J. Ion et J.P. Tricart montrent que le social est essentiellement attaché à la résolution de "problèmes sociaux"[3]. Il s'agit d'intervenir auprès de populations particulières parce qu'en difficulté, pour rétablir une situation sociale fragilisée. Ce premier aspect est particulièrement lisible dans la mission de soutien et d'aide du plus ancien des métiers du social, celui d'assistante sociale, qui s'est développé autour d'un idéal de dévouement marqué par le catholicisme. Mais, il apparaît aussi dans les missions de protection et d'accompagnement qui caractérisent le métier d'éducateur spécialisé, en prenant en charge l'enfance en danger ou la déficience mentale[4]. Le premier aspect du social renvoie donc à la notion d'assistance, en ce sens qu'elle est perçue comme une action compensatrice d'une défaillance de la société et/ou de l'individu lui-même.

Cependant, en se construisant le champ du social s'est étendu et a pris un autre aspect plus "positif". Il ne s'agit plus "d'assistance sociale" mais "d'action sociale". La démarche des professionnels ne se comprend plus comme une démarche réparatrice, mais comme une démarche incitative qui vise à renouveler et à catalyser le social. Cet aspect caractérise de fait le second métier caractéristique du travail social, celui d'animateur socioculturel. Avec des modèles d'actions divers parce que fondés sur différentes activités (le sport, les loisirs ou la culture), le principe de l'action consiste, selon l'étymologie même du mot, à donner une âme à un groupe d'individus plus ou moins important, c'est-à-dire à créer un tissu de relations sociales qui fassent vivre cette entité.

---

[3] J. Ion, J.P. Tricart, Opus cit..

[4] Dans son ouvrage *Le métier d'éducateur*, Paris, Ed. de Minuit, 1983, F. Muel-Dreyfus montre à ce sujet comment ce métier est passé de missions normalisatrices et répressives à des missions de prévention et d'adaptation ou d'insertion.

Les finalités des ludothèques qui s'apparentent au domaine social visent donc globalement à enrichir et à harmoniser la vie sociale, c'est-à-dire à favoriser et réguler les liens sociaux essentiels à toute société. L'analyse détaillée montrera comment le discours se subdivise sur le même modèle que la division historique de ce domaine, et comment la ludothèque participe de l'évolution générale de celui-ci vers le développement d'une nouvelle sociabilité.

Enfin, l'intérêt des ludothèques pour le domaine culturel est présenté en référence aux deux significations généralement retenues parmi la multitude de sens du mot "culture" et reprend la distinction de N. Elias entre le terme allemand de "Kultur", et le terme français de "Civilisation"[5]. Le premier renvoie à des réalisations de l'homme que sont les oeuvres d'art, les livres, les systèmes religieux ou philosophiques, ce que les ludothécaires nomment des "objets de culture"[6]. Dans ce sens, la culture se rapporte aux réalités qui émanent d'un peuple ou d'un groupe social, et qui sont révélatrices des particularités de celui-ci. Elle s'entend comme une réalité matérielle et symbolique que l'on peut appréhender directement, mais qui marque une certaine distance avec le quotidien. Cette première approche est complétée par l'acception de la notion de culture au sens de civilisation. Dans ce sens, la culture se rapporte tout à la fois aux faits politiques, économiques, religieux, techniques, moraux et sociaux. Elle se comprend alors comme une totalité dans laquelle entrent les réalisations, mais aussi les valeurs et les attitudes, les idées et les arts, les croyances et les coutumes. C'est un "objet" général qui caractérise les fonctionnements et les valeurs d'un groupe humain.

Cependant à la différence de N. Elias qui montre la dimension fédérative de ce terme, les ludothécaires insistent sur les différences et les particularités des peuples. "La culture c'est notre culture à nous, à la fois la culture du passé et de maintenant, mais c'est aussi les différentes cultures qui se côtoient dans le monde". Ainsi la notion est-elle abordée essentiellement en terme de différence et de diversité; différence par rapport au quotidien : "la culture c'est l'autre, c'est le monde, c'est la différence"; diversité de notre culture et des cultures.

---

[5] N. Elias, *La civilisation des moeurs*, Paris, Calman Lévy, 1973.

[6] Par convention, on mettra entre guillemet toutes les phrases sui ont été extraites directement du discours des ludothécaires. Par contre à la fois parce que l'analyse porte sur un ensemble et non sur des individualités et par souci d'anonymat, ces citations ne seront pas référencées individuellement.

Mais, comme le laissaient prévoir les analyses préliminaires, l'attachement de la ludothèque au domaine culturel n'est pas dû à des finalités culturelles caractéristiques de l'institution. Il ne s'agit pas pour les ludothèques de chercher à participer elles-mêmes à la culture, quel que soit le sens de ce terme. La ludothèque n'apparaît pas comme objet culturel, c'est-à-dire qu'elle n'est pas analysée comme un produit de la société qui lui a fait voir le jour (ce qui justifierait les différences internationales par exemple). Elle n'est pas non plus perçue comme porteuse de culture, c'est-à-dire de significations et de valeurs. Tout au plus se situe-t-elle dans le domaine culturel en arguant de la place centrale que prennent l'activité et le matériel ludiques qui sont eux des réalisations culturelles. Mais, de fait, la dimension culturelle de la ludothèque reste tout à fait mineure, voire inexistante. Car, cette analyse du jeu et des jouets porteurs de valeurs et d'images qui induit le caractère culturel de la ludothèque, reste elle-même marginale dans les discours. Ainsi, le jeu n'étant pas reconnu comme un objet culturel et la culture n'étant pas perçue dans sa globalité, la ludothèque ne peut s'insérer dans ce domaine en tant qu'institution spécifique.

En fait, en se dissociant du domaine culturel, la ludothèque fait de la culture un objet extérieur à l'institution, qui va devenir lui-même l'objet de finalités. Ainsi, si la ludothèque ne participe pas à la culture, elle a pour objectif essentiel de faire participer les enfants à celle-ci. Les finalités se présentent alors soit en termes de découverte et d'ouverture, soit en termes de critique. Dans le premier cas, il s'agit pour les ludothèques d'éveiller la curiosité des enfants et d'enrichir leurs connaissances pour une meilleure insertion. Dans le second, il s'agit d'inciter les enfants à connaître la société dans laquelle ils vivent pour pouvoir exercer leur esprit critique face aux réalités qui les entourent.

Or, ces discours semblent à nouveau exclure la ludothèque du domaine culturel. Car ces notions laissent clairement apparaître la transposition de la dimension culturelle au sein de la dimension éducative de l'institution. La finalité culturelle est "d'éveiller, d'ouvrir l'esprit, de faire découvrir" quelque chose qui est extérieur à l'individu et à son quotidien. Cette incorporation du domaine culturel au domaine éducatif laisse alors envisager une seconde interprétation de l'absence de dimension culturelle de l'institution. Au delà du manque de reconnaissance culturelle, c'est peut-être l'emprise du domaine éducatif qui est en partie la cause de cette absence.

La suite de cette analyse ne portera donc pas directement sur la dimension culturelle de la ludothèque, mais s'attachera à mettre en évidence l'insertion de cette dimension dans le domaine éducatif, et son interconnexion avec le domaine social. L'analyse des objectifs se fera, en fin de compte, en opposant les deux grands domaines de l'éducatif et du social et les fonctions que les ludothèques évoquent à leur sujet.

Les objectifs éducatifs

Les objectifs éducatifs présentés par l'ensemble des ludothèques s'organisent en cinq aspects différents.

- *L'éducation sociale* ou "éducation à la vie en société", qui vise la formation d'un sujet social.
- *L'éducation culturelle* ou "éveil culturel", qui vise l'insertion du sujet dans la culture où il vit.
- *L'éducation individuelle* ou "formation de la personnalité" qui vise l'épanouissement personnel de l'individu.
- *L'éducation intellectuelle* ou "initiation à la réflexion et acquisition de connaissances", qui vise la formation cognitive de l'individu.
- *L'éducation familiale* ou "écoute et conseil à la famille", qui vise à améliorer les relations parents-enfants.

Avant de développer chacun de ces aspects pour identifier plus précisément la teneur des finalités éducatives, il faut remarquer que l'éducation physique n'apparaît pas comme un des aspects de ce domaine. Le développement corporel et moteur de l'enfant n'est donc pas pris en compte par la ludothèque comme un aspect spécifique, à l'image du développement intellectuel. Si l'on reste dans le vieux schéma d'analyse de l'être humain, cette première constatation laisse supposer que le jeu a plus à voir avec l'esprit qu'avec le corps. Tout au plus peut on supposer que cet aspect du domaine éducatif est associé à l'un des cinq autres, et plus particulièrement à celui du développement individuel. L'analyse de ce dernier permettra donc de préciser ce point.

L'éducation sociale est sans doute la fonction la plus consensuelle dans le domaine éducatif. Elle s'articule autour de la notion de "socialisation" et de la volonté de "socialiser", utilisé par les ludothécaires dans le sens restreint "d'apprendre à vivre en société". Partant du constat que chacun est amené à vivre au sein d'un environnement social quel qu'il soit, l'initiation à la vie sociale s'impose comme une étape indispensable dans le développement humain. Et la ludothèque, parce qu'elle est un lieu de vie collectif, permet cette démarche qui consiste à faire entrer l'enfant dans le système des relations, des modèles et des règles sociales que tout être social doit assumer pour ne pas être "exilé ou en marge". Ainsi, dans les discours apparaît, directement en relation avec cette notion de socialisation, la notion de respect, c'est-à-dire de connaissance et d'acceptation de, voire de soumission à, ce qui fait la vie sociale. La révolte et la déviance sont rejetées comme des attitudes non conformes contre lesquelles l'institution doit lutter. Apprendre à vivre en société, c'est avant tout respecter les règles.

En ludothèque, cette initiation est mise en avant, au départ, à partir du jeu lui-même, car jouer c'est respecter les règles du jeu telles qu'elles ont été établies entre les participants. Puis, l'initiation s'étend à la structure elle-même; la ludothèque dispose de règles de fonctionnement, voire d'un règlement, et tout utilisateur est censé "se conformer aux règles de vie définies dans cet espace". Enfin le respect des règles est généralisé "à toute forme de vie en collectivité ou en société" qui impose le respect à la fois de l'environnement matériel et de l'environnement humain. Il s'agit alors de respecter les jeux, les locaux, les aménagement urbains, "pour au delà respecter l'autre", c'est-à-dire les autres membres de la collectivité ou société. Respecter les règles, c'est donc en réalité acquérir des modèles, des normes et des valeurs, des us et des coutumes, pour respecter ses semblables. En d'autres termes, c'est rendre sociable, c'est-à-dire apte à vivre en harmonie au sein d'un groupe social.

De plus, cette harmonie impose aussi le respect de la différence. "Reconnaître et accepter l'autre", c'est respecter ses envies, ses plaisirs, ses particularités. Au delà du respect, la construction de la vie sociale doit se faire sur la base de la tolérance face à la différence, que celle-ci soit sociale, culturelle, ethnique ou en termes de handicap. Enfin parallèlement, la socialisation renvoie parfois à la notion de partage et d'échange. Pour la ludothèque, il s'agit d'apprendre aux enfants "à partager un espace, un matériel", c'est-à-dire à

dissocier l'usage de la propriété matérielle, mais aussi "à partager une activité ludique", c'est-à-dire "à rencontrer d'autres façons d'être" et à échanger avec d'autres sujets sociaux.

L'éducation culturelle est la seconde fonction qui se dégage des discours sur les finalités éducatives. Il s'agit essentiellement pour la ludothèque "d'ouvrir l'esprit des enfants", c'est-à-dire " de les ouvrir sur le monde, de les faire sortir de leur quartier et du quotidien de leur vie". Comme on l'a vu, cet éveil culturel passe en premier lieu par la découverte, la rencontre et l'intérêt porté à ce qui les entoure, qui permet l'enrichissement de la personne.

Comme dans la dimension sociale, l'éducation culturelle prend racine au sein même de la structure, à partir du matériel ludique et de la culture dont celui-ci est porteur. L'enrichissement commence avec la diversification des jeux et jouets proposés et avec "la découverte de jeux différents", "de beaux jeux", c'est-à-dire de jeux qui ne font pas partie de la grande distribution du jouet. Puis, cet enrichissement prend une dimension plus générale en se portant sur des objets culturels extérieurs. Au moyen d'animations, de sorties et de spectacles, il s'agit de faire découvrir aussi bien les technologies nouvelles que les autres structures socioculturelles de la ville, ou encore les différents domaines culturels plus traditionnels que sont la musique, la peinture, le théâtre, etc.

De plus, cet enrichissement à partir des objets culturels se double d'un enrichissement à partir des "relations culturelles". En créant des rencontres, il s'agit "de découvrir d'autres personnes, d'autres façons de voir et de concevoir". L'ouverture se fait alors à la fois sur "les différences de milieux, d'univers, d'ambiances au sein de notre culture", et "sur les autres cultures", c'est-à-dire sur les modes de jeu, de vie et de pensée des populations étrangères qui fréquentent la ludothèque. Mais l'ouverture sur notre société semble beaucoup plus importante que la découverte des civilisations étrangères qui reste marginale. La finalité se pose en réalité en terme "d'intégration à la vie, à la culture, à la société". Même s'il s'agit de s'ouvrir au monde et à la différence, la priorité apparaît nettement donnée à la découverte des éléments culturels propres à la culture occidentale, voire française. De fait, l'ouverture sur les autres cultures reste toujours de l'ordre de la découverte des objets de cultures, en particulier les jeux, et ne porte jamais réellement sur les modes de vie et de pensée des autres

civilisations. La culture qui est découverte et à laquelle on propose aux enfants de s'intégrer, est la même pour tous, y compris pour ceux qui peuvent avoir accès chez eux à une autre culture.

Cette tendance est encore renforcée par le deuxième aspect de l'éveil culturel qui vise à rendre l'enfant curieux et critique face à son environnement matériel, et en particulier face aux objets de consommation. Il s'agit alors d'apprendre à l'enfant "à faire des choix en toute connaissance de cause", c'est-à-dire en fonction de ses goûts et non d'influences extérieures, en particulier télévisuelles. "Pour rester maître de sa consommation", il faut apprendre à connaître et à choisir en portant un regard critique sur les choses. L'ouverture d'esprit apparaît ainsi comme une finalité que la ludothèque développe essentiellement à partir de la découverte des objets culturels et non des relations, et toujours au sein de la culture dans laquelle s'insère cette institution.

La troisième fonction essentielle du domaine éducatif concerne *l'éducation et l'épanouissement individuel*. La finalité principale est "la construction de la personnalité de l'enfant". Il s'agit de lui permettre "de se structurer en tant que sujet", c'est-à-dire de prendre de la distance par rapport aux choses et aux personnes pour avoir une existence propre. Or, cette construction est quasiment toujours strictement d'ordre affectif ou psychique. Il est très rare qu'il soit spécifié que "la personne doit être prise en compte dans sa globalité", c'est-à-dire que l'épanouissement concerne aussi bien le développement psychique que le développement intellectuel et moteur de l'enfant. On remarque donc que la ludothèque dissocie fortement les différentes caractéristiques du développement humain. Mais surtout, se confirme ainsi l'absence d'attention des ludothèques pour le développement physique de l'enfant. Ces discours révèlent une occultation, voire une négation, du corps qui n'est même pas présenté comme un élément de jeu chez les jeunes enfants alors que les théories, savantes ou pratiques, sur ce sujet se multiplient. Les théories psychologiques et psychanalytiques semblent ainsi avoir recentré l'intérêt sur la "psyché" au détriment du corps.

Cette construction de l'identité psychique appelle une connaissance et une acceptation de soi qui permettent "de se situer, de se positionner et de s'affirmer par rapport aux autres", voire de se critiquer soi-même. Cette

édification de la personne s'accompagne donc de la volonté de développer un certain nombre de caractéristiques comme la maîtrise et le contrôle de soi, la confiance en soi, la rigueur, la persévérance et la patience, ou encore la créativité et l'expressivité. D'une façon générale, cette fonction vise à l'épanouissement de l'enfant, c'est-à-dire "à ce qu'il soit bien dans sa peau", "à ce qu'il soit à l'aise", "à ce qu'il vive bien dans notre société, c'est-à-dire à ce qu'il trouve sa place dans la vie".

Apparaît ainsi une seconde dimension dans cette finalité éducative, car la construction de sa personne doit permettre à l'individu d'être à la fois autonome et responsable pour "se prendre en charge et être acteur de sa vie". Il s'agit pour l'individu tout à la fois "de s'organiser", "de gérer son temps", "de manifester de l'intérêt", "de justifier ses choix". Au delà de la personnalité, c'est donc une identité que la ludothèque cherche à développer, c'est-à-dire un individu qui ne soit pas assimilable à un ensemble social quel qu'il soit, mais qui participe activement à celui-ci.

Les quatrième et cinquième fonctions semblent faire l'objet de divergences beaucoup plus importante entre les ludothèques. En ce qui concerne *l'éducation intellectuelle*, certaines ludothèques n'en font jamais mention, montrant par là leur indifférence à cet aspect des objectifs éducatifs. Lorsqu'elle est revendiquée, il s'agit en général pour la ludothèque de participer à l'acquisition des savoirs élémentaires et des connaissances générales (lire, compter, culture générale) dans le prolongement de l'enseignement scolaire. Plus rarement, il est question de développer d'une façon plus globale la réflexion et la logique de raisonnement. Mais, à l'inverse, tout en reconnaissant que cette fonction fait partie du domaine éducatif, certaines ludothèques refusent sa présence dans leurs objectifs, ou tout au moins lui concèdent elles une place minimum, sous la pression des attentes de certains publics en ce domaine. Cette position rejoint celle des ludothèques qui n'abordent le sujet qu'en parlant du jeu. Dans les deux cas, les apprentissages et les acquisitions ne font pas l'objet de finalité pour la ludothèque; soit parce que c'est le jeu qui participe directement de cette fonction, soit parce que la ludothèque se situe en retrait par rapport à cet aspect du développement de l'enfant qu'elle assigne à l'école. Cette fonction du domaine éducatif sera donc abordée plus précisément dans la suite de l'étude,

d'une part dans la relation de la ludothèque à l'école, et d'autre part dans la relation du jeu à l'éducation.

L'éducation familiale enfin se situe un peu en marge de ces fonctions éducatives, car elle ne concerne plus spécifiquement l'enfant mais plus largement l'enfant et sa famille. Là encore, la finalité essentielle se construit à partir de la spécificité de la ludothèque. Il s'agit d'offrir un conseil aux parents, de les éduquer au choix en matière de jeux et d'activité ludique pour leurs enfants. Mais, il semble que sous l'influence de la demande, ce conseil s'étende au domaine de l'éducation et encore plus largement au problème des relations parents-enfants. Certaines ludothèques se donnent donc pour mission de favoriser cette relation particulière en promouvant, au delà de la stricte relation éducative initiale, la rencontre et le dialogue entre ces deux individualités. Cette fonction amène ainsi la ludothèque à s'insérer dans un mouvement plus vaste autour de l'éducation familiale, c'est-à-dire de l'aide à la famille dans son rôle d'éducateur. P. Durning[7] montre comment se combinent interventions sociales, pratiques de formation et recherches scientifiques pour mettre à jour à la fois la réalité de l'éducation mise en oeuvre par la famille en direction de ses enfants, et les modalités de l'action éducative de tiers en direction des parents pour les former à leur fonction éducative. C'est sur ce dernier point que la ludothèque semble donc affirmer sa cinquième fonction éducative, au risque, de l'avis de certains, de sortir du monde de l'enfance et surtout du monde du jeu.

Les objectifs sociaux

Les finalités sociales exprimées par l'ensemble des ludothèques étudiées permettent de distinguer deux aspects essentiels au sein de cette institution.

- Le *développement de la vie sociale*, autrement dit la participation de la ludothèque à l'enrichissement des relations interindividuelles.
- La *promotion de l'égalité sociale*, c'est-à-dire le soutien et l'intégration des individus à un environnement social identique.

---

[7] P. Durning, *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*, sous la direction de., Paris, Matrice, 1988.

D'une façon générale, il s'agit donc de finalités qui visent les relations des sujets à la société. Mais contrairement au domaine éducatif, il ne s'agit pas d'une intervention directe sur l'individu cherchant à le faire évoluer, mais davantage d'une intervention sur l'environnement des sujets, environnement direct ou indirect, matériel ou relationnel. Dans l'optique d'une meilleure intégration de l'individu, c'est une évolution des conditions de vie sociale qui est envisagée ici et non une modification de l'individu lui-même.

La fonction de *développement de la vie sociale* est en général abordée dans les discours en présentant la ludothèque comme un "lieu d'accueil". Il s'agit dans un premier temps simplement de l'accueil offert par les professionnels qui, pour "bien recevoir le public", doivent être accueillants, c'est-à-dire chaleureux et attentionnés. C'est donc souvent les professionnels qui sont à l'origine de cette dimension sociale de la ludothèque en créant par leurs actions et leurs attitudes "un espace convivial". Dans un deuxième temps, en s'étendant à l'ensemble des personnes qui fréquentent la ludothèque, cet esprit de convivialité fait de cette dernière un "lieu de vie". Il s'agit alors que "les adhérents se sentent bien", "qu'ils aient envie de passer un moment ensemble, à jouer ou à discuter". La ludothèque est ainsi parfois présentée comme une oasis où "l'on prend le temps", "où on se pose un moment", et en ce sens, elle est un espace social sensiblement en marge de la vie "courante". Mais, cet objectif de constituer un lieu de vie renvoie aussi à la volonté de rassembler et de réunir. En faisant de la ludothèque "un lieu de ralliement, un point de chute", il s'agit "de faire que les gens se retrouvent, se rencontrent et se parlent". C'est donc aussi en tant que "lieu de rencontre" que la ludothèque se définit comme un espace social. Car, elle tente d'intervenir contre l'isolement et la solitude nés de l'urbanisation et de l'évolution des relations sociales plus généralement, et ceci en fédérant des individualités pour faire exister un groupe social. Cette dimension renvoie ainsi à la troisième acception de cet espace social qui se présente comme "un lieu d'échange", "un lieu de communication et de parole". Il s'agit pour la ludothèque de créer ou recréer des relations sociales entre les individus, c'est-à-dire de participer à la mise en place d'échanges ludiques mais aussi verbaux, voire matériels.

Mais les précisions apportées sur ce type d'objectifs sociaux montrent un déplacement quant à "l'objet" de cette finalité. De fait, cette dimension de vie sociale oblige à envisager l'enfant comme un des éléments d'un ensemble plus

large qui insère la mère et la famille, mais aussi le quartier et la ville. Cette finalité ne concerne donc plus spécifiquement l'enfant mais plus largement toute personne fréquentant cette institution. Il semble même que ces finalités soient plus directement orientées vers la famille et la mère en particulier, car c'est elle qui est davantage "victime" de l'isolement. Pour les enfants, la nécessité de favoriser les rencontres et les échanges apparaît moins, ou de façon plus spécialisée. Il s'agit de favoriser les relations, soit au sein de la famille où les contraintes diverses ont tendance à réduire les échanges parent-enfant, soit au sein du groupe de pairs pour des enfants qui ont peu de contact avec les autres enfants du fait de leur jeune âge et/ou de la composition de la fratrie. Par contre, si cette tendance à jouer et à se rencontrer semble en générale naturelle et spontanée chez les enfants, une nécessité apparaît de lui offrir un espace physique pour se concrétiser et se développer. Le terme de "lieu de vie" prend alors tout son sens en marquant la mise à disposition des enfants d'un espace où "ils peuvent vivre leur vie", c'est-à-dire jouer, se rencontrer, discuter, échanger, en un mot être eux-mêmes.

Comme pour un certain nombre de finalités éducatives, cette dimension sociale est développée à partir de la spécificité de la ludothèque, c'est-à-dire à partir de l'activité ludique. Les adhérents se retrouvent pour jouer et ils échangent autour d'un jeu. C'est donc le jeu qui est à la base de la dimension sociale développée par la ludothèque. Mais, "autour de ce jeu, il va se passer plein de choses", c'est-à-dire des échanges, qui ne seront pas directement en relation avec l'activité en cours. Le jeu n'est alors qu'un élément déclenchant de la convivialité, des rencontres et des échanges, qui seront recherchés en tant que tels par la ludothèque. Dans une deuxième étape, la dimension sociale apparaît donc attachée à la ludothèque plus largement et non pas uniquement au jeu. La finalité est de créer un espace social, et le jeu n'est alors qu'un prétexte ou un moyen. Enfin, la finalité prend une dimension encore plus large en "s'exportant à l'extérieur de la ludothèque". Il ne s'agit plus de créer un espace social, mais de "créer du lien social", c'est-à-dire un tissu de relations qui soit indépendant de l'institution elle-même. Dans une optique très globale, c'est une évolution des modes de vie sociaux vers une solidarité sociale qui est envisagée.

Cette velléité générale se retrouve d'ailleurs souvent exprimée dans l'objectif de "mélanger les publics, les populations". Comme dans certains aspects de la dimension éducative de la ludothèque, c'est la rencontre avec la

différence qui est envisagée et non l'échange interne à un groupe déjà constitué. La ludothèque se propose précisément de faire progresser le lien social en favorisant la communication entre des publics qui sont dissociés par d'autres institutions ou par la réalité sociale d'une façon générale. "Il ne faut pas qu'il y ait de scission entre les âges", ce qui justifie des accueils communs à toutes les tranches d'âges d'enfants, mais aussi des démarches visant à faire de la ludothèque "un espace inter-âges" qui associe parents et enfants et surtout grands-parents et petits enfants. C'est aussi "un lieu de rencontre des familles d'origines différentes; d'origines ethniques, c'est-à-dire de pays différents, et d'origines sociales différentes, c'est-à-dire de classes sociales différentes." Il s'agit alors de faire "se mélanger des enfants favorisés et des enfants défavorisés", parce que l'échange des différences ne peut être qu'enrichissant pour tous[8].

Ainsi, la fonction sociale qui fait quasiment l'unanimité se situe-t-elle dans le domaine de l'action sociale définie précédemment. Le social est compris comme étant "tout ce qui vit autour de la société", c'est-à-dire très généralement l'ensemble des interactions qui président au fonctionnement d'une société. Et l'action de la ludothèque consiste à mettre en synergie des individus, c'est-à-dire à les associer dans la construction du monde social qui les entoure.

La fonction de *promotion de l'égalité sociale* se présente davantage en termes d'aide ou d'assistance sociale, et vise à "réduire les injustices sociales", "à mettre à bas les problèmes d'inégalités". Il s'agit pour la ludothèque d'offrir un certain nombre de soutiens à des publics spécifiques, pour "les remettre au niveau des autres". Cette finalité la situe alors en parallèle des services "officiellement" qualifiés de sociaux, même si elle entre très rarement en relation directe avec ces derniers. Une des raisons de cette distance tient sans doute à la différence de destinataire de cette aide. En effet, contrairement à la première fonction sociale, ces objectifs visent directement et uniquement l'enfant. Il ne s'agit donc pas d'intervenir sur les conditions de vie de l'enfant comme le font les services sociaux en assistant globalement la famille, mais d'offrir à l'enfant un soutien spécifique qui soit dans le domaine de compétence de la ludothèque. L'objectif le plus consensuel dans ce domaine vise à favoriser "l'égalité de tous dans l'accession au jeu et aux jouets". Cette recherche de "justice économique"

---

[8] Il est d'ailleurs intéressant de noter que ces termes de "favorisé" et "défavorisé" ne sont que très rarement utilisés, les interlocuteurs laissant en général leurs phrases en suspens. Comme si la finalité de réunir ces populations empêchait de les opposer aussi strictement.

est héritée directement des premières ludothèques crées en France et de leur souci de "mettre en commun pour faire partager à tous." Il s'agit de faire partager à des publics différents toutes les potentialités de jeux qu'offre le marché, en particulier "des jeux particulièrement rares et chers".

En deçà, si l'on peut dire, de cet aspect matériel, l'assistance vise directement la personne de l'enfant. Par la présence active de l'adulte, il s'agit de faire de la ludothèque "un lieu d'écoute et de parole", où les enfants viennent discuter de problèmes personnels lorsqu'ils ne peuvent le faire ailleurs. Mais, c'est aussi une volonté forte de "faire attention à la situation des enfants qui viennent", c'est-à-dire de prendre en compte les difficultés et les problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie personnelle à un moment donné, même s'ils ne les expriment pas directement. D'une façon plus générale, la ludothèque cherche à "donner à l'enfant tout ce qu'il ne trouve pas chez lui", c'est-à-dire à "combler des manques". Une fois encore cette dimension est directement abordée par le jeu. En lui accordant un temps de jeu, il s'agit de lui porter une attention particulière, de lui accorder une écoute, un temps de parole.

Cette dimension d'aide sociale peut aussi se lire à partir de l'affirmation répétée de la spécificité du public concerné. Au-delà des objectifs strictement formulés en ce sens, c'est en évoquant les difficultés et les problèmes de certains enfants que cette dimension sociale est souvent abordée. Ceux-ci apparaissent comme "des enfants qui errent dans la rue, livrés à eux même", c'est-à-dire "qui ne sont pas concernés par les centres de loisirs, ni par aucune activité socioculturelle parce que les parents ne se soucient pas de leurs loisirs". Il s'agit souvent "d'enfants issus de familles immigrées, ouvriers ou chômeurs", "qui vivent dans des conditions d'habitat difficiles", "des enfants plutôt défavorisés en somme." La ludothèque se donne donc pour objectif d'accueillir "ces enfants en loisirs non organisés", c'est-à-dire de leur offrir un espace qui compense ces carences de la famille et des autres structures d'accueil. Mais ce manque d'accompagnement se traduit aussi par des difficultés d'insertion sociale qui peuvent aller jusqu'à la délinquance. L'absence de contrôle et d'éducation de la part des parents se traduit par "une absence de repères, de règles" et par une instabilité. Au-delà de l'accueil, la ludothèque se donne donc pour mission d'encadrer ces enfants pour "prévenir la délinquance". Là encore il s'agit de combler des manquements en offrant un espace ouvert mais qui permette cependant d'envisager une structuration de l'individu.

Cette fonction sociale en se définissant à partir de constats de carences montre que le terme "social est entendu ici au sens de démocratisation". La ludothèque est une assistante sociale qui tente de minimiser les écarts entre enfants en intervenant sur ce qui doit rester le lot commun de tout enfant, son jeu.

Cependant, il faut remarquer que cette dimension est beaucoup moins consensuelle que la première. D'une part parce que ce type de public ne concerne pas toutes les structures. Certaines n'ont "pas à parer à tous ces manques avec le public (qu'elles ont)". Mais surtout parce que certaines ludothèques refusent ce "côté négatif du social qui consiste à prendre en charge des problèmes". Le rôle d'assistance est ainsi rejeté comme étant hors du domaine d'attribution de la ludothèque qui reste un espace pour tous mais sans se soucier des différences.

Des formes d'intervention collectivistes et individualistes

D'une façon générale, les objectifs de la ludothèque concernent donc les relations des sujets à la société. En analysant les objets sur lesquels la ludothèque porte son action, se distinguent d'une part la mission éducative qui suppose une intervention sur l'individu pour son insertion dans la société, et d'autre part la mission sociale qui suppose une intervention sur le lien social qui caractérise la société. Mais une autre distinction apparaît en superposition à cette première qui porte non plus sur les objets de l'intervention mais à la fois sur les processus et sur les perspectives d'intervention. De fait, une dimension *collectiviste*[9] semble s'opposer à une dimension *individualiste*. Dans un cas, la ludothèque privilégie le collectif ou le sociétal au détriment de l'individualité et des particularités des sujets. Dans l'autre cas, à l'inverse, "c'est l'individu qui prime sur le collectif", et les sujets sont pris en compte comme des entités propres et particulières. Ainsi, les relations des sujets à la société peuvent elles être pensées comme relevant d'une intervention unilatérale, et donc uniquement de la société sur le sujet, ou comme un mécanisme d'élaboration réciproque entre ces deux entités.

[9] Ce terme a été retenu faute de mieux et malgré ses connotations parce qu'il souligne l'opposition entre des interventions finalisées vers un collectif et celles qui visent une individualité.

Cette dichotomie entre processus *collectiviste* et processus *individualiste* est particulièrement lisible au sein de la mission éducative dans la distinction entre éducation sociale et éducation individuelle. Dans un cas, il s'agit de soumettre l'enfant à un certain nombre de règles, et de l'amener à s'adapter au fonctionnement existant dans un groupe social. Ce qui est visé est, en référence à la terminologie piagétienne, l'accommodation de l'individu à la société et à la culture. Dans l'autre cas, au contraire c'est en termes d'assimilation que la confrontation doit se faire. L'individu doit prendre sa place dans la société en modifiant son environnement pour le rendre plus conforme à ses besoins et désirs, et non s'effacer. Dans ce sens l'éducation s'entend comme un compromis entre la personnalité de l'individu et les valeurs, normes et règles des différents groupes avec lesquels il entre en relation. L'éducation n'est donc pas seulement, ni d'abord, une simple transmission, mais une recomposition individuelle d'images et de représentations réintégrées comme un tout propre à chacun.

On retrouve donc dans ces deux aspects l'opposition entre une conception fonctionnaliste qui voit dans l'éducation un ensemble de croyances et de valeurs héritées de la génération précédente, et une conception plus interactionniste pour laquelle l'éducation est "un système de référence et d'évaluation du réel permettant de se comporter de telle façon plutôt que de telle autre dans telle ou telle situation."[10] Dans le premier cas, l'éducation s'apparenterait à un dressage ou à un conditionnement visant à une intériorisation plus ou moins contrainte des normes et valeurs. Dans le second cas, l'éducation serait le produit des interactions qui lient les individus entre eux, interactions qui seraient elles-mêmes à l'origine de l'édification de la société[11]. L'éducation est donc envisagée par la ludothèque sous deux angles opposés; soit, c'est le collectif qui prime et l'individu doit "se conformer au moule"; soit la priorité est donnée à l'individuel et le sujet doit s'adapter pour rester au plus près de ses besoins et désirs.

Cette opposition se retrouve dans la mission sociale de la ludothèque, au travers des modes de prise en considération des différences sociales existant dans le public de cette institution. Là encore la distinction entre la fonction de

---

[10] A. Percheron cité par C. Dubar, Opus cit., p.24.
[11] Voir pour cette analyse, A. Van Haecht, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles, De Boeck Université, 1990, p. 154-155.

développement de la vie sociale et la fonction de promotion de l'égalité sociale est révélatrice de la dichotomie entre processus *collectiviste* et processus *individualiste*. Il s'avère qu'en cherchant à développer la vie sociale, la ludothèque occulte ou nie les caractéristiques sociales de son public. L'objectif parfois exprimé de mélanger les publics vise précisément à mettre tout le monde ensemble quelles que soient les différences. De même, la négation de la dimension d'aide sociale parfois exprimée montre clairement la négation des inégalités, et l'affirmation d'objectifs similaires pour tous. La ludothèque fait ainsi abstraction, sciemment ou non, des particularités individuelles pour associer chacun dans un processus commun et unitaire. Le sujet n'est plus individualisé mais collectif. A l'inverse, la fonction de promotion de l'égalité sociale est précisément construite à partir des spécificités des individus. En faisant des différences, voire des handicaps, un objet de finalités, la ludothèque met au centre de son action, le sujet lui-même. L'intérêt de tous s'efface alors devant l'intérêt de chacun. La mission sociale peut donc aussi être envisagée sous deux angles opposés; soit la dimension collective de la ludothèque est privilégiée avec l'affirmation de l'importance de la dimension de rencontre de l'institution; soit "l'individuel" prédomine par la prise en compte des individualités dans une optique d'aide sociale à l'enfant.

Missions Formes	Educative	Sociale
Collectiviste	**Education sociale**	**Vie sociale**
Individualiste	**Education individuelle**	**Égalité sociale**

Tableau 4.1.1 : Répartition des fonctions de la ludothèque selon le type de mission et la forme d'intervention.

Cette opposition dans les processus d'intervention utilisés pour remplir les missions se double d'une opposition dans les perspectives. Il semble que l'on puisse distinguer les fonctions selon qu'elles visent l'individu ou la société. En effet, la mission éducative consiste à former un être social, c'est-à-dire un individu susceptible de participer de (et à) la société, en intervenant sur l'individu

sous une forme contraignante ou interactionniste. Mais, il semble qu'au delà de l'action, les "objets" visés divergent. Dans un cas, c'est la société elle-même qui est visée et sa pérennité, car si les enfants ne sont pas socialisés c'est l'anarchie qui guette celle-ci. Dans l'autre cas, c'est au contraire la survie de l'individu face aux contraintes et aux exigences de la société qui est visée, pour garantir l'existence de celui-ci en tant qu'individualité. De même dans la mission sociale, le développement de la vie sociale semble être un moyen de remédier à l'éclatement social et à la dissolution du lien social qui menace l'existence même de la société au de là de l'existence individuelle de chacun. C'est donc là aussi la société qui est l'objet visé alors que dans la fonction de promotion de l'égalité sociale, il s'agit davantage de promouvoir la place du sujet dans la société pour sa survie à lui et non pour l'équilibre social.

Cette dichotomie entre ce que nous appellerons les formes d'intervention de la ludothèque est à l'origine de l'ambivalence de deux termes, souvent utilisés dans les argumentations : socialisation et intégration. Ces deux notions s'avèrent être des passerelles à la fois entre les deux missions de la ludothèque et entre les deux types de processus et de perspectives. La socialisation se révèle ainsi être au carrefour de l'éducatif et du social, car elle se comprend à la fois comme une intervention de la ludothèque qui vise au développement de l'être social, et comme une nécessité sociale de prévention et d'insertion auprès de certains publics. Il est nécessaire d'amener l'enfant à un état social, c'est-à-dire de le faire entrer dans le système d'interrelations qui fonde la société et qui est donc le même pour tous. La socialisation se présente donc essentiellement comme la confrontation du sujet aux règles et normes de la société ou d'un groupe social plus restreint. Il s'agit de partager la vie sociale, c'est-à-dire de rentrer dans la relation aux autres en respectant les principes et les lois qui régissent ces interactions.

Cependant, cette première dimension contraignante du terme qui veut que la socialisation soit une adaptation de l'individu à la société, se double d'une deuxième dimension où l'individu contribue à l'édification de cette même société. Car, la socialisation peut s'entendre au delà de la simple adhésion à la société, c'est-à-dire comme une participation à celle-ci, une implication dans son fonctionnement. Socialiser c'est ainsi "apprendre à être un citoyen actif", "apprendre à devenir des citoyens de demain". Il s'agit alors pour la ludothèque, de "favoriser l'autonomie et la responsabilité" de l'individu au sein du groupe

social. Si la société se définit par ses règles, l'individu doit apprendre à y exister, c'est-à-dire à "avoir des envies, des plaisirs, des désirs, et à moduler ceux-ci par rapport aux autres (sujets)". Socialiser c'est apprendre "cette notion de liberté" qui permet à chacun d'exister en tant qu'individu autonome au sein d'un groupe social qui se caractérise à l'inverse par la force de sa cohésion. La socialisation renvoie donc à la fois à la perspective *collectiviste* en rappelant le caractère indispensable de la contrainte sociale pour la pérennité de la société, et à la perspective *individualiste* en mentionnant le développement du sujet vers un statut de citoyen autonome.

La notion d'intégration est encore plus ambivalente car elle associe la dimension culturelle aux deux précédentes. La mission de la ludothèque consiste de fait en "une éducation du sujet en vue de son intégration sociale et culturelle". Education sociale et éducation culturelle se confondent alors dans le but d'amener le sujet à "s'adapter au monde qui l'entoure" dans ses caractéristiques sociales et culturelles, autrement dit relationnelles et matérielles. Il s'agit de former l'individu, voire de le déformer, pour le conformer aux fonctionnements et aux attentes de son environnement. D'où un certain nombre d'éléments incontournables aussi bien dans le domaine social que culturel, politesse et partage, mais aussi confrontation avec les technologies nouvelles. La notion d'intégration suggère donc une forte propension de la ludothèque à promouvoir un processus d'intervention *collectiviste*. L'unicité de la culture qui est apportée au sujet renforce encore cette analyse. Il ne s'agit pas de rendre compatibles différentes cultures, en particulier pour les enfants d'origine étrangère, mais d'insérer bon gré mal gré le sujet "dans la culture dans laquelle il est amené à vivre". Cette ignorance de la société et de la culture d'origine laisse bien percevoir une mise à l'écart des spécificités de l'individu face aux prérogatives de la société et de la culture "dominante".

Mais, en même temps, l'analyse de cette fonction d'éducation culturelle a montré l'existence d'une dimension plus individuelle, où la ludothèque cherche à développer les possibilités de contrôle de son environnement par le sujet lui-même. En insistant sur le développement de l'ouverture d'esprit et des capacités critiques de l'individu, cette fonction éducative laisse une porte ouverte à la fois à la curiosité de l'individu et à l'exercice d'un certain pouvoir, au moins pouvoir de refus. L'individu est donc un objet d'éducation, car il est tenu à un certain

degré d'intégration c'est-à-dire d'accommodation, mais parallèlement, la ludothèque tente de le constituer en tant que sujet c'est-à-dire de faire que cette intégration soit au moins critique si ce n'est tout à fait participante.

