UNIVERSITÉ PARIS 13

ECOLE DOCTORALE ERASME

Sciences de l'Education

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

PETERS Leila Lira

JOUER POUR QUOI ? L'ECOLE C'EST POUR APPRENDRE !
ETUDE DE CAS D'UNE LUDOTHEQUE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

Directeurs de thèse (en régime de Co-tutelle):
Gilles Brougère et Andréa Vieira Zanella

Soutenue le 03 décembre 2009

Jury :

Prof. Dr. Gilles Brougère
Prof. Dra. Andréa Vieira Zanella
Prof. Dra. Nathalie Roucous
Prof. Dra. Ana Luiza Bustamente Smolka
Prof. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto
Prof. Dr. Alexandre Fernandes Vaz
Prof. Dr. Adriano Nuernberg

RÉSUMÉ en français

Cette thèse a pour but de comprendre comment se constitue le jeu dans une ludothèque scolaire; elle vise à analyser les significations attribuées au jeu et à la ludothèque elle-même et à mettre en évidence les expériences et les apprentissages vécus dans cet espace en soulignant leur contribution au processus de formation des sujets. Elle aborde les paradoxes du jeu à l'école ainsi que les contradictions entre les droits des enfants, en particulier le droit à jouer, et les (im)possibilités de le faire. Elle s'appuie aussi sur la compréhension de la constitution humaine, de l'apprentissage et du jeu selon la perspective historique-culturelle. Elle a comme sujets les élèves et l'équipe pédagogique d'une école primaire à Florianópolis, Brésil. Les informations ont été recueillies à partir d'un questionnaire envoyé aux parents, d'entretiens, des documents scolaires, et d'enregistrements vidéo. Les analyses d'indices et les analyses de discours mettent en évidence les multiples voix sociales qui s'expriment dans les discours des sujets et traduisent leurs conceptions du jeu, comme une activité libre et dirigée, et leur conception de la ludothèque scolaire comme un lieu d'apprentissage. Elles soulignent les contradictions et les tensions nées du mouvement dialectique entre contrôle et résistance aussi bien dans le travail des adultes que dans le jeu des enfants. Néanmoins, cet espace permet des expériences enrichissantes et des apprentissages formateurs pour tous les sujets. Même si, parfois, ces expériences semblent incompatibles tant avec la spécificité des ludothèques qu'avec les objectifs scolaires, souvent elles les rejoignent voire les dépassent.

DISCIPLINE : Sciences de l'Education.

MOTS-CLÉS : Jeu ; Ludothèque scolaire ; Apprentissage.

INTITULÉ DU LABORATOIRE : EXPERIENCE (Expérience, ressources culturelles, éducation) et NUPRA (Núcleo de Pesquisa em práticas Sociais, relações éticas e estéticas, e processos de criação).

Play, what for? A school is a place to learning! A case study carried out in a school toy-library.

ABSTRACT

This thesis aims at understanding how play is structured in a school toy-library. This is possible through the analysis of meaning given to the act of playing and to the toy library, as well as the learning experiences acquired there and the contribution of these experiences to the process of subject formation. It also deals with the paradoxes of the act of playing at school and the contradictions between the play as a right and its (im)possibilities nowadays. This work is based on the understanding of human constitution, their learning processes and the act of playing according to historical-cultural psychology. This research used, as subjects, students from primary school who attended the toy library during school hours and its pedagogical team from a state school in Florianópolis, Brazil. As part of the database, we also find interviews, documents concerning the toy library and the students in addition to a questionnaire sent to the families and video recordings. The analysis of indicators and of discourse showed the multiple social voices in the discourse of the subjects and translated their views of play as being both a free and controlled activity and the toy library as a place to learn. The analysis also revealed the contradictions and tensions resulting from the movement of control and resistance, both from the adult work and the children's play. They also pointed out that that these experiences were enriching and formative for all the subjects. Even though these experiences sometimes seemed incompatible with the specifics of toy-libraries or school objectives, they were frequently in tandem with, or even surpassed them.

Key-words: play, toy-library, learning.

Remerciements,

Pour être cohérente avec la théorie qui guide mon regard de recherche je dirai que ce travail n'est pas uniquement à moi, je le partage avec tous ceux que j'ai rencontrés et avec qui j'ai travaillé. Il est non seulement la synthèse des expériences vécues pendant mon doctorat, mais il intègre aussi celles de ma propre enfance et, surtout, celles de l'école publique où j'ai suivi mes études. De plus, il est la synthèse des multiples voix sociales qui font partie de mon discours et avec lesquelles je dialogue tout au long de ce texte.

Je remercie donc toutes ces voix présentes dans mon histoire et tout particulièrement :

-Tout le personnel de « l'Escola Desdobrada João Francisco Garcez » qui m'a accueillie et qui n'a pas hésité à s'exposer à un regard étranger.

-L'Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) et le Gouvernement Fédéral du Brésil qui m'ont donné le temps et l'occasion de faire cette recherche et de construire cet autre regard sur l'école, lieu de mon travail.

-Mes collègues de travail.

-Le programme européen Alban et le programme brésilien Capes qui m'ont attribué des bourses d'études pour le stage doctoral et pour le doctorat en régime de co-tutelle à l'Université Paris 13.

-Les collègues et les professeurs du doctorat de l'UFSC et de l'Université Paris 13, ainsi que le personnel administratif.

-Mes ami(e)s, toujours proches de mon coeur.

-Mon cher ami et professeur René, qui m'a fait aimer la langue française.

-Tamara et Valmor pour leur difficile travail de traduction.

-Mes familles brésilienne et française qui m'ont soutenue. Et en particulier ma mère, Dolores Peters et ma belle-mère, Madeleine Caron. Et, bien sûr, Luna.

-Andréa Zanella, ma directrice de thèse au Brésil, pour ses précieuses contributions.

-Gilles Brougère et Natalie Roucous, qui ont cru à mon travail. Georges Reddé qui a participé de la pré-soutenance à Paris.

-Et, enfin, je remercie les membres du jury de cette thèse, pour leur autre regard sur cette production.

Je dédie ce travail
à l'école du Canto, qui ose aller plus loin…
À la mémoire de mon père, Elpídio Peters
et de Jean-Marie Caron, qui m'a aimé comme un père.
À Arnaud, qui partage avec moi le jeu amoureux de la vie
et à Pablo qui, pendant 9 mois, a partagé avec moi l'écriture de cette thèse.
Tous deux sont mon œuvre, tous les trois, ma joie.

RÉSUMÉ en français 2
1. Introduction 8
1. L'enfance à l'école et le jeu : quelques paradoxes de l'actualité brésilienne 13
1.1. L'enfant en tant que sujet ayant des droits : le jeu comme un droit ? Dans quelles conditions ? 14
1.2. L'école comme un espace possible pour le jeu ? Ou un non/espace pour l'institutionnalisation du jeu ? 17
1.3. Les ludothèques au Brésil comme un espace pour jouer : et les ludothèques scolaires ? 21
2. Le jeu et le jouet : éléments qui forment la culture ludique enfantine 28
2.1. Le jeu dans la perspective de l'approche historique-culturelle en psychologie 34
3. Méthode 39
3.1. Le contexte de la recherche 41
3.2. Un premier regard sur le décor : la structure physique de l'école et de la ludothèque 42
3.2.2. Caractérisation de la ludothèque : dynamique de fonctionnement et gestion du temps et des activités 48
3.3. Un premier regard sur les participants de la recherche 51
3.4. Procédures de collecte des informations 54
3.5. Procédures d'analyses des données 57
3.6. Quelques considérations sur la partie méthodologique 59
4. La communauté et la culture ludique de la population locale 65
4.1. Caractéristiques de la communauté et de la population locale: un peu d'histoire 65
4.2. Caractéristiques de la culture ludique de la population étudiée 73
4.2.1. Où et avec qui les enfants et les parents jou(ai)ent 74
2.2. Avec quoi et à quoi ils jou(ai)ent 83
4.2.3. Les enfants et la télévision 92
5. La ludothèque et le jeu dans le contexte scolaire 96
5.1. Le discours institutionnel sur le jeu et la ludothèque : une boîte de contradictions 96
5.5.1. La valorisation de l'enfance et du jeu dans l'univers scolaire 102
5.1.1.a. Le paradoxe entre le *libre jeu* et le *jeu dirigé* à l'école 102
5.1.1.b. En jouant on apprend : à propos des façons de comprendre l'apprentissage dans une ludothèque scolaire 109
5.1.1.d. La participation des enfants à la planification et aux activités : une question d'option ? 119
5.1.2. La ludothèque scolaire dans la formation des instituteurs 127
5.2. Comment ces discours « se reflètent » et « se réfractent » dans les activités des sujets 139

5.2.1. Un peu de ce qui s'est passé dans chaque groupe 146
5.2.1a. En première année 146
5.2.1.b. La deuxième année 152
5.2.1.c. La troisième année 154
5.2.1.d. La quatrième année 156
5.2.1.e. Un bref bilan 158
6. Les situations de jeux à la ludothèque 163
6.1. Petites résistances et transgressions face au regard qui contrôle : de nouvelles expériences qui se dédoublent dans le jeu 163
6.1.1. Les mouvements de contrôle et de résistance/transgression lors du jeu à l'heure de la récréation 165
6.1.2. Les mouvements de contrôle et de résistance/transgression dans le jeu à la ludothèque de l'école 171
6.2. Les thèmes, les contenus, les savoirs et les conditions qui constituent le jeu 179
6.2.1. .... dans les activités libres 179
6.2.2. La question de l'altérité : autres aspects en jeu dans le jeu 193
6.2.3. ... dans les activités dirigées 204
7. Les significations des instituteurs concernant le jeu et la ludothèque scolaire : changements dans la cible du regard 220
7.1. La ludothèque comme espace de formation des enseignants : l'importance de la formation pour changer la « cible du regard » 222
7.2. Comment mettre en valeur l'enfance et le jeu à l'école ? 236
8. Conclusions 243
9. Références bibliographiques 249
11. Liste des graphiques 269
12. Liste de tableaux 269
13. Liste d'épisodes 270
14. Liste de siglas 270
15. Liste d'annexes 271
16. Annexes 272

1. Introduction

En tant qu'institutrice et professeur d'Education Physique, mon parcours académique et professionnel a été marqué par des interrogations sur la façon dont je pourrais contribuer à la formation de citoyens critiques et à la construction d'une société effectivement plus juste et démocratique. Dans l'exercice de ma fonction pédagogique j'ai été sans cesse en contact avec le jeu dans le contexte scolaire, ce qui m'a amenée à toujours garder cette thématique comme fil conducteur de mes interrogations académiques. Il me semble par ailleurs important de souligner que ce sont justement les expériences vécues, durant mon enfance, dans les jeux dans les cours d'Education Physique et pendant la récréation, lorsque je fréquentais une école publique, qui ont éveillé en moi le désir d'être institutrice d'Education Physique.

En tant que professeur d'Education Physique à l'École d'Aplication (CA)[1] de l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC), Brésil, j'ai participé, comme chercheuse, à la mise en place du LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação = Laboratoire de Jouets de l'École d'Aplication – UFSC).

Le LABRINCA est né d'un projet de recherche et de prolongement de formation interdisciplinaire auquel ont participé des professeurs et étudiants des Facultés d'Architecture, de Psychologie, d'Education Physique, de Pédagogie et de Bibliothéconomie.

Il soutient l'importance du jeu, du jouet et des jeux dans le contexte scolaire, considérés comme des outils permettant l'appropriation et la re-élaboration de la réalité par l'enfant. Le LABRINCA se présente comme une ludothèque, car en assurant aux enfants de l'école l'accès à des jeux et à des jouets, il permet à tous les sujets concernés l'expression et l'expérimentation d'activités ludiques (Peters et al, 2003) .

Au début de l'année scolaire 2006, alors que je suivais déjà des cours pour mon doctorat, une représentante de la ludothèque d'une école publique municipale m'a proposé d'échanger nos expériences en la matière. Cette ludothèque et le LABRINCA avaient commencé à fonctionner pratiquement au même moment, et dans les deux cas, les enfants y allaient pendant les heures de cours.

[1] Les C.A. se présentent comme des cadres de stages, de recherches, de prolongement de la formation, notamment en ce qui concerne le développement de nouvelles formes dans le rapport enseingment-apprentissage.

De ces échanges est venue l'idée de mener cette recherche au sein de cette école-là, d'autant plus qu'il y avait une intention claire et une prise de position politique visant à mettre en valeur le jeu et l'expression de l'enfance dans l'univers scolaire. Ce qui est louable, compte tenu des difficultés, des contradictions et des paradoxes auxquels se heurtent tous les jours enfants et institutrices, dans la réalité scolaire brésilienne, comme nous le verrons dans ce travail.

L'objectif de cette recherche est donc de voir comment se constitue le jeu dans une ludothèque scolaire , et quels sont ses apports au processus de formation des sujets qui y sont impliqués.

Au chapitre 1, j'introduis et développe la problématique de l'enfance, de l'enfant et du jeu, mettant en relief leurs conditions objectives produites à partir de la modernité[2], dans l'actualité brésilienne.

Les discussions sur l'enfant comme un sujet ayant des droits et sur le jeu comme un des droits des enfants interviennent ici dans leur rapport avec le lieu de l'école et des ludothèques, en ce qui concerne les limites (im)posées au temps et à l'espace qui rendent (im)possibles le jeu[3] des enfants.

Enfin, je cherche à identifier les différents types de ludothèques, essayant de les comprendre dans le cadre des ludothèques scolaires qui assurent ce droit de jouer.

Toute cette problématique fournit une base aux questions que je soulève comme autant de défis à cette thèse, à savoir : Comment se constitue le jeu dans une ludothèque scolaire ? Quels sont les sens que l'on donne au jeu et à la ludothèque scolaire ? Quels sont les expériences et les apprentissages qui peuvent en résulter ? Quels sont ses apports au processus de formation des sujets qui organisent et fréquentent cet espace ?

Ces questions impliquent d'autres questions, comme par exemple : Quelle est la fonction de la ludothèque dans le contexte scolaire ? Son existence est-elle justifiée, compte tenu de la façon dont elle est organisée ? Quel peut être le rôle des instituteurs dans ce contexte ?

Au chapitre 2, je présente les références théoriques et les aspects conceptuels qui guideront la façon de comprendre le jeu dans cette recherche.

---

[2] La modernité est ici comprise à partir du concept proposé par Harvey « [...] comme la croyance en un processus linéaire, en des vérités absolues, en une planification rationnelle d'ordres sociaux idéaux, avec une standardisation de la connaissance et de la production » (1993, p.19).

[3] L'expression «jeu », sera utilisée ici pour désigner une activité liée au fait de jouer (Brougère, 2005). Il ne sera pas analysé en tant qu'un objet ou un système de règles.

Ces concepts sont essentiellement fondés sur les critères du jeu proposés par Brougère (2005), et par la vision de l'homme et du jeu fondés sur la psychologie historico-culturelle, notamment les travaux de Vygotski (1998, 2000 et 2003).

Il est important de souligner que dans la langue portugaise, le mot jeu est différencié entre les mots JOGO et BRINCADEIRA, de même qu'entre le verbe JOGAR et BRINCAR ; ce qui suppose une différence dans leur action. Dans le contexte de cette langue, au Brésil, BRINCAR est normalement utilisé pour nommer les actions ludiques et imaginatives des enfants, par l'emploi ou non d'objets caractérisés pour cela, comme les jouets/BRINQUEDOS. Jouer/JOGAR est utilisé lorsque ces actions sont plus systématisées avc l'emploi de règles définies à priori, et par l'objet jeu/JOGO ; cette distinction est valable aussi pour les adultes. Cette thématique sera plus developpée dans ce chapitre.

Au long de ce texte il sera employé le mot jeu, avec le sens de BRINCAR, comme étant l'activité qui englobe cette multitude d'actions ludiques qui concernent le jeu/JOGO, le jouet et la BRINCADEIRA. Néanmoins, il sera indiqué lorsque le mot jeu est utilisé pour désigner le sens de JOGO/JOGAR. Ainsi, le lecteur francophone peut suivre les sens donnés au mot jeu dans le contexte brésilien.

Au chapitre 3, je présente la méthode dont je me suis servie pour cette recherche. J'expose les présupposés découlant de la perspective bakhtinienne, fondés sur le principe de l'altérité et de l'énoncé concret, selon lequel la recherche est vue comme une arène où se font face le discours du chercheur et celui du (des) sujet(s), les deux discours se constituant réciproquement.

La théorie dialogique qui soutient cette approche permet aussi de considérer les discours dans leur mouvement, plus ou moins stable, traversant toute sorte d'instabilités et de contradictions qui en font partie. L'analyse du discours fondée sur Bakhtin/Volochínov tient donc compte de la matérialité discursive exprimée dans l'énoncé concret des sujets qui sont en relation. Selon cette approche, la communication verbale ne peut jamais être comprise hors du contexte dont font partie les sujets. Il importe donc d'être attentif aux tensions et aux disputes des voix sociales présentes dans les différents discours produits par les sujets, et parfois dans le discours du même sujet, qui peut aussi être source de contradictions. Dans le cas analysé, les conditions de production ainsi que les sens produits dans les discours et les textes écrits ont été mis en évidence pour articuler les différentes

dimensions à l'oeuvre dans la production de sens concernant le jeu, dans la ludothèque étudiée.

Les sujets de cette recherche comprenaient les 92 écoliers (de la première à la quatrième année), les quatre institutrices (remplaçantes), ainsi que l'équipe pédagogique constituée par la directrice de l'école, la conseillère pédagogique et l'animatrice de la ludothèque de l'école publique municipale du quartier Canto da Lagoa, Florianópolis, Santa Catarina, Brésil.

En fonction de la grande quantité et de la grande variété d'informations obtenues, trois niveaux d'analyse ont été développés, pendant le traitement des données de cette recherche, et seront mis en évidence dans les chapitres 4, 5 et 6.

Au chapitre 4 (analyse macroscopique), il s'agit de comprendre le contexte de la recherche ainsi que la culture ludique de la population scolaire ciblée, descendant de « natifs » qui conservent encore des éléments de la culture des immigrants des Açores, arrivés dans cette région au XIX siècle.

Au chapitre 5 (analyse mésoscopique), j'analyse les sens produits par l'équipe pédagogique concernant le jeu et la ludothèque, dans le contexte scolaire. J'y analyse aussi la façon dont ces sens ont influencé l'organisation et l'expression du jeu dans cette ludothèque.

Au chapitre 6, (analyse microscopique), j'expose les situations du jeu, tout en approfondissant le regard sur ce qui se passe dans la ludothèque et sur la façon dont s'y déroule le jeu.

Enfin, au chapitre 7, il s'agit de confronter les discours des institutrices et ceux de l'équipe pédagogique, lors d'une rencontre organisée pour réfléchir sur le jeu et sur la ludothèque.

Cette étude cherche à aider à surmonter la dichotomie existant entre la fin en soi de l'activité ludique et la disparition du ludique lorsqu'il est utilisé à des fins pédagogiques, dans le contexte scolaire (Marcelino, 1997 et Jobim et Souza, 1996).

La recherche vise donc à comprendre la valeur paradoxale des activités ludiques développées dans une ludothèque scolaire, selon qu'elle aura une configuration ludique ou éducative ; car le ludique, pour avoir lieu, « [...] présuppose la motivation interne, alors que l'éducatif présuppose l'intervention de l'adulte, visant des résultats » (KISHIMOTO, 2002, p.19). Selon l'auteur, dans sa fonction ludique, le jeu est compris comme « [...] divertissement, plaisir, voire déplaisir, lorsqu'il est choisi librement », alors que dans sa

fonction éducative « [...] le jeu apprend quelque chose au sujet, qui enrichit son savoir, ses connaissances et sa façon de saisir le monde » (Ibid.).

En effet, ces « résultats » ont lieu, mais pas de la manière prévue par l'école ; c'est-à-dire d'une façon disciplinée. C'est ainsi que l'on comprend que la ludothèque est aussi un espace pédagogique, puisqu'elle « [...] correspond à une conception éducative et pédagogique où les intentions des adultes sont moins contraignantes, et où il y a de multiples possibilités » (REDDÉ, s.d., p.43).

Lorsque Lima (1994, p. 12) défend des espaces scolaires de qualité, il souligne que ceux-ci doivent être construits et organisés de manière à éveiller chez les enfants la sensibilité « (...) à la richesse des éléments de la nature, à l'existence d'univers inconnus et à l'exploration du monde illimité de l'imagination et de la connaissance ».

A partir de cette idée et à partir de Kishimoto (2001), je signale l'absence de rapports scientifiques (au Brésil) concernant des lieux spécifiquement organisés pour jouer dans l'environnement de l'école primaire[4], et concernant l'impact de ces espaces sur ceux qui s'en servent.

A mon sens, la qualité et la disponibilité de tels espaces et matériels permettent bien l'expression et le développement de différentes expériences pour tous ceux qui sont concernés. C'est ce que nous verrons par la suite.

[4]. Nous pouvons citer le travail de Ramalho (2000), qui analyse des ludothèques dans les institutions pour l'Education des Enfants de Florianópolis, et de Mazzilli (2003), qui porte sur des espaces ludiques, également dans le cadre de l'Education des Enfants, à São Paulo.

1. L'enfance à l'école et le jeu : quelques paradoxes de l’actualité brésilienne

Dans ses discussions sur l'enfance dans les temps actuels, Kramer (2000) souligne que l'un des grands défis de la société consiste en un paradoxe : si d'une part elle possède une grande production théorique, d'autre part, les professionnels de l’éducation et les politiques sociales en matière d’enfance s’avèrent incapables de s’occuper des populations infantiles.

Ce paradoxe semble être encore plus important du point de vue de Sarmento et Pinto (1997) lorsqu’ils mettent en avant la façon dont les enfants sont considérés par les adultes, à savoir: ils souhaitent avoir des enfants et les aiment, même s’ils en “produisent” de moins en moins; ils disposent de moins en moins de temps et d’espace pour les enfants et vivent de plus en plus éloignés de leur quotidien; ils considèrent que les enfants doivent être éduqués pour la liberté et la démocratie, alors que les organisations sociales des services pour l’enfance s’appuient sur le contrôle et la discipline; ils reconnaissent la valeur attribuée aux écoles par la société alors que celles-ci ne reconnaissent pas le rôle de l’enfant dans la production de la connaissance.

Un autre grand paradoxe souligné par les auteurs concerne les controverses et les débats entre les différentes perspectives, images et conceptions de l’enfance et qui engendrent des disputes de différents paradigmes et disciplines, et s’expriment dans de nombreux courants théoriques et méthodologiques.

Malgré la diversité de leurs points de départ, des recherches dans le champ de la sociologie - Pinto & Sarmento (1997), Sirota (2001), Almeida (2000), Jenks, (2002) et Qvortrup (1999)-, de l'anthropologie Cohn (2002), de l'histoire – Ariès (1981) et Becchi & Julia (1998), de la philosophie Kohan (2003), de la pédagogie – Charlot (1979) et Kramer (1996)-, et de la psychologie –Jobim et Souza (1996) et Castro (1996)-, entre autres, nous permettent de comprendre que les différentes visions sur l'enfance sont socialement et historiquement construites et varient selon les formes d'organisation sociale de chaque époque. On démontre dans ces études la complexité historique de cette catégorie sociale, puisque selon le contexte, les enfants présentent des caractéristiques spécifiques en fonction de la manière dont elles sont reconnues par les adultes et ceux avec qui ils sont en rapport. Ces relations à leur tour leur permettent de se reconnaître et de s'affirmer en tant que sujets.

Selon Pinto et Sarmento (1997), la consécration de l'ensemble des droits des enfants de tous les pays du monde, visant à en faire des sujets de droit, n'a pas assuré une véritable amélioration de leurs situations, étant donné l'intensification des indices qui montrent que ce groupe d'âge est le plus exposé à des situations spécifiques d'oppression, d'irrespect et d'indifférence pour ce qui a trait à leurs conditions de vie.

Les acquis légaux exprimés à l'Assemblée des Nations Unies, le 20 novembre 1959, par la Déclaration des Droits de l'enfant, et le 20 novembre 1989 par la Convention internationale sur les droits des enfants, ont été pris en compte dans l'élaboration de la Constitution Brésilienne (1988). S'en est suivi la Loi n.8069, qui dispose du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent (1991), où l'on voit apparaître pour la première fois au Brésil les droits des enfants, ce qui a entamé d'importantes avancées légales. Néanmoins, même si l'on cherche à travers ces acquis à considérer les enfants comme des sujets sociaux de droits, sa mise en application laisse à désirer puisque les enfants, sujets historiques, portent les marques des contradictions de la société contemporaine. Et ce surtout lorsque la mise en application de leurs droits dépend essentiellement d'investissements sociaux et économiques liés aux politiques publiques qui concernent tous les secteurs de la société.

Dans son analyse des aspects historiques, politiques et sociaux de la construction des droits des enfants, Soares (1997) écrit que l'on a incorporé dans la Convention des Droits des Enfants (1989) les droits civils, économiques, sociaux et culturels relatifs à la protection, la provision et la participation, établissant des normes internationales sur la façon dont doivent être traités les enfants de toutes les classes sociales et dans n'importe quel contexte[5]. On y reconnaît les enfants dans leur singularité, "ayant droit au nom et à la nationalité, de même que de jouer et de se développer dans une ambiance de paix et d'affection " (Soares, 1997, p.80).

1.1. L'enfant en tant que sujet ayant des droits : le jeu comme un droit ? Dans quelles conditions ?

Selon Soares (1997) et Pinto et Sarmento (1997), ces droits, inclus dans les 54 articles de la Convention, sont exprimés selon trois grandes catégories: droits relatifs à la *protection* (droit de l'enfant d'appartenir à une nationalité, d'être protégé contre la discrimination, abus sexuel et physique, exploitation, injustice et conflit)*;* droits relatifs *à*

5. Cependant, des critiques de cette Convention, notamment en ce qui concerne le caractère « universalisant » du développement humain qui le fonde, peuvent être trouvées dans le texte de Woodhead (2007).

la provision (droits sociaux des enfants, comme la santé, l'alimentation, l'éducation, la sécurité sociale, les soins physiques, la vie familiale, la récréation, la culture); droits *à la participation* (droits civils et politiques, comme le nom et l'identité, droit d'être consulté et entendu, d'avoir accès à l'information, à la liberté d'expression et d'opinion, de prendre des décisions).

Toutefois, il est consensuel que les politiques pour l'enfance non seulement garantissent ces droits fondamentaux aux enfants, mais doivent aussi rendre concrets ces acquis légaux,

> [...] se présentant comme un espace de citoyenneté (contre l'inégalité sociale, assurant la reconnaissance des différences), de culture (espace de la singularité et de la pluralité), de connaissance (dans son compromis avec la dimension d'humanité et d'universalité); d'indignation et de résistance (KRAMER, 2000, p. 69).

Toujours selon l'auteur, ces politiques doivent avoir pour horizon l'humanisation et la récupération de la culture en tant qu'expérience pour que les enfants et les jeunes puissent lire le monde, écrire leur histoire, s'exprimer et créer. Ainsi, élaborer des politiques pour l'enfance implique que des espaces pour le libre jeu, des espaces pour écrire, voir, contempler, expérimenter soient assurés par l'accès aux écoles, aux bibliothèques, aux ludothèques, aux musées, aux différents médias, au cinéma, aux programmes de qualité à la télévision, parmi tant d'autres. Ces espaces ont quant à eux une responsabilité vis-à-vis du public auquel ils sont destinés; il est fondamental qu'ils assument la dimension citoyenne de l'action éducative et culturelle.

Outre les politiques publiques pour la promotion de ces espaces, la Déclaration des Droits de l'Enfant (1959) ajoute que pour avoir une enfance heureuse: “L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit ” (7e principe)[6]. Ce droit est aussi exprimé dans le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent (1990): “jouer, pratiquer des sports et s'amuser” (chap. IV), tout cela est reconnu comme partie intégrante de la formation des enfants, qui ont également le droit “ d'aller, de venir et d'être dans des endroits publics et espaces communautaires, à l'exception des restrictions légales ” (chap. I).

Si, d’un côté, le jeu est considéré par la loi comme un droit des enfants, reste la question : comme faire valoir juridiquement une activité qui vise à permettre aux enfants

[6]. Voir assemblée générale des Nations Unies, 20 novembre 1959, Déclaration des droits de l’enfant.

de s’amuser ? D’un autre côté, est-ce que ce droit peut être utilisé comme un argument pour la mise en place de politiques qui le rendent indirectement viables ?

Nous savons qu'historiquement les enfants ont utilisé les espaces inoccupés, tels que les terrains vagues et les rues, pour exercer leur droit de jouer. Ces lieux rendaient possibles des rencontres organisées et marquées par des normes de vie sociale. Ils étaient délimités pendant les activités par les groupes eux-mêmes, et leurs fonctions et actions d'ordres divers, comme par exemple organiser, diriger, se subordonner ou transgresser les règles, étaient produites par les enfants eux-mêmes[7]. Ces espaces devenaient ainsi d'intéressants lieux pour l'échange d'expériences culturelles infantiles, pour l'application du droit à la citoyenneté et pour la formation des enfants (Oliveira, 2002).

Dans son analyse des modifications culturelles du XX siècle, Harvey (1993) signale les altérations au niveau de la rurbanisation des grands centres urbains. Le processus d'organisation architectonique promu par la rationalisation des modèles spatiaux à travers la construction de maisons, d'écoles, d'hôpitaux, d'usines, de centres commerciaux etc., visait à éliminer les espaces afin de restreindre la périphérisation et la remplacer par le développement planifié de nouvelles villes.

L'auteur met en avant le processus d'exclusion des classes socio-économiques les plus défavorisées des aires "les plus nobles" des centres urbains ainsi que le croissant élargissement des privatisations de ce qui était public auparavant. Par conséquent, les espaces urbains de socialisation et de production culturelle dans lesquels les adultes et les enfants circulaient librement deviennent des espaces d'exclusion sociale. Ce mouvement enferme les classes moyennes dans des espaces fermés et protégés de la violence urbaine, comme les centres commerciaux et les condominiums fermés, ce qui ne fait que repousser les classes sociales les plus défavorisées vers d'autres espaces sans infrastructure d'habitation, d’assainissement basique et encore moins propices aux activités culturelles et de loisir.

N'ayant pas d'accès à des espaces adéquats et sûrs pour jouer librement et être en rapport avec leurs pairs, les enfants n'ont pu que s'exposer à des situations de risque et de violence pour pouvoir jouer. Les moyens de communication eux-mêmes mettent en avant que les enfants utilisent les dalles des maisons et les rues agitées pour jouer[8]. Cette situation est abordée par Costa (2002) qui, s'appuyant sur les donnés du Recensement

[7]. Ce thème est abordé par FERNANDES (1979) et dans SILVA, GARCIA & FERRARI (1989).
[8]. A propos de cette situation, voir LEITE (2002) et BASTOS (2005).

Démographique de 2000, déclare que les 23,4 millions d'enfants entre 6 et 12 ans, qui représentent 13,8% de la population brésilienne, sont privés des rues, trottoirs et squares, l'école étant considérée comme le principal espace de vie sociale.

Lima (1994 et 1995), en soutenant la thèse selon laquelle le jeu est un besoin vital des êtres humains, et qui permet à l'enfant de construire des connaissances, analyse les espaces urbains des grandes villes et dénonce:

> La privation qui concerne les enfants des villes métropolitaines des pays du Tiers Monde s'étend donc bien au -delà de l'estomac, allant jusqu'à son droit d'être enfant, autrement dit un être curieux, ludique, ouvert, libre, mais fragile et peu sûr puisque nous leur refusons même le simple et sain espace naturel ou construit, sans saletés ou maladies (Id., 1994, p.10).

Selon l'auteur, en raison de l'expansion des villes, marquée par la fragmentation et la privatisation des espaces urbains, il y a eu un net processus de diminution des espaces publics d'apprentissage collectif où les enfants pouvaient jouer et circuler librement. Dans une telle réalité, l'espace scolaire a fini par devenir le principal lieu de socialisation et de production de culture parmi les enfants.

1.2. L'école comme un espace possible pour le jeu ? Ou un non/espace pour l'institutionnalisation du jeu ?

Entre-temps, surtout pendant la dernière décennie, nous avons pu remarquer que le discours gouvernemental brésilien a mis l'accent sur le retour à l'Enseignement Fondamental en raison de l'importance stratégique de l'école dans le "nouvel ordre mondial", cherchant "l'adéquation entre les objectifs éducationnels et les nouvelles exigences du marché international et interne et, en particulier, la consolidation du processus de formation du citoyen productif" (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2002, p. 78).

Les auteurs affirment que cette mise en avant a découlé des impositions faites par la Banque Mondiale qui visaient des altérations au niveau des politiques publiques en éducation. Celles-ci ont été organisées essentiellement au Brésil par le biais du *Plano Decenal de Educação* et sa mise en application dans la *Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*, dans la définition des *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* et dans les investissements du *Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF)*. Nous avons également l'exemple du programme *Bolsa Escola*, lancé pendant le gouvernement du président Fernando Henrique Cardoso et réédité pendant le

gouvernement de Luis Inácio da Silva sous le nom de *Bolsa Família*, qui vise à l'incitation et à la stabilité des enfants à l'école. Malgré ces initiatives réalisées depuis les années 90, les auteurs indiquent qu'il y a eu une diminution du montant investi dans l'éducation et une augmentation de la quantité d'élèves par professeur comme une manière d'augmenter le nombre d'enfants à l'école.

Ces données sont confirmées dans la recherche "Education Fondamentale au Brésil dans les années 90: politiques gouvernementales et actions de la société civile" ("*Educação Basica no Brasil nos anos 90 : políticas governamentais e ações da sociedade civil*"), réalisée par le Centre d'Etudes et Recherches en Education, Culture et Action Communautaire (*Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*) (Cenpec, 2001). Les donnés soulignent qu'il incombait désormais à l'Éducation National la responsabilité du développement de compétences de l'homme du XXIème siècle. Outre les rares avancées et les grands défis qui doivent encore être surmontés par l'éducation dans notre pays, la recherche mentionne la grande quantité d'analphabètes et les inégalités régionales en matière de développement d'écoles fréquentées par des groupes socio-économiques différents.

Ainsi, si d'une part le discours gouvernemental a promis de garantir le droit à l'éducation fondamentale en assurant que les enfants puissent rester dans les écoles publiques, d'autre part, selon Perrotti (1990, p. 92), l'école a fini par devenir l'un des principaux espaces à suivre le mouvement de "confinement de l'enfance", conséquence de ces politiques publiques:

> [...] le confinement de l'enfance lui a causé de sérieux problèmes socio politique culturels. La culture produite librement par l'enfance dans les espaces publics a été progressivement assimilée par les espaces privés au fur et à mesure que l'urbanisation et la vie bourgeoise avançaient. Il en a découlé une altération des relations que les enfants et les jeunes entretenaient avec des catégories socioculturelles, comme diversité/uniformité, et des catégories politiques, comme autonomie/contrôle.

Selon l'auteur, sans avoir la possibilité de jouer librement en ville, il n'y a pas seulement une perte de l'espace physique; il y a surtout un changement structurel des conditions des enfants pour produire et avoir un rapport avec la culture, la société et la vie politique. L'auteur met en garde contre les dangers d'institutionnalisation de l'enfance dans le contexte scolaire. Contrairement aux activités réalisées dans les lieux où le temps et l'espace étaient autogérés par les enfants, les routines scolaires sont organisées sous le

sceau bureaucratique et hiérarchique de production en vigueur, et suivent donc la logique du monde du travail, où les rêves et les fantaisies des enfants, de même que le droit de jouer, ne sont pas pris en compte. L'école a fini par devenir un espace inintéressant, à l'opposé de l'univers culturel des enfants, où les découvertes sur la vie sont faites dans les espaces de défis, confrontations, luttes et échanges entre des sujets et non seulement dans des espaces d'abstractions et subordinations, traits scolaires les plus significatifs.

A partir de ces prémisses, Pinto (2003), se sert d'auteurs tels que Faria Filho et Vidal (2000), Sales (2000), França (1994), Gonçalves (1996) et Lima (1994 et 1995) pour dénoncer le conservatisme de l'architecture et de l'organisation scolaire. Selon l'auteur, l'ouverture de nouvelles places pour assurer la prise en charge de milliers d'enfants ces dernières décennies ne s'est pas accompagnée d'une réorganisation des investissements et d'une politique de soutient correcte ayant pour but une réorganisation du temps et de l'espace scolaire. Ainsi,

> Les espaces et les temps sont organisés par les adultes de façon à considérer comme prioritaire le conditionnement et la discipline des enfants. Ce fait est évident étant donné l'inadéquation du mobilier, de même que l'organisation du temps et de l'espace scolaire, qui rendent difficiles les interactions et la créativité des enfants. En outre, l'affectivité est éloignée de l'ambiance scolaire, et les enfants ne parviennent pas à s'identifier à cet espace physique (Pinto, 2003, p.42).

L'auteur souligne que les enfants finissent par adopter des attitudes indisciplinées en cherchant à exprimer ce qu'ils ressentent lorsque leurs intérêts ne sont pas respectés et lorsqu'ils sont privés de la participation à l'organisation du temps et de l'espace scolaire. En ce sens, en s'appuyant sur les dits des enfants, sa recherche montre comment ceux-ci cherchent des subterfuges pour garantir leur temps de jeu,

> [...] lorsqu'ils cherchent à arriver plus tôt à l'école, pour pouvoir jouer avant le début des cours et, tant qu'ils restent dans les classes, ils utilisent le prétexte d'aller aux toilettes pour sortir pour pouvoir discuter et jouer avec les camarades, et profitent des travaux en groupes pour jouer "en cachette" de leur professeur (Ibid., p. 162).

A partir de ces données, nous mettons en avant l'importance de la qualité des médiations et de l'organisation éducationnelle du contexte scolaire qui donne la parole aux enfants. Nous entendons, ainsi, que l'école peut être configurée comme un lieu cherchant à surmonter cette caractéristique d'espace de confinement des enfants et prône des conditions favorables pour le processus d'apprentissage et de développement, comprenant

aussi les souhaits et les besoins des enfants. Si nous cherchons donc une éthique valorisant les aspects politiques et sociaux de la relation entre enfance et école[9], nous devons partir des prémisses selon laquelle éduquer et enseigner implique de permettre aux sujets d'avoir accès à différents artefacts culturels afin qu'ils s'en approprient et deviennent capables de produire de la culture.

Des auteurs tels que Pino (1996), Góes (1992, 1993, 1996), Smolka (1993), Fontana (1996) et Miranda (1989) étudient les interactions sociales dans l'espace scolaire en tant que constitutives des sujets et *locus* d'appropriation de la culture. Selon ces auteurs, l'école est un lieu institutionnel orienté vers l'appropriation de la connaissance historiquement produite, étant organisée de manière à rendre possible des médiations qualitativement différenciées associées à la structure, aux contenus et aux objectifs de l'enseignement. Elle est aussi caractérisée par une vision singulière des relations ayant ces objectifs dans l'univers scolaire, étant donné que la participation de l'enfant est considérée par ces auteurs comme étant fondamentale. Tout d'abord parce que: “Cette fonction spécifique de l'école, configurée par le biais de certaines formes d'organisation et par l'établissement de règles et de normes de conduite, affecte les individus, leur façon de penser, d'agir, de parler, de sentir” (SMOLKA & NOGUEIRA, 2002, p.79). Ainsi, l'entrée des enfants dans cette institution est un événement présentant des caractéristiques particulières, marquées par des demandes, des attentes et des rituels socialement valorisés qui participent activement au processus de subjectivation des sujets concernés.

En ce sens, nous comprenons l'école comme une institution produite historiquement et socialement au cours de luttes et de rapports de pouvoir en vigueur dans la société et est ainsi également marquée par les contradictions internes de cette société. Par conséquent, si d'une part elle est caractérisée par l'établissement de la discipline et la normalisation de l'enfance, d'autre part elle est sujette aux changements qui auraient pour but de la rendre un lieu qui respecte les enfants dans leurs singularités et leurs droits, y compris celui de jouer. Un lieu qui prône pour l'enfant “la conquête de la capacité de lire le monde, en écrivant l'histoire collective et en s'appropriant les différentes formes de production de culture, créant, exprimant, changeant ” (KRAMER, 2000, p.68).

---

[9]. D’une part, Áriès (1981) a démontré comment l’évolution de l’institution scolaire a été parallèlement liée au “sentiment de l’enfance” qui s’est renforcé du XVe au XVIIIe siècle à travers la vision de l’institution scolaire comme le lieu de l’enfant. D’autre part, on s’interroge encore de nos jours si l’école, en tant que lieu de l’enfance, devient une promesse ou une dette de la Modernité. A propos de cette discussion sur le droit à l’enfance à l’école et la nécessité de la redéfinition des finalités et des pratiques pédagogiques, sociales et politiques de cette institution, voir Quinteiro (2004).

Marcelino (1997, p.64) nous rappelle la “Charte du Loisir” rédigée lors du Séminaire Mondial du Loisir, promue par la Fondation Van Clé, à Bruxelles, qui définit au 4e article que “[...] la famille, l'école et tous les enseignants ont un rôle déterminant à jouer au moment d'initier l'enfant à une activité ludique et active de loisir, dont on doit supprimer la fréquente contradiction entre l'enseignement et la réalité ”.

1.3. Les ludothèques au Brésil comme un espace pour jouer : et les ludothèques scolaires ?

Néanmoins comme nous l'avons vu, l'intense transformation de la vie urbaine a eu des effets non seulement sur les lieux où se développent les activités infantiles mais aussi sur les activités elles-mêmes, en tant que facteur résultant de la réduction des espaces adéquats à l'application du droit de jouer. Par ailleurs, les écoles ne sont pas non plus devenues des lieux où l'on respecte ce droit, fait qui a eu également des répercussions sur la production académique sur ce sujet. Une recherche réalisée par Schneider (2004) sur de nombreuses bases de données au Brésil dans le domaine de l'éducation et de la psychologie pendant la période allant de 1971 à 2002 a souligné l'existence de multiples publications sur le jeu, mais une grande partie des recherches sur le jeu à l'école le considèrent uniquement comme un recours pédagogique. Selon l'auteur, peu de recherches "[…] comportent des références au jeu à l'intérieur de l'école ou ce que signifie le jeu pour les enfants ”, ce qui montre que "[…] l'école est un lieu seulement de connaissance systématisée et que tout le reste, ayant trait à la condition humaine, n'a pas de place pour se manifester dans cet univers ” (SCHNEIDER, 2004, p.19).

D'autres institutions, ayant pour but de suppléer cette lacune, sont apparues, à savoir les ludothèques qui se sont consolidées comme les réponses aux nouvelles demandes d'espaces alternatifs de vie sociale où l'enfant et son univers étaient compris et respectés. Ce mouvement est issu de quelques segments de la société qui cherchaient des alternatives au processus d'urbanisation accéléré qui allait au-delà des centres commerciaux, où la consommation semble attirer plus que les échanges entre les sujets.

La « *brinquedoteca* » au Brésil, la « *ludoteca* » dans les autres pays latino-américains, la « *toy library* » ou bibliothèque de jouets dans les pays anglo-saxons, et la

« *ludothèque* » en France et dans les pays francophones ont donc pour mission de « donner à jouer », c'est-à-dire, « rendre possible le jeu » à toutes les personnes[10].

La ludothèque au Brésil est traditionnellement considérée comme un espace de jeu et de développement infantile, en ce sens qu'elle contient du matériel ludique (jeux, jouets, déguisements, livres, entre autres choses) à la disposition des enfants (Cunha, 2001). Ces espaces sont considérés comme des lieux sociaux où le jeu, induit par la variété de matériaux ludiques, s'avère être la principale action médiatrice de l'enfant avec le monde, et où s'instaure une pratique éducative institutionnellement organisée favorisant la socialisation (Porto, 1998). La ludothèque est aussi vue comme un lieu d'animation socioculturelle chargé de véhiculer la culture infantile, l'intégration sociale et la construction de représentations infantiles (Kishimoto, 1997).

Nous pouvons constater qu'il n'y a pas eu jusqu'à présent une étude historique sérieuse concernant les ludothèques (Roucous, 1997a). Cependant, lorsque nous regardons d'un peu plus près leur histoire, nous pouvons voir que les différents noms donnés à cet espace ludique expriment des conceptions différentes, dont les origines et les évolutions apparaissent clairement.

Grosso modo, deux « courants » majeurs de ludothèques se détachent : le courant « *anglo-saxon* », représenté par les pays de langue anglaise et tourné vers la « ludothérapie » ; et le courant « *latin* », représenté notamment par la France, l'Espagne et l'Italie, et qui mettent l'accent sur l'animation socio-culturelle (Chiaroto, 1991).

Les deux courants ont influencé, à des moments différents, la conception et la structuration méthodologique des ludothèques au Brésil.

Nous notons la tendance anglo-saxonne dans l'option théorique/méthodologique proposée par Cunha (2001) et Santos (1995).

Voyons son origine historique :

Selon Cunha (Ibid.) et l'Association Brésilienne de Ludothèques (ABBri)[11], la première ludothèque a été mise en place à Los Angeles, vers 1934, suite à la grande dépression économique de l'époque, aux Etats Unis.

---

[10]. Conception proposée par l'ITLA (Internatinal Toy Library Association – Association Internationale des Ludothèques), disponible sur le site www.itla-toylibraries.org.

[11]. Informations obtenues en consultant le 22/08/2008 le site : http://www.brinquedoteca.org.br/inicio.htm.

Le directeur d'une école municipale a eu la visite d'un commerçant du quartier venu se plaindre que des enfants volaient des jouets dans son magasin. On a, de ce fait, créé le premier système de prêts de jouets, appelé « *Los Angeles Toy Loan* ».

Mais, c'est en 1963, en Suède, que cette idée a été davantage développée, dans « […] le but de prêter des jouets et d'orienter les familles d'enfants handicapés dans leurs jeux avec eux. Pour mieux les encourager, deux institutrices, mères d'enfants handicapés, ont fondé à Stokholm la Lekotek (ludothèque, en suédois) » (ABBri, s.d.).

C'est surtout cette conception qui marque l'arrivée des ludothèques au Brésil, où « […] elles ont commencé à être développées aussi à partir du besoin d'aider à encourager les enfants handicapés. En 1971, lors de l'inauguration du Centre d'Habilitation de l'Association des Parents et Amis d'Enfants Handicapés (APAE) de São Paulo, une exposition de jouets éducatifs a eu lieu » (Id.). L'événement a déclenché un vif intérêt, et l'APAE a décidé de créer un Secteur de Ressources Pédagogiques, afin d'aider la population (Friedmann, 1998).

En 1973, l'APAE a mis en place le Système Tournant de Jouets et de Matériels Pédagogiques. Cet espace a été appelé Ludoteca (Santos, 1995). Tous les jouets du Secteur Educationnel de l'APAE ont été centralisés et ont commencé à être utilisés selon le modèle d'une bibliothèque itinérante.

Ce n'est qu'en 1981 que la première ludothèque du pays a été créée, la Brinquedoteca Indianópolis[12], à São Paulo. Cette ludothèque a été dirigée par la pédagogue Nylse Cunha, qui a inventé le terme « *brinquedoteca* », et qui a créé l'ABBri, en 1984. Cette institution, « […] travaille depuis pour diffuser le jeu, formant des animatrices et aidant à mettre en place des ludothèques dans tout le pays » (ABBri, s.d).

On voit alors que les premières ludothèques implantées au Brésil étaient rattachées aux APAE, et visaient à utiliser le jeu dans le processus de socialisation des enfants ayant des besoins spécifiques, ainsi qu'à les aider à surmonter leurs difficultés d'apprentissage et de développement. Historiquement, la Brinquedoteca de Indianópolis est devenue une référence nationale en ce qui concerne la formation d'animatrices de ludothèques.

Cependant, il y a au Brésil aussi une autre conception de ludothèques, plus proche du courant français, et qui est représenté par la ludothèque LABRIMP (Laboratoire de Jouets et Matériels Pédagogiques), à l'Université de São Paulo (USP).

---

[12]. Informations obtenues en consultant le 22/08/2008 le site : http://www.indianopolis.com.br/si/site/0205?idioma=portugues.

Selon le site de cette ludothèque [13]:

> Le LABRIMP – Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos a été crée au sein de la Faculté d'Education, en février de l'année 1985, avec pour objectif de discuter l'utilisation de jouets et de jeux dans l'éducation ; de promouvoir l'amélioration de la formation des enseignants ; de mener des recherches et en diffuser les résultats ; de rendre service à la communauté par l'intermédiaire de la ludothèque, de l'atelier et la consultation du patrimoine.

Pour Tisuko Kishimoto, qui a conçu le LABRIMP, la ludothèque valorise la culture ludique infantile, puisqu'elle est conçue comme un espace d'animation socio-culturelle chargé de la transmission de la culture de l'enfance. La ludothèque est aussi chargée du développement de la socialisation, de l'intégration sociale et des constructions des représentations infantiles (Ibid., 1997).

Essayons maintenant de mieux comprendre l'autre versant de l'histoire des ludothèques, celui qui vient d'Europe.

Contrairement à la conception anglo-saxonne, les ludothèques françaises ont commencé à apparaître dans les associations de mères de familles, visant à partager un service d'octroi ou de prêt de jouets. C'était dans les années 80 « Les finalités se posaient alors en termes de partage et d'égalité devant un matériel ludique qui, sous le coup de l'expansion du marché, commençait à proliférer dans certaines familles et qui faisait défaut dans d'autres » (ROUCOUS, 1997, p. 99).

Peu à peu les ludothèques se sont généralisées en France et en Suisse, visant la diffusion de la culture ludique infantile, notamment dans le cadre de la logique des échanges entre familles. Cette approche soutient le point de vue que les ludothèques sont un espace ouvert au public et réservé aux activités ludiques, où l'on se sert de jeux, de jouets et d'autres matériels ludiques, qui peuvent aussi être prêtés et utilisés à domicile (Roucous, Id., et Roucous & Brougère, 1998).