Ludothèque éducative, et ludothèque éducative et sociale

Pour caractériser les ludothèques, il s'agit à présent d'étudier le poids relatif de chacune de ces fonctions et d'analyser non plus les associations possibles mais les associations réelles que chaque ludothèque opère entre celles-ci. La première distinction mise à jour entre les deux grandes missions de la ludothèque, permet déjà de faire un certain nombre de constats.

En prenant en considération la mission éducative, il est frappant de constater l'omniprésence, dans toutes les structures étudiées, de ces fonctions qui prennent comme objet le sujet et son développement. Toutes les ludothèques affichent ainsi une finalité d'évolution de l'enfant, quelle que soit la forme qu'elle prend. De plus, cette dimension est toujours fortement affirmée. Même si elle est parfois secondaire, elle ne se présente jamais comme une mission annexe qui aurait peu d'importance. L'éducation est donc suffisamment essentielle pour être toujours mise en valeur comme une finalité majeure.

En considérant la mission sociale, on constate aussi son omniprésence. Toutes les ludothèques étudiées affirment ainsi qu'elles participent au développement du lien social, quelle que soit, là encore, la forme de cette intervention. Mais, une différence importante apparaît par rapport à la mission éducative. Car, cette dimension sociale peut rester très mineure. Ainsi, les finalités sociales apparaissent dans certaines structures comme négligeables au regard de l'ensemble des finalités. Plus précisément la mission sociale s'efface devant la mission éducative qui couvre alors la quasi totalité des finalités de la structure.

Cette première analyse de la décomposition des missions générales met en évidence la présence systématique de finalités éducatives et de finalités sociales. Ce premier constat confirme donc l'aspect fondamental des dimensions éducative et sociale, comme le laissaient présager les analyses préliminaires. Par contre, elle permet de mettre en évidence, une différence, voire une gradation

entre ces deux dimensions. Si l'aspect éducatif apparaît bien essentiel dans toutes les structures, l'aspect social apparaît lui moins déterminant pour certaines ludothèques. L'éducatif et le social sont donc bien deux types de finalités qui permettent de caractériser la ludothèque, mais c'est de leur confrontation que naissent précisément les différences. Elles sont fondamentales en ce sens qu'elles sont complémentaires entre elles, et non pas additionnelles. Ainsi, il semble que toutes les ludothèques participent d'une action éducative, et qu'en conséquence, il n'existe pas de ludothèque qui participe uniquement d'une action sociale. Par contre, la participation à l'action sociale peut s'avérer négligeable, laissant alors la ludothèque s'insérer quasiment totalement dans l'action éducative.

Type de ludothèques	Ludothèque[12]	Mission Educative*	Mission Sociale*
Ludothèques éducatives	CF	90	10
	CP	90	10
	NA	90	10
	OG	90	10
	RT	95	05
Ludothèques éducatives et sociales	CV	75	25
	DR	60	40
	DT	40	60
	EJ	75	25
	ET	60	40
	HR	30	70
	NG	70	30
	OR	60	40
	SN	60	40
	SR	50	50
	UA	60	40

Tableau 4.1.2 : Typologie d'après la répartition des missions éducative et sociale

* Il s'agit de proportions calculées à partir des fréquences d'apparition des unités d'enregistrement qui se rapportent à chaque mission dans chaque entretien.

On peut ainsi catégoriser les ludothèques selon la répartition de leur implication dans les deux domaines d'action, éducatif et social. Se distinguent d'une part les ludothèques que l'on peut qualifier d'*éducatives* au sein desquelles les finalités sociales existent mais s'effacent devant l'importance des finalités éducatives; d'autre part, les ludothèques *éducatives et sociales* au sein desquelles les deux finalités cohabitent dans des proportions variables, mais en laissant une

[12] Pour respecter l'anonymat des structures et des professionnels, chaque ludothèque sera désignée par un code de deux lettres.

place déterminante à chacune. Les analyses quantitatives réalisées en première approche montrent que ces ludothèques *éducatives* présentent au plus 10% des unités d'enregistrement relevant des finalités sociales, alors que les ludothèques *éducatives et sociales* présentent au moins 30% des unités d'enregistrement relevant des finalités éducatives. De fait, il n'existe pas de ludothèque "sociale", car les finalités sociales ne sont jamais suffisamment établies pour masquer les finalités éducatives.

Quatre types de ludothèques

De fait, cette distinction grossière des missions de la ludothèque ne permet pas d'aller plus avant dans la catégorisation des structures. Par contre, la subdivision de chacun des domaines en fonction des formes d'intervention offre une perspective d'analyse complémentaire. Cependant, il n'est pas question d'élaborer une catégorisation des ludothèques uniquement selon les processus et perspectives qu'elles adoptent, car ces deux formes d'intervention ne prennent de sens que dans leur rapport aux deux missions fondamentales. Il parait par contre intéressant de différencier plus finement les ludothèques selon les différentes fonctions qu'elles affichent, et d'étudier les convergences ou divergences qui s'établissent entre ludothèques au niveau de ces formes d'intervention. Pour ce faire, on s'intéresse aux fonctions à la fois dominantes dans les discours et qui sont les plus représentatives de ces formes d'interventions[13]. On associe ainsi d'une part l'éducation sociale et le développement de la vie sociale comme étant les deux fonctions caractéristiques de la forme d'intervention *collectiviste*, et d'autre part l'éducation individuelle et la promotion de l'égalité sociale comme étant les deux fonctions de la forme *individualiste*.

L'analyse des discours permet des constats curieusement assez similaires aux précédents, à savoir l'existence d'une forme fondamentale et d'une forme optionnelle. Ainsi, la forme *collectiviste* est omniprésente dans toutes les structures, et simultanément sous les deux fonctions. Autrement dit, toutes les ludothèques étudiées affichent des finalités d'éducation sociale et de

[13] Les fonctions éducatives afférentes au développement cognitif et aux relations familiales sont en effet écartées parce que à la fois marginales (respectivement 13 et 16% des thèmes abordés) et controversées par certaines ludothèques. Quant à la fonction d'éducation culturelle, on a montré la position intermédiaire qu'elle occupe dans ce modèle d'analyse, ce qui rend impossible son utilisation.

développement de la vie sociale. Même si pour certaines ces objectifs ne sont pas dominants, ils sont toujours suffisamment développés pour être considérés comme des éléments déterminants de la ludothèque. Par contre, la forme *individualiste* peut être totalement absente, ou présente seulement sous l'une des deux fonctions. Les deux fonctions qui se réfèrent à cette forme d'intervention semblent donc être des options qui sont adoptées une à une ou ensemble, ou refusées globalement. Ainsi, aussi bien l'éducation individuelle que la promotion de l'égalité sociale sont des finalités qui ne sont pas partagées par toutes les ludothèques. Elles restent des particularités par rapport à l'éducation sociale et au développement de la vie sociale, sans que l'on puisse savoir à ce niveau l'origine de cette différenciation.

La première typologie proposée semble donc devoir être affinée en introduisant ces différences qui apparaissent au niveau de l'importance relative des deux formes d'intervention. En étudiant le poids respectif de chaque forme d'intervention à l'intérieur de chaque mission, on met à jour une répartition des ludothèques entre quatre groupes selon qu'elles affichent ou non une forme d'intervention individualiste en complément de la forme *collectiviste* dans l'une ou l'autre des missions.

- Les ludothèques *élémentaires* qui limitent leurs finalités aux deux fonctions de la forme *collectiviste*,
- Les ludothèques *éducatives* qui renforcent la dimension éducative commune par la forme *individualiste*
- Les ludothèques *à tendance sociale* qui renforcent la dimension sociale commune par la forme *individualiste*
- Les ludothèques *intégrales* qui cumulent les deux formes dans chaque mission.

Un premier groupe de ludothèque correspond strictement à l'ensemble des ludothèques déjà caractérisées comme "ludothèques éducatives". Mais cette analyse permet de mieux saisir les caractéristiques de ces structures. La première typologie a mis en évidence la forte dominante de la dimension éducative. Il s'avère que c'est le déploiement de cette mission sous les deux formes d'intervention qui donne tout son poids à cette dimension. Ces ludothèques apparaissent doublement éducatives car elles ajoutent à la fonction d'éducation sociale, fonction commune à toutes les structures, la fonction "optionnelle" d'éducation individuelle. Comme le montre la répartition équilibrée entre les deux formes d'intervention, pour ces ludothèques, l'éducation de la personnalité

et l'épanouissement de l'individu se révèlent être aussi importants que ce qui fait la base de l'éducation et qui consiste à insérer l'individu dans un groupe social. Le cumul des deux approches, *collectiviste* et *individualiste*, montre à la fois l'importance "quantitative" et la complétude de la dimension éducative dans ce type de ludothèques. D'autre part, on perçoit aussi la nature de la dimension sociale dont on a montré la persistance dans ces ludothèques même si c'est sous une forme très mineure. Le déséquilibre total qui apparaît dans les discours entre les deux formes d'intervention montre que ce domaine est réduit à la fonction fondamentale qui consiste à développer la vie sociale. Parallèlement à leur caractéristique éducative, ces ludothèques participent "du minimum social commun" en envisageant la ludothèque comme un espace de rencontres et d'échanges, mais la forme individualiste de la mission sociale est totalement absente de ces ludothèques. Ce premier groupe de ludothèques se caractérise donc par le renforcement de l'approche éducative par des processus et des perspectives plus *individualistes*, ce qui rend la mission sociale fondamentale encore plus marginale.

Type de ludothèques	Ludothèque	Répartition des interventions Coll./Indiv. de la mission éducative*	Répartition des interventions Coll./Indiv. de la mission sociale*
Ludothèques éducatives	CF	50/50	100/0
	CP	50/50	100/0
	NA	40/60	100/0
	OG	35/65	100/0
	RT	40/60	100/0
Ludothèques élémentaires	HR	85/15	100/0
	OR	100/0	100/0
Ludothèques à tendance sociale	DR	80/20	35/65
	DT	80/20	25/75
	SR	100/0	25/75
	UA	90/10	15/85
Ludothèques intégrales	CV	35/65	40/60
	EJ	50/50	20/80
	ET	60/40	40/60
	NG	70/30	65/35
	SN	60/40	60/40

Tableau 4.1.3 : Typologie des ludothèques d'après la répartition des missions et des types d'intervention.

* Il s'agit de proportions calculées à partir des fréquences d'apparition des unités d'enregistrement qui se rapportent à chaque mode d'intervention dans la mission.

Les trois autres groupes différencient entre elles les ludothèques qualifiées largement d'*éducatives et sociales*. Un premier ensemble regroupe les ludothèques qui réduisent leur mission aux fonctions fondamentales de l'institution. Elles se situent ainsi exclusivement dans la forme d'intervention *collectiviste* avec des objectifs d'éducation sociale et de développement de la vie sociale. Elles se limitent dans leurs finalités au minimum commun aussi bien dans le domaine éducatif que social, se présentant ainsi comme des ludothèques *élémentaires*. En ce sens, elles sont "l'archétype" des ludothèques, c'est-à-dire qu'elles reflètent tout ce que doit promouvoir et seulement ce que doit promouvoir une structure pour être qualifiée de ludothèque.

Le deuxième ensemble de ludothèques qui se distingue au sein des ludothèques *éducatives et sociales*, se situe à l'opposé du précédent, car il se caractérise par l'association systématique des formes d'intervention *collectiviste* et *individualiste*. Dans chaque mission, les fonctions fondamentales et optionnelles sont présentes, et dans des proportions presque toujours équilibrées. L'éducation sociale est donc complétée par une finalité d'éducation individuelle, et le développement de la vie sociale par une volonté de promotion de l'égalité sociale. En rassemblant ainsi les principales fonctions développées par la ludothèque, ces structures semblent en présenter une forme *intégrale*, en ce sens qu'elle regroupe la totalité des dimensions et formes d'intervention.

Enfin, le dernier groupe de ludothèques se situe de façon symétrique aux ludothèques *éducatives* en ce sens qu'il se caractérise par une insistance sur la dimension sociale au détriment de la dimension éducative. Comme ces dernières, ces structures cumulent les deux formes d'intervention, mais cette fois au sein de la mission sociale. Elles ajoutent à la fonction fondamentale de développement de la vie sociale, la fonction optionnelle qui consiste à promouvoir l'égalité sociale. La dimension sociale gagne sa force de cette double intervention qui permet de concevoir le social dans une approche globalisante, c'est-à-dire dans une complémentarité entre la société et l'individu.

Cependant la symétrie n'est pas parfaite, parce qu'au delà de la différence d'importance de la mission secondaire, il semble que celle-ci soit plus ou moins diversifiée. De fait, on retrouve dans ces ludothèques le poids de la fonction fondamentale d'éducation sociale. Mais, alors que dans les ludothèques

éducatives la forme *individualiste* de la mission secondaire est totalement absente, ces structures montrent certes une forte prépondérance de la forme *collectiviste* mais aussi une présence de la forme *individualiste* de la mission éducative qui représente jusqu'à un cinquième de celle-ci. L'éducation sociale se colore d'une certaine éducation individuelle. Cette présence de l'éducatif empêche de qualifier ces ludothèques de sociales. Cependant en insistant sur la mission sociale par la diversification des fonctions, elles apparaissent comme des ludothèques *à tendance sociale* par différence avec les deux autres groupes de ludothèques *éducatives et sociales*.

Ces éléments d'analyse permettent ainsi de constituer une typologie des ludothèques selon les finalités qu'elles élaborent. Car en distinguant les objectifs et les formes d'intervention, on peut repérer quatre groupes de ludothèques à la fois cohérents et distincts. La double combinaison entre mission éducative et mission sociale d'une part, objectifs fondamentaux et objectifs optionnels d'autre part, permet de mieux comprendre la diversité des ludothèques en organisant les variations.

MIS. EDUCATIVE MIS. SOCIALE	forme Coll.	formes Coll. **&** Indiv.
forme Coll.	**Ludo. élémentaires** Educat° sociale + Vie sociale	**Ludo. éducatives** Educat° sociale+Educat° indiv. + Vie sociale
formes Coll. **&** Indiv.	**Ludo. à tendance sociale** Educat° sociale + Vie sociale + Égalité sociale	**Ludo. intégrales** Educat° sociale+Educat° indiv. + Vie sociale + Egalité sociale

Tableau 4.1.4 : Répartition des quatre types de ludothèques et des fonctions selon les formes d'intervention et les missions.

Une formalisation des discours

Pour compléter cette analyse, il est intéressant d'étudier les discours des ludothécaires sur l'existence éventuelle d'une typologie des ludothèques. De fait, quand on interroge celles-ci sur l'homogénéité des objectifs entre les ludothèques, on retrouve l'essentiel des conclusions précédentes; d'une part la diversité des objectifs et d'autre part les convergences qui émergent du "minimum commun". En effet, les ludothèques s'accordent quasiment toutes pour penser que "les objectifs sont sans doute différents entre les ludothèques." Ayant rarement d'éléments formels sur lesquels s'appuyer, elles se réfèrent en général aux autres structures qu'elles peuvent connaître pour constater une similitude ou des différences.

Ces comparaisons les amènent souvent à faire état des éléments qui peuvent justifier les différents objectifs, sans même préciser ces différences. Il semble ainsi plus facile d'identifier les origines de telles divergences que de déterminer précisément celles-ci. L'essentiel des discours consiste alors à évoquer les différences qui sont inhérentes à la fois aux fonctionnements de la structure, aux caractéristiques du public qui la fréquente et aux professionnels qui la conçoivent et l'animent. Or, si les deux derniers points semblent plus ou moins faire l'unanimité, le premier est sujet à controverses. Il s'agit en réalité de différencier les types d'activités (jeu sur place ou prêt), les aménagement de l'espace, les types d'accueils (plus ou moins conviviaux) et les types de service (consommation ou participation). Pour certaines ludothèques, ces réalités apparaissent en effet comme des différences initiales puisque les objectifs de la ludothèque sont construits en fonction de ces données. Mais à l'inverse, certaines refusent de concevoir ces éléments comme des facteurs d'influence en renversant justement la relation entre objectifs et fonctionnements. Les fonctionnements ne peuvent être que des effets de la détermination d'un certain nombre d'objectifs, sinon ce sont des choix arbitraires qui tiennent uniquement aux professionnels. D'ailleurs en prolongeant cette argumentation, quelques ludothèques remettent en cause l'importance de cette diversité en arguant que les deux autres éléments, public et professionnels, n'influencent pas les objectifs mais uniquement les moyens d'actions mis en place pour atteindre ceux-ci.

A de rares exceptions près, la ludothèque n'est donc pas perçue comme un ensemble unitaire dans ses objectifs du fait des différences de public et des

particularités des professionnels. Cependant, pour beaucoup de ludothécaires, cette divergence est modulée par une certaine convergence des objectifs. Il semble qu'il existe des objectifs communs à toutes les ludothèques qui permettraient de trouver une unité sous l'éclatement apparent. En deçà des différences, il existe donc un fond commun qui peut en quelque sorte caractériser et définir la ludothèque. Il s'agit d'une part "d'objectifs par rapport à la vie sociale", c'est-à-dire qui visent la communication, la rencontre et l'intégration dans le tissu social, et d'autre part d'objectifs qui visent "le développement de l'individu dans la société", c'est-à-dire sa socialisation et son insertion sociale. De fait, il est étonnant de voir la similitude entre ces deux axes communs et les deux fonctions fondamentales que l'analyse a mis en évidence dans la forme d'intervention *collectiviste*. S'il est des finalités qui permettent de rassembler les ludothèques entre elles, c'est bien autour des notions de lien social et de développement social de l'individu que les ludothèques s'accordent.

Au delà de ces convergences, les ludothèques divergent parce que la base commune est soit complétée, soit réorganisée en terme de priorité, en fonction, là encore, du public et des professionnels. Les différences peuvent ainsi apparaître dans des objectifs spécifiques liés à des projets, projets eux-mêmes en étroite relation avec les idées, les conceptions et les projets personnels du responsable. Mais elles apparaissent surtout dans des orientations qui naissent des caractéristiques du public concerné. Il semble que s'opposent alors d'un côté des objectifs sociaux et éducatifs liés à un public défavorisé, et d'un autre côté des objectifs éducatifs et culturels liés à un public favorisé.

Enfin, on peut remarquer que les influences semblent si fortes que les typologies apparaissent directement établies à partir des publics potentiels déterminés par les implantations, ou à partir des fonctionnements, et non pas à partir des objectifs eux-mêmes. S'opposent ainsi des "ludothèque de ville" et des "ludothèques de proximité". Les premières sont destinées à "un public d'initiés qui sait utiliser les structures socio-culturelles de la ville" et peuvent donc avoir des objectifs éducatifs et éventuellement culturels. Les secondes touchent un public défavorisé où "les enfants sont livrés à eux-mêmes", et doivent donc avoir des objectifs plus sociaux et éventuellement des objectifs éducatifs. S'opposent aussi les ludothèques de prêt (sous-entendu "qui ne font que du prêt") et les ludothèques de jeu sur place (sous-entendu "qui associent les deux activités"), mais sans que soit clairement établi alors quelles priorités apparaissent dans les

objectifs. Il faut par contre remarquer qu'aucune typologie n'est citée qui se construise à partir d'une caractérisation et d'une classification des professionnels. Cela laisse supposer d'une certaine difficulté à associer l'influence des professionnels à des caractéristiques simples et précises. Comme si la dimension individuelle de l'influence empêchait toute catégorisation.

Cette analyse des discours recueillis directement sur la problématique de la typologie des ludothèques se révèle donc être très proche de l'analyse formelle réalisée à partir des discours sur les objectifs eux-mêmes. Les ludothèques apparaissent bien avoir dans leurs finalités un minimum commun qui renvoie à la fois au domaine éducatif et au domaine social. De plus, la catégorisation des différences oppose bien une tendance éducative et une tendance sociale. L'analyse des objectifs semble ainsi avoir permis une formalisation et un approfondissement du discours des ludothécaires sur la typologie qui peut être construite à partir des objectifs. Ces dernières perçoivent bien à la fois l'unicité et la diversité des finalités au sein de cette institution mais sans pouvoir les expliciter. Cette analyse met en évidence l'existence effective d'un fond commun qui touche à la fois au domaine de l'éducation et du social, mais dans une perspective où la dimension sociétale domine par rapport à la dimension individuelle. Le fondement de l'institution consiste à créer un espace de vie sociale harmonieuse qui dépasse les particularités de chacun. La diversité provient du fait que chaque ludothèque aborde la dimension individuelle sous un angle différent en privilégiant l'un ou l'autre des domaines.

CHAPITRE 2
La ludothèque dans le monde de l'enfance et des loisirs

En s'insérant dans le champ de la sociologie de l'enfant, cette recherche vise à dépasser le simple constat qui consiste en une caractérisation et une catégorisation de l'institution. Il s'agit de replacer les résultats auxquels on aboutit dans une perspective plus large en considérant la ludothèque comme un révélateur particulier des modes d'accueillir et de penser l'enfant aujourd'hui. Au delà des conclusions concernant la ludothèque, c'est donc la compréhension du cadre global dans lequel elle se situe qui nous intéresse. Dans un premier temps, on peut se demander quelle place occupe cette institution dans l'environnement des actions et des mouvements socio-éducatifs et de loisirs pour enfant.

Autrement dit, il s'agit de préciser et de saisir la cohérence des finalités de la ludothèque en resituant celles-ci par rapport aux finalités d'autres institutions. Mais au delà, on peut s'interroger sur ce que cette institution véhicule du monde dans lequel elle s'insère et en particulier des représentations sociales de l'enfant. Entre un courant "conservateur" qui perpétue l'image d'un enfant incapable et impuissant, et un courant "avant-gardiste" qui tend à valoriser les spécificités de l'enfant en même temps que son insertion dans la société, quelle position adopte la ludothèque? Cette institution élabore-t-elle une représentation sociale d'un "enfant-présent" sujet-acteur de son enfance, ou celle d'une "enfant-futur" sujet-objet d'une éducation monopolisant l'enfance? Ou encore un compromis qui associe ces deux représentations?

Des objectifs similaires aux autres institutions de loisirs pour enfant

La première partie de l'analyse aurait pu être faite en comparant les discours développés par les ludothécaires sur les objectifs de leur structure et des études réalisées dans le cadre d'autres recherches sur les différentes institutions pour enfant. Mais cette comparaison semble difficile à réaliser car ces recherches sur les finalités concernent peu d'institutions différentes. Si l'école maternelle a été assez bien étudiée, il y a très peu d'études sur les centres de loisirs, et encore moins sur l'ensemble des structures socioculturelles d'une ville (maisons de quartier ou de l'enfant, ateliers ou clubs divers, etc.). Cette comparaison semble donc devoir être menée à partir de données recueillies directement sur le sujet. C'est en analysant le point de vue des ludothécaires sur la place de la ludothèque au sein des structures socioculturelles et éducatives de la ville que la question de la spécificité ou de la similitude de la ludothèque sera traitée.

De fait, lorsqu'on interroge les ludothécaires sur les objectifs de l'institution, ils en viennent spontanément à définir et à situer celle-ci par rapport à ses partenaires et plus largement par rapport à son environnement institutionnel. C'est en partie en prenant position par rapport aux secteurs d'activités dans lesquels elle s'insère que la ludothèque peut préciser ses finalités. Le discours consiste alors souvent à mentionner des similitudes et des éléments d'analogie qui amènent eux-mêmes à évoquer des différences.

Le principal point commun de la ludothèque avec les institutions socioculturelles porte sur les finalités "liées à la vie en collectivité" et plus largement "en société". Avec son objectif d'éducation sociale, la ludothèque participe à ce qui est couramment intitulé "la socialisation de l'enfant" et qui "se fait partout et tout le temps". La ludothèque serait ainsi un lieu d'éducation semblable à d'autres espaces d'animation comme les écoles, les centres de loisirs et toutes structures qui accueillent des enfants pour une activité quelle qu'elle soit. Cette ressemblance semble d'ailleurs si forte que certaines ludothécaires se sont très peu attardées sur cette dimension parce que celle-ci leur semblait inhérente à toute structure d'accueil d'enfant, quels que soient ses caractéristiques et son domaine d'action. Mais cette socialisation apparaît cependant distincte de la "socialisation de la rue" qui se fait souvent dans un rapport de force entre les enfants d'âges différents et donc sous un mode contraignant de la part des aînés. A l'inverse, certaines ludothécaires insistent sur le mode participatif de la socialisation et sur la finalité de faire de l'enfant un citoyen, c'est-à-dire un sujet respectueux mais aussi critique et acteur de la vie sociale. Cette insistance sur l'aspect individuel et sur le respect de la personne est d'ailleurs peut être l'apanage de cette institution, car elle apparaît à d'autres niveaux comme une spécificité en particulier par rapport à l'école.

Parallèlement à cet objectif d'éducation sociale, il semble qu'il existe un objectif supérieur qui touche plus globalement au développement de l'enfant et qui caractérise toutes les institutions pour enfant qu'elles soient de loisir ou éducatives. Cette finalité n'est jamais clairement développée, mais elle semble recouvrir en partie la fonction d'éducation individuelle. Il y aurait ainsi un objectif général des professionnels de l'enfance qui voudraient que "l'enfant soit bien", "qu'il évolue bien", "qu'il devienne quelqu'un, c'est-à-dire qu'il s'intéresse à quelque chose". De fait, il s'agit de veiller à la fois à son épanouissement et à sa maturation personnelle.

Les autres similitudes de la ludothèque avec cet environnement institutionnel apparaissent davantage liées aux différents domaines d'intervention de l'institution, élargissant par là même les points de comparaison des seules institutions pour enfant à l'ensemble des institutions sociales, éducatives et culturelles. D'une part, en insistant sur "la dimension de service" attachée à tout service au public, il apparaît un point commun autour de la notion d'accueil, c'est-à-dire à la fois la réception et l'accompagnement du public dans l'institution.

Plus précisément, la ludothèque est parfois assimilée aux autres services sociaux, en ce qu'elle participe d'une action de soutien et de "prévention en faveur des populations sensibles"[1]. Elle est d'autre part assimilée aux différentes structures de loisirs pour enfant dans lesquelles sont en général insérés les ateliers d'expression diverses et les centres de loisirs. Elle en partage la finalité d'éveil et d'ouverture d'esprit de l'enfant à son environnement. Enfin, beaucoup plus rarement, elle est comparée à des structures qui participent du domaine éducatif, en particulier l'école, en ce qu'elle participe aussi du "développement des compétences de l'enfant", c'est-à-dire de son développement intellectuel et cognitif.

Les finalités de la ludothèque semblent donc la rapprocher d'un ensemble très vaste d'institutions. Cependant, les similitudes apparaissent à la fois plus ou moins globales et plus ou moins consensuelles. D'un côté, l'épanouissement et la socialisation semblent être des objectifs généraux qui à force d'étendue acquièrent un caractère universel. Ils sont présents dès qu'il est question de prendre en charge des enfants, quelles que soient les finalités précises et spécifiques de cet accueil. D'un autre côté, apparaissent des similitudes plus ponctuelles qui se dessinent alors entre un type d'objectif de la ludothèque et un type d'institution. Selon les orientations de chaque structure, elle semble alors plus proche de telle ou telle autre. L'étendue des similitudes marque donc davantage la diversité et l'éparpillement de la ludothèque que véritablement un regroupement des spécificités de chaque institution au sein de la ludothèque. Enfin, il faut remarquer que tout en insistant sur ses points communs avec les autres institutions pour enfant, la ludothèque met en avant une spécificité sans laquelle elle ne saurait avoir d'existence propre. Celle-ci tient précisément à l'activité sur laquelle elle est fondée, le jeu.

Dans certains cas, cette prise de position des ludothécaires par rapport à l'environnement institutionnel est exprimée en termes de complémentarité. Car la ludothèque a un certain nombre de finalités communes avec les autres institutions, mais elle a aussi des différences qui lui permettent de marquer son territoire. L'analyse montre que ces différences ne se situent pas au niveau des objectifs mais plus précisément au niveau des moyens mis en oeuvre pour y

[1] On retrouve là la proximité du ludothécaire avec les travailleurs sociaux.

parvenir[2]. L'exemple du mode d'accès et d'accueil à la ludothèque est particulièrement significatif. La ludothèque est présentée comme une structure "plus ouverte, et de fonctionnement plus souple" que les autres structures de loisirs pour enfant. En ne se positionnant pas comme une institution de garde, elle échappe à un certain nombre de contraintes administratives qui rebutent une partie de la population. Cette conception de l'accueil et de la participation de l'enfant à l'activité distingue ainsi la ludothèque des institutions plus organisées qui requièrent de la part des parents un engagement. C'est parce qu'elle permet un accès autonome et spontané à l'enfant qui n'est pas encadré par ses parents, qu'elle peut "toucher des enfants que les autres ne touchent pas". La complémentarité de cette institution n'apparaît donc pas au niveau des finalités elles-mêmes puisqu'il n'y a pas d'objectif spécifique mais plutôt des moyens nouveaux. Ce qui laisse supposer une similitude assez profonde entre la ludothèque et les autres institutions pour enfants.

De fait, cette similitude des objectifs est clairement affirmée lorsque la ludothèque est implantée au sein d'une structure socioculturelle plus large. Dans ce cas, elle a les mêmes objectifs que l'institution de tutelle. A tel point qu'elle peut apparaître elle-même comme un moyen de cette institution. Pour parvenir à ses fins, cette dernière met en place différents espaces et types d'animation (bibliothèque, ateliers divers, présentations de spectacles, etc.) dont la ludothèque.

Une mission éducative différente de l'institution scolaire

Il apparaît alors que l'essentiel de la différenciation de la ludothèque avec son environnement institutionnel s'élabore dans sa confrontation à l'école. L'analyse des pratiques de partenariat a en effet révélé la place importante et prioritaire de cette institution dans les collaborations de la ludothèque. Mais il semble que ce poids "quantitatif" se double d'un poids "qualitatif" lié à la force symbolique de cette institution dans le domaine des activités de l'enfant. Dans les faits et dans le fond, la ludothèque se trouve donc contrainte de se situer par rapport à cette école omnipotente en matière d'enfance. Or, on a vu que rares sont les points communs qui permettent un rapprochement. En réalité la

[2] On retrouve le "déplacement" opéré des objectifs vers les moyens précédemment constaté à propos de la typologie des structures.

différenciation vis à vis de cette institution est l'argumentation majeure de la ludothèque pour se définir et pour préciser ses finalités en particulier éducatives.

Dans ce cadre, il est une différence qui fait l'unanimité et qui touche directement aux objectifs des institutions. Les ludothécaires réfutent catégoriquement "l'objectif d'apprentissage", c'est-à-dire la finalité scolaire qui consisterait à "faire travailler les enfants pour leur faire acquérir des savoirs" et des connaissances. D'une part, il n'y a donc pas d'acquisitions scolaires qui soient directement recherchées par la ludothèque, et d'autre part l'activité doit garder une dimension de plaisir que lui ôterait la contrainte de l'obligation. On retrouve là l'essentiel des discours relevés à propos de la fonction d'éducation intellectuelle. Beaucoup de ludothèques se retrouvent en effet pour nier cet objectif, soit en n'y faisant jamais référence, soit plus directement en le refusant justement pour marquer leur opposition à l'école[3].

Les ludothécaires insistent alors sur l'aspect plus global des finalités éducatives. Il ne s'agit pas de viser le développement cognitif du sujet, mais "sa structuration", c'est-à-dire sa construction en tant que sujet autonome capable de pensées et d'actions à tous les niveaux de son activité. Car c'est le développement de la personne qui facilite une éducation intellectuelle et qui semble d'ailleurs faire défaut dans certains problèmes d'adaptation scolaire. L'individu est donc appréhendé à la fois comme une globalité et comme une individualité. Il n'est pas seulement un "apprenant", et il n'est pas un élément indistinct d'un groupe. On retrouve ici la différence fondamentale déjà faite entre les approches individualiste et collectiviste. A l'école, l'enfant est inséré dans un collectif, que ce soit la classe, la tranche d'âge ou le niveau scolaire, et c'est ce dernier qui dicte une grande partie des objectifs et des actions des adultes envers lui. A la ludothèque, il est un sujet particulier pris en compte individuellement.

Or cette différence d'objectifs apparaît tout à fait essentielle parce qu'elle est lourde de conséquences quant aux références qui vont être utilisées par la ludothèque, ou plus exactement quant à la négation par la ludothèque des références utilisées par l'école. En s'intéressant davantage à l'individualité de

[3] Environ un quart des ludothèques étudiées fait état en quelques phrases de cet objectif, alors que la moitié l'occulte et un quart le rejette.

chacun, les ludothécaires écartent toute idée de programme et de normes. "Il n'y a pas de schéma d'évolution". Il existe certes une évolution de l'enfant, et c'est même en partie ce qui est en question, mais une évolution que la ludothèque se contente de constater et d'admettre telle qu'elle vient, sans avoir d'exigences réglées par rapport à des repères psychologiques ou cognitifs. La ludothèque n'a donc pas d'attente en termes de résultats ou de conformité par rapport à des programmes comme l'école peut en avoir. L'évolution n'est d'ailleurs pas systématiquement discutée en termes de progression, car les régressions sont connues, admises et respectées et non pas sanctionnées. Enfin, il n'y a pas d'évaluation ni de jugement par rapport à ce qui devrait être connu ou su, ni même par rapport à des attitudes, car celles-ci restent de l'ordre de l'expression individuelle et non de la conformation sociale.

Quand bien même une similitude est reconnue par rapport à ces objectifs "universaux" en matière d'éducation qui touchent au développement et à l'épanouissement de l'enfant, ce sont, là encore, les moyens qui divergent en remettant en cause les pratiques de l'école. La principale opposition a trait là aussi à l'utilisation du jeu. L'objectif de la ludothèque c'est "l'autonomie par le jeu et non par le savoir comme à l'école." Il s'agit donc de rendre le sujet non dépendant de son entourage et de la société, en d'autres termes d'en faire un adulte, non pas en lui apportant directement des savoir-faire ou des savoir-être, mais en lui offrant la possibilité de se développer par le jeu.

Cette différence fondamentale quant aux moyens utilisés pour faire évoluer l'enfant en rejoint une autre qui concerne plus directement les modes d'acquisition des connaissances. La ludothèque préconise en effet une "éducation en prise directe sur la vie courante" qui effectue une transposition des connaissances théoriques en données pratiques et concrètes plus accessibles à l'enfant. En d'autres termes, la ludothèque suggère une pédagogie "moins rébarbative" parce que davantage construite sur l'environnement quotidien de l'enfant pour faciliter sa compréhension du monde.

Enfin, dans le prolongement de ces deux différences, la ludothèque revendique une participation de l'enfant accrue par rapport à l'école. En lui accordant plus d'autonomie et de liberté, elle souhaite le mettre au centre des décisions le concernant, le responsabiliser face à ses propres choix et non le soumettre à des choix extérieurs. Cette distanciation par rapport à une pratique

dirigiste déborde d'ailleurs la comparaison avec l'école pour englober d'autres institutions qui ont aussi un caractère éducatif même s'il n'est pas exclusif, comme les centres de loisirs et les crèches. La ludothèque se distingue aussi de ces structures auxquelles elle reproche leur excès de structuration et d'encadrement de l'activité de l'enfant et en particulier de son jeu. Elle revendique une attitude et un "esprit plus ouvert" par rapport au jeu, c'est-à-dire qui situe ce dernier dans une relation à l'enfant moins "utilitaire", plus du ressort du loisir. Mais à l'inverse et paradoxalement, critique est faite à l'institution scolaire et aux institutions non scolaires qui se donnent une dimension éducative, en ce qui concerne leur conception et leur usage du loisir. Les ludothécaires leur reprochent de considérer les activités de loisirs "comme des passe-temps", comme "des activités occupationnelles", autrement dit de les dévaloriser par rapport aux objectifs éducatifs. Le loisir apparaît ainsi pour la ludothèque comme une activité qui doit servir l'éducation et, plus précisément, le développement de l'individu comme un sujet intéressé et désirant. Le loisir ne saurait donc être considéré "comme un bouche-trou", mais comme le lieu d'expression des intérêts et des passions de chacun.

L'étendue des points de désaccord montre bien à quel point la ludothèque se situe en opposition à l'école et aux approches éducatives des autres institutions pour enfant. Toutes ces critiques amènent ainsi certaines ludothécaires à situer la ludothèque comme "un court-circuit de l'école", laissant supposer qu'elle peut être une institution qui permet à l'enfant d'échapper au passage obligatoire par l'école, en lui proposant un autre chemin pour parvenir aux mêmes résultats. La ludothèque serait alors une forme d'école buissonnière ou "école des bacs à sable".

Cependant toutes ces différences ne permettent pas réellement de penser la ludothèque comme une institution spécifique dans le domaine de l'éducation. Sans doute parce qu'en restant très généraux ces objectifs la situent dans un cadre commun à toutes ces institutions, l'empêchant ainsi de se démarquer. Sans doute aussi parce qu'elle n'est pas la seule à rejeter l'objectif d'apprentissage de l'école. Beaucoup d'autres institutions de loisirs tiennent aussi ce discours. La seule possibilité de spécificité relève alors de l'approche que la ludothèque semble avoir du jeu et plus largement du loisir, approche qui reste à préciser en particulier dans sa dimension éducative.

Une mission sociale singulière

Par contre, une spécificité semble bien apparaître dans la mission sociale car la ludothèque montre des objectifs propres et originaux. En dehors de son rejet de toute finalité directe d'apprentissage qui oppose la ludothèque à l'école plus qu'elle ne la particularise réellement, il apparaît dans le discours des ludothécaires une autre différenciation essentielle qui s'articule autour de l'objectif de développement de la vie sociale. La ludothèque est "le dernier lieu de partage et de rencontre"; "c'est un lieu qui vit et qui fait vivre le quartier". La différence tient à ce que les personnes peuvent "se parler, discuter, et non plus simplement se croiser". L'objectif de la ludothèque est ainsi clairement de "se battre contre l'anonymat" en s'instaurant comme "un lieu de parole", c'est-à-dire comme un espace où l'accueil et l'aménagement permettent des échanges et des communications entre les différents partenaires. Parfois, cet objectif est renforcé par une finalité plus engagée socialement, où la ludothèque propose une écoute aux personnes, enfants ou adultes, qui leur permette de s'exprimer "dans un lieu neutre".

Mais, si cet objectif de rencontre et de communication est clairement présenté comme une spécificité, il est très difficile de savoir précisément de quelles structures la ludothèque se distingue. Il est fait référence "aux autres lieux de la ville", "aux autres espaces sociaux" ou à un "ailleurs" qui n'est jamais réellement déterminé. Les quelques exemples cités montrent cependant l'étendue de la comparaison : la bibliothèque, le centre commercial, la rue, les autres structures pour enfants. Chacun de ces espaces est perçu comme un espace de communication, mais qui reste parcellaire et compartimenté. La différenciation de la ludothèque provient de ce qu'elle offre à la communication à la fois un autre statut et une autre dimension. D'une part, elle en fait un objectif, et d'autre part elle vise à la rendre le plus large possible.

La ludothèque se distingue alors par un second objectif qui vise au "décloisonnement des relations interindividuelles". Il s'agit de faire se rencontrer des personnes qui sont habituellement séparées les unes des autres dans les institutions, en particulier les différents âges de l'enfance, et les parents et leurs enfants. Dans cette perspective, la ludothèque se différencie plus précisément des autres espaces de rencontre qui existent, à la fois de l'école et de la rue, mais

aussi "des autres institutions qui mettent des jouets à disposition et qui sont réservées aux 0-6 ans" (halte-jeu ou halte garderie).

La ludothèque apparaît ainsi comme "un lieu d'occasions sociales", c'est-à-dire comme une institution qui crée des occasions de communications spécifiques au sens où elles n'ont lieu nulle part ailleurs. En donnant une place essentielle au jeu entre enfant et animateur, elle crée des communications enfant-adulte qui ne sont pas d'ordre éducatif mais strictement ludique. En favorisant le jeu entre parents et enfants, elle crée des communications qui remettent en cause la structure hiérarchique habituelle entre ces deux rôles[4]. En aménageant des rencontres entre les différents âges où chacun trouve son compte, elle crée des communications entre enfants qui sortent du rapport de force spontané.