Comme cette définition couvre une grande diversité de ludothèques, du point de vue de Roucous (Ibid.) celles-ci construisent leur identité à partir de quatre spécificités :1) C'est un espace structuré autour du jouet ; 2) Le jouet n'y a d'autre finalité que celle qu'il a, ne visant que la satisfaction et le plaisir qu'il procure au public. C'est un espace qui propose la présence d'un adulte pour répondre aux demandes des enfants, à travers un regard et une écoute sensibles et disponibles, afin d'enrichir les possibilités de cette

13. D'après le site: http://www.labrimp.fe.usp.br/novo/index1.htm. Consulté le 22/08/2008.

activité ; 3) C'est un endroit de rencontre et de communication destiné à tout type de public, où les rapports sociaux sont élargis grâce aux contacts entre différentes générations et cultures ; 4) Cet espace est caractérisé par l'accès libre aux matériels ludiques, permettant à chacun de profiter du temps, du moment et du lieu où il souhaite jouer. Dans ce sens, la ludothèque fait partie du domaine du loisir, et s'oppose à l'institution scolaire, où la présence est obligatoire.

L'auteur est formel lorsqu'elle affirme que la priorité de la ludothèque doit être le jouet et le jeu, et que ceux-ci ne doivent pas être utilisés à d'autres fins, tel que l'apprentissage de contenus scolaires ; car cet espace ludique a un rapport singulier avec le jouet et le jeu.

> Il s'agit d'utiliser le jouet pour jouer. Mais il existe des différences fondamentales entre la ludothèque et ces instances que sont la crèche, l'école ou les centres de loisir. [...]. A la différence de ces institutions qui proposent un jouet pour apprendre ou pour communiquer, ou pour comprendre, la ludothèque propose des jouets pour le simple fait de jouer avec, avec tout ce que cela suppose en arrière plan d'apprentissage, de communication ou d'éveil (ROUCOUS, 1997, p. 101).

Nous ne pouvons cependant pas oublier que les courants anglo-saxon et latin sont venus de pays développés, et qu'ils se manifestent dans les propositions des ludothèques les plus connues, qui se situent dans la ville de São Paulo, Etat de São Paulo, considéré l'État le plus développé du Brésil.

Cette réalité n'est pas nécessairement la même dans les autres États. Même s'il s'agit d'un pays en voie de développement relativement accéléré, il se trouve en Amérique Latine, qui, d'une manière générale, reste une région sous-développée.

Dans ce contexte, nous pouvons remarquer la naissance d'une conception de ludothèque qui apparaît peu à peu dans la littérature, que l'on appellera ici « *latino-américaine* ». Elle met en relief l'engagement politique du processus de mise en place de ludothèques visant à assurer les droits fondamentaux de l'homme et, surtout, les droits des enfants, lesquels sont souvent négligés par les gouvernements de ces pays, dans leurs politiques publiques. Cette prise de position découle de la situation dans laquelle se trouvent la plupart des enfants des classes populaires de ces pays ; c'est-à-dire la grande majorité des enfants :

> [...] difficultés à vivre ensemble, formes diverses d'agression pendant l'enfance, diffusion généralisée de la violence, y compris des images déchaînées de provocation sexuelle à la télévision, absence de temps en

> famille, incertitude face à l'avenir, difficultés de transparence dans l'emploi des fonds financiers destinés aux projets socio-éducatifs..., ce qui a beaucoup à voir avec les valeurs humaines. D'où autant de soucis et l'exigence de nouvelles interventions effectives, et pas seulement pédagogiques. La vision politique et l'économie s'entrecroisent dans la projection éducative (DINELLO, 2000, p. 186).

On note un mouvement de valorisation et de développement de la culture locale lorsqu'on s'inquiète du fait que « […] de nombreux projets de ludothèques n'ont aucun rapport avec la région où elles se mettent en place, imposant certains jeux et jouets comme agents colonisateurs au sein des valeurs communautaires » (Ibid., p. 195).

Ce mouvement vise le développement de ludothèques communautaires en tant qu'un droit de toute la communauté, notamment pour le droit des enfants à jouer (Catalan et Paredo – 2008 et Obando – 2008). Ce mouvement vise aussi à reconnaître les racines historiques et à valoriser l'identité du pays (Ochoa, 2008).

Dans ce sens, on cherche à augmenter les activités liées à la culture locale, la récupération et la valorisation de jeux pratiqués par les générations précédentes, les activités ayant trait à des expressions artistiques « [...] l'artisanat et le folklore, créant de ce fait les conditions d'une affirmation culturelle, si nécessaire à l'être humain » (DINELLO, Id., p.190).

Au-delà de ces trois perspectives, on s'accorde pour reconnaître l'existence de plusieurs types de ludothèques, dans des contextes distincts, se tournant vers des publics spécifiques (dans des musées, dans des quartiers, dans les institutions d'éducation spécialisée, dans des hôpitaux, dans des entreprises). Dans tous ces cas, on cherche à assurer l'accès à une diversité de matériels ludiques ainsi que le droit de jouer, où l'usager choisit son temps et les activités qui l'intéressent.

Selon Kishimoto (1998), au Brésil, ce sont les crèches et les écoles maternelles qui normalement adoptent des ludothèques à des fins pédagogiques, les objets qui s'y trouvent jouant alors le rôle de support aux activités scolaires. En outre, ils ont pour but de "[…] collaborer avec l'éducation des parents, et visent le perfectionnement du choix des jouets; stimuler l'interaction entre les parents et les enfants à travers les jeux; permettre à l'enfant d'avoir accès à une variété de jouets; orienter le choix de jouets; proposer un espace pour le choix des jeux" (Kischimoto, 1998, p. 56). Même si l'auteur affirme qu'il n'existe pas des registres historiques et des recherches tournées vers le public dans l'enseignement

fondamental[14], elle mentionne l'existence d'écoles ayant peu de moyens qui utilisent les ludothèques en tant que soutient pédagogique pour les professeurs.

Brougère rappelle la spécificité des ludothèques lorsqu'il affirme que,

> […] comme tous les univers professionnels, la ludothèque est porteuse d'une rationalité particulière liée à l'usage du jouet. L'école oriente le jouet vers l'apprentissage, la crèche vers le développement et l'enrichissement de l'activité, la ludothèque vers le jeu en tant que tel (Id., 2004, p. 241-242).

Fontana et Cruz (1997) font aussi des critiques à la tentative d'accorder un caractère pédagogique à l'activité ludique. Pour ces deux auteurs, lorsque les jeux sont orientés à des fins didactiques par les institutrices, « [...] soit les enfants ne s'impliquent pas, se plaignent en disant que les jeux proposés sont ennuyants, résistent à l'enregistrement et à l'analyse ; soit ils jouent, mais alors 'sans faire attention à ce qui est important' » (Ibid., p. 140). Instituteurs et enfants commencent dès lors à se méfier de la présence du jeu à l'école.

Souvent, pour que le rôle pédagogique du jeu soit respecté, des instituteurs s'en servent pour amener l'écolier à s'impliquer dans certaines activités, masquant ainsi leur intention de travailler un contenu spécifique. D'un côté, au lieu d'insister sur le caractère ludique du jeu, ils le transforment en activité dirigée, le rendant didactique. D'un autre côté, pour ne pas vider le jeu de son sens ludique, ils finissent par ne pas intervenir, laissant les enfants jouer librement ; ce qui peut accréditer l'idée d'une éducation spontanée, sans implication dans l'encouragement au développement de l'enfant. Cette approche relève d'une vision romantique de l'enfance, qui sacralise le jeu (Brougère, 1998a).

Comme ces activités portent les caractéristiques du non-sérieux et du plaisir, propres aux activités non productives et imprévisibles (Id., 2005), elles s'opposent certainement au projet utilitaire, pragmatique et rationnel de l'école ; dans lequel le temps et l'espace sont contrôlés et définis selon les modèles du projet de la modernité instaurée par l'illuminisme.

---

[14]. Ces données ont été confirmées dans une étude récente au *Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes/março/2006*. Parmi les 19 recherches trouvées comprenant le mot-clé *ludothèque*, en ce qui concerne le contexte scolaire de l'Enseignement Fondamental, on trouve les travaux de Lopes (2000), qui analyse la dynamique d'utilisation des espaces dans ce contexte par les enfants, et ceux de Magalhães et Pontes (2002), qui abordent le développement de partenariat entre universités et écoles dans l'organisation de ludothèques. Plus récentes sont les études de Macarini et Vieira (2006) sur la caractérisation des jeux d'enfants dans une ludothèque scolaire ainsi que Cordazzo (2003), lorsqu'il identifie, dans son travail, la forte motivation pour le jeu chez les enfants à l'école, suggère l'organisation de ludothèques dans ce contexte.

Sánchez Vázquez (1999) appelle ce type de rapport pratico utilitaire (ou pratico productiviste), le considérant comme le reflet du mode selon lequel les sujets – lorsqu'ils établissent un rapport avec le monde – interviennent sur la nature, visant la production utilitaire d'objets pour la consommation.

Il est cependant important de souligner que soutenir le jeu à l'école ne signifie pas négliger la responsabilité en ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage et le développement de l'enfant. Ces activités peuvent certainement s'inscrire dans un projet pédagogique assurant également une position active des enfants en tant que sujets de leur expérience, qu'ils pourront maîtriser. De ce fait, la tentative de préserver les caractéristiques du jeu dans une ludothèque scolaire, concerne, implicitement ou explicitement, une certaine conception pédagogique de l'école, indissociable d'une conception de l'enfant, de l'éducation et de l'apprentissage répondant à une demande sociale.

2. Le jeu et le jouet : éléments qui forment la culture ludique enfantine

On note que l'école ainsi que les familles ont une tendance à donner un sens éducatif aux jeux d'enfants, pour les justifier. Dans ce discours, on entend des voix dont l'origine peut être située dans le Romantisme, sous l'influence notamment d' « Emile, ou l'Education », de Jean-Jacques Rousseau (1817). Cet ouvre a inauguré une nouvelle pensée concernant la place de l'enfant et du jeu dans la société, en mettant en relief les aspects éducatifs de l'influence des jeux sur les enfants [15].

Cependant, Manson (2008), dans sa conférence au 11° Congrès International sur les Ludothèques, a montré qu'historiquement les discours sur les rapports éducatifs enfant/jeu remontaient au XVI ème siècle. Pour l'auteur :

> Le jouet n'est que progressivement pensé dans le cadre éducatif et, lorsque débute ce type de discours, celui de John Loke à la fin du XVII ème siècle, il se mêle de considérations morales et économiques. Au siècle des Lumières, la récupération du jouet et son « exploitation pédagogique » se mettent en place. Au XIXème siècle, la réflexion éducative s'approfondit avec la création de l'éducation préscolaire et la généralisation des jeux éducatifs. Pourtant le jeu commence à être valorisé, et les jouets, pour les romantiques, contribuent au développement de la créativité enfantine (Id., p. 48).

[15]. Brougère (1998a) approfondit cette réflexion lorsqu'il souligne l'influence du Romantisme dans l'Education Infantile. Le jeu y perd son caractère propre lorsqu'il vise uniquement des objectifs éducatifs.

A partir de là, la production scientifique et la littérature soulignent de plus en plus l'importance des jeux et des jouets, pour les enfants. Cette importance est reconnue dans différents domaines de la connaissance humaine (éducation, psychologie, sociologie, histoire, anthropologie, etc). Ces domaines produisent des discours sur le jeu, à partir de visions de disciplines et de concepts souvent très différents, qui débouchent parfois sur une énorme difficulté à instaurer un dialogue sur le sujet.

Nous n'avons pas ici l'intention d'expliquer toutes ces différences. Nous essayerons seulement de mieux comprendre le jeu, afin de mieux développer nos analyses dans le cadre de cette recherche.

Il y a des productions théoriques qui tentent de comprendre le jeu, et qui sont considérées classiques. Parmi ces travaux, on peut signaler ceux de Huizinga et de Callois. L'ouvrage « *Homo Ludens* », de Huizinga (2001), cherche à comprendre le jeu comme un élément de la culture, comme un soutient du développement et de la préservation de la culture de l'humanité, et donc, du processus civilisatoire. Dans une compréhension du jeu comme élément de la culture, il est essentiellement caractérisé par son côté désintéressé, gratuit et d'évasion du réel. Aussi doit-il être accompagné d' « (...) un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience qu'il est différent de la « vie quotidienne » (Ibid., p. 33).

Cependant, Callois (1958) signale que l'oeuvre de Huizinga a eu sa valeur parce qu'elle a analysé le caractère fondamental du jeu, et parce qu'elle a montré l'importance de son rôle dans le processus civilisatoire. Il souligne que Huizinga n'a pas étudié le jeu, mais « la fécondité de l'esprit du jeu dans le domaine de la culture » (Ibid., p. 42).

Pour l'auteur, le jeu est une activité « libre, séparée, incertaine, improductive, régulée et fictive » (Ibid., p. 42-43) : 1) *libre* : parce que si le joueur est obligé d'y participer l'activité perd son sens de divertissement et de joie ; 2) *séparée* : parce qu'il est inscrit dans des limites de temps et d'espace précises et définies depuis le début ; 3) *incertaine* : car on ne peut pas déterminer son déroulement ni son résultat au préalable ; 4) *improductive* : parce qu'il ne crée aucun bien, aucune richesse, aucun élément nouveau ; 5) *régulée* : parce qu'il est sousmis à des conventions qui arrêtent les lois ordinaires et qui instaurent pendant un temps une nouvelle règle, qui n'est valable qu'à ce moment-là ; 6) *fictive* : parce qu'il est accompagné d'une conscience spécifique qu'il s'agit d'une réalité seconde ou d'une irréalité par rapport à la vie courante.

Brougère (2005) réfute, récupère et approfondit quelques-uns de ces principes. L'auteur ne vise pas à produire un concept sur ce qui est ou n'est pas le *jeu*. Il cherche à

« distinguer le *jeu* des autres activités ». Il souligne que s'il devait retenir un certain nombre de critères pour définir le *jeu*, celui-ci serait alors « [...] une activité de second degré constitué d'une suite de décisions, dotée de règles, incertaine quant à sa fin et frivole, car limitée dans ses conséquences » (Id., p. 58). Voyons chacun de ces critères :

Le *jeu*, comme une activité de *second degré*, fait appel à un métalangage entre les participants, pour les mener d'un « cadre primaire », qui concerne les actions de la vie quotidienne, à un « cadre secondaire », qui transforme les énoncés en leur conférant de nouvelles valeurs. Pour qu'un jeu puisse commencer et avoir lieu, il faut un certain degré de métacommunication entre les joueurs lorsqu'ils échangent des signaux non verbaux qui véhiculent le message : « *ceci est un jeu* ». C'est ce métalangage, sous forme de codes, qui permet de distinguer, par exemple, une bagarre d'un jeu de lutte entre les joueurs impliqués, alors que dans la plupart des cas cette différence est imperceptible pour ceux qui ne connaissent pas le contexte.

L'auteur ne retient pas la notion de liberté comme étant un élément qui caractérise le jeu, signalant toutes les questions philosophiques liées au concept de liberté, et se demandant : jusqu'où le joueur est-il libre de jouer ? Il souligne encore que lorsque l'on travaille avec le concept de liberté, il y a le risque d'avoir affaire aux déterminations sociales, psychologiques ou biologiques qui peuvent être analysées à partir des diverses approches disciplinaires cherchant à comprendre le jeu. L'auteur préfère utiliser la notion de *décision*, car le joueur a la possibilité ou non de participer à l'activité, de même que la possibilité d'y rester ou non. De ce fait, pour Brougère (2005), «jouer, c'est décider » ; ce qui parfois implique aussi une suite de décisions concernant les autres, et ce qu'ils proposent.

> Cette importance de la décision, du début à la fin du *jeu*, résulte des caractéristiques mêmes du second degré. Le jeu n'a de réalité que pour autant qu'elle soit produite par ceux qui y participent. C'est la décision qui produit les transformations du cadre et de l'activité qui en résulte, qui permet de se référer à d'autres actions pour les reproduire, leur donner de nouvelles significations, les associer. Tout peut devenir jeu, sous réserve que les joueurs le décident ainsi (Ibid., p. 52).

Même si cela peut paraître contradictoire, c'est à travers un troisième élément, *les règles*, que l'auteur trouve une place pour la liberté dans le jeu, affirmant que celle-ci peut se manifester à partir des règles du jeu, car elles permettent d'établir les paramètres et les limites pour l'action des joueurs. Dès lors, « [...] jouer, c'est décider d'agir conformément à

une règle, et c'est dans le même temps décider d'accepter cette règle comme support de mon action » (Ibid., p. 55).

Cependant, cette règle n'a pas valeur de loi. Elle est liée à l'acceptation collective qui établit l'accord sur la manière de faire, puisque les règles sont négociables et modifiables par la communauté

La *frivolité*, quatrième élément, est vue comme une conséquence de la dimension de second degré, celle-ci étant pensée à travers la notion d'une activité sans conséquences, car investie par l'action du sujet lui-même, et non par les autres. Ce qui ne veut pas dire que l'auteur voit le jeu comme étant sans conséquences. Dans ce cas, le critère est de ne pas définir a priori les finalités externes au *jeu*, en termes de production et de transformation de soi ; autrement il perd ses caractéristiques des joueurs.

Enfin, l'*incertitude* de ce qui va se passer pendant le processus du *jeu*, des résultats, et de comment sera son terme.

D'une manière générale, nous sommes d'accord avec ces critères avancés par l'auteur. Cependant, à partir de l'approche historico-culturelle, dans nos analyses des situations du jeu, nous essayerons d'approfondir certaines questions soulevées par l'auteur, concernant :1) les conséquences de cette activité pour les enfants ; 2) le principe de décision, qui ne sera vu ici que sous l'angle de la participation ou non dans l'activité, de l'acceptation des règles ou non, mais a partir du prés supposé de que les enfants jouent à ce qui leur est socialement proposé comme base pour leurs jeux et ils (re)créent à partir de là.

Comme en portugais il y a une différence entre jeu comment JOGO et comment BRINCADEIRA, ainsi que les verbes JOGAR et BRINCAR, il est parfois difficile d'utiliser ces termes de cette culture dans les références théoriques et les concepts venant d'autres pays et d'autres langues. Dans ces concepts, il peut y avoir des nuances qui peuvent changer le sens proposé par un auteur, compte tenu de ces différences de vocables et de culture.

On comprend aussi que les différences linguistiques et culturelles ont trait à la valeur sociale que le jeu a – ou a eu - tout au long de l'histoire de l'humanité, et dans les différents groupes humains.

Huizinga (2001) signale que l'absence d'un mot indo-européen commun est un indicateur du caractère tardif de l'apparition d'un concept général concernant le jeu, d'autant plus que différentes langues soulignent les mêmes aspects pour se référer à l'activité ludique. Si en français le mot *jeu* ainsi qu'en espagnol le mot *juego* signifient en

même temps jeu et BRINCADEIRA, les verbes *jouer* et *juegar* indiquent autant l'action de BRINCAR que celle de JOGAR, par rapport au portugais. En français, *jouer* signifie aussi représenter et jouer d'un instrument de musique. Cependant, si en français le mot *jouet* veut dire BRINQUEDO et si le mot *jeu* veut dire JOGO, ne devrait-il pas y avoir une différenciation dans la dénomination de l'action pendant l'utilisation de l'objet *jeu* (JOGO) et celle de l'objet *jouet* (BRINQUEDO) ? En portugais, également langue d'origine latine, ces expressions ont des sens différents. De même que dans la langue anglaise, *game* représente la fonction sociale du jeu, tandis que *play* souligne son aspect créatif[16].

Dans la langue portugaise, comment nous l'avons déjà expliqué, le mot jeu est différencié entre les mots JOGO et BRINCADEIRA , de même que le verbe jouer est différencié entre les mots JOGAR et BRINCAR ; ce qui suppose une différence dans leur action. Dans le contexte de cette langue, au Brésil, BRINCAR est normalement utilisé pour nommer les actions ludiques et imaginatives des enfants, par l'emploi ou non d'objets caractérisés pour cela, comme les jouets/BRINQUEDOS. Jouer/JOGAR est utilisé lorsque ces actions sont plus systématisées par l'emploi de règles définies à priori, et par l'objet même/JOGO ; ce qui est valable aussi pour les adultes. De ce fait, le JOGO est plutôt mis en valeur dans les actions éducatives objectives, identifiables et planifiables. Il importe aussi de rappeler que souvent les verbes JOGAR et BRINCAR sont utilisés comme synonymes, dans la langue courante et dans la littérature ; ce qui peut parfois entraîner des interprétations différentes, notamment lorsqu'ils sont utilisés indistinctement avec le même sens.

A partir des recherches développées par Gilles Brougère et Jacques Henriot au *Laboratoire de Recherche sur le jeu et le jouet,* de l'Université Paris-Nord, Kishimoto (1999), nous aide dans la définition de *jogo*. Selon l'auteur, ce dernier peut être vu sous trois angles : 1. *le résultat d'un système linguistique qui fonctionne dans un système social* qui, véhiculé par la langue, en tant qu'instrument de la culture de chaque société, assume l'image et le sens qui lui sont donnés ; 2. *un système de règles* constitué par une structure séquentielle permettant de distinguer un jeu/JOGO d'un autre ; 3. *un objet*, support de du jeu/JOGO.

En ce qui concerne ce système de règles, l'auteur indique que celles-ci n'ont de valeur que si elles sont acceptées par les participants, ou transformées en accord avec eux.

[16]. Pour approfondir cette question, voir Cordazzo & Vieira (2007).

Le *jouet* est aussi, traditionnellement, considéré comme un support pour les actions ludiques des enfants. Cependant, contrairement au jeu/JOGO, il suppose un rapport intime avec les participants ainsi qu'une absence de règles définissant préalablement son utilisation ; ce qui entraîne une indétermination en ce qui concerne son emploi. Il comporte une « (...) dimension matérielle, culturelle et technique qui fonctionne comme un support pour que le jeu/BRINCAR puisse avoir lieu, et il est vu comme un stimulus matériel pour donner libre cours à l'imaginaire de l'enfant (Ibid., p. 21).

Dans ce sens, le jeu/BRINCADEIRA est entendu comme le résultat de l'action que l'enfant réalise au moment de mettre en oeuvre les règles du jeu/BRINCADEIRA, créant ou non un rapport avec un objet lorsqu'il intervient dans l'action ludique. Et comme nous l'avons vu, cette action n'a de valeur que pendant un temps et dans un espace déterminés, et à partir de la décision de celui qui joue/BRINCA.

Nous emploierons donc le mot le jeu en tant que la traduction de BRINCAR comme étant l'activité qui englobe cette multitude d'actions ludiques qui concernent le jeu/JOGO, le jouet/BRINQUEDO et la BRINCADEIRA.

Nous emploierons également l'expression *culture ludique* pour désigner l'ensemble des codes et des sens qui permettent la le jeu d'avoir lieu. Cette expression recouvre un mélange complexe entre l'observation de la réalité sociale, les habitudes de jouer et les supports matériels disponibles (Brougère, 1998).

Nous partons donc du principe que l'enfant construit la culture ludique de référence en jouant, c'est-à-dire qu'il a besoin de la partager pour pouvoir jouer. Cet enfant s'inscrit aussi dans un système de significations construit à partir des caractéristiques culturelles de la collectivité à laquelle il appartient, et qui lui permet de donner du sens à son jeu.

Le besoin de partager pour jouer– qui implique le fait d'apprendre ou de connaître le jeu – favorise les échanges sociaux, le sentiment d'appartenance et la création de liens affectifs ; ce qui est essentiel pour la formation de la subjectivité des enfants.

A partir de la perspective historico-culturelle, nous mettrons en relief la place du sujet qui joue, car, dans notre manière de voir, sans celui-ci le jeu n'existe pas. Etant entendue comme une activité humaine, l'activité de jouer suppose un rapport avec un autre et avec une culture ; et ne peut donc pas avoir lieu en marge du réel, ni ne pas laisser des traces chez celui qui joue.

2.1. Le jeu dans la perspective de l'approche historique-culturelle en psychologie

Vygotski (1998 et 2003), Leontiev (2001) et Elkonin (1998) partagent l'idée que les contenus des jeux découlent du développement historique de la société, et reflètent des aspects liés aux conditions historiques, sociales, culturelles, de même que la place accordée à l'enfant dans les rapports sociaux.

Nous ferons appel à ces auteurs pour souligner l'origine et le caractère social du jeu. Dans les ouvrages de ces auteurs, on peut remarquer le respect porté au jeu des enfants, compris comme un moyen pour ceux-ci de s'approprier le monde, et qui dépend de leur *motivation*, pour avoir lieu.

Pour Vygotski (Id.), outre le principe fondamental de la motivation, le regard porté sur le jeu de l'enfant est parti de quatre points principaux : 1) jouer est un besoin de l'enfant et doit être respecté ; 2) ce n'est pas une activité qui procure uniquement du plaisir, mais aussi du déplaisir, lorsque l'enfant renonce à ses désirs pour pouvoir jouer avec un autre pour avoir un plaisir maximal dans le jeu; 3) il s'agit de ce fait d'une activité qui implique intrinsèquement un rapport d'altérité ; 4) c'est une activité potentiellement tournée vers l'avenir[17], constitutive de zones de développement proximal (ZDP)[18], et potentiellement promotrice de développement dans plusieurs sens.