Ce n'est donc pas réellement en termes de différenciation mais plutôt de singularité que la ludothèque se situe dans le champ du social. Elle innove en proposant quelque chose de particulier qui rompt avec un certain nombre de finalités des différentes institutions qui touchent à l'enfance et plus généralement à l'accueil d'un public. Elle rompt avec l'habitude de séparer les âges. Elle rompt avec l'habitude d'une assistance plus matérielle que humaine. Elle rompt avec l'habitude d'anonymat plutôt que de convivialité. C'est d'ailleurs dans ce sens qu'une comparaison positive est avancée avec "les cafés". C'est "parce qu'il manque dans nos villes des espaces comme ça où puissent discuter les petits et les grands" que la ludothèque apparaît comme une solution. "La ludothèque c'est en quelle que sorte le café des enfants". A l'inverse, une seule opposition apparaît qui situe davantage cet objectif social dans ses limites. S'il s'agit bien de favoriser les échanges et de "faire circuler la parole", ce soutien relationnel ne doit pas être envisagé dans une dimension thérapeutique. Les ludothécaires "refusent tout objectif de soin", c'est-à-dire qu'elles ne se donnent pas pour but de constituer "un lieu où on répond aux problèmes qui apparaissent ou qui sont exprimés dans la relation parent-enfant". La ludothèque se distingue ainsi clairement de certaines structures d'accompagnement familial comme "la Maison verte" créée par F. Dolto.

---

[4] Voir à ce sujet l'analyse de J. Henriot, "La famille et le jeu" in Education et Pédagogie, n°13, mars 1992, p. 16-29.

La représentation sociale d'un enfant toujours à éduquer

La position de la ludothèque dans son environnement institutionnel permet bien de confirmer le double fondement éducatif et social de cette institution. Mais il permet aussi de saisir toute l'ambivalence de ces attachements qui à la fois insèrent la ludothèque et la maintiennent "en marge". Ces analyses ne font donc que confirmer l'idée qui veut que la ludothèque soit une institution "à part". Mais elles mettent aussi en évidence tout ce qu'elle a de "commun" et qui est toujours occulté parce que ne permettant pas à l'institution de se caractériser. Or, cette situation par rapport aux autres institutions laisse à penser que la ludothèque élabore des représentations sociales de l'enfant sensiblement différentes ou nouvelles mais sans jamais être vraiment en contradiction avec les représentations dominantes.

En effet, la première étape de l'analyse des objectifs a montré que dans toute les structures, la mission éducative conserve une place non négligeable, alors que la mission sociale peut être insignifiante au regard de l'ensemble. Or, ces deux types de finalités semblent révélateurs de conceptions de l'enfant différentes. En visant le développement et l'évolution de l'enfant, les objectifs éducatifs prennent pour objet l'individu non dans ce qu'il est mais dans ce qu'il sera, dans une société qui par hypothèse ne change pas. En plaçant ainsi l'enfant au centre des évolutions finalisées, la ludothèque montre une insistance sur le futur de l'individu, dans une société considérée comme un présent qui se perdure indéfiniment. Elle envisage son action comme devant aboutir à une insertion future dans un monde présent.

A l'inverse, en s'attachant au développement du lien social, les finalités sociales ne portent pas sur l'individu mais sur les organisations, mécanismes et habitudes qui participent de l'évolution des relations entre ceux-ci. Ce n'est donc pas le futur de l'individu qui est envisagé, mais le devenir plus collectif qui concerne un ensemble social plus ou moins large. Le sujet est donc pris tel qu'il est, c'est-à-dire dans son présent, pour être inséré dans un monde futur différent. Dans ces conditions, les spécificités de l'individu n'interviennent pas. Chacun, adulte comme enfant, est considéré comme un être social, c'est-à-dire un sujet sans particularité dont l'essence est de vivre en société. L'enfant apparaît ainsi, au même titre que l'adulte, comme un acteur social qui profite de l'évolution du lien social.

Cette première analyse laisse donc à penser que l'enfant est toujours dans une certaine mesure un être à éduquer. La ludothèque ne semble pouvoir se départir de cette image de l'enfant qui l'insère dans une démarche éducative. Les caractéristiques physiologiques et psychologiques d'un sujet en voie de développement ne sont pas admises comme un état de fait dont l'institution prendrait simplement acte pour s'adapter. Car celle-ci se doit de participer à ce développement, voire de le favoriser pour faire naître un autre sujet, un adulte. Le futur semble donc essentiel dans la représentation que les ludothèques ont de l'enfant alors que le présent de celui-ci semble pouvoir être occulté.

Enfant-présent, *enfant-futur* : des représentations associées

Cependant, la décomposition de chacune de ces finalités en deux formes d'intervention amène à reconstruire cette première interprétation. En effet, il apparaît que les deux missions sont moins régulièrement attachées à ces deux représentations sociales de l'enfant. Les formes d'intervention analysées suggèrent la présence d'une double représentation sociale de l'enfant au sein de chacune d'elles. En distinguant les différentes fonctions qui les caractérisent, la dimension éducative et la dimension sociale se révèlent associer toutes deux les représentations d'un *enfant-présent* et d'un *enfant-futur* selon qu'elles sont abordées dans une perspective *individualiste* ou *collectiviste*.

Ainsi, la forme *collectiviste* de la mission éducative fait apparaître l'enfant à la fois comme un futur et comme un objet d'éducation. En effet, la fonction d'éducation sociale suggère que la finalité de la ludothèque ne concerne pas l'enfant mais l'adulte qu'il va devenir; c'est l'intégration future de l'individu adulte dans la société adulte qui est visée et non l'intégration présente de l'enfant dans la société dans laquelle il vit. La confrontation à la société est évoquée comme un élément préparatoire à une conformation sociale qui prend son sens et son sérieux dans l'avenir de l'enfant. Quant bien même la ludothèque établit des "règles de vie" au sein de la structure, il s'agit bien d'une mise en situation sociale de l'enfant mais qui est justifiée par la nécessité d'une intégration de l'adulte qu'il est amené à être. De plus, cette fonction éducative tend à considérer l'enfant comme une matrice à former sur un mode contraignant et unidirectionnel. En privilégiant l'accommodation du sujet à son environnement,

la ludothèque dévoile une intervention forte du collectif sur l'individu. L'enfant doit se soumettre et suivre des règles qui lui sont imposées de l'extérieur, en partie parce qu'elles régissent le monde adulte. Dans ces conditions, l'enfant ne peut avoir de place que dans un rôle d'exécutant et non dans un rôle d'acteur. Il n'intervient pas activement dans cette partie de l'éducation, car il ne participe pas à l'élaboration et au respect de normes et de règles qui par définition le dépassent. Il n'est en réalité que le sujet-objet d'une éducation qui lui est proposée ou imposée. En associant éducation et *enfant-futur*, cette fonction reprend l'interprétation proposée initialement.

Mais, la forme *individualiste* de cette même mission, renvoie à une représentation sociale de l'enfant opposée. L'éducation individuelle révèle l'image d'un *enfant-présent* et acteur de son évolution. Ce qui est finalisé c'est en effet, le développement et l'épanouissement de l'enfant pour son existence actuelle en tant que sujet personnalisé. Il s'agit d'offrir à l'enfant les possibilités de se construire dans sa vie d'enfant, et non plus dans son futur d'adulte. Les compétences et capacités que la ludothèque cherche à développer servent l'épanouissement immédiat et non le bien être de l'adulte qu'il sera. Même si celui-ci est envisagé, c'est bien en tant que conséquence d'un épanouissement de l'enfant qu'il aura été. De plus, cette construction présente est envisagée dans un processus participatif fort. Il s'agit de donner sa place à l'individu ou plus exactement de lui faire trouver sa place. L'éducation se conçoit donc comme une prise en charge de chacun à son propre épanouissement, c'est-à-dire comme une participation d'un enfant-acteur à son propre développement. Cette fonction se trouve ainsi aux antipodes de la première dans la représentation sociale de l'enfant qu'elle sous-tend.

La mission éducative ne peut donc être associée strictement à la représentation d'un *enfant-futur*. Une distinction s'impose selon la forme d'intervention envisagée entre une fonction éducative "conservatrice" et une fonction plus "moderniste", qui révèlent des représentations sociales opposées.

La même dissociation apparaît au niveau de la mission sociale. De fait, la forme *collectiviste* de développement de la vie sociale est conçue par la ludothèque comme une finalité générale qui touche l'ensemble des adhérents voire l'ensemble des habitants du quartier ou de la ville. En particulier, il n'apparaît pas de spécificités de l'enfant par rapport à l'adulte. Au contraire, ce

qui est visé c'est la relation entre des personnes reconnues comme différentes mais justement en occultant ces particularités. Dans ces conditions l'enfant est perçu comme un acteur social au même titre que l'adulte. C'est en tant qu'utilisateur et créateur de lien social qu'il est appréhendé, et non en tant que sujet en marge de la société parce que enfant. Cette insertion dans la vie sociale qui se déroule implique nécessairement que l'enfant soit considéré dans le présent de sa vie et non comme un futur potentiel. Car ce n'est pas en envisageant l'adulte futur que l'enfant sera que la société actuelle peut être changée, mais bien en prenant celui-ci en compte pour ce qu'il est. Dans cette acception, la mission sociale est bien associée à l'image d'un *enfant-présent* et sujet-acteur de sa vie, comme l'interprétation initiale le proposait.

Mais, là aussi, l'autre forme d'intervention révèle une représentation sociale opposée. La forme *individualiste* de promotion de l'égalité sociale doit en effet être comprise comme une intervention pour le futur de l'enfant. L'égalité ne peut être que le résultat d'un processus qui vise à réduire les inégalités qui existent dans le présent. Ce qui est en jeu c'est donc une modification du présent pour que le futur de l'enfant soit moins inégalitaire. Il s'agit d'offrir les mêmes chances à tous dans leur vie future. Même si l'intervention a lieu sur le présent, c'est essentiellement pour pallier les conséquences de ces inégalités. C'est-à-dire que même si les inégalités actuelles sont prises en compte c'est pour en réduire les effets futurs, au delà de leur réalité présente. De plus, il semble que, dans ce processus, l'enfant soit davantage perçu comme une victime que comme un auteur, davantage comme un sujet social pris en charge que comme un acteur. Il est soumis à des conditions qu'il ne maîtrise pas, et la ludothèque envisage de le situer dans des conditions plus favorables. Les termes d'aide et d'assistance suggèrent ainsi que l'enfant fait l'objet de sollicitudes sans que son rôle d'acteur soit reconnu.

Ainsi, les deux représentations sociales qui traversent la société actuelle se retrouvent elles au sein des deux missions de la ludothèque. Dans sa forme *collectiviste*, la mission éducative laisse apparaître l'image d'un *enfant-futur*, alors que dans sa forme *individualiste* c'est l'image d'un *enfant-présent* qui apparaît. Dans la mission sociale les associations sont inversées. C'est la forme *individualiste* qui révèle l'image d'un *enfant-futur*, alors que la forme *collectiviste* révèle l'image d'un *enfant-présent*. De plus, dans les deux cas, il existe des associations fortes et régulières entre la conception d'un enfant présent ou futur

et celle d'un enfant acteur ou objet. Si dans tous les cas, l'enfant est bien considéré comme un sujet, c'est-à-dire comme une personne à part entière, ses spécificités ne sont pas appréhendées de la même manière. Lorsqu'il est considéré dans son futur, ses spécificités apparaissent en termes de handicaps, c'est-à-dire de moindres compétences et de moindres pouvoirs. Il devient alors un sujet-objet dont l'adulte garde le contrôle dans la mission éducative et la charge dans la mission sociale. A l'inverse, lorsque l'enfant est considéré dans son présent, ses spécificités sont prises en compte mais dans une démarche adaptative qui consiste à "faire avec". La ludothèque admet l'enfant tel qu'il est en lui donnant les possibilités de participer à son niveau, à la fois à son éducation et à la vie sociale qui l'entoure.

Cette décomposition des missions selon les formes d'intervention permet de préciser la première interprétation formulée quant aux représentations qui sont élaborées par la ludothèque. De fait, l'omniprésence des deux formes *collectivistes* se traduit par la cohabitation fondamentale des deux représentations de l'enfant. Les images d'un *enfant-présent* et d'un *enfant-futur* sont toujours associées, et l'enfant est toujours en partie sujet-objet et sujet-acteur parce qu'il est toujours en partie un être à éduquer, et en partie un être social. Mais cette combinaison minimale des fonctions ne constitue qu'une des quatre combinaisons possibles entre missions et formes d'intervention. Il s'agit ici des ludothèques *élémentaires* qui se limitent aux deux formes *collectivistes*. Les représentations sociales peuvent donc être modifiées par l'adjonction de l'une et/ou de l'autre des formes *individualistes*, révélant alors une tendance dominante vers un *enfant-présent* ou *futur*, vers un sujet-acteur ou un sujet-objet.

Lorsque la ludothèque ajoute à ces fonctions fondamentales la fonction *individualiste* d'éducation individuelle, elle renforce par là même la représentation d'un *enfant-présent* et acteur. Ce cas de figure concerne en réalité les ludothèques *éducatives* qui associent éducation sociale et individuelle, et vie sociale. L'image d'un *enfant-présent* transparaît alors à la fois dans la fonction qui vise l'épanouissement de l'enfant et dans celle qui consiste à l'intégrer en tant que tel au développement des relations sociales. A l'inverse, la ludothèque peut ajouter aux fonctions initiales, la fonction *individualiste* de la mission sociale qui consiste à promouvoir l'égalité sociale. Il s'agit cette fois des ludothèques *à*

tendance sociale qui associent développement de la vie sociale et de l'égalité sociale, et éducation sociale. L'image d'un *enfant-futur* transparaît alors dans la finalité d'intégrer l'adulte que sera devenu l'enfant à la société et ceci en réduisant les différences inter-individuelles futures. Enfin, dans un troisième cas de figure, la ludothèque ajoute aux fonctions élémentaires les deux formes *individualistes*. C'est le cas des ludothèques *intégrales*. L'image d'un *enfant-présent* apparaît alors au travers des fonctions d'éducation individuelle et de développement de la vie sociale, et l'image d'un *enfant-futur* au travers des deux autres, éducation sociale et promotion de l'égalité sociale.

MIS. EDUCATIVE MIS. SOCIALE	forme Coll.	formes Coll. **&** Indiv.
forme Coll.	Ludo. élémentaires **Enfant-futur** **+** **Enfant-présent**	Ludo. éducatives **Enfant-présent**
formes Coll. **&** Indiv.	Ludo. à tendance sociale **Enfant-futur**	Ludo. intégrales **Enfant-futur** **+** **Enfant-présent**

Tableau 4.2.1 : Représentations sociales de l'enfant dominantes dans les différents types de ludothèques.

Les représentations sociales qui transparaissent des objectifs des ludothèques sont donc très diversifiées même s'il est possible d'y trouver un ordre. Pour toutes ces structures, les deux images de l'enfant semblent indissociables. L'enfant est à la fois considéré dans son présent et dans son futur, en tant que sujet-objet et sujet-acteur. Les divergences semblent ainsi davantage à analyser par rapport aux priorités que certaines semblent afficher. Pour les ludothèques *à tendance sociale*, il s'agit de privilégier des fonctions qui visent le futur de l'individu avant de se préoccuper de son présent. Alors que pour les ludothèques *éducatives*, c'est à l'inverse le présent de la vie de l'enfant qui est prioritaire sur son futur. Contrairement à ce que donnait à voir le premier modèle interprétatif proposé, la *tendance sociale* se transpose donc en une tendance vers

le futur de l'enfant, alors que les ludothèques *éducatives* affichent une tendance vers le présent de celui-ci.

Des représentations comparables à celles des institutions éducatives

La position de la ludothèque dans son environnement institutionnel permet de mettre en perspective ces interprétations avec les représentations sociales qui dominent au sein des autres institutions pour enfant : l'école en premier lieu étant donnée sa prédominance dans ce domaine, puis les crèches et autres structures d'accueil de la petite enfance, enfin les centres de loisirs et plus généralement les structures de loisirs et de garde.

Les analyses présentées dans le cadre théorique ont montré à quel point l'école est attachée à la représentation d'un *enfant-futur*. Car l'école a pour mission de faire évoluer l'enfant et de le faire progresser vers l'état final d'adulte. Il ne doit pas rester enfant, il doit "devenir grand" pour participer à la vie sociale. "L'essentiel est que tous puissent s'approprier les connaissances qui leur permettront plus tard de participer à la vie sociale de leur époque."[5] Le but de l'école est de faire sortir l'enfant de son enfance, en particulier en lui faisant apprendre pour combler ses incapacités et ses lacunes. De fait c'est bien pour insérer l'enfant dans la société adulte que l'école s'est imposée au cours des siècles. Il s'agit de permettre à l'enfant d'assimiler dans toute sa complexité le monde dans lequel il sera amené à agir. Sans cette éducation, il resterait "un mineur" inapte à s'assumer en même temps qu'inapte à participer au fonctionnement de la société elle-même. Ainsi, en faisant de la vie de l'adulte son enjeu, l'école ne voit en l'enfant qu'un futur. Certes elle conçoit l'enfant comme un sujet avec ses spécificités mais l'essentiel de celles-ci semble apparaître en négatif de l'adulte. C'est-à-dire que l'enfant se caractérise par tout ce qu'il n'est pas, n'a pas, ne sait pas, ou ne peut pas faire. Il apparaît donc comme un être "diminué" qui ne se réalisera que dans son aboutissement futur.

Il est vrai que ce projet éducatif de l'école est sans doute un élément commun à toutes les institutions éducatives, voire à tous les éducateurs individuellement. Les parents pour leur enfants, mais aussi les organisations qui

---

[5] Préambule de J.P. Chevènement aux "Orientations pour l'école maternelle", 1986, C.N.D.P.-Poche.

accueillent des adultes (prison, entreprise, club sportif) ont toujours dans l'idée "de transformer l'apprenant durablement" en modifiant ses expériences personnelles[6]. Mais, la spécificité de l'école apparaît dans la formalisation de ce projet en termes de cursus et de programmes. La forme scolaire de l'éducation se caractérise par la volonté de maîtriser les processus d'apprentissage et de socialisation. Elle s'apparente à une norme et à une injonction qui ne reconnaît pas toujours leur place aux acteurs du système, en particulier aux élèves. Elle est une forme de programmation des apprentissages qui laisse de la place à l'expérience individuelle mais peu à l'initiative et à la participation individuelle du sujet qu'elle éduque. L'enfant est encore en grande partie un sujet dont l'école doit garder le contrôle pour accomplir sa tâche.

Certes, des analyses ont relevé l'inéluctable participation du sujet à son apprentissage, c'est-à-dire l'impossibilité de faire apprendre et se développer un sujet sans que son expérience et sa construction personnelle n'interviennent. Il est vrai aussi que le discours officiel incite à placer l'enfant au centre du système éducatif[7]. Mais, il ne semble pas pour autant que l'école conçoive l'enfant dans son présent. Car il s'agit davantage de prendre en considération les caractéristiques de l'enfant pour y adapter un enseignement que de reconsidérer les fonctions de l'école par rapport à l'évolution de la place et au rôle de l'enfant dans la société. De plus, s'il existe une participation du sujet, elle ne semble pas véritablement consciente. L'enfant prend sa place, mais il semble que l'institution ne lui ait pas réellement donnée et qu'elle ne soit pas véritablement perçue comme telle. Ce rôle d'acteur ne correspond donc pas à l'image que l'institution se fait de l'enfant, car l'enfant reste dans la représentation un sujet qui fait l'objet d'apprentissages et de socialisation. Il apparaît donc que pour l'école, l'enfant reste d'abord un élève, c'est-à-dire un sujet qui est là pour apprendre, dans une relation très subordonnée, et sous une forme contraignante qui fait appel à l'accommodation beaucoup plus qu'à l'assimilation de l'enfant.

Il faut souligner que l'école maternelle rentre totalement dans ce fonctionnement de l'école et dans cette représentation de l'enfant. L'analyse des textes officiels les plus récents montre à quel point l'école maternelle est une

---

[6] Voir à ce sujet l'analyse de P. Perrenoud "Curriculum : le formel, le réel et le caché" in J. Houssaye, *Pédagogie : savoirs premiers*, Paris E.S.F., 1993.

[7] C'est précisément une des directives de la loi d'orientation sur l'éducation promulguée le 10 juillet 1989.

préparation à l'école élémentaire, voire plus largement à la réussite scolaire[8]. Depuis 1986, le premier objectif de l'école maternelle est ainsi de scolariser l'enfant, c'est-à-dire de le faire entrer dans les finalités et les règles propres de l'école. Autrement dit, il s'agit de lui faire comprendre que l'école est un lieu d'apprentissage et que celui-ci se fait sous la forme du rapport particulier maître-élève. Même si le terme de programme est remplacé par les notions d'orientations ou d'objectifs, il est bien question de fixer des contenus à un enseignement qui vise la progression du sujet.

Ainsi, parce qu'ils sont jugés plus efficaces pour la réussite future des enfants, les apprentissages et l'acquisition de connaissances remplacent la valorisation de la formation de la personnalité et de l'expression créative qui prédominaient depuis une vingtaine d'années. En présentant l'école maternelle dans le cadre général des programmes de l'école primaire, les textes de 1995 renforcent encore cette tendance. L'école maternelle est ainsi présentée comme "une école". "Complémentaire de l'éducation familiale et préparatoire à la scolarité élémentaire, elle est le lieu d'expériences et d'apprentissages essentiels qui permettent aux enfants de devenir grands"[9]. L'enfant est donc bien perçu dès cet âge comme un futur "grand", c'est-à-dire pour autre chose que ce qu'il est dans le présent. Si à plusieurs reprises le texte insiste sur la centrage de l'école maternelle sur l'enfant, il s'agit là aussi de partir de ce qu'il est mais en visant à le faire devenir autre chose. Il s'agit en particulier de le structurer en structurant les activités qu'on lui propose. Le maître "a la tâche délicate de connaître et de respecter les rythmes de vie et d'apprentissage de l'enfant, ses goûts et ses besoins, *mais il doit aussi* l'aider à changer, à passer d'une expérience peu organisée à une activité construite."[10]

Ainsi, l'activité spontanée de l'enfant, parce qu'elle est incertaine et aléatoire, est perçue comme un état provisoire à dépasser. Les récréations ne doivent pas "empiéter sur des temps d'activité structurée. (...) L'improvisation (du maître) n'a pas sa place"[11] face à l'organisation d'une progression. Rien donc n'apparaît sur le respect d'espaces et de temps de liberté, liberté de jouer ou de ne rien faire. Au contraire, "l'enfant apprend à *orienter ses actions et ses jeux vers* le

---

[8] A. Florin, *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses, 1995.
[9] B.O.E.N. n°5 du 9 mars 1995, p. 5.
[10] Ibidem p.9, souligné par nous.
[11] Ibidem

plaisir esthétique (...) Il développe son imagination *au delà de la seule activité ludique*"[12]. Le jeu et les jeux n'existent que pour être détournés ou transcendés vers des activités plus utiles et plus nobles parce que plus structurées et mieux contrôlables sans doute. Les textes montrent ainsi le retour en arrière de l'école maternelle qui, pendant un temps, était plus attentive à l'enfant présent qu'à son futur en lui offrant une place et un rôle plus importants dans le déroulement et l'organisation des activités. A la place, l'école maternelle d'aujourd'hui encadre et structure de plus en plus un enfant qui a de moins en moins de latitude d'action malgré la velléité de le mettre au centre du système.

La position de la crèche est beaucoup moins tranchée que celle de l'école maternelle. Comme le montre en particulier l'analyse de l'évolution du métier d'éducateur de jeunes enfants, anciennement jardinière d'enfants, cette institution affiche une revalorisation de sa dimension éducative face à la dimension sociale inhérente à son rôle de garde de l'enfant[13]. En mettant en avant cette finalité de développement du sujet, la crèche s'insère donc davantage dans cette représentation de l'enfant qui en fait un futur. Il s'agit bien sûr en partie de socialiser l'enfant pour le rendre apte à la vie en société. Mais, une différence apparaît avec la compensation de cette dimension collective par l'intérêt pour l'individualité de chacun. L'enfant ne revêt pas ce caractère abstrait que lui confère l'école avec le statut d'élève. L'enfant reste un individu particulier et unique. Les références fréquentes des professionnels à la psychanalyse et aux pédagogues de l'Education Nouvelle font apparaître l'enfant davantage comme un sujet et moins comme une abstraction, ou un modèle type[14].

De plus, la forme éducative n'est pas la même qu'à l'école. Malgré le mouvement général qui pousse à rendre les apprentissages de plus en plus précoces[15], la crèche ne semble pas raisonner en termes d'apprentissages mais davantage d'acquisitions. Il s'agit de permettre à l'enfant de se développer en

---

[12] Ibidem p.10, souligné par nous.
[13] D. Verba, Opus cit., p. 58-61.
[14] Ibid. p. 113-120.
[15] Voir à ce sujet la mise au point présentée sous la direction de M. Glaumaud-Carré et M. Manuelian-Ravet, *Le bébé et les apprentissages*, Paris, Syros, 1995 et en particulier l'article de P. Garnier, "Légitimité et authenticité des apprentissages précoces en débat", p. 93-106.

mettant différents étayages en place[16]. C'est donc l'enfant qui est moteur de son propre développement. Il n'y a pas d'objectif d'action *sur* l'enfant qui lui serait extérieur, mais des objectifs d'actions *de* l'enfant, c'est-à-dire qui restent sous le seul contrôle de celui-ci. Il est ainsi reconnu comme un acteur qui déploie ses compétences et ses capacités personnelles dans un environnement aménagé. Il est d'ailleurs assez paradoxal de constater que c'est en référence à l'âge plus réduit de l'enfant qu'un rôle d'acteur lui est reconnu. Comme si en vieillissant (ou en rentrant à l'école!) il perdait ses capacités propres d'enfant qui lui permettent de grandir. En tout état de cause, la crèche montre bien une représentation ambivalente de l'enfant. D'un côté, il est un futur parce qu'il est à éduquer et à socialiser, de l'autre il est un présent parce qu'il est une individualité et qu'il est acteur de son propre développement.

Pour ce qui est du centre de loisirs ou de vacances, les quelques analyses présentées dans l'exploration du champ de recherche à propos de cette institution[17], montrent toute l'ambivalence de celle-ci quant aux représentations de l'enfant dont elle est porteuse. Car, comme la crèche, elle affiche une double ambition, à la fois éducative et de garde de l'enfant, mais elle y ajoute une dimension de loisir qui rend sa position encore plus difficile à définir et à cerner. L'analyse de son évolution montre que les finalités éducatives ont petit à petit pris le pas sur la dimension première de garde. Le centre de loisirs se situe alors en complément de l'école, en valorisant l'intégration de l'être social qu'est l'enfant à son environnement. Il ne s'agit pas de rechercher le développement cognitif du sujet mais son développement social ou encore "sa socialisation". C'est donc un adolescent puis un adulte socialement intégré que cette institution vise à former, c'est-à-dire un sujet qui ait assimilé les rapports et les normes qui caractérisent le monde dans lequel il va vivre et ses organisations. Contrairement à la crèche, la forme éducative reste souvent très proche de l'école, car il s'agit de faire assimiler par l'enfant ces règles et ces habitudes sociales. L'enfant est donc un support à la fois vierge et "inerte" sur lequel on imprime des marques, et non un sujet actif qui construit sa vie sociale.

---

[16] Outre les analyses déjà citées de G. Brougère à ce sujet, l'ouvrage coordonné par M. Bréauté et S. Rayna, *Jouer et connaître chez les tout-petits*, Paris, INRP, 1995, est très révélateur de ces pratiques.

[17] Il s'agit essentiellement des analyses de J. Houssaye, *Aujourd'hui les centres de vacances*, Opus cit. et *Le livre des colos ...* , Opus cit., et de l'étude de N. Roucous "Les centres de loisirs, l'animation et le jeu", Opus cit.

Mais au fil des années, cette dimension éducative très formelle rentre fréquemment en conflit avec la dimension de loisir qui est attaché, au delà du nom, à la situation institutionnelle de cette structure· Car justement "le centre de loisirs ce n'est pas l'école". Il faut donc que cette institution sublime sa dimension de garde qui lui confère un caractère d'obligation et de contrainte et qui la rapproche par là même de la forme éducative scolaire. L'analyse approfondie du terrain a montré que pour ce faire, elle choisit parfois de répondre aux demandes et attentes de l'enfant. En favorisant ses activités spontanées et ses intérêts, elle met l'enfant au centre de l'institution. La finalité n'est plus alors de faire devenir, mais de faire vivre l'enfant le mieux possible dans le temps présent, en s'insérant dans ses besoins, dans ses fonctionnements individuels et dans ses plaisirs.

Le centre de loisirs, comme d'ailleurs les autres institutions de garde qui s'adressent à l'enfant en dehors du temps scolaire[18], semble donc écartelé entre les deux représentations sociales de l'enfant du fait précisément de sa situation par rapport à l'école. Le terme de "loisir éducatif" résume à lui seul toute l'ambivalence de la mission de ces collectivités pour enfant[19]. Il en est un complément éducatif, et dans ce sens il conçoit l'enfant à la fois comme un futur et comme un objet d'éducation. Mais il en est aussi un échappatoire, et dans ce sens il veut considérer l'enfant dans son existence présente en le laissant être acteur de ces temps de loisirs.

La situation de la ludothèque par rapport à ces trois principales institutions pour enfant permet de préciser le constat de la double représentation de l'enfant qui est apparue avec l'analyse des objectifs de la ludothèque. En affichant systématiquement et nettement ses finalités éducatives, la ludothèque participe de fait à l'ensemble des institutions pour enfant. Le projet commun de faire évoluer l'enfant, de le transformer pour le rendre qui plus intelligent, qui plus éveillé, qui plus sociable, amène ces institutions à considérer l'enfant pour ce qu'il sera dans un futur plus ou moins proche d'ailleurs, mais jamais dans son

---

[18] Il s'agit de fait d'organisations plus ou moins institutionnelles qui dérivent des centres de loisirs et qui visent à prendre en charge les enfants dans les interstices de temps où ils ne sont ni à l'école ni dans la famille.

[19] J. Houssaye, *Le livre des colos* ..., Opus cit., p. 96-98.

présent même. L'image de son devenir qui est systématiquement associée à l'enfant du fait du caractère éducatif des structures. En ce sens il semble que le futur soit au fondement de l'enfance.

Mais, on a vu que la ludothèque a pour particularité de se penser différente, d'une façon ou d'une autre, de toutes ces institutions pour enfant. En fait, il semble qu'elle cumule les différentes oppositions à l'école, se rapprochant ainsi en réalité des autres institutions par un aspect ou par un autre. La représentation sociale traditionnelle d'un *enfant-futur* caractéristique de toute structure éducative semble donc être largement compensée par la représentation plus récente d'un *enfant-présent* et acteur de sa vie d'enfant. En effet, si la ludothèque partage avec la crèche et le centre de loisirs la volonté de socialiser l'enfant, elle réaffirme plus fortement que ces institutions son rejet de toute fonction d'éducation intellectuelle caractéristique de l'institution scolaire. En insistant sur le développement global du sujet, elle laisse plus de place à la personnalité et à l'expression de l'enfant. Cette opposition à l'école constitue ainsi le premier indice de la remise en cause de l'image d'un *enfant-futur*. Par contre, la ludothèque rejoint la crèche en insistant particulièrement sur la fonction d'éducation individuelle, qui vise à adapter l'environnement collectif à l'individu et non l'inverse. L'enfant est alors toujours considéré comme une individualité et non comme un sujet indifférencié. Cette attention à la personne de l'enfant est sans aucun doute un second indice de la reconnaissance du présent du sujet, car ce sont bien ses spécificités et ses particularités qui sont admises de la sorte. Enfin, la ludothèque rejoint le centre de loisirs dans sa reconnaissance des désirs et des plaisirs de l'enfant. C'est là sans doute l'affirmation la plus évidente de l'image d'un enfant à qui on laisse "vivre sa vie d'enfant", au lieu de le projeter dans l'avenir.

De par son insertion assez fortement affirmée dans le domaine éducatif, la ludothèque participe de la représentation sociale de l'enfant qui est née avec l'institution scolaire. Mais, rejoignant la crèche et le centre de loisirs dans la différence, elle associe à cette représentation initiale, une image plus actuelle de l'enfant qui veut que celui-ci soit reconnu en tant que tel et comme membre participant et non simplement adhérant. Si la ludothèque est en marge des principales institutions pour enfant, c'est donc principalement par accumulation de différences qui renforcent l'image d'un *enfant-présent*.

Une représentation d'un *enfant-présent* renforcée par la mission sociale spécifique

Mais les missions de la ludothèque ne se limitent pas à cette dimension éducative, car elle y ajoute une mission sociale. Au delà de son rôle éducatif, la ludothèque affiche un rôle social qui, selon la fonction développée, vise à insérer l'enfant dans la vie sociale présente ou futur. Or, cette mission constitue précisément une spécificité de l'institution. Car les institutions pour enfant précédemment citées n'abordent jamais l'enfant sous cet angle, c'est-à-dire en tant que sujet social. De fait, le caractère social de celles-ci est attaché non pas uniquement à l'enfant, mais plus largement à la famille et à l'organisation des occupations de chacun de ses membres. C'est en particulier la nécessité de garde qui permet de ranger ces institutions dans le domaine social. De même, la dimension sociale qui est attachée à la promotion de l'égalité sociale ne relève pas directement de ces institutions. C'est davantage les pouvoirs publics dont elles dépendent qui par diverses mesures cherchent à rendre chacun égal devant l'offre, en particulier par des incitations financières. En tout état de cause, aucune de ces institutions pour enfant n'élabore de finalité quant à la relation sociale, c'est-à-dire quant au développement d'une activité socialement partagée entre des enfants mais aussi entre des enfants et des adultes. En fait, la mission sociale, dans ses deux fonctions de rencontre et d'assistance, est en général l'apanage d'institutions qui ne sont pas centrées sur l'enfant mais qui s'adressent à un public plus large. Il s'agit globalement des services sociaux qui sont offerts aux familles ou individuellement aux adultes mais non aux enfants. Lorsque ceux-ci sont concernés par ces services, c'est parce qu'ils font partie d'un groupe social plus large. Ils n'en sont alors pas distingués.

En s'adressant aux enfants, la mission sociale de la ludothèque, et plus particulièrement la finalité de développement de la vie sociale, fait apparaître une représentation sociale particulière. Elle révèle l'image d'un enfant pris en compte comme un être social dans le présent de sa vie. Il n'est pas question de former un être social dans son futur, mais de considérer que l'enfant est déjà un "membre actif" de la vie. Celle-ci ne se déroule donc pas devant lui, mais il y participe. D'une façon complémentaire à la fonction éducative individuelle où

l'enfant est reconnu comme un sujet et comme une personnalité, la fonction sociale de rencontre révèle l'image d'un enfant participant d'une dynamique générale. La reconnaissance de sa présence ne s'arrête donc pas à la personnalité mais s'étend jusque dans les conséquences de celle-ci quant à la participation sociale de l'enfant.

Cette spécificité de la ludothèque renforce donc la représentation d'un enfant présent apparue au niveau de la mission éducative. La pression éducative qui fait percevoir l'enfant comme un être en devenir semble contrebalancée par cette attention nouvelle à l'enfant participant à la société. La ludothèque apparaît ainsi en marge des autres institutions pour enfant en ce qu'elle semble davantage revaloriser le présent de l'enfant. Certes, il reste un être à éduquer mais la reconnaissance de son individualité et de son insertion sociale en fait un acteur social.

C'est en particulier les finalités de la ludothèque par rapport à l'environnement social qui permettent une telle représentation de l'enfant. Car c'est une institution pour enfant mais qui reste ouverte sur le monde. Elle se veut davantage une dynamique qu'un lieu ou un espace. Une de ces ambitions est justement de ne pas "fonctionner en vase clos" sur le monde de l'enfance comme les autres institutions éducatives, mais de s'ouvrir et d'ouvrir l'enfant à l'environnement, aux autres et à la diversité. La nouveauté de cette institution pour enfant provient alors du fait qu'elle ne s'enferme pas dans l'enfance mais qu'au contraire elle cherche à resituer l'enfant dans un contexte sociétal plus large. Une institution pour enfant ne doit pas se limiter à l'éducation, d'où cette mission sociale forte, mais aussi l'existence de la fonction d'éducation culturelle. Certes, il s'agit dans ce cas de former un "futur" mais c'est bien dans cette intention de mettre en relation le sujet avec son environnement. On peut alors se demander si des structures telles que les ateliers d'expressions diverses ou les clubs sportifs pour enfant participent de cette nouvelle représentation sociale, en considérant que l'enfant est un acteur de la vie "culturelle" cette fois.

Cependant, à la différence de l'image qui apparaît à partir de l'objectif de développement individuel, dans cette mission les spécificités de l'enfant semblent disparaître. Il ne s'agit plus de reconnaître l'enfant en tant que tel mais en tant qu'acteur social. En participant à la vie sociale au même titre que tous, il perd en partie ses particularités par rapport à l'adulte. Si l'objectif d'éducation et

d'épanouissement individuel laisse ainsi apparaître l'image d'un *enfant-enfant*, la mission sociale présente plutôt l'image d'un *enfant-adulte*. A la limite, celui-ci n'est plus un enfant puisqu'on lui propose ou demande de se conduire et de participer comme un adulte. C'est donc un épanouissement immédiat qui est visé comme dans l'objectif éducatif, mais dans ce cas il n'est pas propre à l'enfant mais général à l'être humain communicant. Cette position de l'institution reprendrait alors les analyses précédemment évoquées qui doutent de la pérennité de la notion d'enfance. Car en dissociant la représentation sociale de l'enfant de la dimension d'éducation, les ludothèques tendent à insérer l'enfant dans le monde adulte. On peut alors se demander ce qu'il advient de la gratuité qui caractérise habituellement cette période de la vie. C'est en partie en étudiant la place laissée aux activités propres de l'enfant et "l'utilisation" faite de son jeu par cette institution que l'on pourra répondre à cette objection.

CHAPITRE 3
Le public et le ludothécaire, deux acteurs essentiels de l'élaboration des objectifs

Pour aller plus avant dans l'étude des finalités de la ludothèque, il est intéressant de mettre la typologie des ludothèques en perspective avec la composition sociale des publics accueillis et avec les profils des ludothécaires qui gèrent ces structures. Dans la problématique, cette analyse a été envisagée comme une simple mise en évidence de régularité des relations entre ces caractéristiques qui permettrait d'associer les représentations sociales de l'enfant émanant de ces différentes sources. Mais, l'analyse des discours sur les objectifs a suggéré que ces deux éléments sont, l'un directement ou l'autre indirectement, à

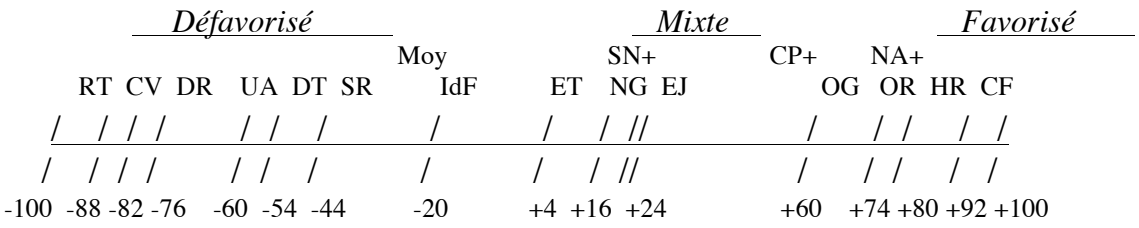
l'origine même de ces objectifs. Cette partie de la recherche consiste donc à établir des typologies des publics et des professionnels, puis à observer leur similitudes avec les types de ludothèques analysés à partir des objectifs, et enfin à montrer en quoi ces deux facteurs entrent dans une relation d'influence avec ces objectifs.

Typologie des publics

Il s'agit donc en premier lieu de différencier les ludothèques en fonction de la composition sociale des publics qu'elles accueillent. On a vu précédemment que pour la suite de l'étude, en particulier pour la comparaison des représentations sociales familiales et institutionnelles, cette caractérisation doit se faire en opposant les deux extrêmes de l'échelle sociale. Pour ce faire on a calculé pour chaque ludothèque un indice qui marque la proportion entre un public *favorisé* et un public *défavorisé*.

Il semble alors qu'en se penchant sur les caractéristiques sociales de leur public, les ludothèques puissent être distinguées en trois types différents. En premier lieu, on peut repérer des ludothèques qui accueillent un public favorisé dans des proportions très fortes puisque les indices varient de +60 à +92. Ce public majoritaire représente dans ces ludothèques entre 63% et 83% de leurs adhérents. Ainsi, même si le public défavorisé n'est jamais totalement absent puisqu'il varie autour de 10%, il peut représenter moins de 5%. On peut ainsi généraliser cette caractéristique en disant que ces ludothèques accueillent un public *favorisé*. A l'opposé, on trouve des ludothèques qui présentent un indice inférieur ou égal à -44 et qui accueillent donc dans une forte proportion un public défavorisé. La présence du public minoritaire est alors parfois légèrement plus affirmée que dans les ludothèques précédentes puisque qu'il peut représenté jusqu'à 24% du public. Mais elle peut être aussi négligeable que précédemment puisqu'une des structures ne reçoit que 8% de familles appartenant au haut de l'échelle sociale. De la même façon que précédemment on peut alors parler de ludothèques qui accueillent un public *défavorisé*. Le troisième type de ludothèques est intermédiaire entre ces deux premiers puisqu'il s'agit de ludothèques qui présentent des indices proches de zéro et qui accueillent donc les deux types de public simultanément. Même si le public favorisé reste toujours majoritaire, les écarts sont beaucoup plus réduits puisque l'indice ne

dépasse pas 24. La proportion du public favorisé est alors comprise entre 47% et 53%, et inversement le public défavorisé représente entre 32% et 43%. Ces ludothèques se caractérisent donc par le double encrage social de leur public et non plus comme précédemment par la prédominance d'un type de population. On peut alors parler de ludothèques *à public mixte*.