Cependant, le développement n'est pas entendu ici comme un processus linéaire et rattaché à la maturité biologique, mais découlant de la qualité des expériences vécues par le sujet. Etant le résultat d'un complexe processus dialectique de métamorphoses, d'avancements et de reculs ainsi que de sauts qualitatifs, il doit être compris comme « [...] le croisement complexe de facteurs externes et internes, un processus complexe de dépassement de difficultés et d'adaptation »[19] (VYGOTSKI, 2000, p. 141).

Jouer a été considéré par les auteurs cités plus haut comme étant l'activité principale de l'enfant[20], Cette position découle du fait que l'on considère qu'en jouant

---

[17] On part du principe épistémologique de l'homme, dans son sens générique, comme un « devenir », un horizon ouvert de possibilités.

[18] La ZDP est entendue, à partir de Zanella (2001, p. 113), comme le [...] champ interpsychologique où des sens sont produits socialement et appropriés particulièrement, constitué dans et par les rapports sociaux où les sujets se trouvent impliqués dans des problèmes ou des situations où il y a débat, échange d'idées, partage et confrontation de points de vues différents [...] Il peut s'agir de rapports adultes/enfants, de rapports de pairs ou même de rapports avec un interlocuteur absent : ce qui caractérise la ZDP, c'est la confrontation active et coopérative des différentes compréhensions d'une situation donnée.

[19] [...] el complejo cruce de factores externos y internos, un complejo de superación de dificultades y de adaptación.

[20] L'activité quantitativement prédominante n'était pas considérée l'activité principale. On considérait activité principale celle qui déclenchait les changements les plus importants dans le développement

l'enfant s'approprie les façons d'agir et d'établir des rapports avec les autres, avec les objets, et avec lui-même ; ceci par l'intermédiaire des signes culturels, développant de ce fait les processus psychologiques supérieurs.

L'auteur souligne par là le caractère social du psychisme humain, comme un agrégat de rapports sociaux qui se transforment en autant de processus psychologiques supérieurs (Vygotski, 2000). Ces rapports ne concernent seulement la présence physique d'un autre, car cet autre est présent aussi dans son absence. Cet autre peut renvoyer

> [...] à un autre compris, à son tour, non pas comme présent, mais comme culture humaine, objectivée sémiotiquement, et qui est toujours présente dans l'activité du sujet ; ce qui permet de penser que même dans une activité solitaire l'homme est toujours un être social, car il y a un autre (symbolique) qui l'accompagne (Zanella, 2005, p. 48).

Ce processus a lieu par la médiation de signes produits socialement et historiquement, qui peuvent être exprimés de différentes façons, car « tout phénomène fonctionnant comme signe idéologique a une réalité matérielle, comme son, masse physique, couleur, mouvement du corps, ou autre chose » (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 33).

Le processus d'appropriation de la culture résulte donc de l'immersion du sujet dans la multiplicité de sens qui sont réorganisés et réélaborés à partir de la façon dont chaque sujet saisit la réalité et y intervient.

A partir de ces présupposés, entendant que le sujet/enfant participe activement comme co-auteur de la production de cette culture et de cette réalité, de par ses activités (notamment pour le jeu), Vygotski, Leontiev et Elkonin s'opposaient au côté non sérieux, universalisant et spontanéiste attribué au jeu par leurs contemporains. Pour ceux-ci, le jeu était vu comme un univers où tout était possible, sans lien avec des normes, des règles et des sens culturellement établis. Selon Vygotski (1998), cette façon de voir le jeu comme quelque chose sans limites était liée à sa distance par rapport au réel et et l'imaginaire ; ce qui a amené à croire que le jeu se produirait en marge du réel, créant une frontière infranchissable entre la fantaisie et la réalité.

Pour comprendre son raisonnement, il faut connaître la façon dont l'auteur pense que les processus de création et d'imagination ont lieu.

---

psychique des sujets.

L'imagination est vue comme étant une forme spécifiquement humaine d'activité, qui naît dans et par l'action, où elle subi une médiation sémiotique par le signe et par l'autre (Vygotski, 2003). Elle est considérée comme étant la base de toute activité créatrice, et se manifeste sous différentes formes dans la vie culturelle et les activités artistique, scientifique et technique.

L'auteur souligne aussi l'impulsion créatrice qui a lieu dans ces différentes activités, parmi lesquelles se trouve l'activité ludique. Cette impulsion est marquée par des rapports et des interpénétrations constantes entre le réel et l'imaginaire. Dans cette impulsion, le processus de création a lieu à travers le réagencement des éléments extraits de la réalité, qui sont réorganisés dans de nouvelles combinaisons.

Selon Vygotski ce mouvement est d'abord exprimé dans les jeux de « faire semblant », où les enfants imitent ce qu'ils voient dans la réalité. Au début, l'imagination est donc considérée « plutôt de la mémoire en action qu'une situation imaginaire nouvelle » (Id., 1998, p. 117). Il s'agit donc plutôt d'un souvenir de quelque chose qui a eu lieu que d'une création fantastique. Cependant,

> [...] ces éléments d'une expérience d'autrui ne sont jamais introduits par les enfants dans les jeux tels qu'ils se présentaient dans la réalité. Les enfants ne se limitent pas dans leurs jeux à se rappeler les expériences vécues ; elles les ré-élaborent créativement, les interchangeant et construisant avec elles de nouvelles réalités selon leurs affects et leurs besoins (Id., 2003, p. 12)[21].

Dans ce sens, jouer est compris comme étant une activité qui permet l'appropriation des signes sociaux, et, en même temps, leur réssignification. L'appropriation de la réalité par l'enfant se fait d'abord, et essentiellement, par l'intermédiaire de l'activité faire semblant et l'imagination ; car lorsque les enfants imitent le monde des adultes ils se l'approprient et produisent de nouveaux sens pour leur réalité.

Le jeu commence essentiellement à partir d'objets et d'actions substitutives, sur lesquelles se fonde l'apprentissage (ludique) des enfants. Celui-ci change qualitativement pendant le rapport que l'enfant établit avec les éléments de sa culture, et se présente sous différentes formes tout au long de son développement.

---

[21]. [...] verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imitación en los juegos infantiles. [...] tales elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños como eran en la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con elles nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades (Ibid., 2003, p.12).

Pour Vygotski, plus grande est la variété et la qualité des expériences vécues par les enfants, plus riche sera l'échafaudage sur lequel les enfants construisent leurs fantaisies (Id., 2003).

Ce rapport intrinsèque entre fantaisie et expériences des enfants est aussi lié aux sentiments et aux émotions. Lorsque l'auteur dit que « […] les images de la fantaisie sont aussi le langage de l'intérieur de nos sentiments [...] »[22] (Ibid., p. 9), il suggère que ces images sont choisies et (ré)élaborées par les enfants en fonction de leurs sentiments, affects et volontés, alors que dans leur réorganisation ils donnent de nouveaux sens à leurs actions et (ré)créations.

Pour l'auteur, la base de l'activité créatrice[23] se trouve dans l'inadaptation du sujet au monde réel et dans une insatisfaction par rapport à ce qui lui est offert (Vygotski, 20003).

C'est dans ce processus que l'enfant choisit des objets substitutifs pour la réalisation de ses désirs. Mais pour cela, il y a un critère : outre une vraisemblance possible, ces objets doivent avoir une action substitutive. C'est-à-dire que la possibilité d'une action substitutive sur les objets permet de dépasser dans une certaine mesure la nécessité initiale de la ressemblance physique entre l'objet réel et le substitut ; à condition que celui-ci permette l'action ludique lorsque l'enfant commence à leur attribuer la fonction de signe (Id., 2000).

L'enfant travaille avec des signifiés détachés des objets et des actions auxquels ils sont normalement liées. Dans ce processus, l'enfant organise le signe linguistique par l'intermédiaire du jeu du faire semblant.

Pour l'auteur, dans le processus d'appropriation des mots comme un signe par excellence de notre culture[24], l'acte de déplacement de la réalité vécue vers une réalité abstraite devient volontaire et conscient.

> Le « jeu symbolique » décrit par Vygotski est l'expression finie de ce processus, car, lorsque l'enfant parvient à « déplacer » le mot de l'objet, il peut « jouer » librement avec la signification, au point de créer des

[22]. Las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos [...].

[23]. Il est important de souligner que pour Vygotski « [...]c'est précisément l'activité créatrice de l'homme qui fait de lui un être tourné ves l'avenir, un être qui contribue à créer, et qui modifie son présent » (Id., 1998, p. 17).

[24]. Les mots sont à l'origine partagés, mais sont ensuite singularisés par l'enfant aufur et à mesure qu'il se sert des signes comme des éléments régulateurs de ses actions. Car, le mot, de par sa nature de signe, « [...] permet de relier l'ordre du réel (des choses) à l'ordre symbolique (des représentations), ce qui rend la réalité pensable et communicable » (PINO, 1995, p. 38).

> nouveaux rapport (non conventionnels) entre mots et objets (comme appeler « cheval » un bout de bois !) » (PINO, 1996, p. 26).

Ce mouvement est important, car il renvoie les restrictions situationnelles de la première enfance à la pensée abstraite, détachée de la réalité immédiate. Il faut aussi noter que cela ne veut pas dire que dans ce mouvement de « déplacement » de la réalité immédiate l'enfant n'amène pas avec lui ses expériences culturelles résultant des situations réelles vécues, dans les conditions disponibles à ce moment-là. Dans ce processus, une nouvelle dimension est donnée à la réalité, où une nouvelle réalité fictive est (re)créée. Jouer avec les sens des actions et des objets permet alors à l'enfant de détacher sa pensée des situations concrètes, ce qui permet aussi de mener à la pensée abstraite, car cela développe la volonté et la capacité de faire des choix conscients.

On peut donc penser que jouer est une action émancipatrice, puisqu'en donnant de nouveaux sens aux objets et aux actions dans le contexte ludique elle permet à l'enfant de créer d'autres réalité au-delà de l'immédiat, dans un constant mouvement d'immersion et de transgression du réel.

3. Méthode

En ce qui concerne les paramètres méthodologiques proposés dans cette recherche, je me fonde essentiellement sur trois auteurs.

Harvey (1993), qui part de l'idée que la contemporanéité indique certains changements dans la manière de faire et de concevoir la science, car des valeurs de la tradition, de la modernité et de la post-modernité y cohabitent.

Vygotski, en assumant le caractère historico-culturel de la connaissance et de « l'objet »/sujet, il a cherché des alternatives méthodologiques permettant de dépasser les dichotomies en cours dans les recherches en psychologie étudiant le constitution du psychisme humain (comme le social et l'individuel, l'interne et l'externe). Vygotski essayé de sortir des limites de l'objectivité scientifique préconisée par le positivisme ; et ce en récupérant la dimension humaine de la construction de la connaissance et valorisant les processus interactifs rendus possibles par le langage.

Enfin, le cercle bakhtinian[25], dont les membres soulèvent la question de l'illusion de la transparence du discours sur soi et sur l'autre, dans les textes produits scientifiquement. Ils voient la situation de la recherche comme une arène où il y a une confrontation entre les discours du chercheur et de ceux du/des sujet(s) sur lequel/lesquels porte la recherche, et où les deux parties d'influencent réciproquement. C'est-à-dire que les deux parties construisent ensemble des sens et se transforment dans le processus.

Lors de mon immersion dans l'univers de la recherche, et compte tenu du temps significativement long passé dans le contexte de cette recherche, des rapports de respect et d'amitié se sont mis en place et ont créés des liens affectifs avec les sujets impliqués. Ce mouvement d'empathie concernait les adultes qui essayaient de faire quelque chose de différent dans ce contexte scolaire-là (malgré les blocages et les difficultés), mais aussi les enfants de l'école.

Dans cette relation, construite réciproquement, j'ai été profondément touchée, et j'ai dû faire un effort pour parvenir à prendre des distances, de même que pour me dégager de l'implication dans la thématique *jouer/ludothèque*, à l'école. Tout ceci pour pouvoir permettre un regard exotopique du chercheur face à la réalité étudiée. Ce regard revêt ici une importance capitale, car il permet

[25]. Dans cette étude, nous emploirons les termes cercle bakhtinian ou cercle de Bakhtin pour nous reporter à l'ensemble des écrits attibués à Mikhail Bakhtin et à ses collaborateurs.

> [...] de voir chez le sujet quelque chose qu'il ne peut jamais voir lui-même ; c'est pourquoi, à l'origine du concept d'exotopie se trouve l'idée de don, de donner : c'est en donnant un autre sens au sujet, une autre configuration que le chercheur - comme l'artiste – donne de sa place, c'est-à-dire, donne ce qu'il est seulement possible de voir de sa position, et, donc avec ses valeurs (AMORIN, 20003, p. 14).

Dans ce mouvement, j'ai cherché l'éloignement nécessaire afin d'avoir « un regard étranger » sur cette réalité, que les sujets eux-mêmes, dans leurs conditions concrètes, n'ont pas toujours pu avoir. J'ai essayé d'avoir une vision plus critique du contexte étudié, ainsi que de comprendre que les sujets et la ludothèque n'ont pas été, mais qu'ils étaient en train d'être, de devenir.

C'est dans la reconstruction du contexte de la recherche (dans son compte rendu), et à l'aide du concept de « dialogisme », que j'ai eu l'occasion d'approfondir mes réflexions sur les expériences et les sens produits dans cette ludothèque scolaire.

La notion de dialogue comme dialogue inachevé au moment de l'interlocution, et la notion de « dialogisme » comme « hétéroglossie »[26], (qui viennent des travaux du cercle de Bakhtin) amènent à considérer l'énoncé concret[27] comme base la matérielle des analyses de situations, d'actions et de pensées humaines. La théorie « dialogique » et plurilangue permet de considérer les discours dans leur mouvement plus ou moins stable, traversant toute sorte de contradictions et instabilités qui les constituent.

Considérer ces présupposés a été d'une importance capitale au moment de la reprise des informations pendant le processus de reconstitution des différentes possibilités de relations « dialogiques » présentes dans la complexité contextuelle de la recherche.

Adopter cette position comme principe m'a amenée à rompre avec l'attitude de considérer seulement une partie de ce contexte pour la privilégier, l'isoler et la traiter sous l'angle d'une logique disciplinaire (psychologique, linguistique, pédagogique, sociologie, parmi d'autres). Cela m'a cependant aidée dans la prise de position concernant une activité humaine, ainsi que dans l'adoption d'une posture pluridisciplinaire.

Dans cette recherche, les questions formulées ont permis d'établir des liens avec différents univers de sens, visant à comprendre l'action de jouer dans le contexte d'une ludothèque scolaire. La reprise du processus de production des sens est fondée sur l'activité socialement située, sur les sujets qui y ont participé, et sur le « dialogisme » ;

---

[26]. Vue comme la multiplicité de voix et de sens présents dans les énoncés des sujets.

[27]. L'énoncé concret est compris comme étant non l'énonciation monologique de l'énoncé individuel et isolé, mais comme l'interaction au niveau discursif entre les relations dialogiques. Celles-ci ne peuvent pas être comprises en dehors d'un horizon social (Bakhtin/Volochínov, 1999).

d'autant plus que les situations d'échange sont considérées comme des arènes essentielles de contextes privilégiés pour la production et l'expression de réseaux de significations.

Enfin, je pars du présupposé bakhtinien qu'il n'existe pas de neutralité, ni dans la recherche, ni dans le texte qu'elle produit ; car, pendant que j'écris ce texte - rapport de recherche - je dialogue avec les nombreuses voix qui ont arpenté mon parcours académique, et qui construisent mon discours dans l'acte d'écrire. En écrivant, je dialogue aussi avec les sujets de la recherche, avec ceux qui m'ont orientée, avec mes collègues de travail, avec ce que j'avais lu jusque là, de même qu'avec ma trajectoire personnelle et scolaire, qui s'exprime au milieu de tout cela. Comme chercheuse, je suis aussi un agrégat de rapports sociaux, et mon texte réflète et réfracte cette multiplicité de voix qui me constituent

3.1. Le contexte de la recherche

Cette étude a été réalisée dans une ludothèque scolaire située dans l'Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez, dans le quartier du Canto da Lagoa à Florianópolis, SC. Cette école a une histoire intéressante en ce sens qu'elle a été marquée par l'intense mobilisation de la communauté et des professeurs pour en faire une école municipale en 1995, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et renforcer le lien avec le Núcleo de Educação Infantil (NEI) situé à côté. Ce processus a également eu des répercussions sur l'implantation de la ludothèque scolaire.

Pour un enseignement fondamental de qualité dans la communauté, l'école tenait à:

> […] instrumentaliser, insérer dans la culture, former des citoyens et promouvoir une expérience d'interaction collective où les enfants et les adultes sont les sujets de leurs actions et décisions et s'y construisent eux-mêmes, construisent les autres et le monde qui les entoure (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP), 2005, p. 10).

Les actions groupales sont considérées par l'école comme fondamentales; ainsi, les projets de travail interdisciplinaire sont valorisés puisque "[…] l'élève construit, approfondit, maîtrise, comprend le monde de manières nouvelles" (Id., p. 11). Par conséquent, l'institution vise à donner des conditions pour la formation d'un "[…] être social et historique, qui comprenne le monde dans le sens humain, naturel, physique, organique, social, dans sa totalité et qui soit aussi capable de s'autoriser à intervenir, prendre des décisions et agir sur le monde" (Ibid., p.11).

Visant une attitude participative des enfants dans l'univers scolaire, le PPP de l'école indique qu'à la fin de chaque trimestre des pré-conseils de classe auront lieu, avec les écoliers, afin d'évaluer les aspects scolaires quotidiens et les conseils de classe, et afin de les retourner aux écoliers.

3.2. Un premier regard sur le décor : la structure physique de l'école et de la ludothèque

L'école avait comme structure physique deux classes, une cuisine, un garde-manger et deux dépôts, un hall d'entrée, trois toilettes, un secrétariat, une ludothèque, une bibliothèque et une cour couverte. A l'extérieure, il y avait à l'entrée de l'école un stade sportif et, au fond, une aire de jeux d'extérieur.

En ce qui concerne les ressources humaines, l'école était composée de 16 personnes :

- 1 directrice,
- 1 conceillère pédagogique,
- 1 secrétaire,
- 3 auxiliaires de vie,
- 2 instituteurs d'Education Physique travaillant 20h par semaine,
- 4 institutrices travaillant 20h par semaine, comme illustré dans le tableau :

Tableau 1 : La distribution des instituteurs dans le cadre fonctionnelle de l'école

Groupes	**Instituteurs**	**Horaire de travail à l'école**	**Lien de travail avec cette école**	**Autre travail complémentaire**
1ère année	1	20h	Permanent avec concours	Auxiliaire de vie à l'école
2 ème année	1	20h	Remplaçant	Auxiliaire de vie à l'école
3 ème année	1	20h	Remplaçant	Ecole privée
4 ème année	1	20h	Remplaçant	Ecole privée

- 2 employés de service de l'école,
- 1 personne responsable de la cantine,
- 1 animatrice de la ludothèque.

En ce qui concerne les effectifs, 31 élèves étaient en 1ère année, 20 élèves en 2 ème année, 20 élèves en 3 ème année et 21 élèves en 4 ème année, soit 92 élèves au total.

La ludothèque de l'école a été construite de façon de "*mutirão*", avec la participation de toute la population locale pendant les week-ends, dans l'année 1998. C'est dans ce

moment là où l'école a établi un partenariat entre la *Fundação ABRINQ*[28] et l'*Associação de Pais e Professores da Escola* et d'*Núcleo de Educação Infantil (NEI)*, toute les deux localisées au Canto da Lagoa. L'objectif de la construction de la ludothèque était :

> [...] au-delà d'assurer les jeux et les jouets, favoriser les éléments pour la formation des professionnels pour qu'ils puissent réaliser un travail pédagogique à travers l'aspect ludique. De cette façon, le projet avait comme but de délivrer le plaisir d'apprendre dans l'école et articuler l'Education Enfantine avec l'Ecole Primaire (Plano de trabalho, 2006).

Le fait que la ludothèque soit inscrite dans le PPP de l'école, et qu'elle soit fréquentée pendant la période scolaire semble avoir une position politique visant à récupérer le droit de jouer, et à comprendre son importance pour la formation des enfants qui la fréquentent. Ces aspects ont été déterminants dans le choix de cette ludothèque scolaire ainsi que de ses sujets, pour ce projet de recherche.

3.2.1. Caractérisation de la ludothèque : espace physique et matériels disponibles aux enfants

La ludothèque était carrée et elle avait une superficie de 25m2 adjacente à une cour couverte de 88, 92 m2.

L'espace était organisé en coins thématiques qui au début de l'observation ont été organisés de façon suivante : le coin de la maison et des déguisements, celui des miniatures, celui des jeux, et celui des histoires.

Dans le coin de la maison on pouvait trouver des objets pour la cuisine et pour les soins des bébés, comme une petite table, des chaises, un petit four, un landau, une baignoire pour les poupons et quelques poupées.

[28]. Institution brésilienne sans fins lucratives qui est née depuis 1990, année de la promulgation du Estatuto Criança e do Adolescente. Voir le site : http://www.fundabrinq.org.br/

Photo 1 : Le coin de la maison

A côte de la petite maison, se trouvait le coin des déguisements avec un grand miroir, une penderie avec déguisements et chapeaux, un support pour sacs et quelques boîtes avec chaussures, accessoires et maquillages, de même qu'une règle pour toiser les enfants.

De l'autre côte de la petite maison se tenait le coin des miniatures où se trouvait une grande quantité d'objets de petites tailles, comme des petites voitures, des poupons, et des morceaux de jouets cassés dans une table où dans des boîtes. Il y avait aussi un placard avec une grande quantité de poupées, des peluches, d'objets miniatures pour une petite maison et des objets usuels, comme le téléphone et des appareils photos.

Photo 2 et photo 3 : Le coin des miniatures

Cette place était délimitée par un ordinateur plastique avec des coussins et, à côté, il y avait un lecteur radio cassette.

Photo 4 : La délimitation de l'espace

Après le premier mois, l'animatrice a fait un changement de l'aménagement du coin de la maison, des déguisements et des miniatures.

Photo 5 et photo 6 : Les coins des miniatures et des déguisements

Le coin lecture se situait au centre de la ludothèque où se trouvait un grand tapis. A côté, on peut dire que se trouvait le coin des jeux, car dans les murs latéraux, étaient localisés deux étagères avec des jeux et un placard avec du matériel pour le dessin, la peinture, le modelage, la découpe, etc. Normalement, les enfants jouaient assis sur le tapis.

Photo 7 : Le coin des histoires

A côté de la porte d'entrée et au-dessus d'elle, les instruments de musique étaient rangés avec les personnages du Boi-de-Mamão (un jeu de la culture locale).

Photo 8 : L'espace avec des instruments de musique

Dans la cour externe, à côte de la ludothèque, étaient localisés deux placards avec des matériaux recyclés. Il y avait aussi des jeux d'adresse (perna-de-pau, chinelão, pé-de-lata, cordas) avec lesquels les enfants jouaient à la pause. Normalement pendant cet horaire, l'animatrice mettait quelques autres jeux et jouets à disposition des enfants.

A côté de cette cour, se trouvait une pelouse avec des jeux d'extérieur fréquentés par les enfants pendant les récréations. Ces aires n'étaient pas fréquentées durant les heures d'ouverture de la ludothèque sans l'autorisation de l'animatrice.

Photo 9 : La cour et les jeux d'extérieur

Le matériel ludique à disposition des enfants était : jeux et jouets pour les enfants de 4 à 12 ans, déguisements, vêtements et accessoires, meubles miniatures, matériel pour l'art plastique (pinceaux, encres…), instruments musicaux, objets recyclables pour faire des jouets et des jeux. Ce matériel occupait la place principale de cette ludothèque, car elle était destinée aux activités ludiques dans le cadre scolaire.

Les jouets, jeux, déguisements, vêtements et accessoires étaient rangés de façon très organisée sur les étagères, mais sans système de classification. Le matériel pour les arts plastiques était rangé dans le placard aussi de façon très organisée. Les instruments de musique étaient rangés dans la partie supérieure des étagères.

Le matériel considéré comme le plus ludique était les jouets et les jeux de société, de hasard, d'assemblage et d'adresse. Il y avait aussi des jeux éducatifs, ou des jeux considérés plus éducatifs que d'autres, par exemple, des jeux de réflexion comme les jeux de mémoire, les jeux mathématiques, etc. Ces jeux étaient vus comme essentiellement éducatifs, parce que les élèves apprennent quelque chose en jouant et parfois ils étaient utilisés comme une source pédagogique.

Les jeux, les jouets et les déguisements étaient rangés d'une façon très organisée sur les étagères, mais sans aucune méthode de classement. Les matériels pour les productions artistiques étaient rangés dans des placards auxquels les enfants ne pouvaient pas accéder librement. Les instruments de musique étaient rangés dans la partie supérieure de la porte d'entrée.

3.2.2. Caractérisation de la ludothèque : dynamique de fonctionnement et gestion du temps et des activités

Les horaires des enfants à la ludothèque ont été définis à priori par l'équipe pédagogique de l'école. Les élèves étaient amenés par le professeur à la ludothèque deux fois par semaine (le mardi et le jeudi) pour 50 minutes, les 1ère année et les 2 ème année venaient le matin, et les élèves du 3 ème année et 4 ème année l'après-midi[29]. Les élèves de la crèche et de la maternelle, situées à côte de l'école, utilisaient la ludothèque une fois par semaine et restaient une heure.