Graphique 4.3.1 : Situation sur l'échelle indiciaire des trois types de ludothèques selon la composition sociale de leur public.
* A chaque ludothèque identifiée par son code correspond un indice compris entre -100 et +100.

On peut remarquer que la "position sociale" de chaque ludothèque établie à partir de ces données de terrain reprend assez largement l'estimation fournie par chaque ludothécaire lorsqu'on l'interroge sur la composition sociale du public accueilli dans sa ludothèque. Alors qu'elles ne disposent d'aucune donnée précise en ce domaine, dans l'ensemble les ludothèques font une estimation de la position sociale de leur public très proche de la réalité mesurée sur le terrain. De fait, les écarts n'apparaissent jamais lorsque le public est nettement favorisé ou défavorisé, mais toujours dans l'estimation du poids relatif des deux types de public. Soit la ludothèque estime être une ludothèque *à public mixte* alors qu'en réalité la faible proportion du public *favorisé* en fait une ludothèque strictement *à public défavorisé*. Soit à l'inverse, en minimisant la présence d'un public *favorisé*, la ludothèque dit se caractériser par la présence massive du public *défavorisé* alors qu'elle accueille en fait nettement un public *mixte*.[1]

[1] Paradoxalement, ces ludothèques ne semblent pas tenir compte de l'estimation qu'elles font elles-mêmes de leur public. Cette distance entre ce qui est perçu et ce qui est pris en compte laisse ainsi présager de l'existence d'une prise de position ou d'un engagement individuel de chaque responsable par rapport à la composition social du public qu'elle "souhaite" accueillir.

En rapportant ces indices à des données plus générales sur la population potentiellement concernée, c'est-à-dire les habitants d'Ile de France, la catégorisation de ces différents regroupements apparaît sous un autre angle. En effet, l'application du même calcul d'indice sur l'ensemble des ménages de l'Ile de France aboutit à une moyenne de -20, avec des variations de +6 à -53 entre le département de Paris et celui de la Seine-Saint-Denis[2]. Les ludothèques se distinguent donc nettement en deux groupes selon qu'elles présentent un indice supérieur ou inférieur à cet indice de référence nationale. Les ludothèques *à public défavorisé* se caractérisent ainsi par la sous-représentation de la population du haut de l'échelle sociale par rapport à la moyenne de référence nationale, l'indice passant alors à l'extrême à -88, soit 68 points d'écart à la moyenne. A l'inverse, dans les ludothèques *à public mixte*, c'est la population défavorisée qui est sous-représentée par rapport à la moyenne, l'indice passant à l'extrême à +24, soit 44 points d'écart. Si l'on se réfère à cet indice national, les ludothèques *à public mixte* apparaissent alors comme des ludothèques à public *relativement* favorisé symétriquement aux ludothèques à public *relativement* défavorisé. Par contre, au sein même des ludothèques qui ont un indice supérieur à la moyenne, les ludothèques *à public favorisé* présentent une très nette sur-représentation de cette population, puisque l'indice passe à +92, soit un écart de 112 points. Ces structures se révèlent alors comme des ludothèques à public *extrêmement* favorisé.

Mais, cette seconde catégorisation des ludothèques semble moins pertinente que la première, car c'est bien la combinaison et la proportionnalité entre les deux types de publics qui est en jeu et non la représentativité du public accueilli par rapport à l'ensemble de la population. La perception "naïve" que les ludothécaires ont de leur public en est d'ailleurs un signe car le public n'est jamais caractérisé par une quelconque représentativité par rapport à une population de référence. On a vu au contraire qu'une partie des objectifs vise à mélanger les publics en particulier dans leur différence sociale. Les ludothèques *de centre-ville* engagent des actions pour toucher les populations des quartiers défavorisés et inversement les ludothèques *de quartier* tentent de faire venir un

[2]D'après les données de l'I.N.S.E.E. (recensement de la population de 1990, sondage au 1/4) 21,8% des ménages d'Ile de France appartiennent aux catégories caractérisant pour cette étude le haut de l'échelle sociale (codées de 23 à 43 dans la nomenclature), et 32% aux catégories caractérisant le bas de l'échelle (codées de 52 à 69). Proportionnellement, les familles *défavorisées* représentent donc 60% de l'ensemble de ces deux groupes (32/(22+32)) et les familles *favorisées* 40% (22/(22+32)), soit un indice de -20 points.

public plus favorisé parallèlement au public défavorisé qui les fréquente. La représentativité recherchée par les professionnels reste donc de l'ordre de la théorie puisqu'ils cherchent à mettre en présence ces deux types de publics mais sans se baser sur leur représentation réelle dans la population. La question de la représentativité qui amène dans d'autres recherches à étudier l'usage social d'une institution n'est donc pas pertinente par rapport à cette problématique du mode d'élaboration des objectifs.

Superposition des typologies

En comparant cette typologie avec la précédente, il apparaît une certaine similitude. Il semble que cette classification effectuée selon les types de publics recouvre largement celle qui a été établie à partir des objectifs des ludothèques et qui a permis de distinguer quatre types de structures. En effet, les ludothèques *à public favorisé* correspondent à un regroupement des ludothèques *élémentaires* et des ludothèques *éducatives*. Autrement dit, les structures qui recrutent plus de 63% de leur public parmi les familles du haut de l'échelle sociale se retrouvent autour à la fois d'une priorité donnée aux objectifs éducatifs sous leur forme *collectiviste* ou *individualiste*, et d'un consensus pour le développement de la vie sociale. A l'autre extrême, les ludothèques *à public défavorisé* correspondent, à deux exceptions près, sur lesquelles nous reviendrons plus loin, aux ludothèques *à tendance sociale*. La présence d'un public composé à plus de 59% d'ouvriers ou d'employés semble ainsi associée à l'affirmation de la prédominance des objectifs sociaux sur les objectifs éducatifs. Enfin, les ludothèques *à public mixte* correspondent aux ludothèques *intégrales*. L'association des deux types de public se retrouve alors dans le cumul des différents types d'objectifs de l'institution sans qu'il existe de prévalence de l'un ou de l'autre des domaines d'intervention.

De fait, si la présence d'un public favorisé correspond à l'affirmation des objectifs éducatifs, la présence d'un public défavorisé semble imposer une dimension sociale forte avec l'affirmation systématique de la forme individualiste de celle-ci. Ainsi, l'objectif de promotion sociale semble être au centre de l'opposition entre les ludothèques qui accueillent majoritairement ou dans une proportion importante un public défavorisé et celles qui accueillent celui-ci de façon minoritaire. Dès que les familles du bas de l'échelle sociale représentent plus de 30% des adhérents, c'est-à-dire dans toutes les ludothèques

à public défavorisé ou *mixte*, ces structures se donnent pour mission essentielle de réduire les inégalités qui existent pour ces enfants face au reste de la population. A l'inverse, lorsque ce type de public est très minoritaire, c'est-à-dire dans les ludothèques *à public favorisé* où il ne dépasse pas 20%, cette finalité disparaît totalement de la structure. La dimension sociale est alors réduite à sa forme collectiviste, niant par là même les difficultés sociales des quelques enfants concernés. La forme *individualiste* de la mission sociale semble donc très fortement associée aux caractéristiques du public accueilli.

Type de ludothèques	Ludothèque	Indice *	% public favorisé **	% public défavorisé **	Types de publics
Ludothèques éducatives	CF	+92	82%	4%	s
	CP	+60	80%	20%	**Public favorisés**
	NA	+80	83%	10%	
	OG	+60	63%	16%	
	RT	-88	6%	90%	>>>exception
Ludothèques élémentaires	HR	+80	75%	8%	**Publics favorisés**
	OR	+74	73%	11%	
Ludothèque à tendance sociale	DR	-78	8%	64%	
	DT	-54	24%	64%	**Publics défavorisés**
	SR	-44	18%	59%	
	UA	-60	20%	80%	
Ludothèques intégrales	CV	-82	6%	61%	>>>exception
	EJ	+22	49%	32%	**Publics mixtes**
	ET	+04	47%	43%	
	NG	+16	47%	34%	
	SN	+24	53%	32%	

Tableau 4.3.1. : Superposition des types de ludothèques et des types de publics.

* Indice de proportionnalité complémentaire entre public favorisé et public défavorisé qui ne tient pas compte de la représentation des classes moyennes.

** Pourcentage de présence des publics favorisé et défavorisé tenant compte de la représentation des classes moyennes de chaque ludothèque.

Par contre, l'affirmation de la forme *individualiste* de l'éducation ne semble pas aussi clairement liée à la composition sociale du public. En effet, une différence de public apparaît entre les ludothèques *à tendance sociale* et les ludothèques *intégrales* qui montre que lorsque le public favorisé est

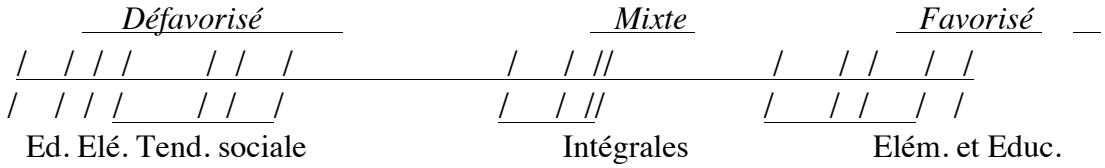
proportionnellement plus important les objectifs éducatifs fondamentaux se doublent de leur forme *individualiste*. Lorsque le niveau social du public s'élève, la fonction d'éducation et d'épanouissement individuel s'ajoute à la fonction essentielle d'éducation sociale. Mais, ce constat ne tient plus pour expliquer la différence entre les ludothèques *élémentaires* et les ludothèques *éducatives*, car de fait la composition sociale du public est la même. Il semble donc que la présence d'objectifs éducatifs individuels ne soit pas associée à la présence plus importante d'un public favorisé.

Ludothèques élémentaires **éducation sociale** **--** **vie sociale** **--** Public favorisé	Ludothèques éducatives **éducation sociale** **éducation individuelle** **vie sociale** **--** Public favorisé
Ludothèques à tendance sociale **éducation sociale** **--** **vie sociale** **égalité sociale** Public défavorisé	Ludothèques intégrales **éducation sociale** **éducation individuelle** **vie sociale** **égalité sociale** Public mixte

Tableau 4.3.2 : Correspondances entre les types de publics accueillis et les objectifs élaborés par chaque type de ludothèques.

Trois éléments renforcent cette conclusion. D'une part, on peut remarquer que, parmi les ludothèques *à public favorisé*, celles qui rejettent l'objectif d'éducation individuelle c'est-à-dire les *élémentaires*, ne sont pas celles qui accueillent proportionnellement le plus d'enfants défavorisés. Ce qui semble confirmer la dissociation entre le caractère favorisé du public et l'affirmation de la forme *individualiste* de la mission éducative. D'autre part, on a vu dans l'analyse précédente que si la forme *individualis*te des objectifs sociaux pouvait disparaître totalement, il n'en va pas de même pour la forme *individualiste* des objectifs éducatifs qui garde toujours une présence relative. Ainsi même lorsque

le public est très largement défavorisé, cette fonction éducative persiste. Au contraire, elle semble revalorisée lorsque la ludothèque accueille un public presque exclusivement défavorisé. C'est là le troisième élément que révèlent les deux exceptions évoquées ci-avant. Les deux ludothèques qui présentent les indices les plus bas, et qui accueillent seulement 6% de familles issues du haut de l'échelle sociale, sont parmi celles qui affichent le plus activement cette fonction d'épanouissement individuel. L'une est en effet rangée parmi les ludothèques *intégrales* montrant ainsi la volonté de combiner toutes les formes éducatives en dépit des difficultés sociales. La seconde figure paradoxalement parmi les ludothèques *éducatives* révélant ainsi la priorité accordée à l'épanouissement de l'enfant et non pas à sa position ou à son avenir social. Ces deux cas montrent que la présence massive d'un public défavorisé ne limite pas systématiquement les objectifs éducatifs à leur forme *collectiviste*.



Graphique 4.3.2 : Situation sur l'échelle indiciaire des quatre types de ludothèques et des quatre types de publics.

Globalement, il apparaît donc que la typologie construite à partir des finalités des ludothèques recouvre la typologie qui distingue les ludothèques par la situation sociale de leur public. Ainsi, la présence d'un public défavorisé correspond au renforcement des objectifs sociaux par la fonction de promotion de l'égalité sociale. A l'inverse, la présence d'un public favorisé correspond à la mise en avant des objectifs éducatifs et en particulier de l'éducation individuelle.

Mais ce schéma n'est bien sûr pas parfait. Deux zones d'ombre restent à éclaircir. La première concerne l'indifférenciation entre les ludothèques *élémentaires* et les ludothèques *éducatives*. La composition sociale de leur public est tout-à-fait comparable et pourtant les objectifs divergent nettement. Les premières limitent leurs objectifs éducatifs au minimum commun, alors que la spécificité face à ce type de public semble justement de mettre en avant la forme optionnelle de la mission éducative qui consiste à viser l'épanouissement de l'enfant. La deuxième concerne bien sûr les deux ludothèques qui accueillent

proportionnellement des publics très défavorisés et qui n'affichent pas les mêmes objectifs que les autres ludothèques qui ont un tel public, à savoir les ludothèques *à tendance sociale*. Ces deux structures revendiquent un objectif d'éducation individuelle alors que ces ludothèques *à tendance sociale* en font une fonction tout-à-fait mineure. L'une d'elle va même jusqu'à "oublier" l'objectif qui semble essentiel aux ludothèques qui accueillent un public défavorisé, cet objectif qui vise à réduire les inégalités sociales. Cependant ces "anomalies" ou distorsions ne semblent pas devoir remettre en cause le schéma général de recouvrement des typologies. D'une part parce qu'elles restent marginales par rapport à l'ensemble des cohérences qui apparaissent entre objectifs et publics. D'autre part, parce que la suite montrera que ces exceptions restent dans la logique qui met en relation les ludothèques et leur public.

Une telle régularité dans les correspondances termes à termes laisse supposer l'existence d'une relation de détermination entre les objectifs et les publics. Il est tout à fait vraisemblable que ces deux facteurs soient liés entre eux, c'est-à-dire qu'ils cohabitent dans une relation de dépendance et non simplement de superposition comme on l'a présenté dans un premier temps. Il existerait ainsi une relation d'influence entre les objectifs d'une ludothèque et les caractéristiques sociales de son public. Certes, il n'existe pas de preuve formelle dans ces résultats d'une telle liaison causale. Mais on a vu lors de l'analyse des données qu'un certain nombre de fonctions de la ludothèque sont introduites ou justifiées par rapport au public. C'est particulièrement vrai de la fonction de promotion sociale qui s'est révélée par la suite au centre de la distinction principale entre ludothèques *à public favorisé* et ludothèques *à public défavorisé*. Certaines ludothèques se sont en effet appuyées sur le constat de déficience de leur public pour avancer cet objectif. A l'inverse, l'appartenance de leur public aux catégories socioprofessionnelles les plus élevées a permis à certaines ludothèques de nier cet objectif de promotion de l'égalité en arguant que celui-ci vise à combler des manques qui n'existent pas au sein de leur public. C'est aussi vrai de la finalité qui vise à développer la vie sociale en ceci qu'elle se pose justement en contradiction avec toute catégorisation sociale. Ces articulations entre publics et objectifs montrent ainsi l'existence d'une certaine relation d'influence.

Se pose maintenant le problème du sens de la détermination. En effet si les correspondances établies permettent d'envisager l'existence de cette liaison, elles ne permettent en aucun cas de distinguer la cause de l'effet, ou encore le facteur d'influence du facteur influencé. On rejoint alors avec cette problématique un certain nombre de recherches qui se sont penchées sur l'interdépendance entre une institution et son public. L'étude des modes de garde montre par exemple que l'évolution de ces institutions vers des accueils plus collectifs se traduit par un usage social différent pour chacune. Les analyses démographiques révèlent alors que les différentes catégories socioprofessionnelles n'utilisent pas les mêmes modes de garde en partie pour des raisons pratiques mais aussi parce qu'ils répondent plus ou moins aux attentes de ces dernières[3]. L'analyse de l'école maternelle est encore plus révélatrice de ce phénomène de "connivence culturelle". J.C. Chamboredon et E. Plaisance mettent en évidence, dans des recherches distinctes, le parallèle entre l'évolution de cette institution, et en particulier des conceptions éducatives qui y ont cours, et l'évolution du public qui la fréquente[4]. Mais malgré toute la finesse de leurs analyses, ils ne peuvent affirmer dans quelle mesure l'évolution du public est à l'origine de l'évolution de l'école maternelle et dans quelle mesure elle en est une conséquence.

Dans le cas présent, d'un point de vue théorique, les deux sens de détermination peuvent aussi être envisagés. Dans une première hypothèse, on peut considérer que la ludothèque construit ses objectifs à partir d'un public. Ce serait donc en fonction des caractéristiques sociales des familles accueillies que la ludothèque déterminerait ses finalités et surtout ses priorités. Mais ce processus semble d'une certaine façon irréaliste, car lors sa création et donc lors de la première élaboration des objectifs de la structure, par définition le public n'existe pas. Le public n'est pas une donnée tangible préexistante, c'est-à-dire qu'une ludothèque ne s'établit pas pour un public déterminé à l'avance.[5] Dans

---

[3] On peut citer à ce sujet les analyses de G. Desplanques, Opus cit, et G. Hatchuel, "Accueil des jeunes enfants. La course à la débrouille", in Consommation et modes de vie, Crédoc, 1989, n°41.

[4]. Voir à ce sujet les deux analyses initiales J.C. Chamboredon et J. Prévot, Opus cit. et E. Plaisance, *L'enfant, la maternelle, la société*, Opus cit., et la discution qui s'instaure en partie sur ce point entre les deux auteurs dans les analyses ultérieures, J.C. Chamboredon, "La sociologie de la socialisation ...", Opus cit. et E. Plaisance, "La sociologie de l'école maternelle ...", Opus cit.

[5] C'est par contre le cas des ludothèques *intégrées* et c'est précisément pour cette raison qu'elle ont été éliminées de cette étude.

cette situation, les objectifs ne peuvent être établis qu'à partir d'un public potentiel. Cette définition des objectifs à partir du public nécessite donc que la ludothèque cherche à connaître au mieux ce public potentiel pour disposer de données les plus précises possibles sur les caractéristiques sociales des familles susceptibles de fréquenter l'établissement. Le mode même d'élaboration des objectifs montre que s'il existe une influence dans ce sens, c'est-à-dire des publics sur les objectifs, elle ne peut être totale, car l'adaptation ne peut être complète. De fait, cette détermination se combine sans doute avec une partie d'aléatoire ou de choix indépendants des caractéristiques sociales du public.

La seconde hypothèse consiste à penser qu'à l'inverse ce sont les objectifs qui déterminent les publics. Dans ce sens, la ludothèque aurait des finalités (pré)établies qui inciteraient tel ou tel public à profiter de ses services. Autrement dit, fréquenteraient la ludothèque les familles qui se retrouvent dans les finalités proposées par l'institution. De cette façon, ce n'est plus le public qui construit la ludothèque mais la ludothèque qui "choisit" son public. Il existerait donc bien une correspondance entre les objectifs et les publics mais sans que les caractéristiques sociales des familles soient prises en compte par l'institution. Elle ne serait que la conséquence d'un effet de sélection plus ou moins insidieux qui met en cause les professionnels qui établissent ces objectifs. Se pose alors le problème de la position sociale de ceux-ci et de son influence, comme le suggère E. Plaisance à propos de l'école maternelle où l'évolution de l'institution s'avère directement en rapport avec l'évolution de la position sociale des enseignants. Mais, comme précédemment cette détermination ne peut sans doute pas être totale, car elle comporte en elle-même des risques importants de ne pas aboutir. Si en effet, les objectifs s'avèrent complètement incompatibles avec les attentes des publics qui sont matériellement en mesure de fréquenter la ludothèque, celle-ci ne peut exister. D'un point de vue théorique, il semble donc que, conformément à ce qui se produit dans d'autres institutions, les deux sens de détermination soient envisageables, et qui plus est nécessaires en complément l'un de l'autre et ceci pour l'existence même de la ludothèque.

Une influence réciproque

En l'absence de données factuelles complémentaires pour juger de cette relation d'influence, il est intéressant d'analyser le discours des ludothécaires sur ce point. Selon les relations qu'ils établissent entre ces deux facteurs, on disposera ainsi d'un élément supplémentaire pour comprendre cette association régulière entre objectifs et publics, même si le discours n'a pas une valeur de preuve au delà de l'intention qu'il signale.

De fait, les objectifs et les publics apparaissent très souvent comme deux éléments en étroite relation. "Les objectifs et les publics, c'est lié". L'exposé d'une finalité est régulièrement suivi ou précédé d'une description ou d'une caractérisation du public. Tel objectif est associé à telle propriété des familles ou des enfants. Ainsi la ludothèque est une réponse à une demande sociale plus ou moins précise, en ceci qu'elle s'adapte à la population qui la fréquente. Cette liaison entre objectif et public apparaît aussi dans l'attention qui est portée à l'implantation de la ludothèque, c'est-à-dire à la fois à sa situation et à l'environnement social proche ou lointain. "Les objectifs dépendent de l'implantation parce que c'est elle qui détermine la population potentielle et donc les demandes." Les oppositions ou différences qui sont alors mentionnées montrent que c'est essentiellement par son appartenance sociale que le public se caractérise; d'un coté les familles "aisées", "qui organisent leur loisirs", "où les enfants sont cadrés", "où les parents viennent avec les enfants", de l'autre les familles "plutôt défavorisées", "où les enfants sont livrés à eux-mêmes et viennent seuls".

Cependant, cette adaptation de la ludothèque aux caractéristiques sociales du public ne semble pas équivalente selon les différents types de public. Car, si les objectifs sont facilement énumérés pour l'accueil du public défavorisé, il est beaucoup plus difficile de saisir les objectifs qui sont associés au public favorisé. En général, le discours se limite au constat d'une différence de finalités ou plus exactement d'une opposition aux finalités liées au public défavorisé. L'adaptation des objectifs de la ludothèque à son public apparaît donc essentiellement réalisée en fonction des caractéristiques des familles du bas de l'échelle sociale, en positif lorsque la ludothèque en accueille, en négatif lorsqu'elle n'en accueille pas. On retrouve là le constat fait précédemment sur l'importance des objectifs sociaux dans la différenciation des ludothèques, et plus précisément de la fonction de

promotion de l'égalité sociale. C'est en se situant par rapport à cette finalité directement liée au caractère défavorisé du public que les ludothèques s'opposent.

Cependant, certaines ludothécaires semblent remettre en cause les conclusions qui ressortent de la confrontation des deux typologies, c'est-à-dire l'existence d'une liaison entre les objectifs et les caractéristiques sociales du public d'une ludothèque. Elles affirment que "les objectifs ne dépendent pas des publics". Autrement dit, les caractéristiques sociales ne sont pas prises en compte pour l'élaboration des objectifs "qui doivent rester identiques pour tous". "Dans un autre environnement (elles) auraient les mêmes objectifs", car ceux-ci sont élaborés à partir d'une réflexion sur l'enfant et non par rapport à des différences. Il existe donc des objectifs communs parce "avec l'enfant c'est ces objectifs là" quelle que soit sa position sociale. Ces ludothèques prennent ainsi en compte l'enfant et ses caractéristiques essentielles, à savoir d'être en développement et d'avoir besoin de jouer, et non ses caractéristiques particulières liées à l'appartenance sociale de sa famille.

Mais ce discours ne remet pas réellement en cause la liaison entre objectifs et publics car il s'avère que ce sont les ludothèques *éducatives* et *élémentaires* qui affirment cette invariance des objectifs. Le fait que ce soit spécifiquement les ludothèques accueillant un public favorisé qui avancent ce point de vue s'avère être un élément de démonstration de l'existence de cette relation entre objectifs et publics. Il semble précisément que ce sont les caractéristiques du public de ces ludothèques qui leur permettent de dépasser les objectifs liés à un public défavorisé pour afficher des objectifs plus généraux qui touchent globalement à l'enfant et au jeu.

Les discours confirment donc bien l'analyse plus formelle réalisée précédemment qui met en évidence l'existence d'une liaison entre les finalités et les publics des ludothèques. Mais, ils permettent aussi d'aller plus loin en fournissant des indications plus précises sur la nature de cette relation, c'est-à-dire sur le sens de l'interaction entre ces deux éléments. Lorsqu'elle est admise en tant que telle, cette relation est d'abord présentée comme une influence des publics sur les objectifs. Ce sont les différences de caractéristiques sociales qui justifient les différences d'objectifs. Telle donnée sociale ou culturelle du public appelle ainsi telle finalité. C'est alors dans l'explicitation des spécificités de

chacun des publics que l'on peut distinguer plus clairement les différences d'objectifs.

Comme on l'a vu dans la partie précédente, le public défavorisé est essentiellement qualifié par ses manques et ses absences; manque de structuration, manque de persévérance, manque de réussite de l'enfant; absence des parents à la ludothèque, mais aussi pour l'organisation des loisirs de l'enfant, pour l'écoute, pour le jeu; absence de règles, de soutien. Les objectifs consistent donc principalement à combler des lacunes qui sont un état de fait imputable à la fois à la famille et aux autres institutions socio-culturelles et éducatives. La ludothèque se propose de reprendre sous une autre forme les objectifs qui doivent faire de l'enfant un être social intégré. A l'inverse le public favorisé est qualifié par sa complétude. Ses caractéristiques apparaissent comme le complémentaire des caractéristiques des enfants de milieu défavorisé, c'est-à-dire comme une référence qui permet de constater les manques de ces derniers. "Ces enfants là ont déjà tout ça"; ils sont cadrés, structurés, socialisés, initiés aux loisirs et à la culture... Les objectifs se construisent donc à partir d'une saturation ou d'un "trop-plein", c'est-à-dire comme une régression par rapport aux objectifs trop avancés des parents et des institutions. Il s'agit alors de mettre en avant la satisfaction des désirs et des plaisirs de l'enfant en valorisant la finalité d'épanouissement de celui-ci qui est l'élément le plus délaissé par les autres instances.

Les objectifs apparaissent donc bien élaborés en fonction des caractéristiques de chaque public. Pour l'un, il s'agit de travailler dans la continuité des autres instances pour combler les lacunes qui émergent petit à petit chez l'enfant du fait de la situation sociale de la famille. Pour l'autre, il s'agit de renforcer l'objectif qui reste souvent mineur aux yeux de ces mêmes instances, puisque le reste semble avoir porté ses fruits en constituant un enfant "complet".

Mais, ces discours montrent aussi la combinaison des deux sens d'influence. Si les objectifs sont liés aux publics ce n'est pas forcément sous l'influence de ceux-ci, car il existe à l'inverse une adaptation du public aux objectifs d'une structure. Certaines finalités apparaissent en effet comme des positions prises à la création de la ludothèque ou au cours de son histoire qui prennent ainsi un caractère extérieur par rapport aux caractéristiques sociales du

public, et inversent la relation d'influence. Publics et objectifs sont liés mais sans que les premiers soient pris en compte. Mais contrairement à ce que l'on pouvait penser, ces options ne sont jamais justifiées par le manque d'information sur la composition du public, ni par le poids des contraintes matérielles.[6] En fait, il apparaît clairement que les options émanent directement d'une implication des professionnels qui s'avère incontournable. Ce sont eux "qui amènent le public, qui provoquent sa venue". Cette distanciation par rapport aux caractéristiques du public se révèle essentiellement par l'importance des discours sur les choix réalisés qui sont la marque de l'intervention des ludothécaires. Les finalités sont présentées comme des émanations des désirs, des conceptions et des fonctionnements individuels des personnes qui les élaborent ou les ont élaboré.

La limite d'influence du public semble donc tenir à l'influence des professionnels eux-mêmes. C'est parce que ceux-ci interviennent personnellement sur les objectifs que ces derniers ne sont pas uniquement déterminés par le public, mais qu'au contraire ils déterminent celui-ci. D'où parfois d'ailleurs le départ de publics qui ne se satisfont plus de ce qui leur est proposé, et à l'inverse la venue de publics non attendus, voire non désirés, qui trouvent leur compte dans des finalités.

Cette détermination des publics par les objectifs s'affirme tout particulièrement par la formulation dans bon nombre de ludothèques de finalités qui visent directement le public en cherchant à le modifier. En effet, certaines cherchent à étendre leur rayon d'action en élargissant leur public au maximum. Il s'agit alors en général de dépasser le cercle des familles déjà adhérentes en organisant des actions, animations ou communications, dans les murs ou à l'extérieur de la structure, pour toucher d’autres publics et leur permettre ainsi de profiter des services de la ludothèque. Cette évolution se pose en général en termes de diversification. Il s'agit alors de "mélanger les groupes sociaux ou couches sociales", "ceux qui habitent dans les pavillons et ceux qui habitent dans les H.L.M.", autrement dit de faire cohabiter et même collaborer un public favorisé avec un public défavorisé, ou plus exactement encore, de confronter un public déjà présent à un nouveau public. Quelle que soit la façon de faire, il semble clair qu'en règle générale, la ludothèque ne se contente pas d'accueillir son public, mais "qu'elle va le chercher". Ainsi, d'une certaine façon, chacune

[6] Lorsque ces dernières sont mentionnées c'est pour souligner le poids de l'implantation sur le public de la ludothèque et donc sur les objectifs.

forge-t-elle un public spécifique, même si l'idéal lointain est d'intéresser tout le monde, ou plus exactement tous les types de publics.

En tout état de cause, l'analyse des discours révèle que ces deux influences ne sont pas contradictoires mais complémentaires. D'un côté, même si les objectifs sont adaptés au public, ils ne peuvent être élaborés qu'à partir de "ce que les professionnels veulent faire vivre" au public qu'ils accueillent. D'un autre côté, les professionnels "ne peuvent fermer les yeux sur le milieu (social du public). Il faut s'adapter, sinon on risque de marcher à contre-courant", c'est-à-dire "de taper à côté des attentes du public". Le cas d'une ludothèque en cours d'évolution constitue une illustration intéressante. Implantée initialement au coeur d'un quartier très défavorisé, elle s'est déplacée en limite de ce quartier pour se trouver dans un quartier aussi défavorisé mais où la population d'origine étrangère est moins importante, et qui est surtout plus directement accessible en voiture. Ce déménagement répondait ainsi à une volonté de sortir la ludothèque de son "ghetto", c'est-à-dire d'en faire profiter une population plus large que celle de l'environnement très proche. De fait, le public a changé car les familles du nouveau quartier ont investi la ludothèque, mais aussi des familles plus aisées venant du centre-ville à la suite d'une large information municipale. C'est donc directement une finalité de la ludothèque, celle de favoriser le brassage social, qui est à l'origine de l'intérêt d'un nouveau public. Mais d'un autre côté, de par l'évolution des caractéristiques sociales de ses adhérents, la ludothèque a été confrontée à de nouvelles attentes. Elle a ainsi dû faire évoluer ses objectifs en particulier en minorant la dimension compensatoire de sa démarche et l'aspect contraignant des objectifs éducatifs au profit de la dimension ludique et d'épanouissement de l'enfant. Se combinent donc ainsi une double évolution : celle des publics du fait des objectifs, et celle des objectifs du fait des publics.

Des itinéraires professionnels différents mais des profils convergents

Cette étude de la liaison entre la composition sociale des publics et les finalités des ludothèques a mis en évidence qu'il existe nécessairement une participation du responsable pour la mise en relation des caractéristiques du public et des objectifs de la structure. Ainsi, il est clair que dans tous les cas le ludothécaire intervient dans la formulation des objectifs, mais aussi que cette intervention n'est pas uniforme. Car certains se situent en continuité avec leur

public alors que d'autres au contraire s'en démarquent. Pour cerner plus précisément ces variations et leur origine, il convient donc maintenant d'étudier les profils des ludothécaires à partir de leur itinéraire professionnel.

L'analyse des données recueillies révèle quatre types différents de formations et d'expériences professionnelles. Les deux itinéraires les plus fréquents sont attachés à des activités directement et strictement en relation avec l'enfant. Ces professionnels ont en commun de s'intéresser à l'enfant et spécifiquement à lui, et à ce qui lui semble automatiquement attaché, son éducation. Mais malgré cette origine commune, deux groupes semblent se différencier nettement au sein de ces ludothécaires qui constituent les deux premiers types analysés : d'une part, les ludothécaires dont l'itinéraire professionnel est uniquement lié aux métiers de l'animation pour enfants (généralement animateur de centre de loisirs ou de vacances, ou de classes transplantées), et d'autre part, les ludothécaires dont l'itinéraire est attaché à des professions plus strictement éducatives.

L'*itinéraire animation* se caractérise par une formation générale assez limitée puisque ces personnes ont arrêté leurs études avant le baccalauréat, et sont entrées dans les métiers de l'animation très jeunes. De plus, ils ont généralement suivi des formations professionnelles non diplômantes (comme le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur) ou très spécialisées dans une forme d'animation (comme le Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire qui se décline en multiples options très pointues). Dans ce cas, les ludothécaires tiennent davantage leurs connaissances et leurs savoir-faire d'une accumulation d'expériences diverses plutôt que d'un enseignement spécifique. Par opposition l'*itinéraire éducation* se caractérise par des formations beaucoup plus avancées en particulier dans le domaine des connaissances théoriques sur l'enfant, et plus structurées, c'est-à-dire qui aboutissent deux ou trois ans après le baccalauréat à des métiers déterminés dans le domaine de l'enfance. Il s'agit des formations d'éducateurs de jeunes enfants, d'éducateurs spécialisés, d'enseignants, d'orthophonistes, de psychomotriciens, de psychothérapeutes, ou encore de bibliothécaires option jeunesse.

Mais cette différence de formation semble se doubler d'une différence de perception du rôle éducatif. Il s'avère que dans l'*itinéraire animation* les

professionnels ont systématiquement été confrontés, à un moment ou à un autre de leur carrière, aux différences et difficultés sociales. Ils s'insèrent ainsi tous dans le contexte de "l'éducation populaire", c'est-à-dire dans le mouvement social d'encadrement qui est né entre les deux guerres et qui est à l'origine des métiers actuels de l'animation requalifiée de "socio-éducative". Dans ces conditions, l'éducation est étroitement liée aux difficultés sociales des enfants. Le rôle éducatif est perçu en termes d'assistance éducative c'est-à-dire comme une action qui est censée compenser les différences.

Dans l'*itinéraire éducation*, les professionnels ont aussi tous été confrontés de par leur formation et/ou leur expérience aux différences et difficultés sociales qui touchent les enfants. Mais il semble que leur formation plus théorique et plus spécialisée les ait amenés à dépasser ce constat pour s'intéresser aux effets individuels de telles difficultés. En effet, beaucoup de formations et d'expériences professionnelles relèvent non pas simplement de l'éducation (sur le modèle du métier d'enseignant) mais plus spécifiquement de la rééducation. Il s'agit alors pour ces professionnels de chercher à rétablir des déficiences propres à chaque enfant quelque soit le rôle que joue ou qu'a joué dans le passé le contexte social du sujet. Le rôle éducatif est alors perçu davantage comme une attention et un soutien aux particularités de chacun que comme une compensation sociale globale. Cette tendance "individualisante" se retrouve souvent dans la distanciation de ces professionnels par rapport à l'école qui dépersonnalise l'enfant, et dans l'insistance qu'ils formulent par rapport à la relation interindividuelle et à l'écoute mutuelle.

A l'opposé de ces deux itinéraires, apparaît un troisième itinéraire bien caractéristique même s'il est nettement moins représenté. Il touche aussi aux relations humaines mais d'une façon à la fois plus large et plus spécifique. Car cet itinéraire se distingue des précédents par le public concerné. L'activité professionnelle ne se restreint pas aux seuls enfants, mais touche toute la population quel que soit son âge. Par contre, elle ne consiste plus en une action large d'éducation, mais en une action de soutien à un public en difficulté. Dans cet *itinéraire social*, les différences et difficultés sociales sont donc cette fois à l'origine même des activités professionnelles et non plus des rencontres circonstancielles ayant des conséquences diverses. Cet itinéraire qui se situe au même niveau de formation que l'itinéraire éducation présente aussi une assez grande hétérogénéité puisque le soutien peut prendre une forme sanitaire ou

psychologique. Dans tous les cas, l'insertion de l'individu dans la société revêt une place essentielle dans l'activité professionnelle. Là encore leurs pérégrinations professionnelles ont amené ces ludothécaires à se confronter à un public différent. Mais, dans ce cas il s'agit du public enfantin par opposition au public adulte. La dimension de soutien semble alors avoir pris une forme un peu différente par l'interposition de l'inséparable dimension éducative qui est attaché à ce public. L'éducation vient ainsi en renfort du soutien pour envisager l'insertion du sujet.

Enfin, se dégage des données un quatrième itinéraire qui associe les trois premiers, l'*itinéraire socio-éducatif*. Il s'agit des ludothécaires qui ont suivi des études formant des cadres dans le domaine de l'animation socioculturelle (quatre ou cinq ans après le baccalauréat), et qui semblent de ce fait se situer au carrefour des intérêts professionnels précédents. D'une part, ils ont un rôle social important en ce sens qu'ils sont censés littéralement "donner une âme", c'est-à-dire faire vivre des groupes d'individus variés. Ce sont en ce sens "des dynamiseurs sociaux "ou "des animateurs de la société" qui s'adressent à tous les publics quel que soit l'âge ou la position sociale. Mais, ils ont aussi un rôle éducatif indéniable qui consiste à faire évoluer ces publics vers leurs intérêts propres par une prise en charge individuelle. Ce rôle est alors particulièrement développé lorsque l'activité concerne les enfants, car ceux-ci sont peu initiés à de telles pratiques.

Pour poser la problématique de l'interaction entre les objectifs et les professionnels, on a émis l'hypothèse d'un regroupement des itinéraires des ludothécaires en deux profils, l'un éducatif qui regrouperait des itinéraires afférents directement à l'éducation de l'enfant, et l'autre social, qui regrouperait des itinéraires plus près de l'action sociale. Or, ce découpage semble être très restrictif par rapport à la réalité des itinéraires analysés.

On peut en effet constater que le quatrième itinéraire associe par principe ces deux profils. Les formations socio-éducatives visent en effet à la polyvalence des professionnels qui doivent être à même d'assumer le double rôle d'éducation et d'assistance des publics accueillis. Plus exactement, ils doivent déterminer des finalités et des activités qui permettent, en fonction des différentes caractéristiques du public (âge, milieu social, environnement urbain ou rural,

etc.) de répondre à cette double ambition de soutenir et de faire évoluer. Il est donc impossible de classer cet itinéraire dans l'un ou l'autre des profils envisagés initialement. Or, une analyse détaillée des trois autres itinéraires montre que ceux-ci se situent aussi à l'intersection des deux profils, éducatif et social. Car, si les formations initiales semblent bien opposer un profil éducatif et un profil social, les évolutions individuelles de chaque professionnel montrent que chacun diverge au cours de sa carrière de son profil initial pour converger vers un profil intermédiaire commun.

Ainsi, dans l'*itinéraire social*, en se spécialisant à un moment ou à un autre dans le public enfantin, les ludothécaires complètent leur profil social d'une dimension éducative. Même si la démarche d'assistance et de soutien reste importante, ils ne semblent pas pouvoir résister à la spécificité de ce sujet qu'est l'enfant. La pression semble d'ailleurs si forte qu'ils sont parfois amenés à se détourner du caractère social initialement attaché aux difficultés sociales de certains. Il ne s'agit plus alors d'une assistance conditionnée par un état mais d'une aide à la relation sociale qui concerne très généralement tous les publics. Le profil initialement social de certains responsables se trouve donc infléchi vers le profil éducatif plus caractéristique d'autres responsables.

Et ce processus se reproduit aussi dans l'autre sens, car dans les *itinéraires animation* ou *éducation*, les ludothécaires qui, de par leur formation, avaient à l'origine un profil éducatif, se trouvent évoluer vers le profil social. Pour les premiers, l'évolution se fait sur le même principe que précédemment mais à l'envers. C'est la confrontation avec les difficultés sociales de certains publics qui pousse les responsables à assortir leur rôle éducatif d'une dimension d'assistance et de soutien. Pour les ludothécaires de l'*itinéraire éducation* la démarche est sensiblement différente car en général, dès l'origine de leur insertion professionnelle, ils sont confrontés à des déficiences. La dimension sociale provient alors plus précisément de la généralisation qui est faite de ces difficultés individuelles à l'ensemble du public accueilli quelle que soit sa situation. Chaque sujet est alors perçu comme un "cas" même si sa situation sociale ou ses caractéristiques ne le particularisent pas spécialement. La dimension sociale apparaît donc dans ces deux groupes de professionnels au travers de la prise en considération du sujet lui-même au delà du caractère commun que constitue son "éducabilité". Dans un cas le sujet est pris en compte comme un être social avec

les difficultés qui peuvent naître de sa situation, dans l'autre il est pris en compte comme un être unique avec ses difficultés propres. Là encore, les formations et les expériences successives des responsables montrent que profil éducatif et profil social sont associés en chacun d'eux.

A l'extrême, on peut se demander si le métier de ludothécaire ne permet pas justement de concilier deux dimensions qui paraissaient à la fois si différentes et si indissociables. Car, il semble que c'est précisément en aboutissant à cette activité professionnelle qu'une grande partie d'entre eux sortent du profil dans lequel ils étaient insérés. C'est particulièrement le cas des "ludothécaires sociaux" ou des "ludothécaires éducateurs" qui ont été longtemps en contact avec les difficultés sociales ou individuelles et qui donnent là une nouvelle dimension à leur travail. Cette interprétation semble d'ailleurs confortée par la grande ambivalence qu'affichent les responsables lorsqu'on les interroge sur leur ambition professionnelle au sortir de leur formation générale. Dans bon nombre de cas, il est question de métiers qui touchent aux relations publiques *et* aux enfants. Il s'agit ainsi de trouver une profession qui permette à la fois "d'être en contact avec des enfants et qui soit d'ordre social". D'où un problème de choix au départ par exemple entre éducateur et assistante sociale, qui semble se résoudre dans l'activité de ludothécaire. Cette profession apparaît ainsi souvent comme l'aboutissement d'itinéraires différents allant soit du social à l'éducatif soit de l'éducatif au social.

Cette analyse amène ainsi à remettre en cause l'existence supposée de deux profils distincts puisque les itinéraires de chacun montrent qu'ils sont en réalité en association systématique. Les responsables appartiennent tout à la fois au profil éducatif, sans doute parce qu'ils s'adressent à des enfants, et au profil social parce qu'ils considèrent l'enfant comme un "individuel" ou comme un être social. Ce constat nous amène donc à revoir l'hypothèse émise quant à la relation entre les profils des ludothécaires et les objectifs de la structure dont ils sont responsables. Il semble démontrer que les différences d'intervention qui ont été mises en évidence ne sont pas le fait de profils divergents. Puisqu'au contraire les ludothécaires se retrouvent dans une interpénétration de ces profils, ceux-ci ne peuvent être à l'origine des variations constatées.

Des ludothèques personnalisées

Comme précédemment, c'est à partir de l'analyse des discours des ludothécaires eux-mêmes que l'on est amené à préciser l'influence des professionnels. De fait, le thème de cette influence est très souvent introduit spontanément par les ludothécaires dès lors qu'est abordée la question de la variabilité des objectifs entre ludothèques. L'ensemble des responsables s'accordent pour dire que les professionnels exercent une influence au sein de la ludothèque. Mais des nuances apparaissent dans les discours qui permettent de préciser et de moduler ce constat.

En premier lieu, il apparaît que dans une large majorité les ludothécaires estiment que c'est effectivement les objectifs de la structure qu'ils influencent, et qu'ils sont donc bien à l'origine de ces variations. Mais, certains ayant au contraire affirmé que les objectifs étaient des invariants, restent dans cette logique en affirmant que c'est "l'ambiance" ou "l'état d'esprit" de la ludothèque qui change en fonction des professionnels. "Les objectifs sont incontournables mais l'atmosphère, c'est la personne qui la met." Cependant cette influence de la personne semble très forte au sein de la ludothèque car une partie de ceux-là mêmes qui avaient défendu cette idée d'objectifs communs à toutes les structures, affirment ici que "tout dépend des personnes". Les objectifs ne peuvent donc être élaborés indépendamment des professionnels.

Et c'est là le second point, car c'est en général "le responsable", "le ludothécaire", "celui qui crée l'espace" qui est désigné comme étant la source de l'influence. "Les objectifs ça dépend de moi". Car, "quelqu'un qui monte une structure y met forcément de lui dedans". Mais, très souvent, les interlocuteurs précisent que l'influence est le fait plus largement "de toutes les personnes qui travaillent à la ludothèque", "de l'équipe". La ludothèque et ses objectifs ne sont donc pas le fruit d'une élaboration strictement individuelle mais collective. Cette collaboration semble pour certains très importante, car elle est une garantie pour se prémunir contre l'identification trop forte de la ludothèque à une personne. "Ce n'est pas la maison de un tel, c'est la ludothèque". La participation de l'équipe est ainsi un "moyen de limiter l'influence individuelle" car elle permet une compensation par complémentarité des uns et des autres. Les objectifs sont donc souvent perçus comme le résultat d'influences professionnelles multiples. Pourtant, la force avec laquelle est affirmée cette implication de la personne

laisse supposer, malgré les discours, une influence dominante du responsable. Même si les autres professionnels participent à l'élaboration des objectifs, il semble que celui-ci soit à la fois "le père" et le meneur qui impulse à la structure sa dynamique.

En effet, et c'est là le troisième point, ce qui entre en jeu dans cette construction, c'est "la personne elle-même", "c'est l'identité de chacun". "Chaque ludothécaire impulse quelque chose. Il y passe de sa vie propre, de sa façon de voir les choses et le monde." "Il y a une projection de soi, une implication de la personnalité" qui est à l'origine de cette liaison presque existentielle entre la ludothèque et le ludothécaire. Comme si la ludothèque était "un bout de soi (...) parce qu'elle est née d'un projet personnel". Même si cette position est rarement formulée ainsi, l'influence personnelle apparaît très souvent liée au parcours de la personne, c'est-à-dire à son itinéraire professionnel et "à son cheminement de vie et de pensée". "Il existe une logique pour arriver aux ludothèques."

C'est sous cette forme que sont évoquées la formation et l'expérience professionnelle. Souvent le responsable mentionne succinctement son cursus et ses diplômes. Sont alors cités les métiers de l'animation, les formations dans le domaine psychologique, les expériences de relations publiques, de bibliothécaire ou d'instituteur. Mais, l'évidence d'une influence des itinéraires professionnels tombe ainsi sous l'effet d'une interrogation plus approfondie. Car il est difficile pour les ludothécaires de préciser quelle influence ces différents itinéraires professionnels ont sur l'élaboration des objectifs. De fait, "même si des ludothécaires ont la même formation, ils n'ont pas forcément la même façon de voir les choses." La formation d'éducateur de jeunes enfants peut par exemple conduire les ludothécaires, après avoir travailler dans des institutions de garde de la petite enfance (crèche ou halte garderie), à privilégier la dimension d'éducation individuelle ou la dimension d'aide sociale. Dans le premier cas, la confrontation avec la dimension de garde fait naître une volonté de liberté, d'autonomie et de loisirs pour l'enfant qui amène le ludothécaire à chercher une institution en marge des autres institutions éducatives en particulier de l'école. La ludothèque sera donc choisie parce qu'elle offre justement un espace différent parce que centré sur l'activité spécifique et spontanée de l'enfant, le jeu. Dans le second cas, c'est la perception des limites sociales de ces institutions éducatives, en particulier en termes d'âge et de "sélection sociale", qui incite le ludothécaire

à chercher "une institution plus sociale", au sens où elle est à même d'accueillir et d'éduquer les enfants qui justement ne sont pas "gardés", les enfants de la rue.

Ce sont d'ailleurs parfois à l'inverse les formations et expériences qui sont mentionnées pour expliquer une caractéristique personnelle ou un tempérament. La formation de bibliothécaire répond ainsi pour certains à leur besoin d'ordre et à leur esprit de rigueur, et leur sert dans la gestion matérielle et financière de la ludothèque. Autrement dit, ce n'est pas directement la formation qui est en question mais l'effet qu'elle a eu sur le futur ludothécaire en orientant son regard, son attention vers tel ou tel domaine, vers telle ou telle conception de l'enfant, ou de la relation, ou de la vie plus largement. Les expériences de formations ou de cursus analytiques en sont les meilleurs exemples. Ces démarches sont souvent entreprises par le ludothécaire "par rapport à des intérêts et un passé personnel" et dans une optique de développement de sa propre personne. Mais "cette rencontre avec la folie, celles des autres et la sienne" amène inévitablement à avoir dans l'activité professionnelle "une attitude thérapeutique qui veut que l'on suive l'enfant au lieu de le précéder et qu'on laisse émerger la parole et les choix.

L'itinéraire professionnel s'inscrit ainsi complètement dans l'itinéraire plus large que constitue "l'histoire personnelle de chacun". Il ne peut donc être totalement occulté, mais il ne peut pas non plus être considéré comme un élément déterminant de la caractérisation de chaque ludothèque. Il se combine avec l'histoire privée présente ou passé, avec les rencontres et les relations professionnelles ou personnelles, avec l'évolution et la maturation de chaque personne qui l'amène à abandonner, à modifier ou à approfondir un choix initial. Un séjour à l'étranger peut ainsi attirer l'attention d'un enseignant sur la nécessité de l'alphabétisation de tous, parents et enfants, et l'inciter à créer un espace où chacun puisse avoir accès à ces supports de choix que sont les livres et les jeux.

Cependant, dans cette complexité, se détache au travers de la spécificité du ludothécaire, non pas un type de formation ou de métier, mais un domaine de connaissances et de compétences. La nécessité est souvent exprimée d'une "formation sur le jeu", ou "tout au moins d'un intérêt pour le jeu" ou "d'un état d'esprit ludique". Car, c'est par ces connaissances et ces capacités face à cette activité spécifique que les ludothécaires se démarquent d'une part des éducateurs

que sont les animateurs et les enseignants, et d'autre part des gestionnaires que sont les bibliothécaires. Il semble d'ailleurs que ce domaine soit très déterminant dans la variation des objectifs. "Les objectifs dépendent surtout de ce que représente le jeu pour le ludothécaire", "de la façon dont il le conçoit". On peut alors penser que si les formations interviennent sur les objectifs, c'est au travers des connaissances et des conceptions du jeu qu'elles transmettent. C'est sans doute ce qui explique un certain nombre de convergences ou de divergences entre les professionnels, sans que l'on puisse ici les préciser davantage faute de données sur les contenus de ces formations.

L'exercice du métier est donc présenté par les ludothécaires de façon très vague comme l'aboutissement d'une combinaison entre formations, expériences, itinéraire personnel et tempérament, combinaison désignée par le terme flou de personnalité. En réalité ces différents éléments amènent le ludothécaire, comme tout un chacun, à "se forger des convictions", "à privilégier des centres d'intérêts", "à présenter des spécificités", et ce sont ces traits individuels qui interagissent sur la ludothèque et sur ses objectifs. "On a tous des convictions, un fond qui fait réagir et qui nous amène à faire passer des choses, à faire vivre des choses à travers la ludothèque." L'influence tient donc "plus des centres d'intérêts des personnes que de leur formation." C'est ce qui permet à un certain nombre de ludothécaires d'exprimer "des envies", des "satisfactions" ou à l'inverse "un désintérêt", un rejet de telle ou telle activité. "Il y a (une part) d'affectif dans les objectifs, parce que quand on travaille on cherche toujours à se satisfaire aussi."

Il semble ainsi que l'influence du ludothécaire soit parfois très directe. Elle ne serait alors pas un effet incontrôlé des caractéristiques propres, mais bien une action volontariste. Si les objectifs sont tels ou tels, c'est parce que "les responsables font des choix, déterminent des priorités". "On peut décider de faire autre chose, d'avoir d'autres objectifs." L'influence du professionnel apparaît alors dans toute sa force. C'est bien lui qui décide du fond et de la forme de la structure, et il en décide en fonction de ses convictions et de ses envies. Cette participation est d'ailleurs si forte que certains en viennent à remettre en cause l'influence du public. "Ce n'est pas le public qui fait les objectifs, c'est la vie propre du ludothécaire." Est ainsi évoquée la possibilité d'une influence des professionnels sur les publics, soit parce qu'à l'extrême, "les professionnels peuvent choisir leur public", soit parce qu'en choisissant délibérément des

objectifs, ils choisissent de fait un public. C'est ainsi que souvent des incompatibilités entre ludothèque et ludothécaire sont évoquées. "Je ne pourrais pas travailler dans cette ludothèque" ou "les gens de telle ludothèque craqueraient ici." Mais on ne sait pas franchement si ce sont les objectifs ou le public qui justifie une telle distanciation.

Cette analyse des discours confirme bien le constat établi à partir des données factuelles, à savoir que l'hypothèse d'une influence du profil du responsable semble ne pas pouvoir être validée pour trois raisons. D'une part, il n'est pas certain que l'influence des professionnels s'exerce strictement sur les objectifs. En mettant en cause l'ambiance, certains suggèrent que cette influence peut être à la fois plus générale et plus fondamentale, puisqu'elle créerait une différenciation au sein de structures qui se doivent d'être identiques dans leurs finalités. D'autre part, l'influence n'apparaît pas comme le seul fait du responsable de la ludothèque. Même si l'investissement personnel mis en avant fait penser que l'influence émane d'une seule et unique personne, on ne peut pas totalement occulter l'incidence des autres professionnels de la ludothèque qui viennent sans doute parfois tempérer les convictions ou les envies du responsable et donc modifier les objectifs. Enfin, et c'est là le point le plus important, la notion de profil telle qu'on l'a définie formellement ne semble pas permettre de répondre à l'hypothèse envisagée quant à l'influence des professionnels sur les objectifs. En associant dans ce concept à la fois l'itinéraire professionnel et l'itinéraire individuel, on a bien tenté de cerner une identification globale de la personne qui tienne compte à la fois de son passé et de son présent, de sa vie privée et de sa vie publique. Mais l'analyse du discours nous apprend qu'il existe une dimension affective essentielle entre le ludothécaire et "sa" ludothèque. Au delà des faits, au delà des éléments formels qui constituent les itinéraires professionnels et privés, c'est bien l'individualité de chacun qui intervient, c'est-à-dire la personnalité psychique. La caractérisation du ludothécaire passe effectivement par son parcours, mais dans la mesure où celui-ci peut être mis en perspective pour comprendre les valeurs, les motivations, les espoirs, ou à l'inverse les déceptions et les refus sur lesquels se construit sa vie physique et mentale.

Alors, on peut penser qu'au delà des singularités, il existe des éléments de ressemblance qui permettent de déterminer non des profils mais des types de personnalité. Mais nous n'avons pas dans cette étude les moyens d'une telle

analyse. Cette partie serait en fait à reprendre en s'inspirant par exemple de l'analyse du métier d'éducateur réalisée par F. Muel-Dreyfus[7]. Dans une approche clinique des autobiographies de chacun, l'auteur met à jour différentes manières ou raisons qui amènent à exercer ce métier. En analysant les histoires sociales familiales, elle cherche à comprendre "les motivations profondes" de ces professionnels qui déterminent le choix du métier et de son contenu, c'est-à-dire les finalités que les professionnels lui assignent en le situant par rapport aux autres métiers en particulier. Une telle analyse biographique approfondie réalisée auprès d'un ensemble plus large de ludothécaires permettrait sans doute de préciser un ou plusieurs types de personnalités caractéristiques de ce métier de ludothécaire, en même temps que de le situer dans le champ des professions.

Une influence des professionnels déterminante

Mais si les résultats obtenus ne permettent pas de répondre à notre interrogation sur l'influence des profils des professionnels sur les objectifs, ils amènent à évoquer l'influence professionnelle sous un autre aspect. Car les discours précédents laissent supposer l'existence d'une détermination des publics par les ludothécaires qui s'exercerait par l'intermédiaire de l'influence de ces derniers sur les objectifs. En effet, les responsables mentionnent eux-mêmes cette influence en suggérant que le choix d'objectifs se répercute nécessairement sur le type de public accueilli. Par exemple, "si on fait du jeu pour le jeu, si l'objectif c'est le jeu dans toute sa noblesse, on aura un autre public."

De fait les données recueillies montrent qu'il existe effectivement une certaine concordance entre les itinéraires professionnels des responsables et les publics accueillis par ceux-ci. En superposant les données sur les quatre itinéraires analysés et le tableau déjà élaboré qui croise les types de ludothèques et les types de publics, on remarque certaines régularités. L'*itinéraire animation* est caractéristique des ludothèques *à public défavorisé* et qui affichent des objectifs à *tendance sociale*. De même, l'*itinéraire éducation* se retrouve à deux exceptions près dans les ludothèques qui accueillent un *public favorisé* autour d'objectifs d'*éducation et d'épanouissement individuels*.

[7].F. Muel-Dreyfus, Opus cit.

Par contre, les autres itinéraires, qu'il soit *social*, ou *socio-éducatif*, sont associés à la fois à des objectifs et à des publics très variables.

Types de ludothèques	Types de publics	Ludothèque	Domaines de formation	Types d'itinéraires
Ludothèques éducatives	**Publics favorisés** exception<<<	CF CP NA OG RT	éducation éducation éducation éducation éducation	**Itinéraires éducation**
Ludothèques élémentaires	**Publics favorisés**	HR OR	social socio-éducatif	Itinéraires variables
Ludothèques à tendance sociale	**Publics défavorisés**	DR DT SR UA	animation animation animation animation	**Itinéraires animation**
Ludothèques intégrales	exception<<< **Publics mixtes**	CV EJ ET NG SN	éducation éducation socio-éducatif social animation	Itinéraires variables

Tableau 4.3.3 : Correspondance entre les types d'itinéraires professionnels, les types de ludothèques et les types de public accueillis.

Ces résultats suggèrent donc l'existence d'une convergence autour de certains objectifs, de l'itinéraire du responsable et de l'appartenance sociale du public. Les ludothécaires qui développent des objectifs sociaux pour un public défavorisé ou des objectifs éducatifs pour un public favorisé, présentent des itinéraires semblables entre eux.

Là encore, ce constat de régularité d'association ne permet pas de connaître le sens de détermination entre ces trois éléments. Mais les analyses précédentes amènent à reconstruire deux enchaînements logiques pour expliquer la relation qui apparaît entre eux. Soit le responsable exerce une influence sur les objectifs par l'intermédiaire de son "choix" quant au public qu'il désire accueillir.

Soit il exerce son influence sur le public par l'intermédiaire de son choix quant aux objectifs qu'il veut développer. Dans un cas la priorité va au public, dans l'autre aux objectifs. Mais dans tous les cas le troisième élément est conditionné par les deux premiers. Car, lorsqu'il détermine des objectifs ceux-ci appellent un public, et lorsqu'il "sélectionne" un public, les objectifs doivent répondre à ses attentes.

Même si la différence n'est pas analysable de façon plus précise ici, le poids des professionnels dans la détermination des objectifs apparaît nettement dominant par rapport au poids des publics. D'une façon ou d'une autre, le ludothécaire détermine à la fois les objectifs et le public de la ludothèque, précisément parce que ces deux éléments sont eux-mêmes dans une relation de détermination réciproque. Si l'influence du responsable apparaît si fortement dans les discours c'est parce que celui-ci apparaît doublement déterminant. Car même la détermination entre objectifs et public qui semble s'imposer à certains sous peine de ne pas répondre aux attentes peut être remis en cause par d'autres comme le montrent les exceptions relevées dans cette relation. Selon le schéma d'association dominant, le caractère favorisé des publics accueillis par les deux ludothèques *élémentaires* appelle des objectifs visant l'éducation et l'épanouissement individuels. Mais, les professionnels de ces deux structures en ont semble-t-il décidé autrement. Leur ancienneté dans le métier les amène en fait à s'intéresser à l'institution elle-même. Les finalités de la ludothèque sont donc restreintes à ses fondements car c'est ceux-là mêmes qui permettent de définir et de situer la ludothèque par rapport aux autres institutions. Cette exception montre donc le pouvoir du ludothécaire par rapport aux objectifs et au public. Mais elle montre aussi que cette influence ne tient pas uniquement aux itinéraires professionnels qui dans ce cas sont très différents (un social et l'autre socio-éducatif) mais aussi aux intérêts propres de chacun. A l'inverse les deux ludothèques qui accueillent proportionnellement le plus de familles défavorisées, ne se situent pas parmi les ludothèques *à tendance sociale*. Il semble là encore que ce soit le résultat d'un choix délibéré qui émane de la personnalité de ces deux responsables. C'est leur formation dans le domaine psychologique et leur engagement civique pour une certaine justice sociale qui les amènent à privilégier des objectifs visant la personne "malgré" le caractère défavorisé du public. Ces exemples font apparaître le ludothécaire comme un professionnel qui peut contrôler et les objectifs et le public, en choisissant les moyens adéquats.

Profession et identité des professionnels

Ce constat de maîtrise et de détermination des objectifs par les ludothécaires rejoint les analyses faites sur d'autres professions caractéristiques des travailleurs sociaux. Ces métiers qui sont nés ou qui ont été profondément remaniés à la suite des bouleversements sociaux et culturels que la société française a connus dans les années soixante se caractérisent en général par leur manque de définition et par l'imprécision des missions professionnelles[8]. Or les études plus précises qui ont été menées sur deux de ces métiers montrent que dans ce domaine les professions se construisent en grande partie à partir de l'identité des professionnels. Dans le cas des éducateurs de jeunes enfants, D. Verba montre comment pour faire reconnaître leur métier, les jardinières d'enfants ont dû définir leur action et prendre position par rapport aux autres acteurs de la petite enfance en particulier aux institutrices d'école maternelle[9]. Mais, il analyse aussi que les motivations de ces professionnels évoluent au cours des temps créant ainsi des générations différentes d'éducateurs qui définissent alors pour l'institution des missions différentes dans le champ de la petite enfance[10]. F. Muel-Dreyfus fait le même constat d'une dialectique de la genèse à propos de l'invention du métier d'éducateur spécialisé. La naissance de la profession se présente comme "un moment où les individus se font tout en faisant le poste".[11] Tout en centrant sa démonstration sur la très forte incidence des conjonctures structurelles qui caractérisent cette période et cette profession, elle montre comment les modes de penser nés de chaque trajectoires familiales participent à la redéfinition du métier.

Or de par la jeunesse de l'institution, les professionnels des ludothèques semblent bien dans cette période "d'invention du métier". Faute de définition de l'institution et de légitimation d'une fonction professionnelle qui fixerait des règles d'exercice à cette activité professionnelle, les ludothécaires rentrent dans ce processus complexe où institution et professionnels se définissent mutuellement. Même si comme le suggèrent les analyses de F. Muel-Dreyfus cette élaboration est sans aucun doute liée aux conditions structurelles actuelles, cette absence de cadre ne peut que renforcer la liberté et l'influence personnelle.

---

[8] Voir à ce sujet les analyses de J. Ion et J.P. Tricart, Opus cit.
[9] D. Verba, Opus cit., p. 58-59.
[10] Ibid. p.76.
[11] F. Muel-Dreyfus, Opus cit., p. 9.

Sans formation ni consigne communes, la ludothèque peut présenter une palette assez large de missions qui varient en fonction des connaissances et des conceptions de chacun.

Il semble cependant que le métier de ludothécaire ne réponde pas au même processus unifiant qui conduit les éducateurs de jeunes enfants ou les éducateurs spécialisés à se retrouver entre eux autour de motivations et de pratiques culturelles assez voisines malgré la diversité des trajectoires familiales. Pour exercer cette activité professionnelle, il n'existe pas de filtre ou de moule plus ou moins institutionnalisé qui rassemble les candidats autour d'un modèle ou d'un idéal. Au contraire, en mettant en évidence une relation entre les professionnels et les objectifs, les analyses précédentes suggèrent que l'on peut poser le problème en termes de différenciation du métier. On peut se demander si un niveau de formation plus élevé et donc plus spécialisé n'inciterait pas les professionnels à orienter l'institution vers le domaine éducatif et en particulier vers l'épanouissement individuel de l'enfant et ceci quel que soit le milieu social auquel elle est confronté. A l'inverse, les professionnels les moins formés qui ont acquis leur connaissance par leur expérience de terrain auraient tendance à orienter la ludothèque plus vers le domaine social et se situeraient ainsi en position de complément ou de compensation des parents. Dans un cas les ludothécaires seraient des professionnels de l'éducation et plus précisément de l'éducation aux loisirs, dans l'autre cas ils seraient plus proches des métiers du social en se définissant par rapport à des besoins ou des carences. Cette profession semble donc se situer à un moment du processus d'invention où elle n'est pas encore sur de voir le jour en tant que telle. Car, en l'absence de référence et de modèle identificatoire, les trajectoires professionnelles antérieures semblent pouvoir insérer l'institution dans un cadre ou dans un autre

CHAPITRE 4
Le jeu, un élément fondamental

En étudiant les objectifs et leur mode d'élaboration, il est apparu que le jeu prenait une place particulière. C'est lui qui est au centre de la spécificité de la ludothèque par rapport aux autres institutions. Il est aussi mis en cause comme élément fondamental dans l'influence des professionnels sur les objectifs de cette institution. Il s'agit donc maintenant d'analyser plus précisément comment le jeu s'insère dans ces finalités. La dimension fondamentale que cette institution semble donner à cette activité se retrouve-t-elle au niveau de ses objectifs? Le jeu est-il au centre des intérêts de la ludothèque, et avec quelles fonctions? Si c'est le cas, quelles caractéristiques de l'activité ludique elle-même justifient ces

positions? Est-ce à partir de sa dimension éducative ou de sa dimension de plaisir que le jeu est valorisé? ou encore par une association de ces deux dimensions? Enfin quel parallèle existe-t-il entre ces différentes conceptions du jeu et les différentes typologies mises à jour au niveau des objectifs, des publics et des professionnels?

Une activité souvent fondamentale

Si l'on s'en tient à son appellation, l'activité ludique semble bien être à la base même de cette institution. Si comme l'analyse historique l'a montré, la ludothèque s'est constituée à l'origine autour du jouet, elle a rapidement étendu son domaine pour s'intéresser à l'ensemble de l'activité que permet ou que nourrit ce matériel ludique. Le jeu, entendu ici comme activité et non comme matériel, est donc par principe au coeur de la ludothèque.

Or, l'analyse des discours désigne effectivement le jeu comme un élément essentiel de la ludothèque. Il apparaît comme un sujet incontournable dans les entretiens réalisés. Alors même que le thème central portait sur les objectifs de la ludothèque, le jeu a systématiquement été abordé spontanément par les interlocuteurs. "C'est par le jeu que..", "parce que le jeu permet ça", "parce que avec les enfants, c'est le jeu" sont autant de phrases qui reviennent régulièrement. L'activité ludique a donc été introduite dans l'exposé des finalités comme étant un élément en étroite relation, voire en connexion, avec un objectif ou une caractéristique des enfants. Mais ces références ont été plus ou moins nombreuses selon les entretiens.

Si pour la quasi totalité des ludothèques, le jeu est indéniablement une dominante ou une priorité de l'institution, pour quelques unes il apparaît comme "un moyen au même titre que d'autres activités de la ludothèque". La ludothèque semble alors être constituée autour du jouet et non autour du jeu. "En partant de l'outil jeu-jouet", la ludothèque met en place des fonctionnements qui dépassent l'activité ludique. Cependant, il ne s'agit pas d'un retour aux origines de l'institution car ce matériel n'est pas là pour lui même, mais pour ce qu'il est "support d'animations". La ludothèque propose aux enfants de jouer mais sans que cette activité soit exclusive, ni même principale. C'est une des animations parallèlement aux animations "cuisine, fabrication ou réparation de jeux, piscine,

tournois sportifs, sorties". Certes, les ludothécaires précisent que l'activité ludique n'est pas totalement absente de ces propositions. Mais, celles-ci semblent constituer d'abord des "activités", c'est-à-dire des occupations ou des parades à l'oisiveté. Le caractère ludique n'est qu'une seconde dimension, ou plus exactement une dimension tellement "induite" par l'âge du public qu'elle n'est plus au centre des préoccupations des instigateurs. L'animation est alors perçue comme une diversification des formes de ce qui restera toujours pour l'enfant un jeu. Si le jeu est noyé dans un ensemble d'activités, c'est exclusivement aux yeux des adultes, "parce que de toutes façons les enfants jouent tout le temps". Ainsi "il y a toujours un aspect ludique dans ces animations parce que les enfants jouent quand même", sous entendu : "même si ce n'est pas prévu comme ça."

Dans cette démarche, la ludothèque n'est donc plus un espace ludique mais un espace d'animation. Autrement dit, il ne s'agit plus "d'offrir à jouer" mais de "proposer des activités". Le jeu apparaît comme un élément secondaire, en ce sens qu'il est une résultante de ce qui est envisagé par les animateurs. C'est bien l'enfant qui est l'instigateur de son propre jeu, mais dans le cadre d'une activité qui n'est pas envisagée comme tel par les adultes qui la proposent. Le jeu ne semble donc pas être au centre de la ludothèque parce qu'il disparaît dans un ensemble plus large d'interventions qui sont mises en place dans l'unique but d'atteindre des objectifs éducatifs et/ou sociaux.

C'est là un second aspect : le jeu, et les animations plus largement, sont envisagés comme des actions au service de missions tout à fait indépendantes de ces activités. Il s'agit d'utiliser les moyens les plus appropriés à l'âge des intéressés pour parvenir à des fins extérieures qui visent principalement l'intégration de l'individu dans la société en combinant les deux formes d'intervention, éducation et action sociale. Dans ces ludothèques, le jeu apparaît donc comme un élément secondaire à double titre. En premier lieu, parce qu'il est un effet secondaire par rapport à des impératifs qui touchent à l'avenir de l'enfant et à sa "bonne éducation". Ce n'est pas une concession puisqu'il ne s'agit pas de laisser l'enfant jouer au regard de son âge, mais d'intégrer son jeu à la fois à des objectifs et des activités. En second lieu, parce qu'il apparaît clairement comme un moyen parmi tant d'autres. Cette insertion dans des activités plus variées laisse supposer que celles-ci apparaissent plus prometteuses aux yeux des adultes, à moins qu'elles ne soient plus "faciles" à mettre en place et à maîtriser. Ainsi, si la ludothèque a été choisie, "c'est parce qu'elle est un excellent point de

départ". Il semble alors bien établi dans ce cas, que l'on va faire autre chose que ce qui est entendu comme l'activité première de cette institution, le jeu. Au delà du jeu, c'est toute la structure qui est un outil au service de finalités très générales et défendues par "toutes les institutions qui s'intéressent un tant soit peu à l'enfant". Ce degré de généralisation extrême tend ainsi à minimiser la place et le rôle de la ludothèque et encore davantage du jeu qui apparaît comme une solution parmi tant d'autres.

La seule particularité du jeu est alors sans doute d'être complémentaire à deux titres : d'une part il est utilisable en tant que tel parallèlement à d'autres activités, d'autre part il peut être intégré à celles-ci parce qu'il est adapté à l'enfant. Ce qui justifie la double utilisation qu'en font ces ludothèques. Au delà du "simple jeu" qui caractérise la ludothèque, c'est-à-dire du jeu librement construit par l'enfant à partir du matériel ludique à disposition, elles en "font usage", c'est-à-dire qu'elles l'insèrent dans des activités pour conférer à celles-ci une dimension ludique qu'elles n'ont pas à l'origine. Et c'est bien cette double distanciation vis à vis du jeu qui met ces ludothèques en marge des autres. Elles considèrent l'activité ludique comme un "outil de seconde main", c'est-à-dire qu'elles n'utilisent pas le jeu pour servir leurs objectifs mais pour aménager des activités qui elles mêmes doivent servir les objectifs.

C'est précisément cette extériorité du jeu qui met en évidence la place centrale du jeu dans les autres ludothèques. L'activité ludique apparaît pour une très grande majorité comme le fondement de l'institution. A tel point que pour bon nombre, elle est un objet de finalité. Elles "s'attachent à faire du jeu", "c'est un objectif, le jeu", "c'est même le premier objectif"[1]. Il s'agit pour ces ludothèques de formuler des missions directement par rapport à cette activité ludique. Ce n'est plus l'éducation ou l'insertion sociale de l'enfant qui sont en cause mais son activité ludique. Autrement dit, la ludothèque reconnaît suffisamment le jeu pour le mettre au centre de ses ambitions. "La ludothèque est là pour défendre le jeu", "pour favoriser un temps de jeu", "pour reconnaître et promouvoir le jeu sous toutes ses formes", "pour rendre au jeu la place qu'il a

[1] Il faut souligner le paradoxe de cette "révélation" qui survient généralement au bout d'une demi heure d'entretien ou plus, autant de temps consacré à développer les missions éducatives et sociales de la ludothèque!

perdu dans notre société chez l'enfant et chez l'adulte." Il s'agit donc essentiellement de réactiver l'intérêt de la société pour l'activité ludique. Et, c'est bien directement la promotion du jeu qui est envisagée. C'est lui qui est mis en avant et développé, en allant semble-t-il à l'encontre d'un mouvement ou d'une force "négative" qui lui a fait perdre sa place et son aura. C'est parce que le jeu "n'est plus ce qu'il était" que la ludothèque en fait son cheval de bataille[2].

Mais, le jeu peut prendre une place centrale dans la ludothèque sans en être forcément une raison d'être. De fait, pour certaines structures, le jeu n'est pas directement un objectif, mais "il est un moyen", "un support", "un prétexte" que la ludothèque utilise pour parvenir à ses fins. Cependant, à la différence des ludothèques précédemment évoquées, ce statut du jeu est loin d'en minimiser l'importance. Car le jeu est directement au service de la ludothèque et de ses objectifs, et non plus au service d'activités intermédiaires. La différence tient alors au rapport entre le jeu et ces finalités. Ce sont les caractéristiques propres du jeu qui amènent la ludothèque à l'utiliser pour servir ses objectifs, alors que précédemment le jeu était perçu comme une activité parallèle qui ne servait pas directement les objectifs mais davantage les activités associées. Il est clair que "le jeu est un prétexte à la rencontre", "un moyen d'échange", un moyen *de* développement de l'enfant". C'est pour ses caractéristiques qu'il est favorisé. "C'est un outil de rencontre, d'affirmation de soi, de développement affectif, et de développement de la pensée." Le jeu porte ainsi en lui-même des potentialités et ce sont ces possibilités particulières qui sont utilisées par la ludothèque, alors que précédemment, le jeu était utilisé *pour* la rencontre, *pour* le développement de l'enfant, pour l'occuper.

Dans le cas précédent, les ludothèques exploitent le jeu pour servir leurs objectifs, mais sans jamais indiquer quelles caractéristiques du jeu sont utilisées. Il semble perçu comme un mode de fonctionnement de l'enfant incontournable mais sans aucun enjeu. Le propre de l'enfant étant de jouer, on exploite cette activité à laquelle on ne reconnaît aucun intérêt par ailleurs. Dans le cas présent, à la différence des premières ludothèques où le jeu était secondaire, ce sont les caractéristiques propres du jeu qui le font apparaître comme un moyen privilégié.

---

[2] Elles se placent ainsi en droite ligne du point de vue développé par C. Bruel et B. Legendre, dans leur ouvrage au titre évocateur *Jouer pour changer*, Paris, Le sourire qui mord, 1984, et de celui de J. Leif et L. Brunelle, *Le jeu pour le jeu*, Paris, Armand Colin, 1976, où les auteurs défendent une pédagogie *du* jeu et non *par* le jeu

"Le jeu est un support de premier choix", "c'est le premier moyen pour les enfants." A l'extrême, "c'est le seul moyen" parce que "on ne peut pas faire autre chose que de les faire jouer ensemble pour les intégrer à la société." Les potentialités du jeu permettent donc d'en faire un "outil absolu", c'est-à-dire à la fois unique et suffisamment complet pour parvenir aux finalités que la ludothèque s'est fixée.

Mais cette position maximaliste reste souvent relativisée par la mise en parallèle du jeu avec d'autres moyens. Le jeu demeure l'activité principale, mais "il y a une palette de moyens autour" parmi lesquels l'accueil, l'ambiance et la sélection des jouets mis à disposition se combinent avec les animations et les sorties déjà évoquées par les ludothèques où le jeu n'est pas central. Ainsi, le jeu est un moyen de parvenir aux objectifs, mais, malgré toutes ses vertus, il est rarement utilisé seul. Cependant les autres moyens évoqués se révèlent être dans une relation au jeu inverse de celle qui a été décrite précédemment. Qu'il s'agisse de l'accueil, de la sélection ou des animations, ce sont des moyens qui servent l'activité ludique, c'est-à-dire qui permettent à celle-ci de se mettre en place et de se développer dans toutes ses dimensions. Le jeu n'est pas l'unique moyen car il nécessite lui même des moyens, mais ces activités sont à son service et non l'inverse.

L'importance qu'accordent une très large majorité des ludothèques au jeu se révèle donc au travers des deux statuts qu'il prend. Il s'avère être au centre de chaque structure soit en tant qu'objet de finalité soit en tant que moyen essentiel. Mais les ludothèques ne se répartissent pas strictement selon cette distinction. Car elles associent souvent ces deux approches de l'activité ludique. Le jeu est alors un but et un moyen de la ludothèque. Il est au service des objectifs, mais il fait lui-même l'objet d'une finalité. Cette association est d'ailleurs souvent le reflet d'une ambiguïté entre la volonté de la ludothèque de se centrer sur le jeu et le constat du statut de moyen de celui-ci. Il est en effet difficilement acceptable aux yeux de certains que le jeu soit "un simple prétexte" pour une structure qui se définit par rapport au jeu. "Le jeu est différent d'un prétexte parce qu'il représente beaucoup", sous entendu "il est donc nécessaire d'en faire un objectif". De fait, lorsque les deux statuts cohabitent sans heurt, il s'avère que les objectifs ne sont pas formulés directement par rapport au jeu, mais plus précisément par rapport "à la reconnaissance du jeu" sous entendu en tant que moyen privilégié.

Une source d'éducation, de vie sociale et de plaisir

Mais quelle que soit la position de chacune des ludothèques, cette affirmation de la place centrale du jeu appelle des justifications. On ne peut en effet que s'interroger sur les caractéristiques du jeu, et sans doute de l'enfant, qui amènent à considérer le jeu comme un moyen d'une part et comme un objectif d'autre part.

De fait, lorsque le jeu est considéré comme un moyen, deux dimensions se révèlent être systématiquement associées : celle du développement de l'enfant et celle du plaisir. L'usage du jeu se justifie donc à la fois par ses qualités éducatives et sociales et par ses qualités divertissantes. Mais ces deux caractéristiques ne prennent pas la même importance car l'intérêt est toujours justifié en priorité par rapport aux finalités de l'institution. Ce sont les potentialités éducatives et sociales du jeu qui permettent de répondre aux objectifs eux-mêmes éducatifs et sociaux de la ludothèque, le plaisir étant toujours second. De plus, dans ce schéma explicatif, l'aspect éducatif apparaît très largement dominant. Même si l'argumentation est souvent inexistante et sans référence théorique réelle, le jeu est toujours présenté comme un élément intrinsèquement éducatif. La ludothèque "part du principe que l'on apprend en jouant de façon toute naturelle; c'est ça la force du jeu." "Il y a forcément de l'apprentissage dans le jeu, mais ce n'est pas un objectif, c'est une conséquence." Le jeu est perçu comme une activité fondamentalement éducative, l'idée maîtresse étant que l'enfant apprend en jouant. Le jeu participe "de la socialisation, du développement moteur et du développement intellectuel de l'enfant." Mais, "le jeu inclut plein de choses en même temps". "Jouer ça veut aussi dire entrer dans le monde des adultes", "c'est important pour dépasser certaines choses." Au delà de la dimension éducative formelle qui correspond souvent à une démarche volontaire, le jeu semble présenter un aspect plus largement formateur, c'est-à-dire qu'il participe "de la construction de l'individu et de la construction de la personnalité". Le jeu aide à l'édification d'un sujet à la fois affectif et pensant en offrant à l'enfant "un moyen de libérer ses pulsions".

L'aspect éducatif du jeu dépasse ainsi largement l'apprentissage "des chiffres et des lettres" puisqu'il touche à la découverte et à l'épanouissement de sa personne par l'enfant. Mais, ni les contenus ni les argumentaires ne sont

davantage précisés, "parce que ça coule de source", "parce que c'est évident". La position de ces ludothèques par rapport au rôle éducatif du jeu semble donc être un postulat, un principe sur lequel se construit l'institution, mais sans réellement qu'elle en maîtrise les tenants et les aboutissants. A tel point que cette dimension éducative du jeu est parfois expliquée par l'aspect existentiel que revêt le jeu pour la vie de l'enfant. "C'est sa façon à lui d'exister, en jouant." "Le jeu ça lui apporte quelque chose *puisque* c'est son activité principale en tant qu'enfant." Comme s'il était inacceptable de passer son temps à jouer si cette activité ne participait pas du développement du sujet lui-même. Le jeu se doit donc d'être intrinsèquement éducatif, et c'est ce caractère qui permet d'en faire un moyen au service d'objectifs éducatifs.