Quant à la dynamique avec les enfants dans la ludothèque, l'animatrice procédait généralement de la manière suivante. Tout d'abord, elle recevait les élèves qui s'asseyaient sur des coussins disposés en cercle sur le tapis. L'animatrice commençait les séances par rappeler ce qui a été fait précédemment, puis présentait les activités proposées de la journée. Les élèves étaient invités à participer en levant la main avant de prendre la parole. Après que les activités se déroulaient et au fin de séance, les enfants retournaient s'asseoir en cercle afin d'évaluer la journée

Les activités étaient parfois libres et parfois orientées par l'animatrice. Pour chaque groupe, les activités dirigées et ses thématiques ont été différentes, sauf pendant le Mondial du Foot où les quatre groupes ont travaillé ce sujet. Les activités ont été :

Tableau 2 : Le résumé des activités dirigées qui ont été réalisées dans la ludothèque

1ère année	Jeux pour l'alphabétisation, confection d'une piste pour les petites voitures, baby foot et foot de souffler
2 ème année	Tri des pièces de puzzles avec les enfants, cours sur les oeuvres du peintre Portinari, dessin pour faire la re-lecture de ses oeuvres, confection d'un livre, et essai de la danse pour la fête « junine », baby foot
3 ème année	Jeux mathématiques, championnat de baby foot à partir du matériel confectionné par les enfants pour cette occasion, essai et présentation d'un théâtre de fantoche
4 ème année	Essai et présentation de théâtre pour l'Agente 21 qui était un projet

[29]. En fait, au Brésil, les enfants restent une période de seulemente 4 heures par jour à l'école (le matin ou l'après midi).

	d'éducation écologique, essai pour la fête « junine », décoration de l'école pour le Mondial de Foot

Il n'y avait pas de règles rigides pour la participation des activités dirigées : parfois les élèves étaient obligés de participer, d'autres fois ils étaient invités à s'engager s'ils le désiraient et à d'autres moments, il était nécessaire de persuader l'un ou l'autre enfant à rentrer dans les activités.

Grosso modo, les activités libres se sont déroulées pendant quelques jours où il n'y avait pas d'activités dirigées ou après que les élèves aient fini les activités proposées par l'animatrice. Au début de l'observation, il y avait une règle pour que les enfants choisissent les objets et les activités ludiques chaque jour. Les élèves, une fois assis en cercle, exprimaient les activités auxquelles ils voulaient jouer. Après cela ils votaient pour choisir cinq activités par rencontre. Après, chacun choisissait l'activité qu'ils feraient, ils jouaient avec les copains qui avaient opté pour la même activité. Pendant le déroulement des activités, les élèves changeaient de groupe et d'activités s'ils voulaient.

Comme activité libre, tous les groupes ont vécu plusieurs activités ludiques différentes : les déguisements, les jeux de rôles, les jeux de sociétés, les jeux d'adresse, les jeux de hasard, le tambour, etc. Pour le matériel disponible mis sous clef, les enfants devraient s'adresser à l'animatrice.

Les activités se sont passées presque toujours dans la ludothèque. L'espace de la cour de récréation et du jardin adjacent n'a été utilisé qu'avec l'autorisation de l'animatrice.

L'animatrice avait un rôle très dynamique dans la ludothèque : elle était la responsable de l'accueil des élèves, elle organisait le temps de travail, les activités, les matériels, elle démarrait les activités, elle était active tout le temps et rentrait activement dans toutes les activités des enfants. Son rôle était d'être présent de façon participative à tout ce qui se passait dans la ludothèque. Même si c'était elle qui dirigeait toutes les activités, elle était souvent sollicitée par les élèves et elle avait avec eux un lien affectif très fort.

Les activités développées dans la ludothèque étaient planifiées tous les quinze jours entre l'animatrice et les professeurs, et cette planification avait lieu tous les mercredis pendant le cours d'Education Physique de chaque groupe.

Les professeurs, selon ce qui était écrit dans le Projet Politique de l'école, devaient rester dans la ludothèque pendant que les activités se déroulent, car leur rôle était d'observer les élèves et de favoriser les échanges entre eux. En objectivant donner des fondements à l'évaluation des activités du côté des professeurs, il y avait la suggestion de l'utilisation des « points d'observation »[30] par rapport à trois aspects : les apprentissages, la dynamique et la coordination des activités. Cette proposition était soutenue par la méthodologie de dynamique de groupe proposée par Madalena Freire et a comme objectif de :

> […] faciliter l'évaluation pour proposer une planification plus large, car elle considérera les aspects liés avec l'intégration des enfants, leurs choix, ainsi que les difficultés et les avancés des élèves comme des professionnels, en articulant le travail de la ludothèque avec le travail du cours (PPP, 2005, p. 16).

Comme il y avait quatre instituteurs différents et avec des activités planifiées pour chaque groupe, les places, les attitudes et les rôles étaient marqués de façon très diverse. Mais, de manière plus générale et comme était prévue dans le PPP, leur rôle était d'observer ce que se passait pendant les activités et d'aider l'animatrice à résoudre les conflits entre les enfants par rapport à utilisation des objets ludiques ou aux relations entre eux.

Normalement les instituteurs s'asseyaient dans le cercle avec leur groupe ou sur une chaise à côté pendant l'organisation et l'évaluation des activités. Dans ces occasions, parfois elles demandaient le silence aux enfants afin qu'ils écoutaient l'animatrice, en ayant un rôle de contrôle et de surveillance, et d'autre fois elles aidaient l'animatrice dans l'explication des activités.

Pendant le déroulement des activités elles restaient avec les élèves qui jouaient et les aidaient à résoudre les conflits. Dans ces occasions, son rôle était plus de médiateur pour chercher à enrichir ce qui se passait. D'autres fois quelques instituteurs avaient une attitude plus méprisante, ce que, parfois, a causé l'inhibition des enfants. Mais normalement elles avaient un bon lien affectif avec les enfants, parfois plus proche et d'autrefois plus distant. Toutefois, dans tous les cas, les enfants restaient très contents quand ils avaient la chance de jouer avec leur instituteur.

---

[30]. PO, ou Point d'Observation, est une méthodologie de l'observation utilisée comme outil pour l'analyse de la pratique pédagogique, développée par Madalmena Freire, et adoptée par l'école. Elle vise à cibler le regard de l'observateur/enseignant sur un aspect du travail du groupe, et est normalement tournée vers la dynamique, la coordination et l'apprentissage.

Néanmoins, parfois quelques institutrices n'étaient pas présents à la ludothèque en laissant l'animatrice toute seule avec son groupe, ou elles étaient présents en faisant d'autres activités.

3.3. Un premier regard sur les participants de la recherche

Cette recherche comprend comme protagonistes les 92 élèves de 1ère année, 2 ème année, 3 ème année et 4 ème année de l'école étudiée, inscrits aux classes du matin et de l'après-midi, qui ont d'abord été observés dans les situations au moment où ils étaient dans la ludothèque en train d'interagir avec les jouets et les camarades, puis pendant les récréations. L'animatrice de la ludothèque et les institutrices présentes sont considérées comme des sujets de recherche dans la mesure où elles ont participé en tant qu'organisatrices de l'espace et des activités et en tant qu'observatrices ou participantes des activités, lorsqu'elles interagissaient directement avec les enfants en étant les médiatrices dans les situations et avec les objets ou bien lorsqu'elles jouaient. De même, la directrice de l'école et la conseillère pédagogique ont fait indirectement partie de l'univers de cette recherche puisqu'elles ont donné des informations sur l'école, la ludothèque, les familles et les élèves lors d'entretiens.

Comme cette étude a impliqué des êtres humains et dont les images issues de films des enfants et des adultes allaient servir aux analyses des données, puis seraient divulguées lors d'événements scientifiques, nous avons eu besoin de la signature du *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*[31] par les parents des élèves et par les adultes qui y ont participé. Ce terme et le projet de recherche ont nécessité l'autorisation du Comité d'Ethique de l'UFSC avant le début de la recherche, en accord avec les Résolutions 196/96 e 251/97 du Conselho Nacional de Saúde (Conseil National de la Santé). Ainsi, voici les procédures entreprises avant les prises d'images:

1. Acheminement du projet et du Termo de Livre Esclarecimento au Comité d'Ethique dans la recherche chez les êtres humains de l'UFSC.

2. Remise à la directrice e à l'école de la lettre de présentation de la chercheuse et la demande d'autorisation pour la réalisation de la recherche dans cette institution.

3. Le projet de recherche a été présenté à la Direction de l'école le 29 mai afin d'obtenir l'accord pour l'utilisation des données des films du 20 juin 2006.

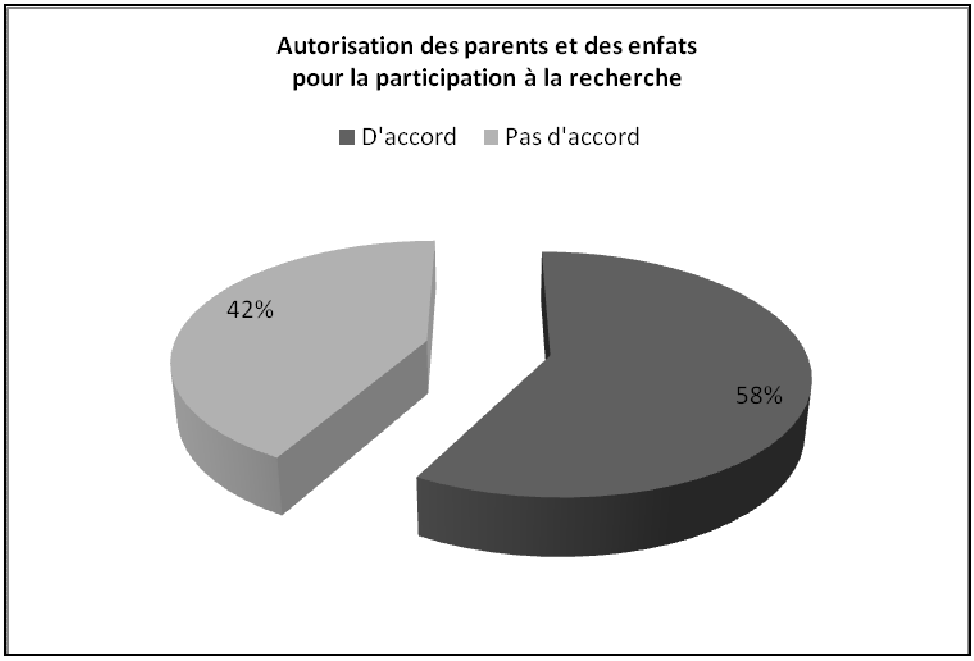
[31]. Accord de principe.

4. Demande de la signature du *Termo de Livre Consentimento Esclarecido* aux parents et aux adultes participant à la recherche.

Pour avoir les signatures du *Termo de Livre Consentimento Esclarecido,* j'ai participé à la réunion de parents de l'école du 22 mai 2006. Cela a été l'occasion pour moi de me présenter aux parents et aux professeurs, d'exposer le projet de recherche et le *Termo de Livre Consentimento Esclarecido*. Puis j'ai participé à la réunion de remise de bulletin des enfants à laquelle les parents sont venus pour recevoir le bulletin de leur(s) enfant(s). Cela m'a permis d'obtenir les signatures de façon individuelle. Les parents absents à la réunion ou ceux qui n'étaient pas sûrs d'accepter la participation de leurs enfants, l'ont remis ultérieurement. Dans ce cas, les institutrices ont remis et ont reçu les *Termos* des élèves.

Finalement, parmi les 92 élèves, seuls 53 *Termos* ont été remis signés avec le consentement des parents à la participation des enfants à la recherche, ce qui représentait 58% de la population consultée.

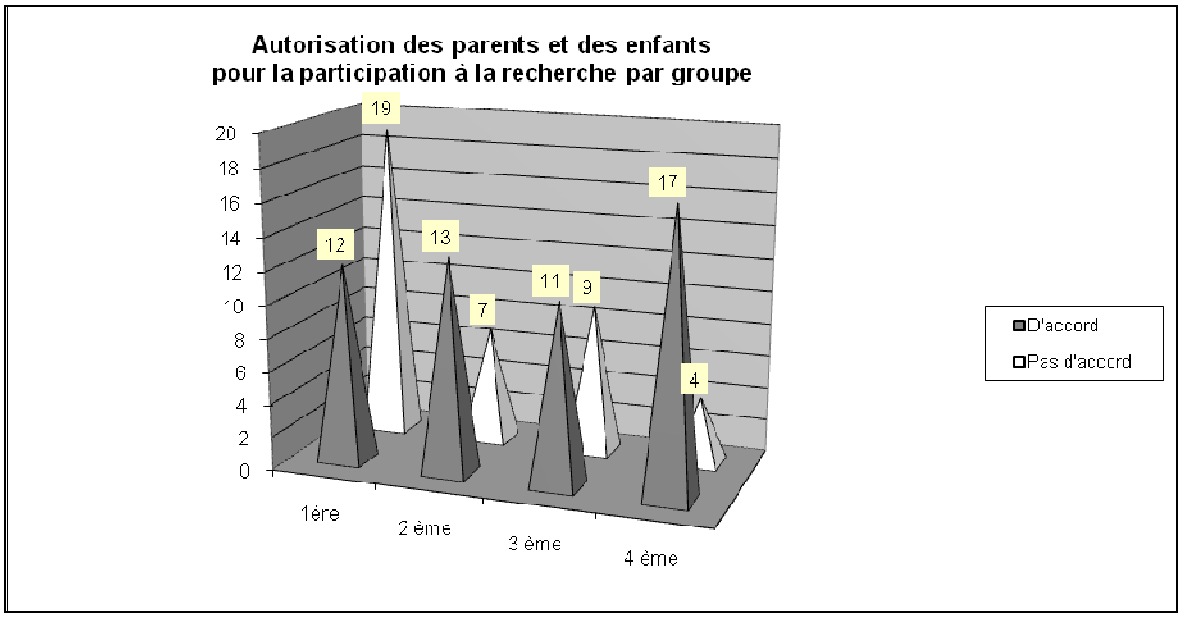
Graphique 1 : **Autorisation des parents et des enfants pour la participation à la recherche**[32]



[32]. Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de réponses en valeur absolue.

Le nombre peu important d'approbation des parents peut s'expliquer par la différence entre les classes.

Graphique 2 : **Autorisation des parents et des enfants pour la participation à la recherche par groupe**



En ce qui concerne l'autorisation à la participation des élèves par classe, cette différence peut s'expliquer par le fait que la 1ère année était une classe avec un plus grand nombre d'élèves, dans laquelle on a obtenu le moins d'autorisations. La classe ayant 31 élèves, alors que la moyenne est de 20 élèves par classe[33], seuls 12 parents ont accepté la participation de leurs enfants, ce qui correspondait à 40% des autorisations. Ces parents venaient d'arriver dans cette école et n'avaient probablement pas encore une relation de confiance avec l'école et l'équipe et par conséquent avec la chercheuse.

L'exigence du Comité d'Ethique d'avoir le numéro de CPF des parents dans le *Termo de Livre Consentimento* peut aussi avoir été l'un des facteurs du petit nombre d'acceptation, puisque les parents ne me connaissaient pas; même si j'avait participé à toutes les réunions pour me présenter, j'était considérée comme quelqu'un de l'extérieur.

L'engagement des institutrices pour l'obtention des signatures a été un facteur important pour l'acceptation. C'est le cas, par exemple, du 2ème année, où l'on a eu le plus d'autorisations, soit 17 sur un total de 21 enfants, autrement dit 80% d'adhésion. Ce

[33]. Le nombre élevé d'élèves dans cette classe est le résultat de l'application de la Loi nº 9.394/96, de la Loi des Directrices et Bases de l'Education (LDB), qui pour objectif l'augmentation de l'Enseignement Fondamental. En ce sens, l'entrée des enfants dans l'Enseignement Fondamental se fait à six ans et cela a été fait dans cette école à partir de 2006.

facteur peut s'expliquer par la confiance qu'avaient les parents dans l'école, mais aussi par l'engagement de l'institutrice pour convaincre les parents de l'aptitude de la chercheuse. Dans cette classe, il y a eu un véritable effort pour obtenir la signature des parents étant donné la prise d'images de la présentation théâtrale qui devait avoir lieu lors de la réunion de l'Agenda 21 du 24/06/2006 qui devait être pour moi filmée. Pour ce faire, il était fondamental d'obtenir la signature de tous les parents pour éviter de futurs problèmes éthiques.

Tous les adultes considérés comme des sujets de la recherche ont tout de suite accepté de signer le *Termo de Livre Consentimento.*

3.4. Procédures de collecte des informations

Pour la collecte des informations cinq types de sources ont été retenues, selon le classement de Luna (1998) :

Témoignages verbaux directs obtenus lors des entretiens avec la directrice de l'école, avec la conseillère pédagogique et avec l'animatrice de la ludothèque. Ces interviews ont permis de réunir des informations concernant la structure physique, technique et humaine de l'école et de la ludothèque, leur historique et organisation fonctionnelle, de même les conceptions et les sens du jeu, à l'école et à la ludothèque.

Témoignages verbaux indirects obtenus à l'aide de questionnaires envoyés aux familles, auxquels elles devaient répondre avec les enfants (annexe 1). Le questionnaire a été établi avec animatrice de la ludothèque et la conseillère pédagogique. Le but du questionnaire était de constituer une banque de donnée concernant la culture ludique de l'enfance des parents et des enfants, qui resterait disponible pour de futures consultations à la ludothèque, pouvant servir aussi comme information complémentaire dans le processus de contextualisation de la réalité des enfants et de leurs familles. Les questionnaires ont été envoyés par les institutrices de chaque classe, comme devoir à faire à la maison.

Documents, tels que le Projet Politique Pédagogique de l'école, le projet de la ludothèque et les rapports des activités qui y ont eu lieu, dont la consultation a été importante dans la mesure où ils ont permis de compléter les informations obtenues lors des interviews. La consultation du fichier des écoliers a permis de mieux caractériser et de mieux comprendre leur réalité.

Observation participative et *intervention directe* dans différentes situations : Conseils de Classe du 1er et du 2ème trimestres, fêtes de l'école, réunion pour la réflexion

sur le jeu à l'école (proposé conjointement par la conseillère pédagogique et la chercheuse à toute l'équipe pédagogique à la fin de la recherche). Cette rencontre a été l'occasion pour les institutrices de l'école et du NEI de réflexir, de discuter et de faire une évaluation sur les expériences ayant eu lieu jusque-là à la ludothèque (annexe 2).

Observation directe, au moyen de films tournés sur place et du journal de terrain concernant les expériences qui ont eu lieu à la ludothèque (et, plus tard, pendant la récréation). A des moments spécifiques, l'observation exploratoire et l'observation ciblée (ALVES, 1991) ont également été utilisées.

Phase 1: observation exploratoire: La saisie de données a été entamée par l'observation libre du 22 mai au 06 juin 2006, période qui comprend le conseil de classe du premier trimestre et le début du deuxième trimestre. A ce moment-là les quatre classes ont été observées librement au moment où elles se trouvaient à la ludothèque. Avec l'aide du journal de terrain, ont été enregistrées les premières impressions sur l'utilisation de l'espace et les activités développées par ses agents: élèves, institutrices et animatrice de la ludothèque.

Pendant cette période d'observation nous avons petit à petit introduit l'usage de la caméra et du magnétophone. Nous voulions familiariser les enfants à ces outils pendant les activités à la ludothèque.

Phase 2: observation focalisée: A ce moment-là nous avons enregistré les activités réalisées dans cet espace par les classes de 1ère année, 2ème année, 3ème année et 4ème année au deuxième trimestre. Cette période va du 20 juin au 12 septembre 2006. Pour ce faire, nous avons utilisé la vidéographie comme recours méthodologique pour l'enregistrement des événements en images, qui ont permis de saisir les phénomènes dans leur processus. Nous avons obtenu environ 40 heures d'enregistrement.

En tant qu'outil pour obtenir du matériel pour recherche, la prise d'images permet un incessant retour aux relations en question dans l'étude, ce qui permet au chercheur une plus grande souplesse face aux données, puisque par ce biais, au moment de l'analyse, il est possible de reprendre des actions communicatives ou gestuelles et de saisir des "changements relativement subtils dans les relations entre les agents et les actions" (Meira, 1994, p. 60) qui autrement resteraient inaperçues. Nous sommes partis du principe selon lequel :

> Etudier quelque chose d'un point de vue historique signifie l'étudier en mouvement. Telle est l'exigence fondamentale de la méthode dialectique.

> Lorsque dans une recherche on aborde le processus de déroulement d'un phénomène dans toutes ses phases et tous ses changements, depuis son apparition jusqu'à sa fin, cela implique de mettre en lumière sa nature, de connaître son essence, puisque seul le mouvement montre que le corps existe (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68) [34].

La saisir du phénomène en mouvement demande de la part du chercheur une attention aux faits qui font partie de l'objet d'étude. De cette manière, les outils pour la saisie de matériel sont très importants pour reprendre de multiples fois la situation à analysée. Telle est la condition qui rend possible de forger les nombreux regards nécessaires à la recherche et l'explicitation des rapports entre les différentes situations (Peters & Zanella, 2002).

Pour ce faire, j'ai tout d'abord pensé à filmer par coin thématique, la caméra étant placée dans un espace donné à chaque fois (coin de la petite maison, coin des miniatures, coin du tapis) et le plus discrètement possible pour ne pas déranger les enfants ou les gêner pendant les jeux. La stratégie consisterait à laisser la caméra (Digital Vidéo Camera JVC) fixée sur un trépied loin d'un lieu de passage. Ce processus n'ayant pas été possible en raison du manque d'espace, j'ai tenu la caméra et j'ai filmé de façon aléatoire ce qui se passait cherchant à se focaliser sur tous les espaces disponibles. Le choix de filmer par coin thématique a découlé de l'inégalité de l'utilisation des espaces en raison des différentes dimensions.

J'ai tenté d'utiliser en même temps la caméra et un magnétophone (Gradiente) qui a été placé sur le lieu sur lequel la caméra était focalisée pour assurer la qualité de la saisie des mots des enfants. Mais en raison des difficultés de ma part dans le maniement des deux outils au même moment et le manque d'efficacité de leur utilisation, puisqu'il était impossible d'identifier les voix, cette option a été abandonnée.

Il est important de faire remarquer que j'ai reconnu que la présence de cet outil pouvait amener les enfants à éviter le lieu où elle se trouvait ou au contraire les attirerait. Ces situations n'ont pas pu être prévues, mais seront prises en considération dans l'analyse des données.

---

[34]. Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno em todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifestó su naturaleza, conocer su esencia, ya que solo en movimiento demuestra el cuerpo que existe (VYGOTSKI,1995, p.67-68).

3.5. Procédures d'analyses des données

L'éthnographie est une méthode utilisée pour suivre le quotidien ainsi que la façon dont les sujets donnent du sens à leurs activités dans des contextes spécifiques. Elle est caractérisée par des études longitudinales, plus ou moins longues, en observation directe (Vienne, 2005 et Anderson-Levitt, 2006).

Comme cette recherche est fondée sur les présupposés de VYgotski (1995 et 2000) visant une approche historique et sociale du psychisme humain, pour le comprendre, il est important DE repérer les conditions de vie concrètes du(des) sujet(s) sur lequel/lesquels porte la recherche, selon ses/leurs particularités culturelles, et avec un intérêt spécial porté aux formes sociales qui participent à la constitution de ce(s) sujet(s).

Cette recherche suit donc la tendance des études qui ont recours aux principes de l'éthnographie, et qui se fondent sur la perspective historico-culturelle visant à capter « [...] la chorégraphie des actions collectives, avec un regard spécial sur la dynamique interactive, de manière à permettre l'établissement de liens invisibles entre les protagonistes d'un événement donné » (SMOLKA & GÓES, 1997, p. 11).

Lorsque ces études mettent en relief la pratique discursive dans le contexte scolaire, elles considèrent aussi d'une importance fondamentale « [...] la théorie et la pratique dans le contexte éducatif, reliant les micro-(le quotidien) et les macro-(les relations structurales et fonctionnelles) dimensions de l'institution scolaire » (SMOLKA, 1991, p. 52).

L'analyse du discours faite à l'aide des fondements théorique de Vygotski (2000) et DE Bakhtin/Volochínov (1999) a pris en compte la matérialité discursive exprimée dans l'énoncé concret des sujets qui étaient en contact.

Les conditions de production des discours ainsi que les sens produits dans les discours et les textes ont été mis en évidence dans la tentative de relier les diverses dimensions à l'oeuvre dans la production de ces discours.

A l'origine, il s'agissait de procéder seulement à deux niveaux d'analyse : *le macroscopique*, visant à connaître la réalité de la communauté et de l'école, dans le contexte général, à l'aide d'informations concernant la culture ludique de la population locale en deux générations ; et le *microscopique*, visant à analyser les situations du jeu dans la ludothèque.

Cependant, compte tenu de la richesse, de la complexité et de l'ambiguïté des informations collectées, il a été décidé d'introduire un niveau intermédiaire, à savoir le niveau *mésoscopique*, dont le but était d'expliciter et de comprendre les sens produits

concernant le jeu et la ludothèque ; et ce afin de comprendre ultérieurement leur répercussion sur le quotidien de l'école.

Ce choix se justifiait aussi par la quantité et la variété des informations réunies pendant la période d'observation, faisant intervenir de ce fait des outils méthodologiques différents pour chaque niveau d'analyse.

Voyons chacun de ces niveaux d'analyse.

L'analyse *macroscopique* – pour comprendre le contexte de la recherche et la culture ludique de la population locale qui fréquente l'école. Cela a été possible par l'analyse des informations concernant la communauté, les familles et les enfants ; obtenues par la consultation de documents et de fichiers scolaires, ainsi que par les questionnaires envoyés aux familles des enfants de l'école.

L'analyse *mésoscopique* – pour comprendre les significations produites par rapport au jeu et la ludothèque, dans le contexte scolaire, et pour savoir comment celles-ci influençaient l'organisation et l'expression du jeu. A cet effet ont été analysées les informations provenant des documents de l'école, de l'observation du son quotidien, de certaines réunions, et, surtout, des interviews avec l'équipe pédagogique de l'école.

Et, enfin, l'analyse *microscopique* – pour comprendre ce qui se passe dans le jeu, et comment se passe le jeu à la ludothèque scolaire. Ceci à partir de l'analyse des informations obtenues lors des observations décrites dans le journal de terrain et les films tournés à l'école. La transcription des épisodes sélectionnés a été faite à l'aide du programme informatique Transana 2008.

Des tableaux ont été établis comme outils méthodologiques permettant une vision synthétique des informations, et des catégories qui surgissaient et étaient analysées au fur et à mesure que la recherche avançait (voir annexes 3, 4, 5 et 6).

L'intégration de ces différents *focus* pour regarder la complexité de la réalité étudiée, afin d'essayer d'avoir une vision globalisante de ceux-ci, a été un des principes qui ont guidé les analyses.

L'analyse de ces informations a été effectuée à l'aide de la méthode d'analyse d'indices, proposée par Ginzbourg (20007 et 1980) ; et à l'aide de l'analyse du discours, fondée sur les travaux du cercle de Bakhtin.

Pour l'analyse microscopique, faite à partir des épisodes, les échanges discursifs caractérisant les rapports sociaux ont été mis en valeur à l'aide de détails des situations observées. Le choix d'épisodes interactifs consiste,

> [...] en une manière de connaître orientée par des minuties, des détails et des événements résiduels, comme les indices, les pistes, les signes d'aspects importants d'un processus en cours [...] centrés sur l'intersubjectivité et sur le fonctionnement énonciateur-discursif des sujets ; et est orientée par une vision indiciale et interprétativo-conjecturale (GÓES, 2000a, p.21).

A travers cette analyse nous tentons de décrire et d'analyser le "*comment se déroule*" et non seulement "*ce qui se déroule*". Cette méthode est utilisée dans les études de psychologie et d'éducation, dont notamment les recherches de Pino (1996, 2005), Góes (1993, 1997, 2000), Smolka (1991), Smolka et Nogueira (2002), Meira (1994) et Zanella (1997).

Après la description et la catégorisation des données, les épisodes sélectionnés sont retranscrits avec le détail des énoncés, des mouvements et des expressions gestuelles des sujets en contact.

Ces épisodes sont constitués par des « *turnos* » répliques (Smolka, 1991) qui résultent des énoncés des sujets dans les relations dialogiques. Ils sont regardés à de nombreuses reprises, puis analysés, afin de fournir des interprétations plausibles des microprocessus impliqués dans l'activité.

Il est néanmoins important de souligner que les épisodes sont des découpes du flux d'interactions dans un contexte spécifique, et n'épuisent donc pas la complexité du processus analysé.

Les analyses doivent pénétrer la complexité des données empiriques qui, avec l'interprétation théorique, rendent possible une réélaboration de la perspective théorique et une compréhension plus complexe et élaborée du réel.

Les analyses fourniront des indices concernant : a) les activités qui ont lieu dans le jue libre et dans le jeu dirigé ; b) les caractéristiques des rapports entre les enfants et leur rapport avec les matériels ludiques et les espaces partagés ; tenant compte des places sociales, des rapports de genre, des émotions et des affects, des processus de création ; c) les médiations des adultes, et la manière dont les enfants réagissent à ces interventions ; d) les expériences et les apprentissages possibles.

3.6. Quelques considérations sur la partie méthodologique

En ce qui concerne la collecte d'informations, il faut souligner l'excellent accueil que j'ai eu de la part de l'école.

Je me suis rendue une première fois à l'école suite à une invitation pour un échange d'expériences, vu les soucis de l'équipe pédagogique concernant leur ludothèque. Cela m'a permis de connaître cet univers, et de m'y intéresser comme un domaine de recherche. Si ce double sens d'intérêts communs m'a permis de m'y intégrer facilement, ce fait n'a pas à lui tout seul été un gage pour le rapport de respect qui s'est construit par la suite. Il a fallu gagner la confiance des adultes et des enfants, être présente sans imposer la présence, et surtout participer aux rituels scolaires, marqués aussi par les positions sociales résultant des rapports sociaux et affectifs. Cependant, malgré cela, il a fallu « courir tout le temps » après les informations, car l'heure des réunions et l'heure réservée pour chaque classe à la ludothèque étaient souvent changées ou annulées, pour de multiples raisons, sans que l'on me prévienne.

En ce qui concerne les procédures éthiques de la recherche, je dois souligner la lenteur dans l'approbation du projet par le Comité d'Ethique de l'UFSC, suite à des problèmes institutionnels qui le frappaient à l'époque. Ces difficultés ont failli empêcher la collecte des informations en temps dû. Ce qui a aussi été le cas lorsqu'une personne (de l'institution qui a analyse le projet de recherche) a posé la question de savoir comment les enfants en train de jouer allaient être filmés si leurs parents s'y opposaient.

C'est une question importante, notamment lorsqu'il s'agit de filmer de groupes d'enfants dans des salles de classe, alors qu'il y a difficilement adhésion complète. Lorsque l'adhésion n'est pas entière, est-ce que cela signifie que l'on ne peut pas collecter ce genre d'informations ? J'ai alors précisé que les épisodes sélectionnés pour les analyses comporteraient uniquement les images des enfants dont les parents auraient autorisé qu'ils participent. Mais une autre question se posait : qui contrôle l'usage ultérieur des images des enfants ? Car ce contrôle n'existe pas.

Du point de vue des enfants, on peut se pencher sur la question de leur droit de choisir d'être filmés ou de ne pas l'être pour la recherche. Et si, éventuellement, un enfant souhaitait participer alors que les parents ne l'y autorisaient pas ? Comment refuser aux enfants ce droit de choisir ? Dans beaucoup de cas, les parents n'ont pas signé l'autorisation dans le but d'empêcher la diffusion éventuelle d'images de leur enfant ; ce qui est une raison valable. On sait néanmoins qu'il y avait aussi d'autres raisons, comme par exemple la crainte d'une utilisation frauduleuse du CPF[35] des parents, ou simplement

[35]. Selon la législation en vigueur concernant le Comité d'Ethique, la personne qui signe le « Termo Livre e Esclarecido » de l'autorisation doit y indiquer son numéro (national) du « Cadastre de Personne Physique »

parce qu'ils ne voulaient pas répondre à la demande, la jugeant sans importance ; car dans toutes les écoles il y a toujours un nombre non négligeable de parents qui ne répondent pas aux « mots » que l'école leur envoie.

A ces craintes des parents s'opposaient la fascination des enfants devant la possibilité d'être filmés pendant la recherche. Même si certains enfants étaient timides au début, peut à peu ils exprimaient leur envie de voir leurs images sur l'écran de la caméra ; et surtout l'envie de manier la caméra à la ludothèque ou à la recréation.

Au début de la collecte d'informations, j'ai essayé d'intervenir le moins possible dans les situations où les enfants jouaient, afin de saisir leur organisation et les rapports dans une ambiance la plus spontanée possible. Même si je savais que ma présence était remarquée, je cherchais à ne pas changer la dynamique des jeux ou des activités. Parallèlement, j'ai adopté une façon d'écouter les enfants et de les laisser s'exprimer, non habituelle dans une recherche. J'ai essayé de me laisser guider par ma sensibilité, ce qui a fait émerger certaines attitudes de la part des enfants.

Peu à peu les enfants commençaient à me voir et à remarquer la présence de mon regard derrière la caméra. Parfois, ils cherchaient mon regard pour échanger un sourire de complicité, ou par la crainte d'être pris en flagrant délit de petites transgressions. Je cherchais alors à respecter les espaces de privacité et les indisponibilités pour les prises de vues.

J'ai vu que ma présence faisait déjà partie du quotidien des enfants lorsqu'ils ont commencé à me solliciter pour éclaircir des doutes concernant les règles des jeux, pour me demander de revenir en arrière lors d'une prise de vue d'un match, pour voir qui avait fait le but, et pour savoir qui avait déjà joué. Ou encore pour me demander de les aider à lire et à comprendre des mots qu'ils ne connaissaient pas, ou me suggérer de rester avec eux à la ludothèque, « les surveiller » lorsque les autres adultes en étaient empêchés. Ils m'appelaient aussi d'une façon récurrente pour discuter avec moi pendant les jeux, me raconter leur vie, me demander ce que je faisais là. Certains enfants ayant des difficultés d'insertion dans les groupes commençaient à me voir comme une éventuelle partenaire de jeu. A certains moments, j'ai arrêté la caméra, et je suis allée jouer avec eux.

Peu à peu, je notais que ma présence avec la caméra touchait les enfants et les adultes comme un élément d'altérité. Les adultes, en retournant également le discours vers moi, comme l'autre de la situation, qui était là pour les observer et, dans une certaine

---

(CPF).

mesure, pour les évaluer. Les enfants, en voyant dans la caméra un autre avec lequel ils pouvaient aussi dialoguer. Comme par exemple cet écolier de la 3ème année, mécontent de son groupe et ne parvenant pas à communiquer avec ses camarades, qui dialoguait avec la caméra en exposant son point de vue sur eux. Ou encore cet écolier de la 2ème année, au milieu d'un jeu où il était un bandit qui faisait des menaces par Internet, qui regarde vers la caméra et dit : « *Ne faites pa ça chez toi* ».

Comme les enfants s'intéressaient beaucoup à la caméra, et qu'ils songeaient à la possibilité d'être filmés, je la leur laissais peu à peu.

La présence de la caméra a amené les enfants de la « 3ème et de la 4ème années à joueur aux journalistes et à interviewer des camarades. De mon côté, j'ai essayé de les interviewer à la récréation, caméra branchée et à l'aide du microphone qu'ils avaient confectionné à la ludothèque. Nous sommes allés dans le parc, je suis montée dans un arbre avec eux, et j'ai commencé à leur poser des questions. Ils couraient d'un endroit à l'autre et ne répondaient pas à mes questions. Cédant à leurs sollicitations, je leur ai laissé la caméra, et ils ont alors commencé à me cribler de questions. Cela a déclenché la possibilité d'un dialogue avec eux ; car grâce à cette histoire de m'interviewer, paradoxalement, ils ont commencé à s'exprimer.

Je leur ai permis de continuer le jeu à d'autres moments, à la récréation. Ils jouaient alors à interviewer leurs camarades et les employés de l'école. Cela a été une possibilité intéressante de capter le sens que les enfants donnent au jeu et à la ludothèque de l'école littéralement à partir de leur point de vue, à travers leurs propres films.

Après la collecte d'informations, et en revoyant les films, j'ai remarqué que les situations très riches avaient eu lieu justement parce que et quand je me suis permise une interaction avec eux en les filmant, en les laissant filmer, et lorsqu'ils se voyaient sur l'écran.

Cette façon de procéder, dans une certaine mesure, a permis de surmonter la façon traditionnelle d'obtenir des informations auprès des enfants (Qvortup, 1999).

A la fin de la phase d'observation, j'ai proposé aux enfants de regarder sur le DVD de la salle de cours les films où ils jouaient à la ludothèque pendant la récréation de chaque groupe. Ce faisant, je voulais leur permettre d'avoir un regard extérieur sur eux-mêmes, par l'expérience de se voir à la télévision en train de jouer. Cela a déclenché de nombreux

processus, qu'il serait intéressant d'analyser, mais qui échappent aux buts de cette recherche[36].

En fait, dans l'échange de regards avec les enfants et entre eux-mêmes, la collecte d'informations a eu lieu comme un énorme jeu, me permettant de jouer avec eux, et de développer ma sensibilité dans des situations inattendues. En revanche, certaines de mes attitudes ont pu choquer les enfants. Par exemple, lorsque je les ai suivis dans d'autres espaces de jeu de l'école, ou dans les arbres. Ils trouvaient étrange qu'un adulte se présente dans un espace reconnu comme étant le leur. Ce qui a par exemple amené un enfant à poser cette question : « - *Toi aussi, tu monte dans les arbres ?* ». Lors des séances d'évaluation des activités, les enfants ont souvent parlé de ces moments d'échanges avec moi et avec la caméra comme une expérience positive.

Il est important de souligner que, impliqués dans leurs activités et s'exprimant au quotidien, les enfants exprimaient des sens sur le jeu à la ludothèque. C'est-à-dire que cette expression de sens n'a pas seulement eu lieu lorsque les enfants ont pu exprimer verbalement leur point de vue sur les activités proposées, mais aussi dans le mouvement même d'adhésion ou de résistance par rapports à celles-ci.

Le choix de filmer toutes les situations pour procéder ultérieurement à des analyses a déjà été justifié. Il faut aussi signaler le coût élevé de cette recherche ainsi que les difficultés à transformer les bandes VHS en DVD. Ce qui a dû être fait à cause du prix élevé des bandes VHS et l'important volume d'informations enregistrées. Il a aussi été difficile de trouver un programme informatique permettant la conversion des bandes VHS en DVD. Compte tenu des prix des pièces et des programmes nécessaires, et du fait de la complexité technologique, j'ai décidé de confier ce un spécialiste.

En ce qui concerne le questionnaire, il convient d'indiquer que lorsqu'il a été mis au point, il avait été question de l'analyser ultérieurement à l'aide de techniques spécifiques pour le traitement de données quantitatives. De ce fait, les questions de la deuxième partie du questionnaire (questions ouvertes) n'ont pas été organisées ni pensées pour d'ultérieurs tableaux et classements ; ce qui a engendré un double travail. Cela a aussi amené à exclure les informations concernant les questions sur le temps de jeu des enfants et leur temps passé devant la télévision, compte tenu du nombre et de la diversité des réponses, et de la difficulté à les catégoriser d'une façon cohérente.

[36]. Sur ce sujet, lire le texte de JOBIM et SOUZA, S. (2003).

Mais, en même temps, cette manière de collecter des informations à l'aide de questions ouvertes a permis à la population de parler sur la façon dont elle voyait sa réalité. Car, lorsque l'on laisse aux sujets la possibilité de s'exprimer librement, avec leurs propres mots, sur des thèmes soulevés, le chercheur ne prend pas le risque de guider les réponses avec des mots ayant un sens pour lui, et qui sont indirectement « imposés » dans les questions des recherches (Vienne, 2005).

Enfin, j'ai compris qu'il était aussi important d'interviewer les organisateurs et les responsables de l'école, de la ludothèque ; car ils construisent des sens à partir de la façon dont ils comprennent et organisent la réalité à travers un ensemble complexe de croyances et de valeurs concernant les enfants, le jeu, et l'éducation. Ces points de repère ont aidé à catégoriser, à expliquer et à prédire les événements du monde (Olabuenaga, 1999) et ont peut-être eu une influence directe ou indirecte sur l'organisation et le fonctionnement de la ludothèque. On peut se demander aussi s'ils ont influencé le jeu des enfants dans cet espace. C'est ce dont nous discuterons dans les chapitres à venir.

4. La communauté et la culture ludique de la population locale[37]

4.1. Caractéristiques de la communauté et de la population locale: un peu d'histoire

L'école se situe dans l'un des quartiers les plus prestigieux de Florianópolis de par sa valeur immobilière due à sa proximité de la Lagoa da Conceição et de sa grande aire de végétation toujours préservée, entre les quartiers Lagoa da Conceição et Porto da Lagoa. L'intense croissance démographique qui a débuté dans les années 80 dans toute l'Ile de Santa Catarina, a provoqué des changements significatifs au niveau de la structure et de la composition de la population qui y vit.

Florianópolis se trouve sur l'Ile de Santa Catarina. La commune occupe 410 Km^2 de la superficie de l'Ile et une aire de 41 km^2 du continent. En raison de son importante bordure de mer (172 Km), comprenant 44 plages, celle qu'on appelle "Ile de la Magie" a comme grande source économique le tourisme.

D'après des donnés d'un document expédié par le GAPLAN[38] en 1998, les principales sources d'économie du municipe sont le secteur tertiaire, et plus particulièrement les activités de commerce et les prestations de service, et le secteur secondaire, à savoir l'industrie de transformation[39] et les activités liées au tourisme. D'après ce document, le secteur tertiaire s'avère prédominant, alors que le secteur primaire – agriculture, élevage et pêche – ne représente qu'une petite part.

Le tourisme est mis en avant dans ce document car il engendre de nouvelles activités économiques et entraîne, par conséquent, des modifications au niveau de l'organisation sociale, puisque

> [...] non seulement il fait entrer du capital étranger à travers d'établissements tels que les hôtels, les agences de voyage, les restaurants, les bars, les campings, entre autres, mais encore il stimule l'économie informelle par le biais de loyers de maisons par les nouveaux propriétaires, l'apparition de nouveaux vendeurs sur les plages et l'organisation de promenades en bateau par les pêcheurs (GAPLAN, 1998, p. 30).

---

[37]. Les informations discutées dans ce chapitre se trouvent aussi en PETERS (2007).
[38]. Gabinete de Planejamento de Florianópolis.
[39]. Industrie qui transforme la matière première en produits.

Faisant partie de ce contexte, la communauté du Canto da Lagoa apparaît comme un quartier résidentiel en croissance dont les habitants initiaux descendent des immigrants des Açores, comumente chamados de “manezinhos da ilha”[40].

Cette immigration sur l’Ile de Santa Catarina a eu lieu entre 1748 et 1756 par des colonisateurs venus des Açores qui ont laissé leur terre natale en raison des séismes et de la surpopulation des îles. L’établissement de ces immigrants s’est fait sur la base d’une structure agraire de petite propriété familiale. Comme la culture du blé utilisée sur leur terre natale ne s’est pas adaptée aux nouvelles conditions climatiques, les colons se sont mis à cultiver des produits de survie comme le manioc, le maïs, le coton, le café et la canne à sucre. Ils se sont également consacrés à la culture de la pêche artisanale (qui était dépendante de certaines périodes de l’année où les poissons apparaissaient), à la chasse aux baleines et à la production d’huile de baleine (Piazza, 1983).

Cette forme d’organisation en petites propriétés, où l’on cultivait et faisait “un peu de tout” a entraîné la mise en place d’un petit producteur indépendant et maître de ses moyens de production, ce qui assurait, bien que de forme précaire, son autosuffisance.

Les caractéristiques pittoresques de la culture des Açores, adaptées aux nouvelles conditions de vie, sont restées très vivantes jusqu’au début des années 80. Celles-ci concernaient surtout le mode de vie d’une communauté où les personnes se connaissaient et s’entre aidaient, de même que les nombreuses manifestations culturelles, telles que: les bals dans les clubs où se réunissaient aussi des personnes issues des communautés voisines; les danses, comme le *pau-de-fita*, le *boi-de-mamão*[41], la *chamarrita*, la *ratoeira*, la *gazoza*, la *quadrilha*; ou encore, le *Terno dos Reis*, la *cantoria do Divino*, entre autres. Le carnaval était également une importante manifestation culturelle où toute la

[40]. « *Mané* », ou son diminutif « *manesinho* », est une formule, à l’origine péjorative, pour mommer le natif de l’Ile de Santa Catarina, c’est-à-dire, Florianópolis. L’expression est en quelque sorte l’équivalent de « *matuto* » (péquenot), « *tolo* » (nigaud) ; « *manesinho da ilha* » (petit matois de l’île).Ces dernières années, cependant, on assiste à une revalorisation, positive, de cette figure. Les médias mettent en valeur l’image de Gustavo Kursten (originaire de Florianópolis), depuis ses victoires à Roland Garros, comme un « *manesinho* » qui a réussi. La chaîne RBS, qui couvre le sud du pays, a même créé un « Trophée Manesinho da Ilha », destiné aux personnalités de l’Ile ayant réussi dans leur domaine d’activité. A ce sujet, voir Fantin (2000) et Rial (2001).

[41]. Le « *boi-de-mamão* » est un amusement du folkore du litoral de Santa Catarina, dont les origines remontent aux jeux autour d’un boeuf pratiqués aux Açores. Il s’agit d’une représentation comique de la mort et de la résurrection du boeuf. Les personnages sont joués par des volontaires, qui se cachent sous une structure en métal, bois et tissu, et qui imite un boeuf. Interviennent, en général, dans cet amusement du *boi-de-mamão* : le boeuf, le maître du boeuf, la bête longue et articulée qui « croque » les enfants présents, le docteur, la veuve, le petit cheval, la chèvre, les boeufs, les corbeaux, les ours, etc. Le *boi-de-mamão* est considéré un des amusements les plus populaires de cette région. Voir Gonçalves (2006).

communauté “jouait” à jeter de l’eau et du *polvilho* les uns sur les autres, quelques-uns portant des masques (Lupi, s.d.).

Néanmoins, cette forme d’organisation sociale et ses manifestations culturelles ont subi des modifications à partir des années 70 et ont transformé la configuration économique et politique de l’Ile de Santa Catarina: l’achèvement de l’autoroute BR 101, qui intégrait Florianópolis au réseau urbain de la région sud; l’implantation de l’Universidade Federal de Santa Catarina et de l’aéroport, l’arrivée du siège de l’Eletrosul (*Centrais Elétricas do Sul Brasileiro* – Centrales Electriques du Sud du Brésil), et d’autres entreprises d’Etat et fédérales. Il en est découlé une augmentation des postes publics dans l’administration, de même que le commerce et la prestation de services, ce qui a apporté à l’Ile “[...] un nouveau rythme quotidien et une croissance, ce qui modifiait fortement son espace, assimilant d’un point de vue social et physique la plupart des localités qui avaient demeuré isolées.” (Oliveira, 1992, p. 71).

L’auteur souligne que ce processus a été marqué surtout par trois caractéristiques:

> La première est l’intérêt touristico-balnéaire des régions côtières, mis en valeur au début des années 80, entraînant une importante croissance de la densité construite et de la densité de population saisonnière qui, en général, double la population en été.
>
> La deuxième est la participation de ces populations dans le système productif urbain, conduisant à un abandon continu des activités agricoles et de pêche et à la création d’emplois salariés dans les institutions publiques et privées.
>
> La troisième: avec l’élargissement des activités urbaines de la capitale, il y a eu une croissance de la population en raison de l’immigration à l’intérieur de la région elle-même, de même que de régions voisines. Ces nouvelles populations sont attirées par des modes alternatifs d’habitation, par certaines localités plus éloignées du centre (Ibid., p. 72).

Les deux dernières caractéristiques sont considérées comme celles qui entraînent la transformation des localités plus isolées en quartiers urbains, “[...] soit par la population déjà présente et ses descendants, appelés “natifs”, soit par la production issue de la croissance urbaine, principalement “les gens venant de l’extérieur” (Ibid., p. 72).

Le Canto da Lagoa est considéré comme l’une de ces localités, située dans une région qui jusqu’au milieu des années 80 à peu près n’interagissait pas avec un espace touristique, « [...] les transformations spatiales étaient ainsi rares et lentes, aussi bien au

niveau macro des installations qu'au niveau micro de ses espaces ouverts communs, des édifications, ou de la distribution » (Ibid., p. 74).

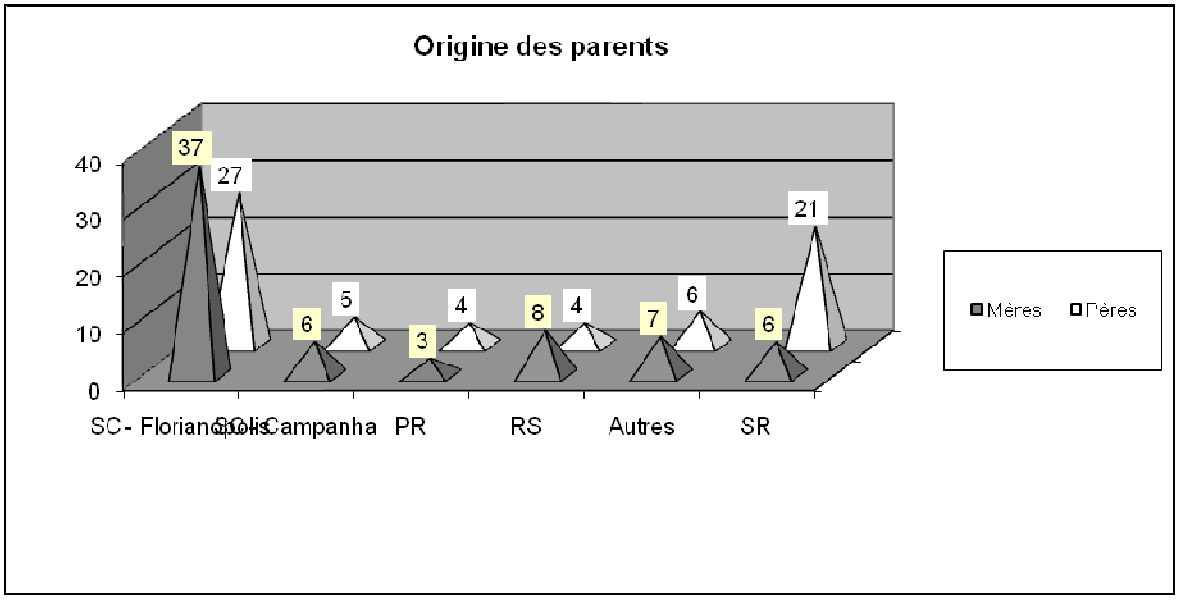
Par conséquent, la transformation spatiale du canto da Lagoa est considérée "avec et au-delà" du développement touristique de l'Ile, par la transformation de la communauté en un quartier résidentiel permanent. Quoi qu'il en soit, il est devenu un quartier résidentiel qui a grandi en raison du développement interne de sa population locale et de l'élargissement de la ville caractérisée par un processus dynamique d'urbanisation, et par la mercantilisation de la terre.