Mais le jeu est aussi présenté comme une activité "intrinsèquement sociale", c'est-à-dire qui est le lieu de communications, d'échanges et de relations entre les joueurs. "Jouer c'est partager, échanger, découvrir les autres"; "c'est un élément de convivialité, de dialogue"; "c'est un espace de contacts, de paroles". Là encore les références à des analyses théoriques sont très rares. Ces affirmations s'appuient sur des constats de terrain qui ont permis de relever la chaleur de l'ambiance du jeu et la nécessaire communication entre les joueurs. Par extension, le jeu est alors décrit comme "un vecteur de communications", c'est-à-dire comme un élément moteur de la vie sociale au delà de l'activité elle-même. Le jeu est un prétexte, un déclencheur qui amène les joueurs à échanger en dehors du jeu. Cette dimension sociale intrinsèque et la dimension éducative, elle aussi intrinsèque, sont donc perçues comme des caractéristiques du jeu qui donnent la possibilité, ou même qui imposent à la ludothèque de présenter le jeu comme un moyen par rapport aux objectifs éducatifs et sociaux de l'institution.

Ce n'est que dans un second temps du discours qu'apparaît l'autre justification de cette utilisation du jeu : sa dimension de divertissement. Le jeu peut être un moyen parce qu'il est un facteur de détente et de plaisir. "Si c'est le jeu (le moyen privilégié), c'est lié à tout ce qu'il véhicule par rapport à la notion de plaisir et de gratuité." "La ludothèque est un espace de loisirs pour les enfants", et à ce titre, elle intègre les aspects de gratuité, mais aussi de liberté, de détente, et de joie qui sont attachés au jeu. Il semble ainsi que ces ludothèques associent souvent le jeu à l'amusement et à la frivolité. D'ailleurs, cet aspect est perçu comme un élément indispensable au risque "de sortir du jeu" et par voie de conséquence du cadre de la ludothèque.

Mais, cette dimension du jeu apparaît totalement détachée des autres dimensions. Le plaisir et la détente sont souvent évoqués dans les discours comme une caractéristique supplémentaire sans relation avec le reste si ce n'est d'être un aspect du jeu. "Et puis il y a le plaisir!" La dimension divertissante du jeu ne semble associée ni à l'aspect éducatif ni à l'aspect social de celui-ci. Elle apparaît plutôt comme la troisième caractéristique fondamentale du jeu qui, à ce titre, ne peut être négligée. Selon l'importance que la structure lui accorde, le plaisir peut d'ailleurs apparaître comme un aspect essentiel de la ludothèque elle-même, se surajoutant ainsi aux aspects éducatif et social. La ludothèque serait alors un espace d'éducation, de vie sociale et de plaisir. Mais cette position n'est jamais affichée comme telle, même si quelques discours sur l'indissociation du jeu et du plaisir laissent à penser qu'elle est sous-entendue : "le plaisir, ce n'est pas un objectif à part, ça va avec le jeu"; "ce n'est pas la peine d'en parler".

En fait, lorsque le jeu est un moyen par rapport aux objectifs de la structure, il semble que les justifications tiennent aux caractéristiques à la fois éducatives, sociales et divertissantes du jeu. Et, cette utilisation du jeu au service des finalités de la ludothèque semble justifiée par le caractère intrinsèque de ces dimensions. Il faut alors souligner le paradoxe de cette argumentation qui tend à concilier deux discours différents sur le jeu. D'un côté, ces ludothèques mettent en avant l'inhérence des dimensions éducative et sociale du jeu, et d'un autre côté, elles prétendent que le jeu est un moyen de développer des objectifs dans ces deux domaines. Or, la reconnaissance du caractère intrinsèque de ces qualités devrait anéantir toute idée d'utiliser le jeu pour servir ces mêmes caractéristiques. Si le jeu présente des potentialités éducatives et sociales aussi étendues que ce qui a été décrit, "le simple fait de jouer" devrait répondre directement aux finalités posées. Il ne serait donc pas nécessaire d'élaborer des objectifs de cet ordre puisqu'en "donnant à jouer" la ludothèque devient, de fait, une institution éducative et sociale, c'est-à-dire qu'elle développe ces deux aspects avant même de les formuler en objectif. En conséquence de quoi le jeu perdrait son statut de moyen pour devenir lui-même une finalité. A l'inverse, l'affirmation de l'utilisation, voire de la récupération du jeu pour servir des objectifs devrait s'appuyer sur une analyse plus instrumentale du jeu. S'il est un moyen, c'est parce qu'il permet une motivation, et cette motivation est principalement attachée au plaisir que le joueur en retire quels que soient les tenants et les aboutissants qui sont envisagés par l'entourage.

Cette association de deux argumentaires différents sur la place et le rôle du jeu remet donc en cause l'analyse initiale du discours sur la relation entre jeu et éducation. La persistance d'objectifs éducatifs et sociaux malgré les qualités reconnues au jeu dans ces deux domaines tend à montrer toute l'ambivalence qui persiste sur ce point. Le jeu n'est sans doute pas suffisamment éducatif et social pour pouvoir être un objectif en lui-même. Mais d'un autre côté, ses qualités amènent ces ludothèques à le considérer comme un moyen privilégié par rapport à leurs objectifs. L'évocation fréquente de la dimension de plaisir renforce d'ailleurs cette deuxième conception. Quelques discours laissent à penser que le plaisir n'est pas réellement dissocié des autres dimensions du jeu. C'est précisément cette dimension qui permet que le jeu soit utilisé comme un moyen. Cette ambiguïté du discours révèle que le jeu est utilisé dans sa dimension divertissante comme un moyen de parvenir aux finalités éducatives et sociales que ces ludothèques se sont fixées. Ces dernières se servent de la fonction motivante de l'activité ludique pour atteindre d'autres fonctions du jeu. La ludothèque est alors une institution qui met le jeu au centre de ses intérêts, mais en le considérant comme le moyen de parvenir à des objectifs fixés par ailleurs. Les finalités éducatives et sociales demeurent ainsi des priorités par rapport au jeu qui devient un subterfuge bien que l'institution se définisse par rapport à cette activité.

Cependant, ces trois dimensions apparaissent dans certaines ludothèques dans une relation totalement différente bien que le jeu soit toujours appréhendé comme un moyen. De fait, il n'est plus un moyen par rapport aux objectifs éducatifs et sociaux, mais par rapport à la communication et au plaisir. Apparaissent ainsi de façon intermédiaire entre le jeu et les finalités éducatives et sociales, deux objectifs qui renforcent le poids de celui-ci. A tel point que dans le discours le jeu est présenté comme un objectif lui-même. En réalité, ces structures ont repris les aspects du plaisir et de la communication dans le jeu pour en faire des objectifs, précisément parce que ces caractéristiques servent les finalités éducatives et sociales qui ont été fixées par ailleurs. Le jeu est alors un moyen du plaisir et de la communication qui sont eux mêmes les moyens des objectifs éducatifs et sociaux de la ludothèque. Et, dans ce cas, l'argumentation est étayée par des analyses théoriques solides en référence à la psychanalyse et aux sciences de la communication. Ainsi, en référence à J. Bruner et à D.W. Winnicot, la dimension de plaisir est clairement analysée comme un

élément indispensable à l'édification et à l'épanouissement de la personne, et en référence à l'école de Palo Alto et aux théories de "La nouvelle communication"[3], la communication est perçue comme participant de son insertion sociale et donc de son épanouissement par voie de conséquence. La position de ces ludothèques semble ainsi moins paradoxale que précédemment car les caractéristiques en cause dans les moyens et dans les objectifs sont d'ordre différent. Le jeu a des qualités intrinsèques mais ce ne sont pas elles qui font directement l'objet des finalités de la ludothèque. Ce sont les dimensions de plaisir et de communication du jeu qui servent les dimensions éducatives et sociales de l'institution.

En fin de compte, les ludothèques qui présentent le jeu comme un moyen, même si elles s'accordent pour voir dans le jeu les trois dimensions, différent entre elles quant à la place et au rôle qu'elles accordent au plaisir. Dans un cas, le plaisir est un élément incontournable pour transformer le jeu en un subterfuge. Le plaisir doit être présent du fait de la conception du jeu comme un moyen. Et cette conception instrumentale du jeu tient elle-même à la conception très finaliste de la ludothèque par rapport à l'éducation et à l'insertion sociale de l'enfant. Dans l'autre cas, si le plaisir est incontournable, ce n'est pas pour servir le jeu et la ludothèque, mais directement le développement de l'enfant. Il prend alors le pas sur les objectifs et justifie l'aspect fondamental de l'usage du jeu et donc l'intérêt que la ludothèque lui porte.

Or, cette distinction entre les ludothèques où le plaisir est admis et celles où le plaisir est essentiel se retrouve au sein des ludothèques qui placent le jeu au centre de leurs préoccupations en le constituant en objectif. De fait, les ludothèques qui conçoivent le jeu comme une finalité justifient toujours cette position par rapport à la dimension divertissante du jeu. Mais, dans un cas, cette dimension est suffisante, dans l'autre elle est associée à d'autres caractéristiques du jeu.

Dans le cas où le plaisir est admis, la constitution du jeu en objectif est argumentée à partir des caractéristiques distrayantes du jeu, mais en parallèle avec ses caractéristiques éducatives et sociales. Le jeu est là encore perçu comme un élément intrinsèquement éducatif et social, mais la ludothèque ne doit pas "oublier l'aspect ludique du jeu"(!),"parce que le jeu c'est aussi le plaisir, la

[3] Selon le titre même d'un recueil de textes présenté par Y. Winkin, Paris, Seuil, 1980.

liberté", "la distraction, la détente". Ces argumentations rejoignent ainsi celles qui ont été avancées par une partie des ludothèques qui considèrent le jeu comme un moyen. Mais la position est sensiblement moins paradoxale. Il y a en effet une certaine cohérence à considérer que les qualités intrinsèques du jeu doivent amener à considérer celui-ci comme un objectif et non comme un moyen. Si le jeu est un objectif de la ludothèque c'est parce qu'il présente des caractéristiques qui correspondent aux finalités de l'institution. Mais là encore le raisonnement n'est pas abouti, en ce sens que ces ludothèques mettent toujours en avant l'existence d'objectifs éducatifs et sociaux au lieu de présenter ces aspects comme des caractéristiques de la ludothèque inhérentes à un unique objectif qui viserait le jeu. De plus, il faut remarquer que seules deux des trois dimensions sont élevées à l'état d'objectifs, car le plaisir ne fait pas l'objet d'une finalité. Il semble qu'il soit simplement l'objet d'une attention particulière qui vise à le préserver contre les autres aspects. Cette position révèle alors que ces ludothèques ont toujours pour finalités dernières l'éducation et l'insertion de l'enfant même si la dimension ludique est préservée en tant que telle, et non plus mise au service de ces objectifs.

A l'inverse, dans les autres ludothèques qui construisent le jeu comme un objectif, le plaisir est premier et il est même l'unique fondement de la ludothèque. "La ludothèque, c'est le jeu, c'est la joie, c'est s'amuser, c'est passer un bon moment". "L'essentiel est de les faire rire, de les faire jouer, de les faire se détendre". La ludothèque instaure ainsi le jeu en objectif uniquement parce qu'il est source de satisfaction pour celui qui le pratique. "Il s'agit d'inculquer aux enfants le jeu en tant que lui-même, parce que le jeu apporte énormément. Il a des répercussions dans la vie de tous les jours." Le jeu semble ainsi s'insérer dans une perspective beaucoup plus large que ce qui est apparu jusqu'alors. Sa pratique peut permettre aux enfants et aux adultes d'avoir une autre perception des choses et de la vie. En générant une attitude ludique, il amène par exemple à avoir une vision plus sereine des contraintes ou des soucis rencontrés. L'activité ludique est alors comparée à la lecture dans ce qu'elle apporte à la personne. Le plaisir du jeu s'entend davantage comme une satisfaction, c'est-à-dire que le jeu est bien évidemment propice à la joie et au rire, mais aussi à des plaisirs plus discrets qui touchent à la détente ou à l'évasion. A l'extrême, il semble que ce soit ces satisfactions qui fassent l'objet d'une finalité, et que le jeu soit là pour les servir parce qu'il en est un moyen particulièrement adapté.

Cependant, à la différence des ludothèques précédentes qui constituent aussi le plaisir en objectif, ces ludothèques ne visent rien au delà de cette dimension du jeu. Le plaisir ne permet rien à son tour. Il est recherché pour lui-même et non pour servir une cause extérieure. Cette position explique d'ailleurs en partie les difficultés (parfois le refus) rencontrées par ces ludothèques pour préciser les finalités de leur structure. Car les aspects éducatifs et sociaux ne sont plus des objectifs. Ils sont bien présents, mais comme des dimensions indépendantes de toute intervention puisqu'ils sont inhérents au jeu. La ludothèque a pour objectif le jeu et, par ce fait même, elle acquière une dimension éducative et sociale. Ces ludothèques se démarquent ainsi nettement des autres en ceci que les finalités ne touchent plus à l'éducation et à l'insertion du sujet. Ce qui ne veut pas dire qu'elles n'y participent pas, mais simplement qu'elles les conçoivent comme des données de fait qui ne peuvent être remises en cause du fait de leur centration sur le jeu.

Les différentes conceptions du jeu se révèlent donc à partir de deux "objets" : d'une part la dimension de divertissement du jeu et la plus ou moins grande reconnaissance dont elle fait l'objet, et d'autre part, les finalités éducatives et sociales de la ludothèque et leur pouvoir d'imposition plus ou moins important. Ainsi, les ludothèques se différencient selon la place qu'elles accordent au plaisir dans leur structure. Pour certaines, il n'est pas du tout pris en compte, pour d'autres il est un objectif, et pour d'autres encore il est une propriété du jeu qui est soit utilisée, soit préservée, soit recherchée. Et parallèlement, les ludothèques se différencient selon l'importance qu'elles donnent aux finalités éducatives et sociales. Pour certaines, elles sont les seuls fondements de la ludothèque, pour d'autres elles sont prioritaires, pour d'autres enfin elles s'effacent devant d'autres priorités. En réalité c'est dans la confrontation de ces deux analyses que se révèlent la place et le rôle du jeu en ludothèque.

Des valorisations différentes

Ainsi, en étudiant les rapports établis par les ludothèques entre la dimension divertissante du jeu et les objectifs éducatifs et sociaux, il semble que l'on puisse mettre en évidence trois modes différents de valorisation du jeu au sein de cette institution.

La position des quelques structures qui considèrent le jeu comme un outil parmi tant d'autres, montre que la ludothèque n'est pas toujours un "faire-valoir" de l'activité ludique. De fait, ces ludothèques ne prennent pas position par rapport à cette activité. Elles l'incluent dans un ensemble plus large sans réellement pouvoir justifier de cette place par un rôle précis et spécifique. Le jeu est un élément qui est à disposition du fait de l'âge des participants, mais il doit être complété par d'autres activités. Quand bien même il est présent, il ne présente pas de particularité qui soit susceptible de le distinguer. En réalité, il n'y a pas de discours sur le jeu au sein de ces structures qui sont pourtant construites à partir du matériel ludique. Cette contradiction amène à se demander si ce dernier est réellement utilisé pour ce qu'il est, c'est-à-dire comme le support d'une activité ludique, ou s'il n'est pas simplement un prétexte construit pour servir la cause de l'animation. Ce qui est sûr, c'est que le jeu n'est jamais valorisé au sein de ces structures parce que son usage correspond, au mieux, à un détournement au service des autres activités, au pire, à une négation de ce qui apparaît comme une activité répétitive, monotone et sans fondement. Ces deux attitudes participent même d'une certaine dévalorisation du jeu, soit parce que celui-ci est étayé par d'autres activités, soit parce qu'il est utilisé comme appât pour ces activités. Ainsi, toute valeur semble niée à cette activité ludique qui permettrait de la prendre en considération en tant que telle.

Les autres ludothèques s'opposent alors nettement à celles-ci puisque dans tous les cas, le jeu est une activité qui présente des caractéristiques dignes d'intérêt. Mais cet intérêt peut prendre deux formes différentes; soit le jeu est valorisé par rapport à des intérêts éducatifs et sociaux, soit il est valorisé par rapport à son propre intérêt ludique. Dans le premier cas, que le jeu soit situé comme un moyen ou comme un objectif, ce sont ses potentialités formatrices qui apparaissent de façon dominante. Le jeu est avant tout un moyen éducatif et social même si ces qualités lui sont inhérentes. Ce qui importe à la ludothèque c'est que cette activité permette un développement et un épanouissement de l'enfant, et une dynamique sociale. C'est pour ces qualités là que le jeu est choisi par l'institution. Ce sont donc les qualités du jeu correspondant aux finalités de la ludothèque qui sont mises en avant, montrant là une certaine cohérence de l'institution.

Mais, la troisième dimension reste en dehors de cette valorisation. Le plaisir du jeu est reconnu; il est présent parce que utilisé ou préservé, mais il semble simplement admis comme tel. C'est une résultante, ou au contraire un principe du jeu, dont la ludothèque tire le meilleur profit pour mettre en valeur les dimensions éducatives et sociales. La position des ludothèques face à l'école illustre particulièrement cette position. Lorsqu'on étudie la situation de la ludothèque par rapport à l'institution scolaire, ou les partenariats qui s'établissent entre ces deux institutions, une différence fondamentale apparaît au niveau de la conception de l'activité ludique.[4] Les ludothèques se présentent en effet comme les défenseurs de la valeur éducative et sociale du jeu. "L'objectif c'est de faire rentrer le jeu à l'école." "C'est de démontrer l'aspect éducatif du jeu, de faire en sorte que le jeu devienne un moyen d'acquisition et de construction de la personne au sein de l'école." "C'est de faire admettre le jeu comme un élément aussi formateur que le livre." Les institutions semblent ainsi s'accorder sur le fond mais la ludothèque remet en cause les moyens de l'école et tend à "revaloriser le jeu" dans les processus éducatifs et sociaux. Cette institution véhicule l'idée que le jeu doit avoir une plus grande place dans la vie de l'enfant y compris à l'école, parce qu'il participe naturellement de l'éducation et de la dynamique sociale. C'est donc au titre de ses intérêts éducatifs et sociaux que le jeu peut s'imposer.

Or, ces discours sous entendent aussi indéniablement que ces qualités sont intrinsèques au jeu. Ce qui amène la ludothèque à défendre vis à vis de l'école, à la fois la liberté et le plaisir qui sont associés à cette dimension formatrice. "La notion de plaisir, c'est là dessus que la ludothèque se bat, et que c'est difficile." Elle "préserve le libre-jeu pour ne pas que le jeu soit utilisé comme un moyen d'apprentissage." Elle "essaye de préserver l'aspect ludique et le libre choix de l'enfant". Il s'agit en fait de sortir d'un processus strictement didactique qui finalise strictement le jeu, car les intérêts perdurent "même lorsque l'enfant joue librement et prend plaisir". Cette position confirme donc que la valorisation du jeu est liée aux développements qu'il permet, développement de l'individu et développement de la vie sociale. Le plaisir apparaît bien comme une dimension à préserver mais, sans pour autant qu'elle permette de justifier d'une place et d'un rôle accrus du jeu. Le plaisir ne doit pas être oublié mais il n'est pas reconnu pour autant comme une valeur par ces ludothèques.

---

[4] Voir à ce sujet G. Brougère et N. Roucous, "Jeu et éducation ...", Opus cit..

A l'inverse, c'est justement par rapport à cette dimension distrayante que certaines ludothèques valorisent le jeu. Si la ludothèque existe et se centre sur le jeu c'est pour servir cette caractéristique fondamentale du jeu qui veut qu'il soit un espace de réjouissance. La jubilation et la satisfaction du joueur apparaissent alors non seulement comme les moteurs de toute l'activité, mais surtout comme les aboutissants de celle-ci. Le jeu est favorisé pour servir le plaisir, et c'est sur le principe du "plein épanouissement immédiat" du joueur que se construit l'institution. Dans ces conditions, les dimensions éducatives et sociales du jeu ne peuvent qu'être reléguées au second plan. Elles apparaissent en fait comme des effets de cette dimension distractive. Le jeu peut donc être valorisé pour ce qu'il est, c'est-à-dire frivolité et plaisir, et uniquement pour cela, au lieu d'être inséré dans une optique fonctionnelle.

Mais ces différentes valorisations ne semblent pas occuper des places équivalentes au sein de l'institution. En effet, en faisant une synthèse des différents éléments qui permettent de cerner la conception du jeu de chaque structure, le jeu apparaît globalement comme *un moyen utilisé au service d'autres intérêts*. Et parmi ces intérêts l'éducation se révèle être largement dominante, car, la dimension sociale du jeu est peu développée. Rares sont les ludothèques qui mettent en avant ces qualités relationnelles du jeu. De fait, le jeu est mentionné comme un moyen de communication et comme un outil qui favorise la rencontre uniquement lorsque les ludothèques privilégient cette finalité. De plus, il semble qu'au niveau des enfants la dimension sociale du jeu soit, une fois de plus, réintégrée à la dimension éducative. Si les rencontres et les communications qui sont inhérentes au jeu sont perçues comme des moyens, c'est dans une optique de développement des capacités et des potentiels de l'individu et non dans une optique de partage et de plaisir. Le jeu apparaît ainsi comme un moyen essentiellement par rapport aux finalités éducatives de l'institution. Quelque soit la place qui est faite à la dimension de divertissement, la perspective du développement de l'enfant perdure toujours au delà du jeu. Le plaisir peut être recherché justement parce qu'il participe au delà de la satisfaction présente à l'épanouissement futur de l'individu.

Ainsi, les ludothèques qui considèrent le jeu comme *une fin en soi* sont très rares, car cette position conduit inéluctablement à reléguer l'éducatif au

second plan. Si l'on accepte "d'offrir à jouer" à l'enfant uniquement pour qu'il joue, et non pour qu'il se développe, toute finalité doit s'effacer devant le jeu. L'éducation et la dimension sociale du jeu ne sont plus que des effets secondaires que l'institution ne cherche ni à contrôler ni même à connaître à la limite. Mais cette position semble difficile à tenir bien que cette institution se dise fondée sur le jeu, bien qu'elle s'insère dans un cadre hors scolaire, et bien qu'elle soit principalement destinée aux enfants. C'est d'ailleurs sans doute justement, cette dernière caractéristique qui est à l'origine de cette position. Car les quelques éléments disponibles laissent à penser que si la ludothèque s'adressait moins spécifiquement à l'enfant, elle aurait une vision différente du jeu, plus sociale sans doute mais aussi moins fonctionnelle. En effet, le jeu est mentionné comme un vecteur de communication essentiellement pour parler d'une socialisation entre adulte et non entre enfants. La priorité éducative semble donc s'effacer devant les finalités sociales lorsque le public est extérieur au monde de l'enfance. De plus, en sortant de cette période la ludothèque se situe plus clairement dans le domaine des loisirs ce qui permet au jeu de recouvrer toute la frivolité qui lui est attachée dans le monde adulte au lieu de devoir être au service d'autre chose.

Une institution conforme et en marge

Or cette conception dominante du jeu moyen éducatif renforce l'ambivalence de la position de la ludothèque au sein des institutions pour enfants. Car la place et le rôle qui lui sont généralement impartis ne semblent pas confirmer les aspects innovants qui sont apparus à partir de l'analyse des objectifs de l'institution. D'une part, on vient de le voir, la dimension sociale du jeu est quasiment occultée lorsqu'il s'agit de l'activité ludique de l'enfant. Ce qui donnait son caractère innovant à la ludothèque par rapport aux institutions sociales, c'est-à-dire sa volonté de développer la vie sociale en général en dehors de tout souci égalitaire, ne se retrouve pas dans la valorisation du jeu. Cette conception du jeu très éducative remet donc en cause la spécificité qui était apparue dans les finalités de la ludothèque. Cette première contradiction peut être interprétée de deux façons. Soit la ludothèque dispose d'un autre support que le jeu pour développer cet objectif. Dans ce cas, la ludothèque perdrait une partie de sa particularité puisque cet objectif ne tenant pas nécessairement au jeu, d'autres institutions pourrait le viser. Mais cette solution parait peu vraisemblable

étant donné qu'aucune mention n'a été faite dans aucun discours d'un support différent permettant de parvenir à cet objectif. Soit, la ludothèque vise davantage les parents que les enfants au travers de cet objectif. C'est ce que laissent à penser les discours sur la dimension sociale du jeu qui montre ainsi la déviation des objectifs de la ludothèque vers le monde adulte. Mais, là encore la ludothèque perd une partie de sa particularité, car l'innovation consistait justement à défendre cet objectif au niveau de l'enfance alors que de nombreuses institutions le défendent pour le monde adulte. Cette absence de discours sur la dimension sociale du jeu montre ainsi que la ludothèque ne se situe pas réellement en marge des institutions sociales. Car elle participe beaucoup plus du mouvement de justice et de soutien social aux enfants que de celui de développement de la vie sociale de l'enfance.

De plus, cette conception dominante du jeu ne confirme pas non plus la particularité de la ludothèque par rapport aux institutions éducatives. Le jeu est en effet abordé sous des formes assez proches de celles de l'école et en particulier de l'école maternelle. D'une part, il est parfois inséré parmi d'autres activités jugées aussi importantes, si ce n'est plus. Il apparaît alors comme une activité secondaire qui permet de combler des temps "hors animation", c'est-à-dire en dehors des activités construites et planifiées. En cela c'est une activité "par défaut" comme peut être conçue l'activité des enfants dans les "coins jeu des classes d'école maternelle". C'est un moment parmi tant d'autres, mais qui ne se suffit pas à lui même et surtout qui ne suffit pas pour atteindre les objectifs fixés par l'institution. Le jeu n'a dans ce cas aucune valeur spécifique qui en fasse un moyen de quoi que ce soit. Il se rapproche aussi en cela des moments de récréation de l'école où on laisse libre cours au jeu de l'enfant, mais sans lui prêter aucun égard si ce n'est un rôle de défoulement naturellement attaché à ces âges.

D'autre part, le jeu est parfois utilisé pour le plaisir qu'il procure comme une activité qui fait passer autre chose. A l'extrême, ce sont les activités elles-mêmes qui sont travesties en jeu. Cette utilisation du jeu comme une ruse correspond directement à l'usage qu'en fait l'école maternelle comme G. Brougère l'a montré[5]. Le jeu est alors un subterfuge qui permet dans le cas de l'école, de déguiser des apprentissages, et dans le cas de la ludothèque des

[5] G. Brougère, *Jeu et éducation*, Opus cit.

activités considérées comme plus éducatives. Dans les deux cas, il s'agit d'un détournement du jeu et en particulier de sa dimension divertissante pour servir des objectifs extérieurs. Et si ce processus est établi c'est parce qu'aucune valeur n'est reconnue au jeu, ni éducative, ni sociale, ni de plaisir.

Cependant, ces deux positions restent marginales en ludothèque. Par contre, la troisième position apparue lors de l'analyse des conceptions éducatives du jeu à l'école maternelle qui consiste à reconnaître le plaisir du jeu tout en insérant cette activité dans un objectif, semble particulièrement développée en ludothèque. De fait, on a vu que le plaisir est souvent reconnu et préservé mais qu'il ne peut suffire à accepter le jeu. Car l'activité ludique doit répondre à un souci éducatif fort. Et c'est là où le discours de la ludothèque est ambigu contrairement à celui de l'école, parce qu'elle insère le jeu dans des finalités éducatives alors même qu'elle affirme qu'il est intrinsèquement éducatif. Deux interprétations s'affrontent alors. On peut en effet penser que la pression générale est si forte que la ludothèque ne peut affirmer complètement ces qualités intrinsèques. La dimension éducative qui est à l'origine de la valorisation du jeu exercerait ainsi un poids tel que la ludothèque ne pourrait pas faire abstraction de celle-ci. Ainsi même le jeu serait sous la contrainte du primat de l'éducation qui règne face à l'enfance. Mais, on peut aussi penser que la ludothèque n'est pas tout-à-fait convaincue de ces valeurs intrinsèques. Son insertion dans le domaine des loisirs la pousserait ainsi à se démarquer des institutions éducatives en affichant ce caractère intrinsèque alors qu'au fond les finalités demeurent essentielles à ses yeux.

La ludothèque se situe donc dans une large mesure en continuité de l'école tout en cherchant à s'en distinguer. Il semble en fait que les conceptions du jeu en particulier par rapport à l'éducation soient très semblables, mais que la ludothèque laisse davantage de place au plaisir, ce qui donnerait cette impression d'institution fondamentalement différente. De fait, elle se définit largement par rapport à une finalité d'éducation de l'enfant, car le jeu ne peut prendre de valeur que dans une perspective éducative. Elle rejoint ainsi le discours de l'école mais aussi d'un certain nombre de familles pour lesquelles toute idée de frivolité et de gratuité du jeu doit être effacée au profil de l'éducation. Mais, à la différence de cette école et de ces familles, elle ne nie pas toujours le côté divertissant qui est attaché au jeu. La ludothèque se révèle donc être à la fois en continuité et en rupture par rapport aux institutions éducatives pour enfant et en particulier par

rapport à l'école. Continuité parce qu'elle ne peut se départir de tout objectif éducatif, mais rupture parce qu'elle ne pose pas cette dimension en exclusion de la dimension de divertissement. Au contraire elle revendique l'association de ces deux éléments même si ceux-ci sont indépendants l'un de l'autre.

Cependant, en considérant parfois le jeu comme une fin en soi, du fait de sa valorisation par le plaisir, la ludothèque laisse à penser qu'elle est en partie en marge de toutes institutions. De fait, elle s'oppose ainsi véritablement à l'institution scolaire qui occulte largement le plaisir en l'insérant dans une finalité éducative impérative. Au contraire, la ludothèque permet que le plaisir soit à la fois au centre et à l'aboutissement de l'activité. De plus, cette conception du jeu la situe aussi en marge des institutions pour enfant dites de loisir. Les études sur les centres de loisirs et de vacances précédemment évoquées ont précisément montré l'attachement de ceux-ci à l'éducation qui occulte généralement le plaisir et le divertissement. Dans le cas des ateliers d'expression artistique ou des club sportifs, aucune analyse ne porte précisément sur ce sujet. Mais l'idée de progression qui est généralement développée montre que toute activité est porteuse d'un savoir, d'une technique ou d'une connaissance dont l'acquisition est toujours associée à l'aspect "divertissement". Il semble donc difficile de trouver des structures qui affichent le plaisir de l'enfant comme seul objectif.

Mais la différence essentielle entre la ludothèque et ces institutions de loisirs s'articule autour de la dimension de garde qui est systématiquement associée à ces dernières quelle que soit leur activité. Même si une fois la porte de ces structures franchie, tout est fait pour que le plaisir et la détente dominent, leur rôle de garde apparaît nécessairement comme une limite face à la notion de loisir. Cette notion apparaît alors comme une construction sociale qui veut que le temps hors scolaire soit un temps de loisirs. Mais l'existence de ces structures le montre bien, cette notion n'est pas comparable à celle des adultes, car les enfants se trouvent alors insérés dans un autre cadre qui limite de fait la liberté de choix et d'action qui caractérise habituellement le loisir. Or c'est en partie cette liberté qui est garante de la dimension de plaisir du jeu.

Ainsi, en se rapprochant des caractéristiques du loisir adulte, la ludothèque permet à l'objectif de plaisir d'exister réellement. En éliminant toute contrainte de participation et toute obligation de résultat, elle se situe en marge

des institutions qui réintègrent le loisir pour enfant dans un cadre déterminant et donc limitant. L'objectif de plaisir est ainsi renforcé par le réel statut de loisir dans lequel s'insère la ludothèque.

Enfin, par cette conception particulière du jeu, la ludothèque se distingue d'une autre façon de ces institutions éducatives et de certaines familles pour lesquelles le plaisir apparaît parfois comme un renoncement à toute dimension éducative. Laisser jouer c'est laisser prendre du plaisir mais c'est au détriment de l'éducation. Or, lorsque la ludothèque affiche cet objectif de plaisir, c'est justement parce qu'elle a dépassé la position qui met en balance l'éducation et le plaisir. Elle les met au contraire en relation directe comme deux facettes de la même activité qui ne peuvent aller l'une sans l'autre et qui se servent mutuellement.

Des objectifs et des valorisations du jeu associés

Cette analyse de la conception du jeu des ludothèques permet de mettre à jour trois modes différents de valorisation de cette activité : soit une absence de valorisation, soit une valorisation attenante aux potentialités éducatives du jeu, soit une valorisation attenante aux caractéristiques divertissantes du jeu. Dans le premier cas, c'est en réalité l'absence d'identification précise du jeu qui rend impossible toute caractérisation de cette activité. Le jeu n'a pas d'existence propre parmi les activités de la ludothèque, il n'a donc pas non plus de rôle propre. Il est au service des objectifs de la structure comme le reste des actions entreprises. Dans les deux autres cas, chaque ludothèque se caractérise par une conception du jeu qui est construite autour du rapport entre éducation et plaisir. De façon dominante, le jeu tire sa valeur de son rapport à l'éducation. C'est alors parce qu'il peut entrer dans une perspective éducative qu'il est pris en considération. Peu importe qu'il soit un moyen intrinsèque ou extrinsèque de servir cette éducation, c'est pour ses potentialités face au développement du sujet qu'il est valorisé. Le plaisir n'est pas oublié mais ce n'est pas lui qui fait du jeu une activité à promouvoir. On parlera de *valorisation par l'éducatif*. De façon plus exceptionnelle, le jeu tire sa valeur de son rapport au plaisir. Dans ce cas, le jeu n'a plus besoin d'entrer dans une perspective puisque c'est à partir d'une dimension qui constitue son essence même qu'il est valorisé. Il est donc recherché pour lui-même en ce sens que c'est bien un fondement incontesté qui

est mis en avant et non une qualité qui reste toujours à démontrer. Mais cette mise en avant du plaisir que le jeu procure n'est pas pour autant une négation de sa dimension éducative. Simplement celle-ci n'est plus prioritaire, ni même indispensable. En tout état de cause, elle s'efface devant ce qui paraît être la seule raison d'être du jeu, le divertissement. On parlera alors de *valorisation par le plaisir*.

Or, si on met en perspective la répartition des ludothèques selon ces trois types de valorisation avec la typologie élaborée à partir des objectifs, on constate une certaine régularité d'association entre ces deux caractéristiques. La valorisation du jeu par l'éducation domine largement dans trois des quatre types de ludothèques : les *élémentaires*, les *intégrales* et celles *à tendance sociale*. Ce qui semble signifier que quels que soient les objectifs, le jeu peut être perçu comme un élément éducatif avant toute autre caractéristique. Paradoxalement, pour ce qui est des ludothèques *à tendance sociale*, la priorité du domaine social au niveau des objectifs se combine alors avec une priorité de la dimension éducative du jeu. De fait si l'on en juge par l'importance de cette valorisation dans ces trois types de ludothèques qui affichent une dimension sociale prioritaire ou équivalente à la dimension éducative, ni l'objectif de développement de la vie sociale ni celui de promotion de l'égalité sociale ne remettent en cause cette incidence de l'éducatif sur le jeu. En fait, un examen au cas par cas permet de montrer que ces ludothèques ont souvent transposé cette dimension sociale au niveau du jeu mais en opérant une translation vers le monde adulte. Cette valorisation que l'on pourrait caractériser de valorisation par le relationnel ne concerne donc pas directement l'activité ludique enfantine. Ce constat tend alors à confirmer que l'objectif de développement de la vie sociale qui semblait une spécificité de la ludothèque dans le monde de l'enfance, ne concerne pas réellement celui-ci mais davantage le monde adulte. Ainsi, le jeu domine-t-il par sa valeur éducative lorsqu'il concerne l'enfant.

A l'inverse, à une exception près, au sein des ludothèques *éducatives*, le jeu apparaît très largement valorisé par le plaisir et non par l'éducatif. Autrement dit, lorsque l'objectif d'éducation individuelle et d'épanouissement est fortement affirmé, c'est le plaisir qui prend le pas sur la dimension éducative dans la valorisation de l'activité ludique. Ainsi, la dimension éducative de la ludothèque semble s'effacer devant l'aspect divertissant du jeu lorsque les objectifs visent prioritairement l'épanouissement du sujet. Comme si, en affirmant un tel objectif,

on pouvait non seulement admettre mais rechercher le plaisir du jeu. Cette argumentation est d'ailleurs formulée par certaines ludothèques en référence aux théories psychologiques en particulier de J. Bruner. Le jeu prend alors toute sa valeur parce qu'il est "une dimension essentielle de la vie de l'enfant", et c'est à ce titre qu'il sert l'éducation qui peut de ce fait rester au second plan. L'appellation de ludothèques *éducatives* ne paraît plus alors très pertinente, car ces structures se caractérisent justement par leur distanciation vis à vis de cette utilisation instrumentale du jeu au service de l'éducation. Le terme de *ludothèques ludiques* serait sans doute plus approprié malgré son aspect itératif, et malgré tous les sous-entendus qu'il génère quant au caractère non ludique de certaines structures.

Types de ludothèques	Ludothèque	Source de valorisation du jeu	Types de valorisations
Ludothèques éducatives	CF CP NA OG RT	plaisir plaisir éducation plaisir plaisir	**Valorisation par le plaisir**
Ludothèques élémentaires	HR OR	éducation éducation	**Valorisation par l'éducatif**
Ludothèques à tendance sociale	DR DT SR UA	éducation éducation o o	**Valorisation par l'éducatif**
Ludothèques intégrales	CV EJ ET NG SN	éducation éducation éducation éducation éducation	**Valorisation par l'éducatif**

Tableau 4.4.1 : Types de valorisations du jeu développées par les ludothèques selon leur type d'objectifs.

Il s'avère que les ludothèques se distinguent bien entre elles selon la place que prennent respectivement l'éducation et le plaisir dans la valorisation du jeu, et que cette distinction n'est pas sans liaison avec les objectifs qu'elles affichent.

Si la valorisation par l'éducatif concerne trois types de ludothèques, la valorisation par le plaisir ne concerne que les ludothèques qui mettent l'épanouissement de l'enfant au centre de leurs finalités. Ainsi, l'institution se construit à partir de la valeur éducative du jeu sauf lorsque les finalités dominantes de celle-ci touchent à l'individu et à son épanouissement auquel cas le jeu se justifie d'abord par sa valeur de divertissement. Il y a donc une cohérence au moins partielle entre les finalités de l'institution et la conception qu'elle affiche de l'activité sur laquelle elle se construit.

Deux réalités institutionnelles

En complétant cette caractérisation des ludothèques par la mise en perspective les différentes caractéristiques étudiées, à savoir les objectifs, la composition sociale des publics, les itinéraires de formation des professionnels et les valorisations du jeu, les correspondances s'avèrent moins régulières. En effet, les types de publics et les itinéraires des professionnels ne semblent pas aussi strictement associés à tel ou tel type de valorisation en particulier pour les ludothèques *élémentaires* et *intégrales*. A force d'exceptions et de "déviances", le schéma d'ensemble n'est donc pas parfait.

Cependant, il semble que les ludothèques *éducatives* "s'opposent" assez nettement aux ludothèques *à tendance sociale*, car les quatre caractéristiques étudiées sont très régulièrement associées. Les ludothèques *éducatives* qui valorisent le jeu par le plaisir (à une exception près) sont gérées par des ludothécaires issus du domaine de l'éducation de l'enfant et accueillent un public favorisé (à une exception près). Les ludothèques *à tendance sociale* qui sont gérées par des ludothécaires issus du monde de l'animation et qui accueillent un public défavorisé semblent valoriser le jeu par l'éducation. La régularité de ce schéma pourrait être mise en cause par les deux exceptions que représentent les ludothèques qui ne valorisent pas le jeu. Mais ces deux cas semblent davantage liés à une absence de prise de position et qu'à une réelle contradiction. C'est parce que dans ces ludothèques, le jeu n'est pas spécifiquement identifié qu'il n'a pas été possible d'en évaluer la valeur. En réalité, ces ludothèques lui accordent le même rôle qu'à l'ensemble des animations proposées, c'est-à-dire celui d'outil et de faire-valoir au service des objectifs éducatifs et sociaux. En privilégiant ces objectifs par rapport à la dimension de plaisir, ces deux ludothèques semblent

donc dans la même perspective que les autres ludothèques *à tendance sociale*. En tout état de cause, il est sûr que le plaisir ne constitue pas pour elles un élément essentiel comme c'est le cas pour les ludothèques *éducatives*.

Par contre, les ludothèques *élémentaires* et *intégrales* se révèlent être souvent des compromis, en ce sens qu'elles se rapprochent dans leurs caractéristiques des unes ou des autres de ces ludothèques. Ainsi par exemple, les ludothèques *élémentaires* accueillent le même public que les ludothèques *éducatives,* mais elles partagent la valorisation du jeu par l'éducation que développent les ludothèques *à tendance sociale*. De même les ludothèques *intégrales* partagent la même valorisation du jeu par l'éducation que les ludothèques *à tendance sociale*, mais elles sont sous la responsabilité de professionnels dont l'itinéraire semble plus proche de celui des professionnels des ludothèques *éducatives*.