La population locale est constituée de "natifs", dont la culture a été marquée par la tradition des Açores de survie issue de la pêche, la culture de produits agricoles, l'élevage d'animaux pour la consommation et la dentelle au fuseau; et d'habitants de "l'extérieur", normalement représentés par les *paulistas* et les *gaúchos* ayant un important pouvoir d'achat et stables au niveau professionnel.

Le profil des parents des enfants qui fréquentent l'école correspond aux descendants de "natifs" (représentés par le père ou la mère de l'enfant) qui apparaissent comme fournisseurs de services dans la région et dont la scolarité va de l'enseignement fondamental au secondaire.

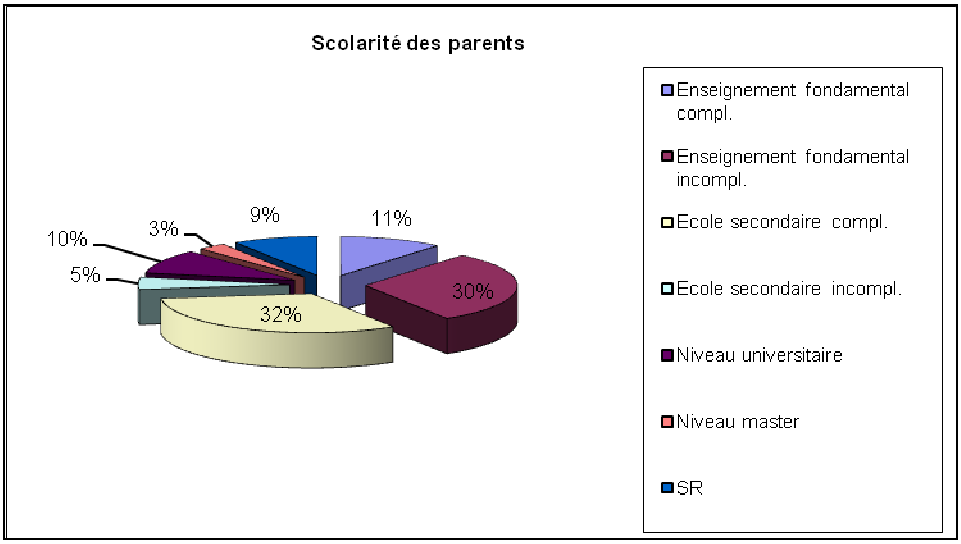
Pour mieux connaître et décrire ce profil de la population étudiée, parmi les questionnaires envoyés à 92 élèves, 67 ont été remplis. A partir de ces informations, 64 parents ont affirmé être de la région de Florianópolis/SC. Parmi eux, 37 mères ont affirmé être nées dans cette région contre 27 pères. En les comparant, on observe un nombre relativement bas d'habitants issus d'autres régions.

Graphique 3 : Origine des parents



Par rapport à la scolarité des parents des enfants, 11% ont le niveau d'Enseignement Fondamental complet et 30% ne l'ont pas completé. Et seulemente, 32% ont le niveau d'Ecole Secondaire complèt.

Graphique 4 : Scolarité des parents des enfants

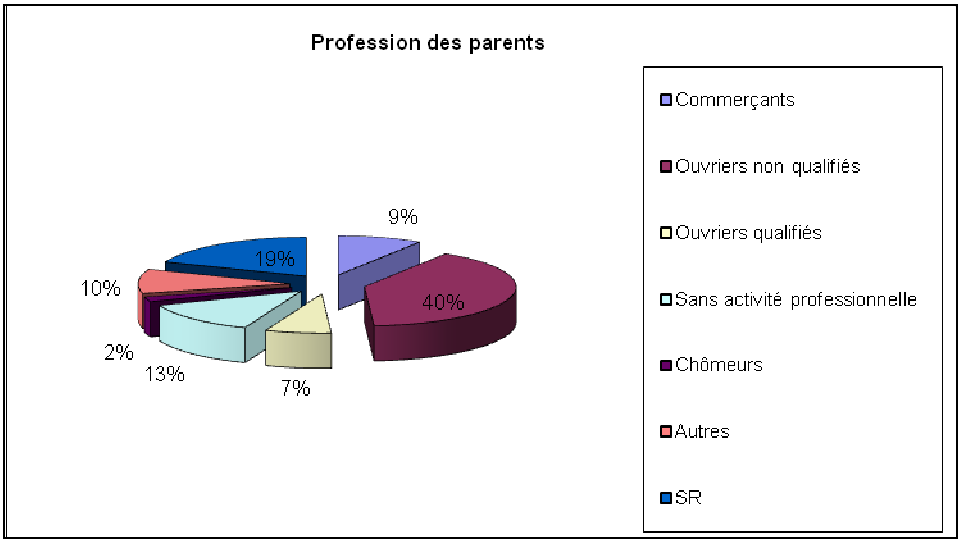


Cela a des effets sur le profil socioprofessionnel des parents des enfants dont la catégorie "ouvriers non qualifiés" représente à 40% des données[42]. Se présente également la catégorie "sans activité professionnelle" qui concerne, en l'occurrence, les femmes au foyer qui n'ont pas de rémunération. Qui plus est, apparaît la catégorie "commerçants",

[42]. Il est important de souligner que la catégorie "sans activité professionnelle" comprend les mères des enfants qui effectuent les tâches ménagères à la maison et ne reçoivent pas de revenu.

représentée par de petits commerçants locaux qui n'ont pas non plus besoin d'une formation professionnelle spécifique pour exercer leur métier.

Graphique 5 : **Profession des parents**

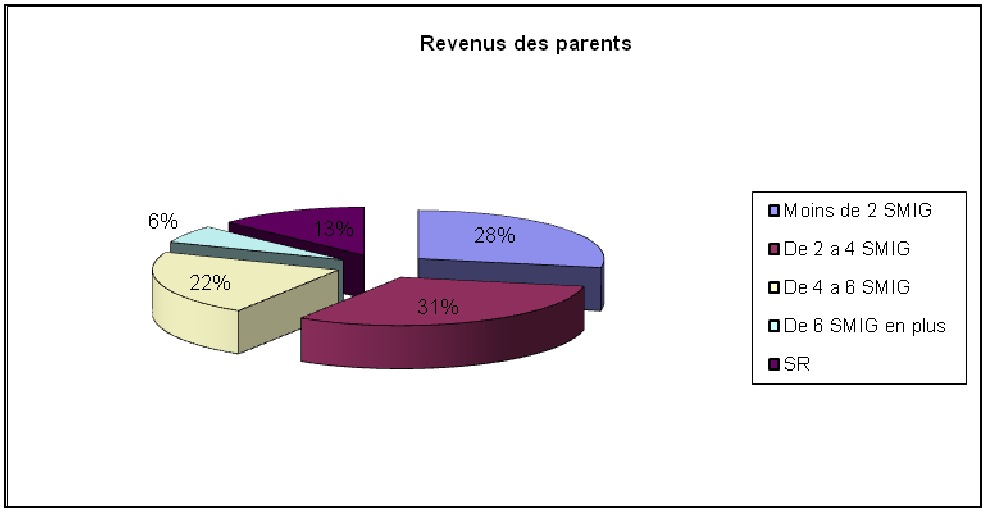


La plupart de ces familles sont propriétaires de leur maison en raison de la tradition de l'héritage d'un terrain à l'occasion d'un mariage dans la famille. Mais comme les terrains sont de plus en plus chers et rares, la tendance actuelle est de construire un plus grand nombre de maisons plus petites sur chaque terrain, ce qui entraîne la réduction de la talle du jardin.

En raison du peu de qualification professionnelle, 59% des familles reçoivent 1 à 4 salaires minimums[43]. Mais, de quelque manière que ce soit, sur la totalité des données il semble y avoir un équilibre entre les familles qui reçoivent respectivement 1 à 2 salaires minimums (28%) et 2 à 4 salaires minimums (31%), d'après le graphique ci-dessous:

[43]. Un salaire minimum au Brésil, à l'époque était de 350,00 reais, ce qui correspondait à un tiers du SMIG français.

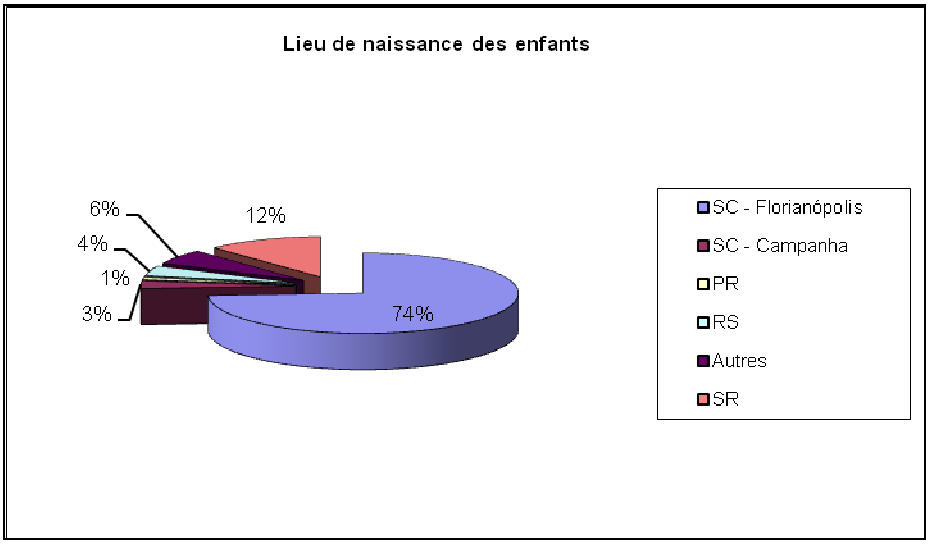
Graphique 6 : Revenus des parents



Du point de vue de la direction de l'école, la population ne souffre pas d'importantes difficultés économiques pour subsister. Mais l'analyse des réponses des questionnaires montrent l'importance du nombre de familles qui survivent grâce à 2 salaires minimums, des mères qui travaillent en tant que femmes de ménage et subviennent seules aux besoins de la famille avec un salaire minimum.

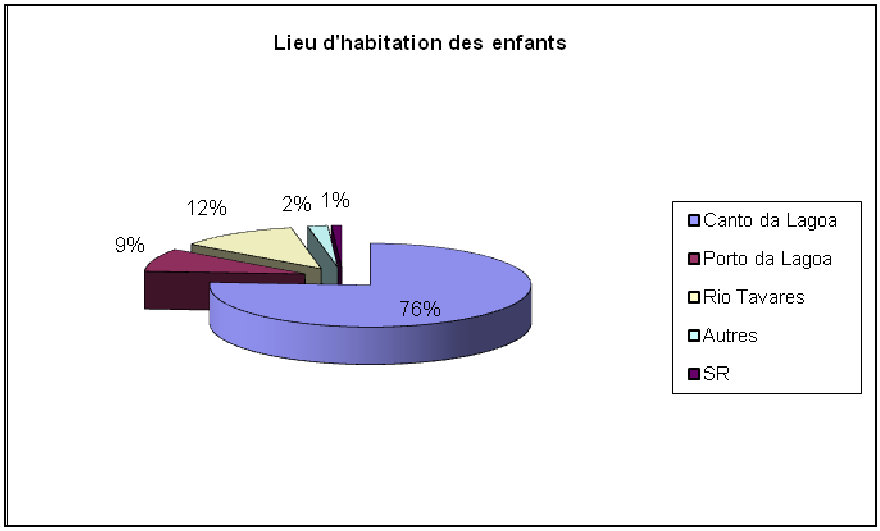
L'école affirme aussi que le flux d'élèves est plutôt stable, ce qui fait montre du peu de circulation locale des habitants qui fréquentent l'école. Cette donnée a été confirmée par les réponses aux questionnaires qui soulignent que 49 enfants sont nés à Florianópolis, ce qui correspond à 74% des élèves de l'école.

Graphique 7 : Lieu de naissance des enfants



L’on remarque que la plupart de la population habite dans la région même: 77% de la population scolaire affirme habiter au Canto da Lagoa. 21% de la population des élèves habitent dans la région du Porto da Lagoa et du Rio Tavares.

Graphique 8: Lieu d’habitation des enfants



4.2. Caractéristiques de la culture ludique de la population étudiée

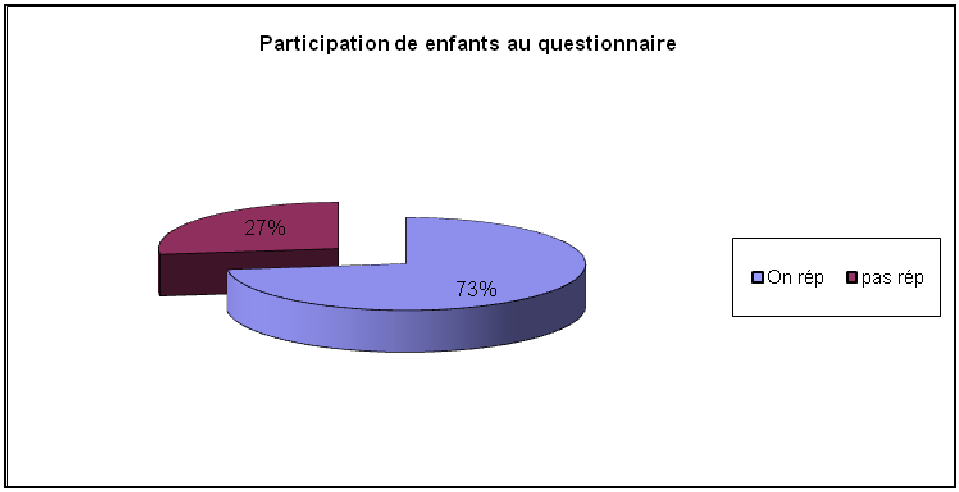
Afin de connaître la culture ludique des enfants et celle de l'enfance des parents pour mieux contextualiser la population qui fréquente la ludothèque scolaire, il sera présenté dans ce chapitre les données relatives aux réponses aux questionnaires envoyés aux familles (voir annexe 1).

Les questionnaires comprennent une première partie où se trouvent des questions "objectives" sur des données générales sur les enfants, comme la date et le lieu de naissance, de même que des données sur la famille comme l'adresse résidentielle, le nom des responsables et le degré de parenté, origine, profession, revenu et niveau d'étude. Dans cette partie, quelques données ont été complétées par des informations obtenues par le biais de fiches individuelles des élèves. Les questionnaires comprennent également une deuxième partie plus "ouverte" visant à collecter des données relatives aux activités réalisées par les enfants au quotidien, à la culture ludique en ce qui concerne ce avec quoi, avec qui, combien de temps et où les enfants et les parents jou(ai)ent. Cette partie concerne aussi le temps et les programmes de télévision les plus regardés par les enfants.

Il est évident que les réponses aux questions ouvertes fournissent des données à partir du regard d'un groupe d'enfants et de la mémoire de leurs parents sur comment ils signifient et représentent la réalité étudiée. Elles rendent possible l'analyse des tendances du contexte étudié qui peuvent être peu ou plus éloignées de la réalité.

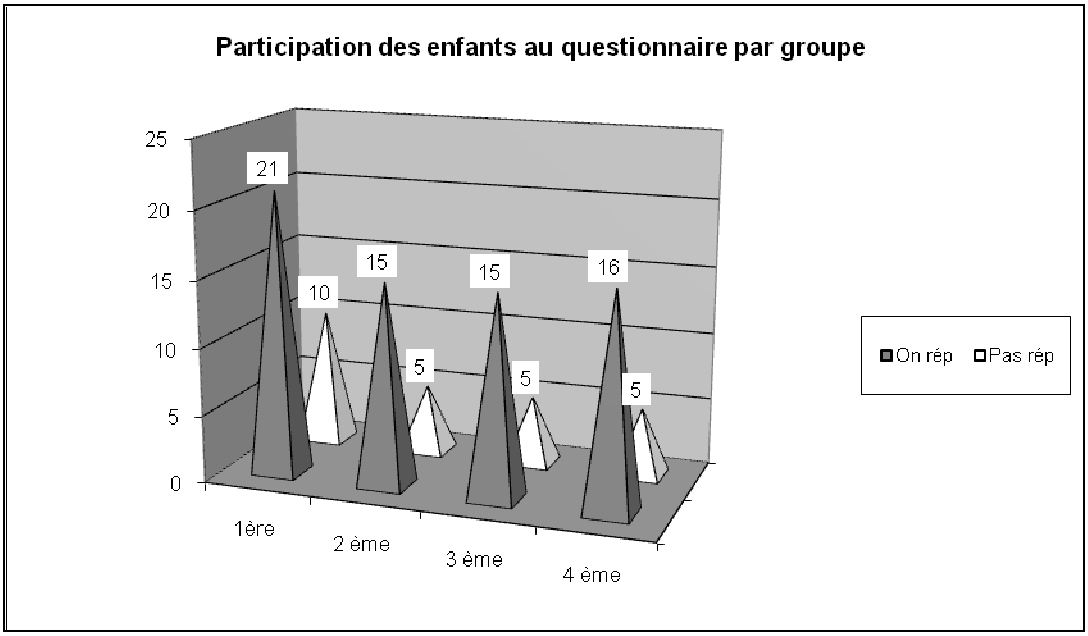
Parmi les 92 questionnaires envoyés aux familles, 67 ont été remplis, ce qui représente 73% du taux de participation de la population d'enfants de l'école.

Graphique 9 : **Participation des enfants au questionnaire**



Dans ce cas, on retrouve un équilibre au niveau de la proportion de participation des enfants dans chaque classe.

Graphique 10 : Participation des enfants au questionnaire par groupe



Comme nous l'avons vu, cela ne s'est pas produit pour le nombre d'autorisations signées par les parents pour la participation des enfants à cette recherche, résumé dans le graphique 2 (qui montre le déséquilibre des participations entre les différents groupes).

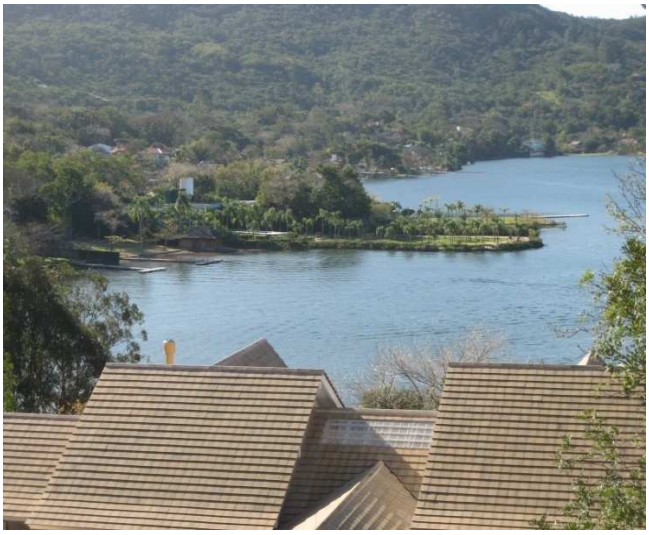
4.2.1. Où et avec qui les enfants et les parents jou(ai)ent

Les changements économiques qui ont marqué Florianópolis à partir des années 70 ont engendré une augmentation significative de la production, de la circulation de véhicules et de la consommation de biens et services. Ce phénomène touche la communauté du « Canto da Lagoa » à partir des années 80. Ces changements entraînent des modifications dans les structures du quartier, à cause de l'augmentation de la population locale. Ces changements ont eu des conséquences sur l'occupation des terrains libres (construction de maisons et d'immeubles pour la population migrante) et sur la circulation de véhicules, sans la contrepartie au niveau de l'adaptation des infrastructures. Ces facteurs ont eu un impact sur le mode de vie de la population locale, de même que sur les possibilités de jouer des enfants. Outre les changements concernant la communauté, les informations obtenues expriment des changements intervenus dans les endroits où les

enfants jouent, ainsi que de nouvelles tendances (avec qui ils jouent, et surtout à quoi ils jouent).

Le Canto da Lagoa se situant entre la montagne, qui comprend une dense végétation, et la Lagoa da Conceição, les constructions des maisons se sont étendues dans la direction de la colline et vers celle du lac et de la route. La plupart des maisons et condominiums qui ont été récemment construites sur les bords du lac surtout par les migrants considérés comme “de l’extérieur” ont des murs assez hauts et empêchent la circulation des anciens habitants, dont la tradition concernait la pêche et l’utilisation du lac comme lieu de loisir. Ce fait a eu aussi des effets sur les enfants, puisque « la rue et la plage étaient des espaces de socialisation, où les enfants se retrouvaient et avait l’habitude de jouer au bâton, aux billes et au ballon » (PPP, 2005, p.6). Actuellement la seule rue du quartier est caractérisée par un intense trafic automobile et représente un danger permanent; la plage étant presque inaccessible et les jardins publics étant inexistants, les enfants sont privés d’espace pour jouer.

Photos 10, 11 et 12 : Rues et maisons du quartier Canto da Lagoa - Leila Peters le 08/2006



Ce fait est confirmé par des points soulevés lors de la réunion des parents d'élèves le 22 mai 2006 pendant laquelle l'institutrice de CM2 a expliqué le projet de l'Agenda 21[44] auquel participe sa classe. Après ses explications, la coordinatrice de la réunion a soulevé les problèmes de la communauté et proposé des solutions. A chaque question soulevée, la coordinatrice écrivait sur le tableau noir le résumé des problèmes et solutions/suggestions présentées par les parents et les professeurs.

Le tableau 4 présente la synthèse de ce qui a été discuté et noté sur le tableau noir pendant la réunion.

Tableau 3 : Résumé de la réunion sur l'Agenda 21

Problémes :	**Suggestions des parents et des professeurs**
Sécurité de l'école	Cadenas
L'école est devenue l'espace de loisir de la communauté	Surveillant/ responsable
Les enfants sont venus jouer à l'école pendant les week-ends, ce qui génère des problèmes[45]	
Il manque des pistes cyclables	
Des trottoirs sécurités	

[44]. "L'Agenda 21 brésilienne est un processus et un outil de planification participant au développement durable et qui a comme axe central la durabilité, afin de rendre compatibles la conservation environnementale, la justice sociale et la croissance économique. Le document résulte d'une large enquête auprès de la population brésilienne, étant construite à partir des orientations de l'Agenda 21 global. Il s'agit, donc, d'un outil fondamental pour la construction de la démocratie active et la citoyenneté participative dans le pays". In: (http://www.ambientebrasil.com.br/ site consulté le 07/08/2007.

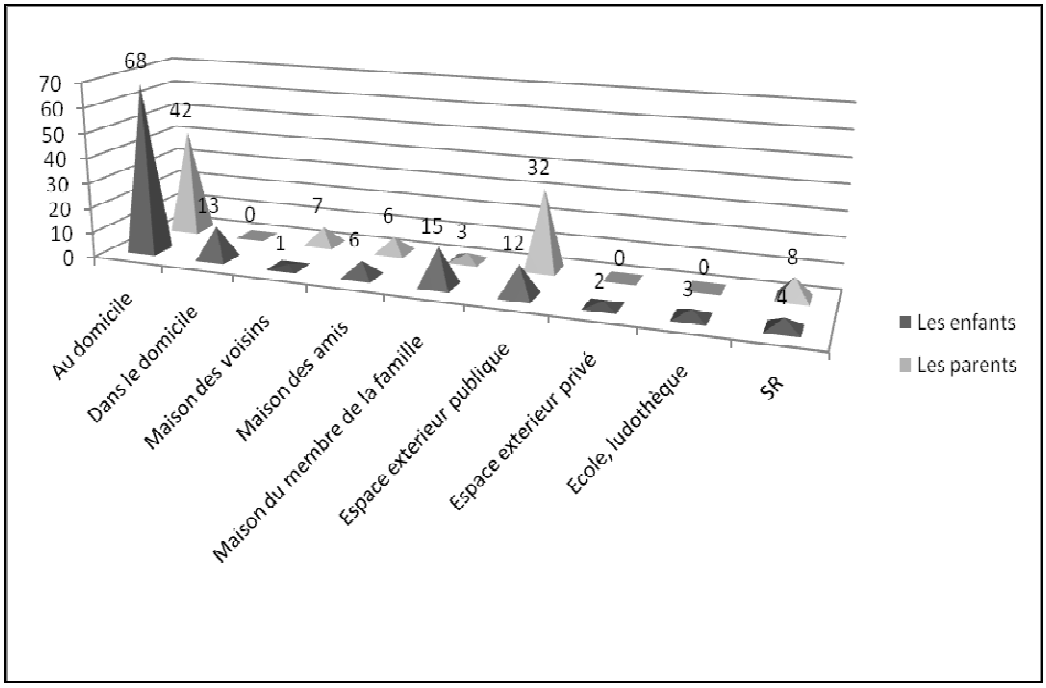
[45]. Suite à des vols à l'école, l'accès à l'école n'était plus autorisé pendant les week-ends, mais les enfants ont continué à y accéder. Les parents ont expliqué que "(...) *les enfants ne peuvent plus jouer dans la rue parce qu'elle est dangereuse et qu'ils ont besoin de* jouer".