Types de ludothèques	Types de publics	Types d'itinéraires	Types de valorisations
Ludothèques éducatives	**Publics favorisés**	**Itinéraires éducation**	**Valorisation par le plaisir**
Ludothèques élémentaires	Publics favorisés	Itinéraires variables	Valorisation par l'éducatif
Ludothèques à tendance sociale	**Publics défavorisés**	**Itinéraires animation**	**Valorisation par l'éducatif**
Ludothèques intégrales	Publics mixtes	Itinéraires variables	Valorisation par l'éducatif

Tableau 4.4.2 : Correspondances entre les types de ludothèques, de publics, d'itinéraires et de valorisations du jeu.

L'émergence d'une opposition entre deux ensembles de ludothèques eux-mêmes homogènes et la convergence des autres ludothèques vers ces deux ensembles, confirment et renforcent la typologie apparue précédemment à partir

de la simple analyse des objectifs de ces institutions. Les ludothèques *éducatives* et les ludothèques *à tendance sociale* apparaissent bien comme deux types de ludothèques en ceci qu'elles présentent les uns et les autres une combinaison régulière entre différentes caractéristiques et que ces combinaisons se différencient strictement l'une de l'autre. De plus ce résultat n'est pas sans rappeler la typologie naïve des ludothécaires évoquée précédemment et qui consiste à distinguer les ludothèques *de centre-ville* et les ludothèques *de quartier* à partir de la provenance géographique des publics et de ses incidences sur la composition sociale de ceux-ci. Il semble ainsi que la distinction formulée par les professionnels à partir de réalités matérielles recouvre une distinction plus fondamentale parce que touchant aux fondements mêmes de l'institution que sont les objectifs et les conceptions de l'activité ludique. La suite montrera que cette opposition est la marque de l'ambiguïté de la ludothèque quant à ses représentations sociales de l'enfant.

CHAPITRE 5
Mode d'élaboration des objectifs et représentations sociales de l'enfant

L'analyse des objectifs a permis de mettre en évidence les différentes représentations sociales élaborées par les ludothèques selon les combinaisons de finalités qu'elles présentent. De par les objectifs fondamentaux, les représentations d'un enfant-présent et d'un enfant-futur sont présentes dans toutes les ludothèques. Mais l'insistance portée sur le rôle éducatif par les ludothèques éducatives révèle la primauté de l'image d'un enfant pris en compte dans son présent et acteur de sa vie d'enfant. Alors qu'en insistant sur le rôle social, les ludothèques à tendance sociale montrent une conception de l'enfant en tant que futur adulte, davantage objet que sujet de son éducation. Or, les correspondances

établies entre les objectifs et d'une part les publics, d'autre part les professionnels, permettent de mettre ces représentations sociales en perspective avec les représentations de ces deux groupes sociaux qui participent à la construction de la ludothèque. Quelle similitude ou différence observe-t-on entre les représentations qui émergent des objectifs de la ludothèque et celles dont sont porteurs les deux acteurs sociaux qui interagissent dans la structure, les familles et les ludothécaires. Plus précisément est-ce que le découpage observé au niveau des représentations sociales élaborées par les ludothèques correspond à des différences de représentations sociales au niveau des publics en fonction de leur appartenance sociale d'une part, et à des différences chez les professionnels en fonction de leur itinéraire d'autre part? Et comment se combinent entre elles ces deux variations? Mais parallèlement, les analyses ont aussi mis en évidence une relation entre les objectifs des structures et les différentes valorisations du jeu qui y ont cours. Il semble donc intéressant dans un second temps de mettre en perspective les représentations sociales qui caractérisent les différents types de ludothèques avec les conceptions du jeu qu'elles dévoilent. Même si, comme on l'a vu, il est risqué d'inférer des représentations sociales de l'enfant à partir de ces conceptions du jeu du fait des valorisations parfois opposées qu'entretiennent ces deux entités, on peut étudier dans ce cas précis comment se confrontent ces deux "réalités" et voir si l'enfant y occupe une place et un rôle comparables ou au contraire contradictoires.

Des conceptions éducatives comparables entre ludothèques et publics

La confrontation entre les objectifs et les caractéristiques sociales du public a révélé l'existence d'une liaison entre ces deux données concernant la ludothèque. L'appartenance sociale du public aux catégories du bas de l'échelle sociale est régulièrement associée à la dimension sociale de la ludothèque qui vise alors l'insertion du sujet dans le monde social à la fois par la socialisation et par sa "remise à niveau" par rapport à l'ensemble de la société. A l'opposé, lorsque le public est issu d'un milieu social favorisé, c'est l'épanouissement et la participation du sujet au monde social qui sont visés par la ludothèque. Les publics étant ainsi associés aux objectifs, on peut envisager de mettre en relation les publics et les représentations sociales de l'enfant élaborées par chaque type de ludothèques.

Or, effectivement, l'opposition entre les ludothèques qui naît de la composition sociale du public se retrouve dans l'opposition entre les représentations qu'élaborent ces structures. Ainsi, avec leurs objectifs de socialisation et de promotion de l'égalité sociale, les ludothèques qui accueillent un public défavorisé se révèlent être porteuses d'une conception de l'enfant en tant que futur sujet social. A l'inverse, les objectifs des ludothèques accueillant un public favorisé qui visent l'épanouissement et le développement de la vie sociale montrent l'image d'un enfant dont c'est le présent qui importe. Il existe donc une correspondance entre la composition sociale du public d'une ludothèque et l'image de l'enfant qu'elle révèle dans ses objectifs. La ludothèque reflète l'image d'un enfant-futur et objet d'éducation lorsqu'elle accueille un public défavorisé, et l'image d'un enfant-présent et acteur lorsqu'elle accueille un public favorisé.

Or, ces associations ne sont pas sans rappeler les conclusions des analyses sociologiques qui permettent de saisir les représentations sociales de l'enfant. En effet, les recherches de J. Kellerhals et C. Montandon, de B. Bernstein et de G. Redde synthétisées dans la partie théorique, ont montré l'existence d'une relation assez forte entre les différentes représentations de l'enfant et les différentes classes sociales. En s'appuyant tour à tour sur les conceptions éducatives, sur les conceptions du jeu et sur les relations faites entre ces deux éléments, ces auteurs établissent que les deux extrémités de l'échelle sociale se différencient nettement quant aux représentations sociales de l'enfant. Pour les uns, en l'occurrence les populations des catégories socioprofessionnelles les plus basses, l'enfant est avant tout un être à éduquer, c'est-à-dire un sujet à former, voire à conformer, pour en assurer l'avenir. L'éducation est donc abordée sur un mode strict et contraignant qui vise à faire devenir l'enfant. Si l'enfant est pris en considération c'est uniquement dans un constat de manques et d'incompétences auxquels justement il s'agit de remédier en le faisant sortir de cet état d'enfant. A l'inverse, les classes sociales du haut de l'échelle offrent à l'enfant en tant que tel une place et un rôle dans la famille. Même s'il n'est pas toujours partenaire ou collaborateur, il est partie prenante dans un certain nombre de fonctionnements de la vie familiale qui le concernent de près ou de loin. Ainsi, en étant reconnu comme un acteur social, l'enfant est considéré dans le présent de sa vie et non plus comme un objet qui est amené à être quelqu'un.

Ces deux représentations sociales familiales apparaissent ainsi très proches des représentations de l'enfant élaborées par les ludothèques selon qu'elles accueillent un public favorisé ou défavorisé. L'enfant est perçu pour ce qu'il est ou pour ce qu'il sera, mais dans la plupart des cas les représentations sont concordantes entre les deux instances que sont la famille et la ludothèque. La représentation d'un être spécifique en ce qu'il est au présent est commune aux familles des milieux favorisés et aux ludothèques qui les accueillent. Et la représentation opposée d'un enfant spécifique en ce qu'il doit devenir est commune aux familles défavorisées et aux ludothèques qui les accueillent. La comparaison entre les différentes analyses établies permet donc de montrer que les ludothèques élaborent des représentations sociales de l'enfant qui correspondent à celles des publics qu'elles reçoivent.

Si l'on va un peu plus en avant en s'interrogeant sur les mécanismes en jeu dans cette conformité, dans une première approche, il apparaît que les représentations sociales sont concordantes parce que les finalités face à l'enfant sont communes. En effet, dans les milieux défavorisés, l'essentiel pour les parents semble bien être l'éducation de leur enfant, c'est-à-dire tout ce qui va lui permettre de s'insérer au mieux dans la société dans laquelle il est amené à vivre. Mais cette insertion se caractérise par sa forme passive. Il s'agit davantage d'amener l'enfant à se conformer aux modèles qui lui seront proposés dans les différentes situations sociales, autrement dit de le faire entrer dans un rôle de sujet social entendu comme soumission et subordination à une instance supérieure. Or, les ludothèques qui accueillent ces familles semblent bien poursuivre ces objectifs en arguant précisément de certaines difficultés, voire de certains échecs, des familles face à ces objectifs[1]. C'est en particulier en valorisant la socialisation de l'enfant, c'est-à-dire son respect des règles et des normes qu'elles cherchent à insérer le futur adulte que sera l'enfant. C'est donc aussi sous une forme contraignante et comme une projection dans l'avenir que les ambitions éducatives se présentent. De plus, ces finalités éducatives apparaissent comme étant largement prioritaires si l'on en juge par le peu de cas qui est fait de l'épanouissement personnel et social de l'enfant en tant que tel. Lorsqu'elle accueille un public défavorisé, la ludothèque semble donc oeuvrer en continuité avec la famille en ce sens qu'elle a les mêmes objectifs et les mêmes formes

[1] Difficultés et échecs aussi imputés aux autres institutions qui accueillent l'enfant comme le montre la distance prise par la ludothèque par rapport aux moyens d'action de celles-ci.

d'intervention que celle-ci. Elle se positionne ainsi globalement en complément de la famille en ce sens qu'elle la soutient face à ses difficultés.

A l'autre extrémité de l'échelle sociale, les parents de milieu aisé, cherchent aussi à insérer l'enfant, c'est-à-dire à lui permettre de trouver une place dans le monde social. Il s'agit pour cela de former un individu suffisamment autonome et responsable pour s'adapter à toutes les situations qu'il rencontre. L'éducation consiste alors à construire une personnalité et non plus un sujet, c'est-à-dire un individu dont les compétences et caractéristiques individuelles sont suffisamment solides et variées pour défendre et assumer les différents rôles qu'il désire prendre. Là aussi, les objectifs des ludothèques qui accueillent ces familles semblent très proches. Elles ne conçoivent plus l'insertion de l'enfant comme une adaptation de celui-ci à une société qu'il subirait, mais comme sa participation à une société qu'il contribue à faire vivre. Cette contribution à la vie sociale est aussi la marque de son rôle d'acteur social. De plus, elle se double ou, plus exactement, elle nécessite que l'enfant se construise en tant qu'individualité, c'est-à-dire en tant que sujet suffisamment structuré et épanoui pour être autonome et responsable. Cette proximité d'objectifs et de conceptions éducatives montre ainsi que la ludothèque qui accueille un public favorisé se situe aussi en continuité avec les conceptions éducatives de ces familles. A la différence de la première, elle ne complète pas, mais renforce une position déjà existante mais qui a besoin d'être soutenue face au poids que fait peser l'ensemble de la société, présente et passée, en faveur de conceptions éducatives plus rigoureuses et plus strictement finalisées sur le devenir de l'enfant[2].

Des fondements différents pour des représentations complémentaires entre ludothèques et publics

Mais, cette interprétation d'une conformité des représentations sociales par la similitude des finalités est en réalité dictée par le schéma utilisé pour analyser les représentations de l'enfant dans les différentes instances. Car, dans toutes les analyses, celle-ci et celles des sociologues cités, ces représentations sont de fait "déduites" des considérations sur l'enfant et surtout sur son éducation. En ce

[2] D'où là encore la spécificité de la ludothèque.

sens, cette similitude des représentations apparaît comme la conséquence de la relation d'influence qui veut que la ludothèque détermine ses objectifs par rapport aux caractéristiques du public accueilli. Elle élabore ainsi ses représentations par rapport à celles des familles.

Mais il semble que cet enchaînement logique puisse être remis en cause. On peut se demander si ce n'est pas la situation sociale des enfants elle-même qui permet à la ludothèque de construire non seulement ses objectifs mais aussi ses représentations sociales de l'enfant. Ainsi, les représentations élaborées par les ludothèques ne seraient plus simplement conformes à celles des familles, mais déterminées par la situation et les caractéristiques de l'enfant qui naissent de la position sociale de sa famille. Il s'agit alors de savoir si c'est parce qu'il est enfant que la ludothèque s'intéresse au futur de celui-ci ou si c'est parce qu'il est dans une situation sociale défavorisée. De même, est-ce parce que l'enfant est issu d'un milieu favorisé que la ludothèque s'intéresse à son présent?

On a pu analyser à plusieurs reprises que la ludothèque ne se satisfait pas de la situation des enfants défavorisés, parce que ceux-ci ne disposent pas des mêmes chances de vivre pleinement et de profiter de leur potentiel individuel. Elle cherche donc à remédier à cette situation, en "comblant les manques". Mais on peut penser que, ne pouvant raisonnablement pas agir efficacement sur la situation présente qui dépasse largement son champ d'action, elle est amenée à envisager ses finalités dans un futur plus ou moins lointain. Elle se détourne ainsi de l'enfant et de ses intérêts présents pour ne plus voir en lui que l'adulte qu'elle cherche à construire. Par contre, l'avenir des enfants favorisés étant potentiellement satisfaisant du fait d'un encadrement social et culturel riche, la ludothèque peut se permettre de s'intéresser à leur enfance. L'essentiel étant assuré par ailleurs, elle tend à favoriser ce qui permet à l'enfant de vivre mieux cette période transitoire de sa vie. L'intérêt pour le futur de l'enfant ne disparaît pas, mais il est minimisé en étant pensé comme une conséquence favorable d'une "enfance harmonieuse" et non comme une finalité en lui-même.

Or, cette hypothèse interprétative semble confirmée par l'analyse de la position marginale de certaines ludothèques. En effet, on a vu qu'il existe quelques ludothèques qui accueillent dans une proportion importante un public défavorisé et qui affichent cependant très fortement leur attention pour l'éducation et l'épanouissement individuel de l'enfant. Elles ne rentrent donc pas

dans le schéma général de similitude des représentations sociales, puisqu'elles conçoivent l'enfant comme un acteur de son enfance alors que les familles concernées le perçoivent comme un futur adulte. Si l'on s'en tient au schéma explicatif initial, on ne peut que constater une différence d'objectifs, sans pouvoir avancer une explication quelconque à cet état de faits. Par contre, la seconde interprétation avancée qui suggère l'influence des caractéristiques individuelles des enfants en relation avec leur appartenance sociale permet d'avancer une explication. Il semble que cette différence de représentations sociales de l'enfant marque le refus de ces ludothèques de prendre en compte les caractéristiques de son public, ou plus précisément ses manques puisqu'il s'agit de public défavorisé. Il s'agit donc de dépasser les difficultés individuelles et/ou sociales du sujet pour privilégier l'enfant tel qu'il est. Cette analyse se confirme d'ailleurs par l'insistance de ces deux ludothèques pour affirmer que les finalités des ludothèques sont identiques dans toutes les structures. L'enfant doit ainsi toujours rester au centre des finalités en tant que sujet spécifique mais non particularisé par son appartenance sociale.

Cette argumentation se révèle donc bien être une seconde explication de la concordance des représentations sociales. Elle montre que si les représentations sont similaires entre les ludothèques et les familles qu'elles accueillent, ce n'est pas parce que les objectifs sont identiques. Il semble que la raison soit davantage à chercher dans la prise de position des ludothèques par rapport à la situation sociale de l'enfant. Elles ne reproduisent pas les représentations sociales de l'enfant élaborées par les familles, mais elles se situent positivement ou négativement par rapport à celles-ci.

De fait, qu'elles soient conformes ou contradictoires, les représentations de l'enfant ne semblent donc pas construites à partir des mêmes fondements. Les familles du bas de l'échelle sociale voient en l'enfant un futur parce qu'elles ne conçoivent pas que ce sujet puisse être autre chose qu'un objet d'éducation. L'enfant est alors un futur parce qu'il n'est pas reconnu dans son présent. Or, c'est justement à partir de ce présent de l'enfant que la ludothèque envisage son futur. Elle vise à modifier sa position sur l'échiquier social pour remédier aux difficultés sociales présentes. A l'autre extrémité de l'échelle sociale, les familles voient un enfant présent en ce qu'elles lui concèdent un rôle d'acteur. Mais cette participation se présente comme une insertion de l'enfant dans le monde adulte qui amène à voir en l'enfant un "enfant-adulte". Or, c'est justement le constat de

carences dans cette vie d'enfant qui amène la ludothèque à considérer le présent de l'enfant. Elle semble vouloir laisser à l'enfant la possibilité d'être un "enfant-enfant", c'est-à-dire d'avoir une place et un rôle qui respectent son rythme et ses spécificités, et en particulier son jeu.

La similarité des représentations sociales entre familles et ludothèques cache donc des considérations différentes sur l'enfant. Ces deux instances n'ont pas les mêmes arguments pour voir en l'enfant un être présent ou futur. Les représentations de l'enfant qui émergent des objectifs et celles des différents types de publics sont donc concordantes sans être identiques. En ayant des fondements différents, elles se situent en complémentarité les unes des autres. Dans un cas, ce sont les caractéristiques inhérentes à l'état d'enfant qui sont prises en compte, c'est-à-dire les compétences qu'on lui reconnaît et la place qu'on lui accorde en conséquence. Dans l'autre cas, ce sont les caractéristiques sociales de celui-ci qui sont à l'origine des représentations, c'est-à-dire les particularités que lui confère son environnement social et l'éducation qu'il y reçoit.

Des représentations sociales de l'enfant associées par les professionnels

Cette analyse des représentations sociales de l'enfant reprend donc les conclusions émises quant à la détermination relative des objectifs d'une ludothèque par les caractéristiques sociales du public accueilli. Cette différence de fondements des représentations sociales montre que le public n'intervient pas directement sur les objectifs, mais qu'il existe une instance intermédiaire qui "interprète" la situation des enfants, en l'occurrence le ludothécaire. Il s'agit donc maintenant de mettre en perspective les représentations sociales de celui-ci avec celles qui ont été analysées à partir des objectifs de la structure dont il est responsable. Pour ce faire on avait envisagé de caractériser les professionnels par leur profil en opposant le domaine de l'action sociale et le monde de l'éducation. Mais l'analyse des données disponibles a montré que les ludothécaires ont systématiquement tendance à associer ces deux espaces d'intervention, et que les objectifs tiennent ainsi plus profondément à la personnalité, voire à "l'affectif" du responsable. Cette confusion des profils et cette influence individuelle rendent très difficile l'identification des représentations sociales que les ludothécaires peuvent avoir de l'enfant. De fait, pour parvenir à saisir celles-ci, il aurait fallu

interroger précisément sur ce sujet chaque responsable individuellement, puisqu'il apparaît que chacun est différent et que c'est cette différence qui est précisément à l'origine des variations d'objectifs observées. Il ne sera donc pas possible dans cette étude de mettre en perspective les représentations sociales des professionnels et celles qui émergent des objectifs des ludothèques.

Pourtant de nombreux éléments amènent à penser que cette comparaison est particulièrement fructueuse. En effet, les analyses précédentes montrent assez nettement le poids que représentent les ludothécaires dans l'élaboration des objectifs. Elles montrent également que cette influence est intimement liée aux convictions personnelles du responsable. Ces deux constats laissent donc à penser que les représentations sociales de l'enfant que l'on a perçues dans les objectifs des ludothèques sont dans une large mesure à l'image des représentations sociales des responsables. Celui-ci transposerait dans son univers professionnel les considérations humaines, sociales et politiques qui l'amènent à envisager l'enfant sous un statut ou sous un autre. Il n'est donc plus question de parler des représentations sociales élaborées par les ludothèques mais bien des représentations sociales élaborées par les professionnels pour les ludothèques, dans le prolongement de leurs représentations propres de l'enfant. Dans ce cas, la concordance observée entre les représentations sociales des ludothèques et les représentations des publics se révèle être une concordance entre les représentations du ludothécaire et celles du public. Si dans une ludothèque les représentations qui émergent des objectifs sont similaires à celles du public accueilli, c'est sans doute parce qu'il existe une proximité entre les représentations du ludothécaire et celles de ce public. Cette interprétation corrobore le constat déjà fait de l'extension de l'influence du ludothécaire au public lui-même. Ainsi, si les représentations du public sont similaires à celles du responsable c'est sans doute parce qu'il existe une détermination relative du public par le ludothécaire, c'est-à-dire une influence plus ou moins consciente et plus ou moins directe du ludothécaire sur la composition sociale du public qu'il accueille. Mais il fait souligner que cette concordance ne peut se faire qu'avec le consentement du public, c'est-à-dire qu'elle suppose une acceptation de ces objectifs par le dit public. On rejoint là toute la problématique sociologique de la connivence culturelle entre une institution et son public, mais sans suffisamment d'éléments pour mesurer la part de chaque déterminant.

La mise en perspective des représentations sociales des professionnels et de celles qui émergent des objectifs permettrait donc sans doute de confirmer la seconde interprétation formulée à propos de cette concordance des représentations entre une ludothèque et son public. Le public n'exerçant pas directement d'influence, il n'y a pas conformité mais prolongement des représentations sociales. Les responsables reconstruisent une représentation sociale de l'enfant accueilli à partir de leur propre représentation et de celle de la famille de l'enfant. C'est par exemple par rapport à leur représentation d'un enfant-enfant qu'ils estiment que l'enfant est trop responsabilisé dans son environnement familial, et qu'ils choisissent alors de privilégier des objectifs d'épanouissement laissant ainsi transparaître l'image d'un enfant-présent mais en tant qu'enfant et non en tant qu'adulte.

Même si l'on ne peut pas vérifier la concordance entre les représentations des responsables et celles qui émergent des objectifs, à partir des différents éléments qui montrent l'imbrication des influences des professionnels et des publics, on peut formuler quelques conclusions sur les représentations sociales de l'enfant en ludothèque. La ludothèque semble en effet présenter des représentations de l'enfant relativement complexes puisque celles-ci se construisent au carrefour des caractéristiques de la classe d'âge et de la classe sociale du sujet. L'enfant est conçu à la fois comme un être spécifique par ses caractéristiques propres, et comme un être social par les caractéristiques que lui confère son environnement familial. Ceci explique le fait que les différents objectifs apparaissent régulièrement dans toutes les ludothèques à un degré plus ou moins élevé. Le sujet accueilli est toujours dans une certaine mesure appréhendé comme un enfant, ce qui justifie les objectifs éducatifs. Mais il est aussi toujours appréhendé comme un sujet social ce qui justifie les objectifs sociaux. C'est en réalité par rapport à la situation sociale des enfants accueillis et au regard de ses propres représentations que le ludothécaire va associer les différentes formes d'intervention de ces deux dimensions pour élaborer des objectifs qui visent tantôt le présent de l'enfant tantôt son futur. Les représentations sociales de l'enfant se révèlent donc être des représentations d'un "enfant social". C'est-à-dire que, contrairement à ce qui est affirmé dans certains discours, la ludothèque semble bien concevoir l'enfance comme un groupe social spécifique de par l'âge des sujets, mais qui ne saurait être dissociée des classes sociales que déterminent les conditions et les modes de vie de ceux-là même.

Cette conclusion sur l'association systématique des représentations de l'enfant est d'ailleurs confirmée par la double valorisation du jeu. L'analyse de la conception du jeu a montré que plaisir et éducation n'étaient jamais exclusifs. Car la valorisation par l'éducatif ne rejette pas l'idée du plaisir et donc l'intérêt pour le présent de l'enfant. Elle situe cette dimension au second plan, non pas en tant que moyen de la première mais en tant que caractéristique incontournable qu'il faut admettre pour préserver le jeu lui-même. Et à l'inverse, la valorisation par le plaisir n'est pas exempte de tout intérêt pour l'éducatif, donc l'enfant futur n'est jamais totalement oublié. Si plaisir il doit y avoir c'est parce qu'il permet un épanouissement qui à son tour permet d'envisager un futur plus harmonieux. Ainsi, que ce soit au niveau des représentations sociales de l'enfant ou des valorisations du jeu, l'enfant semble toujours perçu à la fois dans son présent et dans son devenir.

Des justifications différentes selon les types de ludothèques

Mais les différentes valorisations du jeu viennent confirmer la distinction déjà apparue à partir des objectifs, entre les représentations sociales de l'enfant élaborées par les ludothèques éducatives et celles qui sont élaborées par les ludothèques à tendance sociale. On a vu que même si les deux représentations cohabitent, ces deux types de ludothèques se différencient nettement de par la priorité qu'elles accordent à tel ou tel objectif, offrant ainsi des images de l'enfant différentes. Or, l'opposition qui apparaît entre les valorisations du jeu qui ont cours dans ces deux types de ludothèques renforce ces priorités. Ainsi, en affichant nettement une valorisation du jeu par le plaisir, les ludothèques éducatives devenues ludothèques ludiques, privilégient l'activité dans une de ses caractéristiques présentes. C'est en priorité le déroulement de l'activité, sa richesse et la satisfaction immédiate qu'elle procure qui sont visés. Le jeu est donc valorisé dans son instantanéité, et c'est précisément pour le résultat qu'il apporte à l'enfant au moment même où il est pratiqué qu'il est au centre de l'institution. A l'inverse, les ludothèques à tendance sociale en privilégiant largement les potentialités éducatives du jeu situent l'intérêt principal de celui-ci dans le futur de l'activité. C'est au regard de ce que le jeu permet à terme par rapport au développement et plus largement à l'évolution de l'enfant qu'il est intéressant.

Il semble alors que ces deux valorisations du jeu correspondent assez strictement aux deux représentations sociales révélées par les objectifs. La valorisation par le plaisir apparaît concomitante des objectifs qui envisagent l'enfant dans le présent de sa vie, et à l'opposé la valorisation par l'éducatif correspond aux objectifs qui font de l'enfant un être en devenir. Ainsi lorsqu'elle est éducative, la ludothèque s'intéresse essentiellement à l'enfant vivant sa vie d'enfant. Les finalités touchent à son état et son bien-être en tant qu'enfant, et le jeu est considéré pour sa caractéristique première en ce qu'elle répond à besoin naturel et fondamental de celui-ci. Lorsqu'elle est à tendance sociale, elle présente l'image d'un enfant projeté dans son avenir. Les finalités visent à lui offrir "mieux" pour plus tard en mettant le jeu au service de cet avenir.

Ainsi, les analyses sur les valorisations du jeu confirment ce qui est apparu à partir de l'analyse des objectifs, à savoir qu'il existe des liens différents pour justifier de la cohabitation de ces deux images de l'enfant. Dans les ludothèques à tendance sociale, le présent de l'enfant et l'intérêt immédiat du jeu sont perçus par la ludothèque mais ils ne prennent pas de valeur par rapport à ce qui demeure l'essentiel, c'est-à-dire l'avenir du sujet. Au contraire il s'agit précisément de dépasser cette étape de la vie et cette frivolité du jeu. Par contre, dans les ludothèques éducatives, les réalités et particularités de l'enfance et du jeu sont admises comme des éléments fondamentaux par rapport à ce futur. On ne dépasse pas ce présent, mais au contraire on lui donne toute sa force car c'est de lui dont dépend l'avenir. Ainsi dans le cas des ludothèques à tendance sociale, le présent de l'enfant justifie l'intérêt pour son futur car il est à sublimer, alors que dans le cas des ludothèques éducatives, le futur justifie le présent car celui-ci sert la construction du sujet. Dans un cas, l'enfance et ses caractéristiques sont donc en quelque sorte niées en ce sens qu'on cherche à les modifier, alors que dans l'autre au contraire elles sont reconnues et valorisées pour asseoir le futur.

La typologie qui associe objectifs, publics, professionnels et valorisation du jeu semble donc révélatrice d'une profonde divergence du regard porté sur l'enfant au sein de cette institution. La ludothèque semble prise au piège du double discours qui veut que le jeu soit éducatif ou plaisir. Et ce d'autant plus qu'elle ne veut pas se spécialiser sur l'enfance et qu'elle veut se démarquer de l'école. Elle est donc amenée à prendre en compte cette dimension de loisirs mais

sans pouvoir pour autant se départir de la dimension d'éducation que lui impose la représentation sociale de l'enfant dominante.

CONCLUSION

CONCLUSION

Il reste maintenant de resituer cette analyse des ludothèques dans le champ des recherches sur les représentations sociales de l'enfant. Autrement dit, en mettant en perspective ces résultats avec les données théoriques, il s'agit de saisir comment se situe cette institution par rapport à l'évolution de l'image de l'enfant et par rapport à la reconnaissance sociale de l'activité ludique.

L'analyse des objectifs des ludothèques confirme le double encrage fondamental de cette institution dans le domaine de l'éducation et dans le domaine du social. Comme le milieu professionnel le prétend, elle participe donc de l'action socio-éducative qui caractérise d'autres institutions pour enfant, qu'elles soient préscolaires comme les crèches, périscolaires comme les garderies, ou parascolaires comme les actions de soutien. Par contre, l'insertion de la ludothèque dans le domaine culturel est moins tangible et plus discutable,

en ce sens que cette dimension est mal perçue dans son caractère intrinsèque, et qu'à la différence d'autres institutions dites socio-culturelles (Maisons des jeunes et de la culture, conservatoires de musique, etc.), l'aspect culturel de la ludothèque arrive toujours en dernière position dans le triptyque des finalités éducatives, sociales et culturelles. Cette distanciation vis à vis du culturel ne fait que renforcer les deux autres dimensions, et révèle un certain désintérêt de la ludothèque pour le public adulte qui ne peut alors être concerné que par les finalités sociales.

Mais il apparaît des différences entre les ludothèques du fait du poids qu'elles accordent à chacun de ces domaines et aux objectifs qui caractérisent ceux-ci. Aux deux extrêmes s'opposent les ludothèques *éducatives* et les ludothèques *à tendance sociale*, les unes accordant une priorité à l'éducation de l'enfant, c'est-à-dire à son épanouissement et à son développement tout en conservant un objectif de vie sociale, les autres privilégiant au contraire l'action sociale, c'est-à-dire le développement de la vie et de l'égalité sociale tout en conservant un objectif d'éducation sociale.

Or, les combinaisons particulières d'objectifs que présentent ces deux types de ludothèques révèlent des représentations sociales de l'enfant différentes. D'une part, en insistant sur l'épanouissement et l'accomplissement de l'enfant dans sa vie d'enfant, les ludothèques *éducatives* montrent l'image d'un enfant dont le présent est aussi important que le futur Il n'est ni un futur adulte, ni un "enfant-adulte". Autrement dit, il est considéré comme un sujet à part entière malgré ses caractéristiques et sa position d'enfant, tout en conservant ses spécificités qui le protègent contre une assimilation à la position adulte. Ses incompétences et ses incapacités sont alors prises en compte non pas pour le situer par rapport à l'adulte, mais pour lui garantir une place et un rôle qui ne soient pas ceux de l'adulte avec les charges et les responsabilités qui le caractérisent. A l'opposé, les ludothèques *à tendance sociale* révèlent l'image d'un enfant conçu non pas tel qu'il est mais tel qu'il est appelé à être. Autrement dit, ses incompétences et incapacités sont cette fois analysées comme des handicaps qui condamnent la vie présente à être occultée par le futur qu'elle représente. L'intérêt porté à son développement et à son évolution conduit alors à situer l'enfant davantage en position de sujet passif que d'acteur, c'est-à-dire à le contrôler et à l'orienter vers ce qu'il doit devenir au lieu de lui laisser le loisir d'advenir.

Ainsi contrairement à l'hypothèse émise, la dimension éducative ne révèle pas la représentation d'un enfant-futur mais d'un enfant-présent, puisque la finalité dominante de ces ludothèques vise l'épanouissement de l'enfant. Par contre les objectifs sociaux qu'on pensait plus révélateurs d'une représentation sociale d'un enfant-présent, s'avèrent offrir l'image d'un enfant-futur du fait du détournement de la finalité de vie sociale en direction des adultes. C'est d'ailleurs la seule voie par laquelle la ludothèque s'intéresse à ce public.

De plus, ces deux types de ludothèques ne sont pas sans différence quant au public qu'elles accueillent. La représentation sociale d'un "enfant-au-présent" apparaît toujours en relation avec un public composé dans une forte proportion d'enfants de cadres supérieurs ou de professions intermédiaires liées à l'éducation et à la santé. A l'inverse, la représentation sociale d'un "enfant-en-devenir" apparaît lorsque la majorité des enfants sont issus des milieux ouvriers ou employés. En mettant ces résultats en perspective avec les résultats émanant des études sociologiques sur les conceptions éducatives des familles, on montre que ces deux types de représentations de l'enfant sont très proches des représentations analysées pour ces deux groupes sociaux de parents. Ce constat ne fait que conforter d'autres recherches qui montrent plus précisément cette connivence culturelle qui préside aux relations entre une institution et son public. Sur ce problème des conditions sociales d'utilisation des équipements collectifs, les quelques données dont on dispose sur l'évolution de cette institution tendent à montrer que comme beaucoup de structures, la ludothèque a changé de finalités en changeant de public. Si à l'origine elle s'est constituée sur des objectifs sociaux pour un public populaire, aujourd'hui elle s'adresse aussi à un public favorisé avec des objectifs éducatifs.

Cette conformation des représentations sociales pose le problème classique de la détermination, entre professionnels et utilisateurs, de l'origine sociale de l'influence. Or, il apparaît que dans le cas de la ludothèque, l'influence des ludothécaires soit particulièrement déterminante en ce sens que ceux-ci se situent par rapport à ces publics et en particulier par rapport à leurs représentations sociales de l'enfant. Il n'y a pas simple conformation mais prise de position ou engagement par rapport aux représentations sociales de l'enfant élaborées dans chaque milieu social. Dans le cas des ludothèques *à tendance sociale*, la représentation d'un "enfant-au-futur" est essentiellement attachée à la volonté de faire sortir l'enfant des difficultés sociales dans lesquelles il se trouve

vivre son enfance. Si ces ludothèques prolongent l'image familiale d'un enfant-objet qui reste à éduquer en vue de son insertion future, c'est en prenant en compte les caractéristiques sociales de celui-ci et non ses caractéristiques d'enfant. De même dans les ludothèques *éducatives*, la représentation familiale d'un enfant-présent est réinterprétée en fonction du risque de dénégation de sa place que l'enfant encoure à être considéré comme un acteur et un partenaire. Ce sont donc les spécificités de l'enfant qui amènent la ludothèque à considérer l'enfant pour ce qu'il est, c'est-à-dire un enfant, et non ses compétences.

Cette analyse se trouve d'ailleurs corroborer par la liaison qui apparaît entre ces deux représentations sociales de l'enfant et les itinéraires des professionnels. Là encore contrairement à l'hypothèse émise, la représentation d'un "enfant-au-présent" est élaborée par des ludothécaires qui se caractérisent par leur spécialisation dans le domaine de l'éducation. De fait, ce regard de spécialiste de l'enfant leur permet de connaître les spécificités de celui-ci et les amène à relativiser cette caractéristique d'être en développement pour voir en lui une personne et donc un partenaire. A l'opposé, la représentation sociale d'un "enfant-au-futur" est caractéristique de ludothécaires qui ont toujours été insérés professionnellement dans le domaine de l'animation socioculturelle et non strictement dans le domaine de l'aide sociale. De ce fait, ils sont attentifs globalement à la dimension sociale de la vie, c'est-à-dire qu'ils cherchent à favoriser la dynamique et la cohésion sociales par l'intégration, et en particulier l'intégration culturelle, et pas uniquement à assurer à chacun un minimum d'éducation et de droits.

Mais au delà de ce schéma, la diversité qui règne au sein même de ces deux itinéraires et l'hétérogénéité des autres itinéraires professionnels révèlent ce que les ludothécaires appellent eux-mêmes "l'influence de la personnalité de chacun". Les éléments recueillis à ce sujet montrent l'implication affective de ces professionnels par rapport à cette institution et par rapport à cette activité professionnelle qu'ils inventent un peu chaque jour. Resterait alors à étudier ce que rejoue chaque ludothécaire de sa vie passée et qui justifie telle ou telle finalité de l'institution. En s'inspirant d'autres recherches sur des professionnels de l'éducation, on peut penser que les ludothécaires ont entre eux des rapports différents à l'école (autorité, hiérarchie) et à la famille (relations parent-enfant, situation sociale) qui justifient ces positions par rapport à l'enfance, mais les éléments disponibles ne permettent pas de répondre à ces hypothèses.

Il apparaît par contre clairement que le rapport au jeu est essentiel dans cette différenciation des finalités. Dans un cas, l'activité ludique est perçue comme une activité dont l'intérêt essentiel porte sur la satisfaction et la jubilation qu'elle procure au joueur lui-même (ce qui ne l'empêche pas d'avoir des répercussions sur le développement). Dans l'autre cas, le jeu est davantage perçu sous un angle utilitaire, c'est-à-dire que son intérêt est différé parce que reporté aux résultats qu'il permet (ce qui n'empêche d'ailleurs pas le joueur d'y trouve un intérêt immédiat). Là encore s'opposent les deux types de ludothèques que sont les ludothèques *éducatives* et les ludothèques *à tendance sociale*. Les premières reconnaissent au jeu cette valeur immédiate liée au plaisir alors que les secondes la minimisent au profit de l'intérêt éducatif de celui-ci. Or, si ces deux conceptions sont très proches des conceptions du jeu des publics respectifs de ces ludothèques, cadres et ouvriers, elles paraissent beaucoup moins nettement liées aux itinéraires professionnels des ludothécaires. Pour compléter l'interrogation précédente sur les valeurs et les aspirations individuelles qui peuvent justifier de telles variations dans les finalités, il serait alors intéressant d'étudier la relation profonde qui peut exister entre les itinéraires personnels de ces professionnels et leur conception du jeu.

Au delà des particularités, les ludothèques *éducatives* et les ludothèques *à tendance sociale* peuvent donc être considérées comme deux types de ludothèques, en ce sens qu'elles constituent des groupes homogènes et qui s'opposent assez strictement entre eux sur les quatre caractéristiques essentielles de l'institution : les finalités, la composition sociale du public, l'itinéraire professionnel du responsable, la valorisation du jeu. On distingue ainsi les ludothèques orientées vers le domaine du jeu-loisirs qui visent l'épanouissement immédiat de l'individu, et les ludothèques orientées vers le jeu-éducation qui visent l'intégration des individus. Cette distribution pourrait laisser croire à une opposition stricte des deux représentations de l'enfant, entre celle d'un enfant à qui on laisse vivre son enfance et celle d'un enfant à qui on dénie cette enfance parce qu'elle n'est qu'insuffisance. Mais de fait, les différentes caractéristiques, et en particulier les objectifs, n'étant jamais aussi exclusives les unes des autres, les deux représentations cohabitent au sein de chaque ludothèque. Les deux types ne sont donc que des modèles dans lesquels se cristallisent les extrêmes, constituant en quelque sorte des idéaux qui sont réaménagés par chaque ludothèque en fonction de la combinaison public-professionnels.

Dès lors, c'est bien en terme d'ambivalence que se pose le problème de la représentation sociale de l'enfant au sein de la ludothèque; ambivalence entre son présent et son futur, entre son plaisir et son éducation, entre sa participation et son suivisme, entre son autonomie et son contrôle. Autant de façons de faire et de penser qui se mêlent et qui s'opposent. En cela, la ludothèque apparaît comme une institution de son temps, puisqu'elle associe régulièrement ces deux représentations qui sont apparues au cours des siècles et qui font de l'enfant à la fois un objet d'éducation et un partenaire social.

Ainsi, contrairement à ce que sa définition pourrait laisser croire, elle reprend largement à son compte la conception éducative attachée à cette période transitoire de la vie qu'est l'enfance, et à cette activité gratuite qu'est le jeu. L'importance de la finalité de socialisation, entendue comme contrainte et normalisation, et de la valorisation du jeu par sa dimension éducative, montre un décalage entre un certain discours de façade et les valeurs profondes qui motivent les choix. Comme pour l'école maternelle, on pourrait approfondir ce sujet et étudier dans quelles mesures la ludothèque est vraiment cet espace "où on joue", en observant, au delà des intentions déclarées, quelles sont les modalités de participation et d'intervention de l'adulte dans le jeu libre de l'enfant, modalités qui sont susceptibles de révéler des détournements "instrumentalistes" de ce qui reste perçu par le joueur comme une activité gratuite.

La ludothèque rejoint en cela nombre d'institutions pour enfant qui ont, ou qui se donnent, pour finalités d'éduquer l'enfant, c'est-à-dire de le faire évoluer et "devenir adulte" avec tous les sous-entendus que cela comporte en termes de sérieux, de responsabilité, de devoir et d'indépendance. Contrairement à ce qu'elle affirme, la ludothèque n'est donc pas diamétralement opposée à l'institution scolaire, puisque sous des dehors ludiques, elle cherche à participer à cette évolution de l'enfant. Elle ne se contente pas de constater et de suivre ses avancées, ses progressions et ses développements, mais elle rentre dans le domaine de l'action éducative en les encourageant et les sollicitant.

Elle apparaît cependant comme une institution innovante dans la mesure où elle participe plus que d'autres institutions à ce mouvement d'évolution général des représentations sociales de l'enfant vers un statut d'enfant-enfant mais tout de même sujet et partenaire. En se construisant à partir de l'activité

ludique au lieu de se construire à partir d'un rôle de garde ou d'éducation, elle se situe d'emblée sur le terrain de ce qui apparaît par analogie avec les loisirs de l'adulte comme les loisirs de l'enfant, c'est-à-dire une activité en marge des temps contraints que sont le travail ou l'école mais aussi les garderies. Contrairement à un certain nombre d'institutions, elle peut donc mettre au centre de ses finalités le plaisir, la détente et la distraction, et accepte cette gratuité qui constitue le ressort du jeu. En laissant à l'enfant la possibilité de jouer son jeu, d'une part elle lui laisse le temps d'être un enfant, c'est-à-dire qu'elle lui reconnaît ses spécificités et qu'elle les protège contre des velléités éducatives en particulier, d'autre part elle lui laisse sa place d'acteur en défendant son droit à la parole et au choix contre ceux des adultes.

Cette ambivalence des représentations semble donc être directement liée à la double contrainte à laquelle est soumise cette institution. En s'adressant à l'enfant et en se définissant à partir du jeu, la ludothèque associe nécessairement ces deux entités que sont l'enfance et le jeu et se trouve ainsi au carrefour de deux influences qui peuvent être antagonistes ou concordantes par rapport à l'image de l'enfant. D'autres institutions pour enfant se trouvent confrontées à cette situation, mais de fait elles ont toujours un échappatoire pour ne pas prendre position par rapport à cette problématique que pose le jeu dans la représentation sociale de l'enfant. L'école tend à éliminer le jeu ou à l'inclure dans un projet pédagogique pour qu'il ne rentre pas en contradiction avec les conceptions éducatives qui la définissent. De même, les institutions préscolaires et périscolaire ont-elles tendance à trouver d'autres moyens que le jeu pour répondre aux objectifs éducatifs qu'elles se sont fixés au delà de l'objectif de garde, par exemple "les activités" qui semblent plus sérieuses parce que plus productives et plus cadrées. Ainsi, elles éliminent la confrontation problématique entre le sérieux de leur visée éducative et la frivolité de l'activité ludique, mais aussi entre l'image d'un enfant-en-devenir et celle d'un enfant-au-présent. Quant aux institutions de loisirs, elles sont rarement spécifiques de l'enfant mais plus souvent des adaptations à ce jeune public des institutions de loisirs adulte. Elles ont donc avant tout une conception du loisir adulte qui se définit justement par son caractère facultatif, gratuit et distrayant, même s'il est par delà "formateur". Il resterait à étudier si dans la confrontation à ce public enfantin, cette conception est préservée auquel cas l'enfant serait perçu dans le présent de son enfance, ou si elle est transformée sous l'influence de la représentation sociale dominante d'un enfant à éduquer

C'est donc bien parce qu'en se définissant à partir du jeu la ludothèque ne peut échapper à l'enfant, qu'elle est confrontée à ce dilemme qui rend la représentation sociale de l'enfant très confuse. La ludothèque semble prise au piège de la contradiction entre les deux représentations traditionnelles du jeu et de l'enfant qui veulent que le jeu soit frivolité et que l'enfant soit éducabilité. En effet cette caractéristique de l'enfant a eu deux conséquences importantes sur la représentation sociale de celui-ci. D'une part l'adulte reste la clef de ce processus de développement qui est inhérent à l'état d'enfant, niant ainsi ses capacités d'auto-éducation susceptibles d'accroître son rôle d'acteur social. D'autre part, l'enfance ne peut être constituée que par rapport à son avenir, contrairement à l'âge adulte qui préserve son présent contre un futur moins prometteur. Le futur apparaît ainsi comme un élément inhérent à l'état d'enfant alors que le présent peut-être ignoré ou même refusé. Sous le poids de cette représentation de l'enfant largement dominante, la ludothèque est donc encline à favoriser l'éducatif au détriment du loisir.

Mais d'un autre côté la ludothèque est confrontée à cette dimension inséparable du jeu qu'est la frivolité. Car, si le jeu n'est que sérieux, il lui manque cet espace "des possibles" qui lui permet d'exister comme une activité spécifique. Autrement dit, en insérant le jeu dans le lot des activités utiles et donc à contrôler, on risque de lui retirer son essence et toute existence en tant que tel. Cette frivolité naturelle insère donc nécessairement le jeu et la ludothèque, dans l'espace des loisirs. Dans ce cas, l'enfant est perçu comme un être de désir et de plaisir qui vie sa vie d'enfant..

Mais la société actuelle présente aussi l'image d'un enfant-au-présent parce que sujet de loisirs et celle d'un jeu sérieux parce que éducatif. Le développement du secteur marchand des loisirs pour enfant montre que la pratique existe d'une démarche consommatoire qui abandonne toute idée d'intérêt au delà du plaisir et du vertige immédiat de l'action. Mais, l'évolution des pratiques de l'école maternelle montre aussi que le jeu doit de plus en plus être pris au sérieux parce qu'il est un outil pédagogique irremplaçable.

La ludothèque se trouve donc devoir prendre position par rapport à ces deux ambivalences, ce qui l'amène à avoir une représentation sociale de l'enfant plus ou moins cohérente ou contradictoire. Les deux types de ludothèques distingués seraient alors des ludothèques modèles en ce sens qu'elles illustrent les

deux combinaisons logiques de ces conceptions de l'enfant et du jeu. Les ludothèques *éducatives* sont celles qui présentent l'image d'un enfant-enfant parce qu'elles reconnaissent au jeu sa frivolité et insèrent la ludothèque dans l'espace des loisirs en occultant la dimension éducative liée à l'enfance. Elles rentrent donc dans une démarche qui oublie le futur de l'enfant même si elles ne le nient pas. A l'inverse, les ludothèques *a tendance sociale* refusent cette gratuité et cette frivolité parce qu'elles se trouvent face à l'enfant. Elles considèrent alors le jeu comme un outil au service d'un enfant-en-devenir.

Cette position semblerait indiquer que c'est parce que la ludothèque concerne l'enfance qu'elle ne peut accepter cette frivolité qui devrait caractériser son activité. Mais ce qui transparaît dans les discours permet de douter que ce soit cette dimension du jeu qui domine si les adultes venaient à être pris en compte. Car, il semble que le jeu serait détourné vers une autre de ses fonctions ou de ses caractéristiques qui est d'être un outil de la relation sociale. Le jeu ne serait plus un moyen éducatif mais un prétexte pour créer et maintenir du lien social y compris entre enfants.

On peut alors se demander si cet acharnement de la ludothèque à rejeter la frivolité du jeu ne lui est pas dicté par son besoin de reconnaissance sociale. Peut-on décemment créer et promouvoir une institution publique, et donc non commerciale, qui ne soit que frivolité et plaisir? Pourtant, il semble que c'est à partir de cette conception du jeu que la ludothèque pourrait à la fois participer au mouvement de reconnaissance du jeu tout en participant à l'avancée de cette nouvelle représentation sociale de l'enfant. Mais on mesure bien l'ampleur de la tâche qui consiste à remettre en cause les cinq ou six siècles d'histoire qui ont consacré l'enfant et le jeu à partir de ce souci éducatif. La mission consiste alors à faire reconnaître que le jeu est éducatif et social précisément parce qu'en étant frivolité il offre un espace spécifique où se jouent des actions et des relations sans conséquence.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES ET ARTICLES CITES

ARIES P., L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris, Ed.du Seuil, 1973.

BARDIN L., L'analyse de contenu, Paris, P.U.F., 1993.

BLANCHET A. et GOTMAN A., L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan, 1992.

BATESON G., "Une théorie du jeu et du fantasme", in Vers une écologie de l'esprit, tr. fr., Paris, Seuil, 1977.

BECKER H., Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance, Paris A.M. Métaillé, 1985.

BERGER P. et LUCKMAN T., La construction de la réalité, trad. P. Taminiaux, Paris, Méridien Klincksieck,1986.

BERNSTEIN B., Langage et classes sociales, traduction de J.C. Chamboredon, Paris, Ed. de Minuit, 1975.

BESNARD P., Animateur socioculturel, Paris, ESF, 1986.

BERGERET L., Du côté des ludothèques, Paris, Ed. Fleurus, 1984.

BIDOU C., Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes, Paris, PUF, 1984.

BOURDIEU P., "L'illusion biographique" in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1986, n° 62/63.

BROUGERE G., "Le jouet comme média culturel", communication au 3ème Congrès International des Ludothèques à Bruxelles en mai 1984, in Les actes du congrès, Bruxelles, 1987.

BROUGERE G., " Le rôle du jouet dans l'imprégnation culturelle de l'enfant", communication au 16ème congrès de l'I.C.C.P. à Suhl (R.D.A.) en octobre 1987, in *L'éducation par le jeu et l'environnement*, 1988, n°29.

BROUGERE G., "Le marché du jouet : choix de l'enfant et rôle de la famille", in *Education et pédagogie*, 1992, n° 13.

BROUGERE G., "Jeu et éducation. Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le romantisme", Thèse de Doctorat d'Etat, sous la direction de E.Plaisance, 1993, Université Paris V.

BROUGERE G., Jeu et éducation, Paris, Ed. L'Harmattan, 1995.

BROUGERE G., "Le jeu entre domestication et idéalisation", in *Plaisirs d'enfances. L'enfant, acteur de lien social*, sous la direction de M. Glaumaud-Carré, Paris, Syros,1995.

BROUGERE G., note critique, in *Revue Française de Pédagogie*, 1995, n°110.

BROUGERE G. et ROUCOUS N., "Jeu et éducation. Divergences d'objectifs entre les ludothèques françaises et les structures d'éducation préscolaire.", Communication au 7ème Congrès International des Ludothèques, Zürich, 1996.

BRUEL C. et LEGENDRE B., *Jouer pour changer*, Paris, Le sourire qui mord, 1984.

BRUNER J., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

CHAMBOREDON J.C. et PREVOT J., "Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", *Revue Française de Sociologie*, 1973, XIV-3.

CHAMBOREDON J.C. et FABIANI J.L., "Les albums pour enfants", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, n°13 et 14.

CHAMBOREDON J.C., "La sociologie de la socialisation : famille, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance", *Revue Française de Pédagogie*, 1988, n°83.

CHIAROTTO A., *Les ludothèques*, Paris, Ed. du Cercle de la Librairie, 1991.

CHOMBART de LAUWE M.J., BONNIN P., MAYEUR M., PERROT M., de la SOUDIERE M., *Enfant en-jeu. Les pratiques des enfants en fonction des types d'environnements et des idéologies*, Paris, Ed. du CNRS, 1976.

CHOMBART de LAUWE M.J., *Un monde autre : l'enfance*, Paris, Ed. Payot, 1979.

CHOMBART de LAUWE M.J., "Vers un nouveau statut social", in *Les 10-13 ans*, Autrement, 1991, n°123.

CHOMBART de LAUWE M.J. et FEUERHAHN N., "La représentation sociale dans le domaine de l'enfance", in D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1994.

De MONTLIBERT C., "L'éducation morale des familles. L'extension du métier de puéricultrice." in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1980, n° 32/33.

DEROUET J.L., *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié, 1992.

De SINGLY F., *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Ed. Nathan, 1993.

DESPLANQUES G., "Garder les petits : organisation collective ou solidarité familiale" in *La Société Française, données sociales* 1993, INSEE.

DESROSIERES A. et THEVENOT L., *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, La Découverte, 1992.

DOISE W., CLEMENT A. et LORENZI-CIOLDI F., *Représentations sociales et analyses de données,* Grenoble, P.U. de Grenoble, 1992.

DUBAR C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

DUMAZEDIER J., *Révolution culturelle du temps libre 1968-1988*, Paris, Ed. Méridiens Klincksieck, 1988.

DURKHEIM E., *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1992.

DURNING P. (dir), *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paris, Matrice, 1988.

DUTERCQ Y., Note critique, *Revue Française de Pédagogie*, 1992, n°100.

ELIAS N., *La civilisation des moeurs*, Paris, Calman Lévy, 1973.

FEUERHAHN N., "L'enfant, objet publicitaire", Thèse de 3ème cycle, 1978, Université Paris V.

FLORIN A., "Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage", *Enfance*, Tome 42, 1989, n°3.

GOFFMAN E., *Asile. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Ed. Minuit, 1968.

GRANGE J., "Histoire du jouet et d'une industrie", in *Jeux et jouet, essai d'ethnométhodologie,* textes réunis par R. Jaulin, Paris, Albin, 1979.

HATCHUEL G., "Accueil des jeunes enfants. La course à la débrouille.", in *Consommation et modes de vie*, CREDOC, 1989, n°4.

HENRIOT J., *Sous couleur de jouer*, Paris, José Corti, 1989.

HOUSSAYE J., *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*, Paris, La Document Française, 1989.

HOUSSAYE J., *Aujourd'hui, les Centres de Vacances*, Paris, Ed. Matrice, 1991.

ION J. et TRICART J.P., *Les travailleurs sociaux*, Paris, Ed. La découverte, 1987.

ISAMBERT-JAMATI V., "Permanences ou variations des objectifs poursuivis par les lycée depuis cent ans", *La Revue Française de Sociologie*, 1967, VII, n° spécial.

ISAMBERT-JAMATI V., *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.

ISAMBERT-JAMATI V., "Les "handicaps socio-culturels" et leurs remèdes pédagogiques", in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1973, n°4.

ISAMBERT-JAMATI V., Préface de l'ouvrage collectif *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches,* Paris, INRP-L'Harmattan, 1990.

Jeu, Jouets, Les ludothèques, Paris, Centre de Création Industriel du Centre National Georges Pompidou, 1979.

JODELET D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1994.

KELLERHALS J. et MONTANDON C., *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Neuchâtel, Ed. Delachaux et Niestlé, 1991.

LABOURIE R., *Les institutions socioculturelles*, Paris, PUF, 1978.

La ludothèque : institution et profession, Actes du Forum Association des Ludothèques Ile de France-Université Paris-Nord, Paris, mars 1994.

LAUTREY J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1995.

LEBIGOT-MACAUX A. et PETIT-ARCHAMBAULT B., "*Et si on se parlait...*", Paris, Retz/Press Pocket, 1993.

L'école maternelle, son rôle, ses missions, Paris, Ministère de l'Education Nationale, CNDP, 1986.

LEIF J. et BRUNELLE L., *Le jeu pour le jeu*, Paris, Armand Colin, 1976.

Les couches moyennes salariées, Paris, Ministère urbanisme et logement, 1983.

Les professionnels de l'animation, Rapport d'enquête de l'Observatoire des programmes d'animation, tome 1, La Documentation Française, Paris, 1987.

LESSART-HEBERT M., GOYETTE G., et BOUTIN G., *Recherche qualitative : fondements et pratiques*, Ottawa, Agence d'Arc inc, 1990.

MARTINI F. et FAITA D., "Vers la détermination du métier de ludothécaire", Rapport réalisé pour la Mission Nouvelles Qualifications Ile de France, 1992.

MEYROWITZ J., "La télévision et l'intégration des enfants : la fin du secret des adultes", *Réseaux*, CNET, 1995, n°74.

MOLLO-BOUVIER S., *L'école dans la société : psychosociologie des modèles éducatifs,* Paris, Dunod, 1970.

MOLLO-BOUVIER S., "Représentations et images perspectives que se font les deux autres partenaires : les enfants, les parents, les maîtres." in M. Debesse & G. Mialaret, *Traité de sciences pédagogiques*, Vol. 6 "Aspect sociaux de l'éducation", Paris, PUF, 1974.

MOLLO-BOUVIER S., *La sélection implicite à l'école*, Paris, PUF, 1986.

MOLLO-BOUVIER S., "De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants", *Revue Française de Pédagogie*, 1994, n°106.

MONTESSORI M., *Pédagogie scientifique*, t.1 tr. fr., Paris, ESF, 1970.

MUEL-DREYFUS F., *Le métier d'éducateur*, Paris, Ed. de Minuit, 1983.

NORVEZ A., *De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*, Paris, PUF-INED, 1990.

PENEFF J., *La méthode biographique*, Paris, Armand-colin, 1990.

PERRENOUD P., "Sous des airs savants, une notion de sens commun : la socialisation", in Analyse des modes de socialisation, Actes de la table ronde de Lyon, *Cahiers de recherche*, N° spécial, Mai 1988.

PLAISANCE E., *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986.

PLAISANCE E., "La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance", *Les Cahiers du C.E.R.F.E.E.* (Centre d'Etudes et de Recherche Formation Enfance Education, Université de Montpellier III), 1990, n°4, Spécial : Les enjeux éducatifs.

PLAISANCE E., *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris, PUF, 1996.

RAFFIN T., "Le poids de l'enfant dans la négociation domestique", *Actions et recherches sociales*, 1987, n°1.

REDDE G., "L'enfant et les jouets", Thèse de Doctorat d'Etat sous la direction de R. Doron, 1984, Université de Bordeaux II, 3 vol..

REDDE G., "Le jeu en ludothèque", in *Ludo,* n° 17, mars 1990.

REDDE G., Le parc des jouets, in G. Brougère (dir) *Le jouet*, Ed. Autrement, 1992, n° 133.

RICHE P. et ALEXANDRE-BIDON D., *L'enfance au Moyen-Age*, Paris, Ed. du Seuil / Bibliothèque Nationale de France, 1994.

ROLLET C., *La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*, Paris, PUF-INED, 1990.

ROUCOUS N., "Les centres de loisirs, l'animation et le jeu", Mémoire de D.E.S.S. de Sciences du jeu, sous la direction de G. Brougère, 1986, Université Paris XIII.

ROUCOUS N. "Ludothèques : enjeux sociologiques", Mémoire de D.E.A., sous la direction de E. Plaisance, 1986, Université Paris V.

ROUSSEAU J.J., *Emile ou de l'éducation*, Paris, Granier, 1964.

ROUSSEL L., *La famille incertaine*, Paris, Ed. Seuil, 1992.

SIROTA R., "Le métier d'élève", *Revue Française de Pédagogie*, 1993, n°104.

SIROTA R., "L'enfant dans la sociologie de l'éducation : un fantôme ressuscité?", *Revue de sociologie de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles*, Enfances et sciences sociales, 1994, n°1&2.

SNYDERS G., *La pédagogie en France aux 17ème et 18ème siècles*, Paris, PUF, 1965.

STRAUSS A.L., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992.

VAN HAECHT A., *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles, De Boeck Université, 1990.

VAN HAECHT A., "L'enfance : terre inconnue du sociologue", *Bulletin de l'A.I.S.L.F.*, 1990, n°6.

VERBA D. *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris, Syros, 1993.

VIAL J., *Jeu et éducation. Les ludothèques*, Paris, PUF, 1981.

WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité*, tr. fr., Paris, Gallimard,1975.

XAVIER DE BRITO A., "Construction de l'espace de formation et études à l'étranger : stratégies et "carrière morale" des étudiants brésiliens dans l'Université française", Thèse de Doctorat, sous la direction de V. Isambert-Jamati, 1991, Université Paris V.

YONNET P., *Jeux, modes et masses*, Paris, Gallimard, 1985.

ANNEXES

ANNEXE 1.1

Questionnaire aux ludothèques d'Ile de France

I°/ Caractéristiques de la ludothèque

1- Quel est le nombre d'adhérents ou une approximation?
(précisez s'il s'agit d'individus ou de familles)

2- Est-elle ouverte à tous ou à un public limité?
(précisez sur quel(s) critère(s) s'établit la limite : âge, habitants de la communes ou extérieurs, membres d'une organisation plus large comme école, centre de loisirs, crèche, comité d'entreprise, etc.)

3- Est-elle insérée dans une structure plus importante, accueillant le public?
(précisez : centre social, M.J.C., maison de quartier, centre culturel, etc.)

4- Travaille-t-elle en relation avec d'autres partenaires?
(précisez :école, crèche, centre social, P.M.I., structures pour handicapés, etc.)

5- Fonctionne-t-elle en service de jeu sur place et/ou en service de prêt?
(précisez si possible une estimation en termes de % par rapport à l'activité globale de la ludothèque, par exemple en considérant le nombre d'"utilisations" annuelles de chacune de ces activités)

6- D'où vient la majorité des adhérents, de la ville ou du quartier?
(précisez si possible une estimation en termes de %, sinon indiquez la tendance.)

7- Y a t-il un responsable salarié de la ludothèque? Si oui combien d'heures hebdomadaires effectue-t-il?
(ne pas comptabiliser les responsables de la structure de rattachement)

8- La ludothèque a-t-elle des objectifs? oui non

9- Si oui, a/ Existe-t-il un projet écrit qui en fait mention? oui non
(si oui merci de le joindre à la réponse)

b/ Dans tous les cas pouvez-vous citer les trois objectifs principaux?

10- Si non, a/ Y a t-il des causes matérielles à cette absence, et lesquelles?

b/ Cette absence est-elle dommageable au fonctionnement de la ludothèque, et pourquoi?

c/ Avez-vous l'intention d'établir un document écrit pour justifier l'existence de la ludothèque? Avec quelles orientations?

II°/ Caractéristiques du ludothécaire.

1- Quel est votre âge?

2- Quel est votre sexe?

3- Quel est votre diplôme le plus élevé?
(répondez de la façon la plus précise possible)

4- Quelles sont vos expériences professionnelles passées et présentes, aussi diverses soient-elles?

5- Quelle est la profession de votre conjoint?
(précisez sa qualification ou son grade, et le type d'établissement d'attache)

ANNEXE 1.2

Présentation des résultats du questionnaire aux ludothèques d'Ile de France

Répartition des ludothèques d'Ile de France par **départements**.

Département	Effectif	Fréquence	Nb. enf. / ludo.
Essonne	18	20,5	12 000
Val-de-Marne	14	15,9	16 000
Yvelines	13	14,8	22 000
Hauts-de-Seine	12	13,6	20 000
Paris	10	11,4	24 000
Seine-et-Marne	10	11,4	25 000
Val-d'Oise	8	9,1	30 000
Seine-St-Denis	3	3,4	98 000

* Calcul effectué sur la base du nombre d'enfants âgés de 0 à 14 ans dans le département (Données INSEE, recensement de 1990)

Répartition des ludothèques d'Ile de France selon **l'implantation institutionnelle**

Implantation institutionnelle	Effectif	Fréquence
indépendante	42	47,7
centre social	13	14,8
maison de quartier	12	13,6
centre culturel	10	11,4
maison de l'enfance	6	6,8
centre culturel et social	5	5,7

Répartition des ludothèques d'Ile de France selon **la répartition des activités proposées.**

Répart° des activités jeu / prêt	Effectif	Fréquence	Fr. cumulées	Indice activité jeu(1)	Indice activité prêt(2)
0/100	13	17,1	17,1	0	1300
5/95	1	1,3	18,4	5	95
10/90	4	5,3	23,7	40	360
20/80	1	1,3	25,0	20	80
30/70	0	0,0	25,0	0	0
40/60	6	7,9	32,9	240	360
50/50	5	6,6	39,5	250	250
60/40	4	5,3	44,7	240	160
70/30	5	6,6	51,3	350	150
80/20	8	10,5	61,8	640	160
90/10	6	7,9	69,7	540	60
95/5	6	7,9	77,6	570	30
100/0	17	22,4	100,0	1700	0
Total	76*			4595	3005

(1) Cet indice est le produit du taux de l'activité de jeu sur place et du nombre de ludothèques concernées.
(2) Cet indice est le produit du taux de l'activité de prêt et du nombre de ludothèques concernées
* Ces résultats ne portent pas sur l'ensemble des ludothèques d'Ile de France du fait des difficultés rencontrées pour recueillir ce type de données auprès de certaines ludothèques.

Répartition des ludothèques de l'Ile de France selon **le nombre d'adhérents.**

Nombre d'adhérents	Effectif	Fréquence	Fr. cumulées
de 1 à 50	14	16,9	16,9
de 51 à 100	12	14,4	31,3
de 101 à 150	10	12,0	43,4
de 151 à 200	10	12,0	55,5
de 201 à 250	8	9,6	65,1
de 251 à 300	3	3,6	68,7
de 301 à 350	2	2,4	71,1
de 351 à 400	4	4,8	75,9
de 401 à 450	3	3,6	79,5
de 451 à 500	2	2,4	81,9
de 501 à 550	0	0	81,9
de 551 à 600	9	10,8	92,7
de 601 à 650	1	1,2	93,9
651 et +	5	6,0	100,0
Total	83*		

* Ces résultats ne portent pas sur l'ensemble des ludothèques d'Ile de France du fait des difficultés rencontrées pour recueillir ce type de données auprès de certaines ludothèques.

Répartition des ludothèques d'Ile de France selon **la provenances des adhérents entre quartier et ville**.

Prov. des adhérents quart / ville	Effectif	Fréquence	Fr. cumulées	Indice de provenance du quartier (1)	Indice de provenance de la ville (2)
0/100	22	25,6	25,6	0	2200
5/95	0	0,0	25,6	0	0
10/90	3	3,5	29,1	30	270
20/80	2	2,3	31,4	40	160
30/70	0	0,0	31,4	0	0
40/60	4	4,7	36,0	160	240
50/50	7	8,0	44,1	350	150
60/40	9	10,5	54,6	540	360
70/30	4	4,7	59,3	280	90
80/20	9	10,5	69,8	720	180
90/10	8	9,3	79,1	720	90
95/5	4	4,7	83,8	380	40
100/0	14	16,3	100,0	1400	0
Total	86*			4620	3980

(1) Cet indice est obtenu en effectuant le produit du taux de provenance des quartiers par le nombre de ludothèques concernées.
(2) Cet indice est obtenu en effectuant le produit du taux de provenance des villes par le nombre de ludothèques concernées.
* Ces résultats ne portent pas sur l'ensemble des ludothèques d'Ile de France du fait des difficultés rencontrées pour recueillir ce type de données auprès de certaines ludothèques.

Répartition des ludothèques d'Ile de France selon **le temps de travail du responsable.**

Temps de salariat	Effectif	Fréquence	Fr. cumulées
- de 1/2 temps	12	13,6	13,6
1/2 temps	21	23,9	37,5
+ de 1/2 temps et - d'un temps complet	7	8,0	45,5
temps complet	34	38,6	84,1
bénévolat	14	15,9	100,0

Répartition des ludothèques d'Ile de France selon **le nombre de personnes salariées**

Nombre de salariés	Effectif	Fréquence	Fr. cumulées
responsable seul	22	25,0	25,0
équipe de 2 et +	52	59,1	84,1
bénévolat	14	15,9	100,0

ANNEXE 1.3

Présentation des résultats obtenus par croisements des quatre principales caractéristiques des ludothèques.

Fréquence des ludothèques en fonction de **l'implantation institutionnelle** et de **la répartition des activités pratiquées***.

Répartition des activités / Implantation institutionnelle	100% Prêt	80% et + Prêt	80% et + Jeu sur place	100% Jeu sur place
centre culturel	+ 8	+12	-12	- 3
maison de l'enfance	+23	+15	- 9	- 2
centre socio-culturel	-17	-25	- 9	-22
centre social	- 9	-17	+28	+ 1
maison de quartier	+16	+ 8	-16	+11
indépendantes	- 2	+ 3	- 3	+ 1

* Ecarts à la moyenne calculés par rapport à des données en ligne

Fréquence des ludothèques en fonction de **la répartition des activités pratiquées** et **du nombre d'adhérents***.

Nb. d'adhérents / Répartition des activités	≤ à 200	≥ à 500
100% Prêt	+ 2	=
80% et + Prêt	+ 1	+ 3
80% et + Jeu sur place	+18	-17
100% Jeu sur place	+17	-10

* Ecarts à la moyenne calculés par rapport à des données en ligne.

Fréquence des ludothèques en fonction de **la répartition des activités pratiquées** et de **la composition de l'équipe de professionnels***.

Composition de l'équipe / Répartition des activités	Bénévolat	1 seul salarié à moins de 1/2 temps	1 équipe de salariés
100% Prêt	+40	+ 1	-30
80% et + Prêt	+39	- 2	-24
80% et + Jeu sur place	-14	+ 4	+ 1
100% Jeu sur place	- 4	+11	- 4

* Ecarts à la moyenne calculés par rapport à des données en ligne.

Fréquence des ludothèques en fonction de **l'implantation institutionnelle** et **du nombre d'adhérents***.

Nb. d'adhérents / Implantation institutionnelle	≤ à 200	≥ à 500
centre culturel	-10	+ 3
maison de l'enfance	=	=
centre socio-culturel	+10	+ 3
centre social	+22	-17
maison de quartier	+22	-17
indépendantes	+ 7	+10

* Ecarts à la moyenne calculés par rapport à des données en ligne.

Fréquence des ludothèques en fonction de **l'implantation institutionnelle** et de **la composition de l'équipe de professionnels***.

Composition de l'équipe / Implantation institutionnelle	Bénévolat	1 seul salarié à moins de 1/2 temps	1 équipe de salariés
centre culturel	+15	+ 5	-20
maison de l'enfance	=	- 5	=
centre socio-culturel	-16	- 5	+30
centre social	- 8	+ 2	+ 3
maison de quartier	- 7	+ 3	-33
indépendantes	+ 4	=	+ 9

* Ecarts à la moyenne calculés par rapport à des données en ligne.

Fréquence **des partenariats des ludothèques** en fonction de **la provenance des adhérents***.

Partenaires / Provenance des adhérents	Ecole	Crèche	C. de loisirs
90% et + ville	- 9	+ 5	+ 3
60% et + ville	- 1	+10	+11
60% et + quartier	=	- 9	-10
90% et + quartier	=	-16	- 6

* Ecarts à la moyenne calculés par rapport à des données en ligne.

Fréquence des ludothèques en fonction de **la provenance des adhérents** et **des tranches d'âges accueillies***.

Tranches d'âges Provenance des adhérents	3 ans et -	12-15 ans	16 ans et +
90% et + ville	+15	+ 7	+30
60% et + ville	+16	+ 8	+27
60% et + quartier	-12	- 8	-12
90% et + quartier	-12	-11	-20

* Ecarts à la moyenne calculés par rapport à des données en ligne.

Fréquence des ludothèques en fonction de **l'implantation institutionnelle** et **des tranches d'âges accueillies***.

Tranches d'âges Implantation institutionnelle	3 ans et -	12-15 ans	16 ans et +
centre culturel	+10	+16	+32
maison de l'enfance	+ 3	+ 9	+ 9
centre socio-culturel	=	-14	-18
centre social	-18	-28	-27
maison de quartier	-22	- 7	- 8
indépendantes	+ 8	+ 7	+ 8

* Ecarts à la moyenne calculés par rapport à des données en ligne.

Fréquence des ludothèques en fonction de **la répartition des activités pratiquées** et **des tranches d'âges accueillies***.

Tranches d'âges Répartition des activités	3 ans et -	12-15 ans	16 ans et +
100% Prêt	+18	+13	+28
80% et + Prêt	+18	+17	+32
80% et + Jeu sur place	-17	-18	-19
100% Prêt	-29	-31	-39

* Ecarts à la moyenne calculés par rapport à des données en ligne.

ANNEXE 3.1

Le guide d'entretien

1 - Pouvez-vous me dire quels sont les objectifs de cette ludothèque?

Reformulations
>>> Cette ludothèque existe pour défendre quoi?
>>> Quelles sont les "raisons d'être" de cette ludothèque?
>>> Je ne désire pas à connaître vos *projets* mais les *objectifs* c'est à dire les buts que vous cherchez à atteindre.

2 - A votre avis, ces objectifs se retrouvent-ils dans toutes les ludothèques? Pourquoi?

Reformulations
>>> Est-ce que toutes les ludothèques ont ces objectifs là? Pourquoi?

3 - A votre avis, existe-t-il plusieurs types de ludothèques qui se distinguent par leurs objectifs? En quoi?

Reformulations
>>> En quoi cette ludothèque est-elle identique ou différente des autres?

4 - Les objectifs de cette ludothèque varient-ils en fonction des différents types de publics accueillis? Pourquoi?

Reformulations
>>> Les objectifs sont-ils les mêmes lorsqu'ils concernent le public individuel ou familial, et le public des collectivités? Pourquoi?

5 - Les objectifs de cette ludothèque sont - ils différents en fonction du type d'activité : jeu sur place ou service de prêt? Pourquoi?

6 - Quels sont les éléments qui déterminent les objectifs des ludothèques? En quoi?

Reformulations
>>> En fonction de quelles caractéristiques ces objectifs varient-ils? Pourquoi?

7 - La composition sociale du public accueilli influence-t-elle les objectifs de cette ludothèque et/ou des ludothèques? En quoi?

8 - L'itinéraire personnel et professionnel du responsable de cette ludothèque et/ou des ludothèques influence-t-il les objectifs? En quoi?

9 - Pouvez-vous me resituer les objectifs de cette ludothèque dans les trois grands domaines classiques en animation : Educatif, Social et Culturel?

Reformulations
>>> Qu'est ce qui est de l'ordre de l'Educatif, du Social ou du Culturel dans les objectifs que vous avez présentés?
>>> Qu'est ce que vous entendez par Educatif, Social et Culturel?
>>> Quelle est l'étiquette de cette ludothèque : Educative, Sociale ou Culturelle?

ANNEXE 3.2

Grille d'analyse résultante des différentes catégorisations relevées au cours des analyses d'entretiens.

A - LES FONDEMENTS DE LA LUDOTHEQUE

I **Les objectifs**

1°/ Domaine éducatif
- a/ Education sociale
- b/ Education culturelle
- c/ Education et épanouissement individuel
- d/ Education intellectuelle
- e/ Education familiale

2°/ Domaine social
- a/ Développement de la vie sociale
- b/ Promotion de l'égalité sociale

II **Les moyens**

1°/ Le jeu sur place
2°/ Le prêt
3°/ Les animations

B - LE MODE DE CONSTITUTION DES OBJECTIFS

I **Les publics**

1°/ Caractérisation
2°/ Relations avec les objectifs

II. **Les professionnels**

1°/ Caractérisation
2°/ Relations avec les objectifs

C - LA SITUATION INSTITUTIONNELLE DES LUDOTHEQUES

I **Homogénéité de l'institution**

1°/ Similitude des objectifs au sein de l'institution
2°/ Typologie des ludothèques

II **Relations aux institutions éducatives**

1°/ L'école
2°/ La crèche
3°/ Les autres

III **Relations aux institutions sociales**

1°/ Domaine de l'aide sociale
2°/ Domaine des relations sociales

D - LES CONCEPTIONS DE L'ACTIVITE LUDIQUE

I Positionnement du jeu au sein de la ludothèque

1°/ Finalité
2°/ Moyen

II Caractéristiques du jeu justifiant ce positionnement

1°/ Le plaisir
2°/ La dimension éducative
3°/ La dimension sociale.

ANNEXE 3.3

Questionnaire aux adhérents

I°/ Questions concernant les enfants et la ludothèque.

1/ Combien d'enfants avez-vous? .....

2/ A quelle fréquence utilisent-ils la ludothèque?
- 1 fois par mois ou moins
- 2 fois par mois ou plus

3/ Comment l'utilisent-ils?
- pour le service de prêt
- pour jouer sur place
- pour les deux

4/ Comment s'y rendent-ils?
- seuls
- en votre présence

5/ Où est située la ludothèque?
- dans votre quartier
- dans votre commune
- dans une autre commune

II°/ Questions concernant le père et la mère.

6/ Quelles sont vos professions?
(Merci de ne pas donner des réponses vagues comme: ouvrier, militaire, employé. Mais précisez en indiquant votre qualification ou votre grade comme: ouvrier qualifié dans la métallurgie, employé de bureau dans une P.M.I., boulanger patron ou employé....)

Père.....

Mère.....

7/ Etes- vous en activité cette année? Si non, pourquoi?
Père ..... Mère.....

8/ Quelle est votre nationalité?
Père ..... Mère .....

9/ Si vous êtes étranger, depuis combien d'années êtes vous en France?
Père ..... Mère .....

10/ Quel est le diplôme d'enseignement général le plus élevé que vous possédez?

	Père	Mère
- aucun		
- certificat d'études primaires		
- B.E.P.C., Brevet élémentaire		
- Baccalauréat, Brevet supérieur		
- Diplôme de niveau Bac+2		
- Diplôme de niveau Bac+3 ou plus		

11/ Quel est le diplôme d'enseignement professionnel le plus élevé que vous possédez?

	Père	Mère
- aucun		
- Examen de fin d'apprentissage		
- Examen de fin de stage C.A.P.		
- Brevet professionnel		
- B.E.I., B.E.C., Brevet de technicien		
- autre diplôme, précisez.	.....	

III°/ Questions concernant la famille.

12/ Au sein de votre famille, un ou plusieurs membres ont-ils d'autres activités extérieures? (cochez toutes les cases qui vous concernent)

	Parents	Enfants
- Bibliothèque - discothèque		
- Sorties au cinéma		
- Sorties au théâtre		
- Ateliers d'activités manuelles		
- Cours de musique		
- Inscription à des clubs sportifs		
- Pratique de sports en famille		

ANNEXE 3.4

Description des données recueillies et traitées pour caractériser les publics.

Ludo.	Effectif[1]	% Retour[2]	% Non traité[3]
CF	76	25%	08%
CP	<<<<<<<<<	estimation	>>>>>>>>>
CV	33	33%	34%
DR	25	50%	25%
DT	25	36%	10%
EJ	77	26%	18%
ET	49	90%	16%
HR	87	35%	17%
NA	63	31%	08%
NG	38	48%	18%
OG	93	31%	20%
OR	45	30%	15%
RT	51	32%	04%
SN	78	32%	17%
SR	17	24%	33%
UA	<<<<<<<<<	estimation	>>>>>>>>>

(1) Nombre de familles ayant répondu au questionnaire
(2) % de réponses calculé par rapport au nombre de familles adhérentes à la structure (à partir d'une estimation donnée par le responsable de chaque ludothèque).
(3) % de réponses non prises en compte pour la suite de l'analyse du fait de leur appartenance aux classes moyennes.

ANNEXE 3.5

Questionnaire aux professionnels

I °/ Identité du ludothécaire

Nom et Prénom :
Date et lieu de naissance :
Situation familiale :
Nombre d'enfants et années de naissance :
Profession du père :
de la mère :
du conjoint :

1- Pensez-vous que votre cadre familial passé et/ou présent a eu, ou a encore, une influence sur le choix de votre métier de ludothécaire ?

II°/ Cursus de formation

1- Quel métier envisagiez-vous d'exercer lorsque vous étiez au niveau du baccalauréat, ou lorsque vous aviez 18 ans ?

2- Quelles formations avez-vous suivi après le collège, et quels diplômes avez-vous obtenu éventuellement ?

(indiquez toute les formations y compris celles qui n'ont pas "abouti" ou les formations "parallèles" faites par intérêt personnel, et précisez les années concernées, le niveau, le contenu et les équivalents actuels si les formations sont peu connues)

3- A votre avis parmi ces différentes formations, lesquelles ont eu, ou ont encore, une influence sur votre métier de ludothécaire ? En quoi ou pourquoi ?

III°/ Le cursus professionnel

1- Quelles différentes expériences professionnelles avez-vous eu depuis le collège ?

(indiquez toutes les expériences même les "petits boulots" qui ont plus ou moins de rapport avec l'activité actuelle, et précisez les années concernées, l'emploi occupé, le type d'employeur, une description rapide du travail réalisé si le métier n'est pas "classique")

2- A votre avis, parmi ces différentes expériences lesquelles ont eu, ou ont encore, une influence sur votre métier de ludothécaire ? En quoi ou pourquoi ?

IV°/ Profil personnel

1- a/ Avez-vous des activités d'encadrement dans un cadre non professionnel, associatif, syndical, politique, ou humanitaire ? Lesquelles?

b/ Estimez-vous que ces activités ont influencé votre choix du métier de ludothécaire ? En quoi ?

2- a/ Avez-vous , ou avez-vous eu, des activités d'ordre sportif, culturel, social ? Dans quel cadre ? A quelle fréquence ?

b/ Ces activités ont-elles, à votre avis, une influence sur votre métier actuel ? En quoi ?

3- Quels ouvrages conseilleriez-vous de lire, pour justifier de l'intérêt de votre métier ? Ou quelles sont vos références théoriques dans votre travail quotidien ?

V°/ Influences

1- Quelle serait pour vous la ludothèque idéale (emplacement, public, fonctionnement, activités, encadrement, etc.) ?

2- En quoi la ludothèque dont vous êtes responsable est-elle ou n'est-elle pas à l'image de cet idéal? Quelles sont les causes des écarts éventuels?