Le lac est pollué et les enfants n'ont plus l'accès	Accès au lac et fiscalisation

Ces questions ont fait à nouveau l'objet d'une discussion lors de la réunion de l'Agenda 21 qui a eu lieu le 24 juin 2006 avec d'autres représentants de la communauté. Lors de cette réunion, les élèves du CM2 ont participé en tant que représentants des enfants dans les groupes de discussion et ont joué une pièce de théâtre dont les répétitions s'étaient déroulées pendant les heures de la ludothèque. L'on a ainsi à nouveau abordé la question de l'espace de jeu pour les enfants. Pour la suite, on a décidé d'analyser la possibilité/faisabilité de la construction d'un jardin infantile sur le terrain situé à côté du NEI et de l'école, au bords du lac.

Ces informations justifient la tendance des données présentées dans le questionnaire qui consiste à souligner l'augmentation du jeu dans les espaces résidentiels au détriment des espaces publics. L'on observe dans le graphique 11 que les enfants ont mentionné 68 fois le fait de jouer "à la maison" alors que les parents ne l'ont mentionné que 42 fois. De même le fait de jouer "chez soi" est présent sur 13 réponses données par les enfants et n'a même pas été mentionné par les parents. La diminution de l'utilisation des espaces publics est démontrée par les 32 réponses des parents et 12 par les enfants.

Graphique 11 : **La différence du lieu où les enfants et les adultes jou(ai)ent**

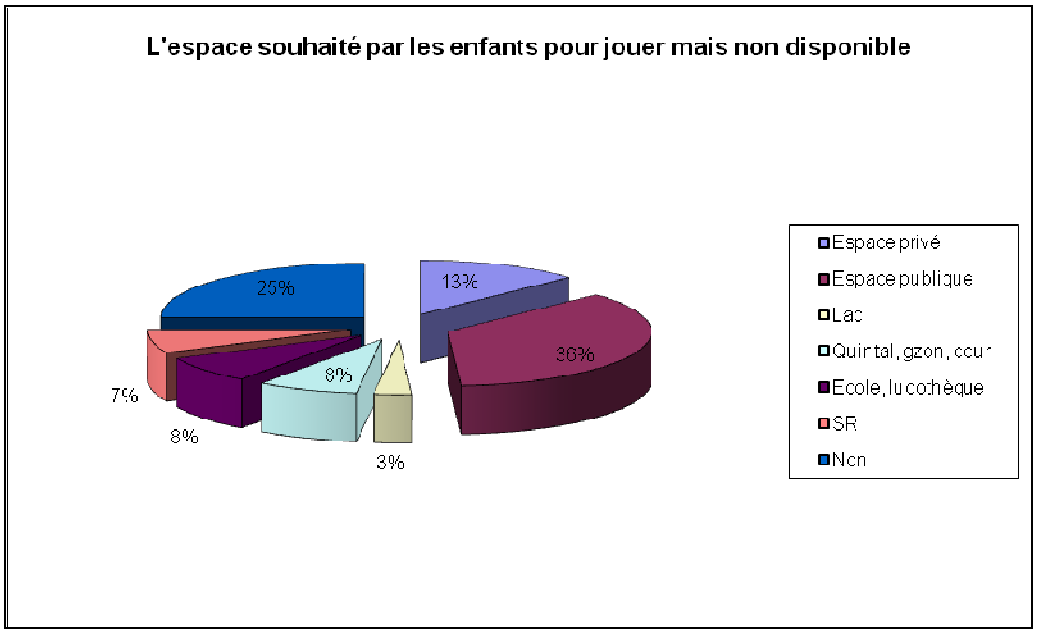


Une analyse minutieuse des questionnaires, dans la catégorie « espace extérieur public », nous permet de constater que les parents ont affirmé à 18 reprises qu'ils jouaient d'une autre façon que leurs enfants, alors que ces derniers, qui ne disposent plus de cet espace pour jouer, ne l'ont mentionné que 3 fois. Les parents ont écrit aussi leurs impressions sur les changements intervenus dans le quartier et dans les endroits où ils jouaient (qui sont aujourd'hui occupés par des ensembles résidentiels fermés, les condominiuns, auxquels les enfants n'ont plus accès) : « *A la maison, et là où se trouve aujourd'hui le lotissement Saulo Ramos* » (une mère d'un enfant de la 1ère année). Des terrains 'occupés par les riches', comme le dit le père d'un enfant de la 2ème année : « *Sur la route et dans les terrains vides qui existaient à l'époque, aujourd'hui occupés par les riches* ». Les parents disent qu'ils jouaient dans la rue, car elle ne comportait pas tous les risques d'aujourd'hui : « *Dans la rue, c'était différent, il n'y avait personne et presque pas de voitures. Il n'y avait pas le danger qu'il y a aujourd'hui* ». A l'heure actuelle, les enfants cherchent à se réfugier dans les rues des ensembles résidentiels fermés, justement parce qu'ils sont plus sûrs que la route générale du Canto da Lagoa. Mais comme l'indique une mère d'un enfant de la 1ère année, on commence à contrôler la circulation des enfants dans ces rues, et à empêcher les enfants d'y jouer : « *Il y avait un endroit où il allait souvent jouer, dans l'ensemble résidentiel Resort Porto da Lagoa, mais maintenant c'est interdit* ».

Les espaces extérieurs publics mentionnés par les enfants ont été la plage, le terrain vague, le terrain de football. Par rapport aux espaces privés pour jouer, les enfants ont fait référence au club et à l'université.

Les espaces souhaités mais pas accessibles les plus mentionnés par les enfants ont été les espaces publics, soit 25 réponses, comme on peut le voir sur le graphique 12. D'autres espaces publics ont été cités: square, jardin, espace vert, espace pour faire du vélo, espace pour jouer au football et colonie de vacances. 18 réponses soulignent qu'il n'y a pas d'espace souhaité qui soit inaccessible. Finalement 9 réponses mentionnent comme espace extérieur privé souhaité: piscine, LIC, Brincamundi, Toca do Parú et Condomínio Resort[46].

Graphique 12 : **L'espace souhaité par les enfants pour jouer mais non accessible**



Il est important de souligner que la région où a été construite le Condomínio Resort était un grand espace arboré situé sur les bords du lac et était souvent utilisé par les parents des enfants, dans leur enfance, pour jouer. Néanmoins de nos jours les enfants de la communauté n'ont pas le droit de jouer dans les nombreuses rues de ce condominium qui sont pourtant pavées et sûres en raison d'un faible circulation de voitures, de même que dans les jardins pour enfants qui s'y trouvent. Parce qu'il y a une entrée surveillée les enfants de la communauté n'ont pas accès à ces espaces qui sont réserves exclusivement pour les enfants qui habitent dans la copropriété.

[46] LIC (Club sportif privé), Brincamundi et Toca do Parú (Espaces du jeu/ludothèque privés et payants) et Condomínio Resort (lieu d'habitation privé et fermé)

Comme cela a déjà été montré[47],la rue est de moins en moins considérée comme un espace pour le jeu des enfants, du fait des dangers inhérents à la sensible augmentation de la circulation, et à cause de la non définition d'espaces spécifiquement destinés aux cyclistes et aux piétons. L'absence de trottoirs dans certaines zones du quartier est due à l'habitude construire la clôture à la limite du terrain et de la route, « [...] une pratique du milieu rural, où il y avait peu de circulation de véhicules. Avec l'augmentation du trafic, le manque d'espace pour les promenades préoccupe les habitants en ce qui concerne la sécurité des piétons » (PPP, 2005, p. 6).

Un exemple : pendant la phase de la collecte d'informations, deux enfants ont été renversés alors qu'ils circulaient à vélo. Aujourd'hui, lorsque les gens s'expriment sur le sens qu'ils donnent à la rue, ils la conçoivent comme un espace de danger et non plus de promenade, de rencontre entre la population pour les conversations de fin d'après-midi et les jeux des enfants.[48].

On voit cela aussi dans les données concernant l'espace de jeu au tableau 11. Elles indiquent un meilleur équilibre entre le jeu à la maison et le jeu dans les espaces publiques, dans les cas des parents. Pour les enfants, la tendance montre qu'ils jouent de plus en plus chez eux et à l'intérieur de la maison. Comme le montre les données, les parents ne citent pas le jeu à l'intérieur de la maison comme une expérience importante pour eux. En revanche, les enfants expriment le souhait de jouer dans des espaces publiques, qui ne sont plus disponibles.

Il est important de souligner que la zone où a été construit l'ensemble résidentiel Resort était un grand espace plein d'arbres, au bord du lac, et souvent utilisé par les parents des enfants pour jouer, dans leur enfance. Mais, aujourd'hui, les enfants n'ont plus le droit de jouer dans les nombreuses rues de cet ensemble résidentiel, qui sont chaussées et qui sont sûres du fait d'un faible circulation de voitures. Les enfants ne peuvent pas non plus jouer dans les parcs pour enfants existant à l'intérieur de l'ensemble résidentiel.

Une autre tendance importante que l'on remarque, c'est que les enfants jouent de plus en plus seulement avec un frère, ou une soeur ; contrairement aux parents, qui indiquent un nombre de fois plus important où ils jouaient avec les frères ou les soeurs. Cette donnée peut avoir un rapport avec la tendance à la baisse de la natalité dans le sud du

[47]. Dans la discussion théorique, dans la contextualisation de la recherche et dans les discussions qui ont eu lieu lors des réunions dans le cadre de l'Agenda 21.
[48]. Voir plus de détails sur ce sujet chez Lago (1996).

pays[49]. Les enfants citent aussi un nombre de fois plus important le jeu avec des cousins et chez un membre de la famille ; ce qui tend vers une conception sociale privée fondée sur les rapports de famille. Les parents, en revanche, citent plus le jeu chez des voisins et en leur compagnie, ce qui indique une plus grande ouverture vers le domaine publique. On peut dire que les enfants d'aujourd'hui jouent plutôt avec les cousins parce que souvent ils sont chez un oncle ou une tante pendant que les parents travaillent. Et les enfants jouent peut-être moins avec les voisins parce que ceux-ci leur sont de plus en plus étrangers et inaccessibles.

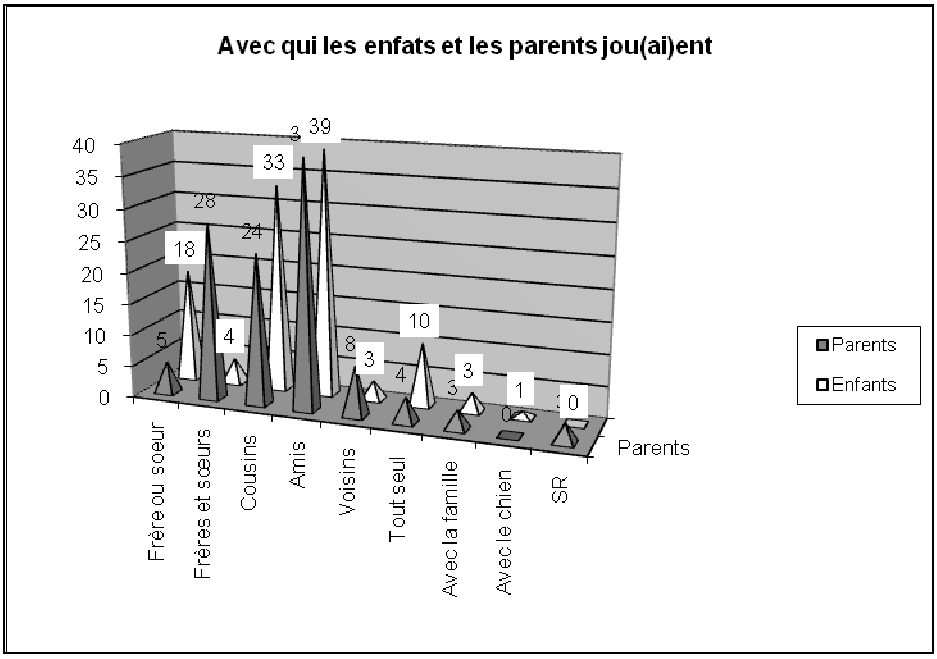
Cette situation reflète les relations sociales entre les habitants, qui ont commencé à changer à partir du mouvement migratoire des années 80. L' « [...] explosion démographique, constatée avec la migration de centaines de gaùchos (ressortissants de l'état voisin du sud) vers le quartier, a contribué à éloigner les habitants du quartier. Si, avant, sur un kilomètre de route, il y avait 3 ou 4 habitants, et tout le monde savait à qui appartenaient les maisons, maintenant il y en 50, 100, et il est impossible de connaître tout le monde » (RIAL, 1998, p. 55 apud PPP, 2005, p. 6).

Comme nous l'avons déjà vu, les données indiquent que les enfants jouent plutôt avec un frère ou une soeur, alors que leurs parents jouaient avec des frères ou soeurs

Par rapport à ceux avec qui les enfants jouent et ceux avec qui les parents jouaient, les données montrent une tendance plus forte chez les enfants à jouer avec un frère ou une soeur que chez les parents.

[49]. Ces données ont été extraites des fiches individuelles des écoliers. Cela peut être liée à la tendance à la baisse du taux de naissances dans l'état de Santa Catarina, au cours des 10 dernières années. Il correspond à la moyenne des indices de natalité en Amérique Latine, selon les résultats diffisués par la « Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe » (Cepal), sur le site : http://ww.eclac.org/brasil/. Consulté le 30/08/2007.

Graphique 13 : Avec qui les enfants et les parents jou(ai)ent



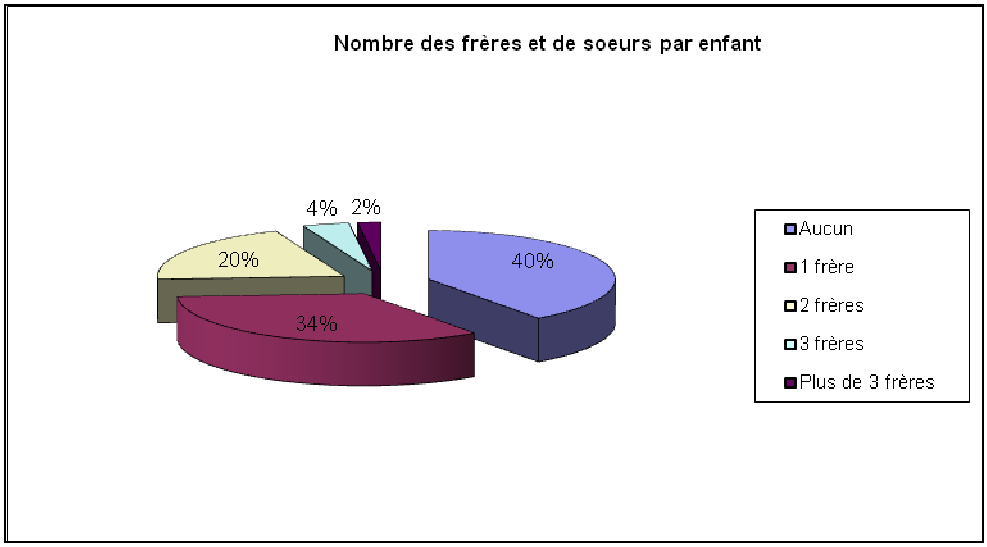
18 réponses des enfants indiquent qu'ils jouent avec un frère ou une soeur, alors que les parents ne l'ont signalé qu'à 5 reprises. 28 parents ont répondu qu'ils jouaient, quant à eux, avec des frères ou des soeurs, contre 4 réponses chez les enfants. Apparaît aussi une tendance des parents à mentionner plus souvent le jeu avec les voisins (8 réponses contre 3 chez les enfants). Les enfants, eux, citent plus souvent le fait de jouer seuls (10 réponses contre 4 chez les parents).

On observe en même temps une équivalence en termes de jeu avec des membres de la famille (3 fois pour les enfants et pour les parents). Il en est de même pour les réponses (39) sur le jeu avec les amis. Ceux-ci continuent d'être considérés comme les partenaires de jeu les plus mentionnés.

Ce changement de profil, à savoir le fait que les enfants mentionnent plus souvent le jeu tout seul ou avec un frère ou une soeur que les parents ne l'ont fait, peut s'expliquer par le graphique 14 qui démontre un indice faible d'enfants dans les familles[50]. Parmi les 92 enfants de l'école, 37 n'ont pas de frère, ce qui correspond à 40%. 31 enfants ont seulement un frère ou une soeur, ce qui correspond à 34%. Ensemble, ces deux catégories correspondent à 74% des élèves.

[50]. Ces données sont extraites des fiches individuelles des élèves.

Graphique 14 : Nombre de frères et de sœurs par enfant



Parents et enfants citent à égalité les amis comme partenaires privilégiés pour les jeux. Reste la question : où les enfants d'aujourd'hui jouent-ils avec leurs amis ? Si les enfants citent peu qu'ils jouent chez les voisins, et relativement peu dans les espaces publiques, où jouent-ils alors ? Quel est l'espace de rencontre des enfants ?

Si l'école est un espace où les enfants se rencontrent tous les jours, pendant l'année scolaire, pourquoi n'est-elle pas citée dans le graphique 11 ?

Etrange omission. D'autant plus que l'école qu'ils fréquentent comporte une ludothèque, justement pour leur permettre de jouer. Par ailleurs, la récréation y est de 30 minutes, précisément pour que les enfants puissent avoir le temps de jouer librement ; contrairement aux autres écoles de Florianópolis, ou la récréation ne dure que 20 minutes.

Pendant la recherche, l'école n'apparaît donc pas dans le discours de la population comme un endroit où les enfants de la communauté se rencontrent pour jouer. Est-ce dû à l'interdiction d'utiliser le terrain de jeu de l'école pendant le week-end ? Ou parce que la ludothèque n'est pas accessible en dehors de la période scolaire ? Ou est-ce que cela indique que parents et enfants entendent le jeu à la ludothèque comme une activité scolaire, différente du jeu dans d'autres espaces ?

2.2. Avec quoi et à quoi ils jou(ai)ent

Pour la mise en catégories des jouets on a utilisé trois sortes de production de jouets proposés par Manson (1995)[51] à savoir : écologique, artisanal, industriel. Le jouet

[51]. A partir de PINON, R. (1967).

est caractérisé par cet auteur comme un objet économique dont la production est associée au niveau de développement technologique de la société et ne suit pas nécessairement une chronologie, mais plutôt une manière de faire propre aux contextes et aux moments différenciés de groupes sociaux. Ainsi, les jouets ont été compris et mis en catégories à partir de cette classification proposée par l'auteur:

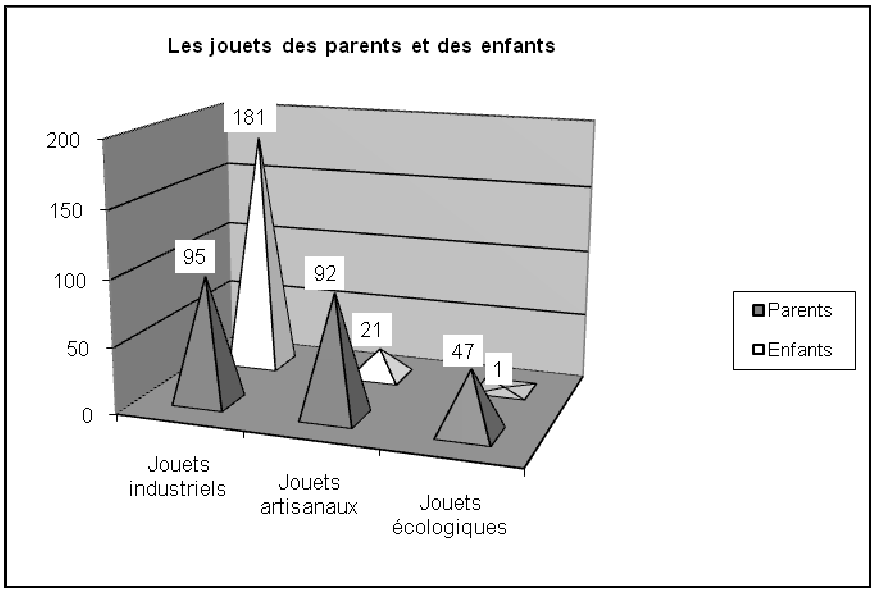
Le jouet *écologique* est caractérisé par la production des jouets faits par les enfants et par son milieu/famille à partir de matériaux issus de la nature, comme dans les sociétés rurales; et à partir de matériaux recyclables, dans les sociétés en voie de développement ou en marge de la société de consommation.

Le jouet *artisanal* est caractérisé par la production faite par des artisans non-spécialistes à partir de restes de matériaux et de l'utilisation d'une technique spécifique connue par eux pour sa fabrication. Ils sont faits en petites quantités et vise une distribution au niveau local.

Le jouet *industriel* est caractérisé, quant à lui, par la production que demande une concentration de capital, de main-d'oeuvre, un processus de mécanisation et de distribution nationale ou internationale.

Les données des parents des enfants signalent un certain équilibre entre les jouets industriels et les jouets artisanaux, 95 réponses contre 92. Les jouets écologiques ont été mentionnés 47 fois (voir tableau avec la liste des jouets qui ont été cités par les parents et par les enfants dans l'annexe 7).

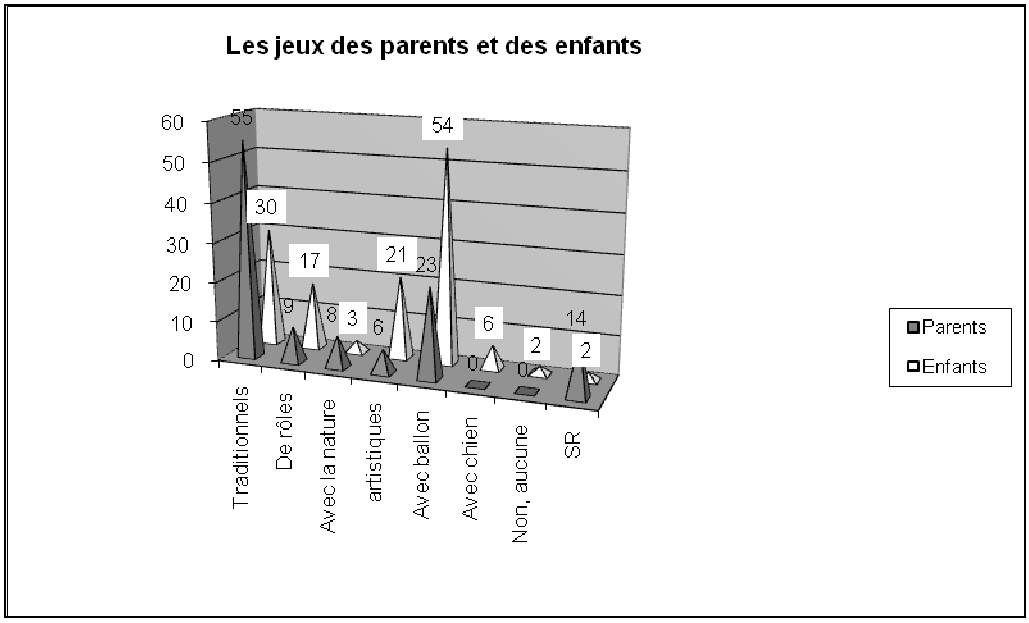
Graphique 15 : Les jouets des parentes et des enfants



L'analyse du graphique 15 permet de voir le déclin des jouets artisanaux et, surtout des jouets écologiques, dont les parents se servaient plus que les enfants aujourd'hui. Parallèlement, on constate une augmentation du nombre de jouets industriels, plus utilisés par les enfants.

Parmi les jeux pratiqués par les parents, les jeux traditionnels sont cités 55 fois. Suivent, pour les enfants, les jeux avec un ballon, cités 54 fois. Ils citent 30 fois les jeux traditionnels. Les jeux d'expression artistique sont cités 21 fois (voir tableau – annexe 4).

Graphique 16 : Les jeux des parents et des enfants



Concernant les jeux traditionnels, le graphique 16 montre l'écart entre le nombre de fois où ils sont cités par les parents et le nombre de fois où les enfants les citent. On note aussi un écart concernant les jeux dans la nature : 8 fois pour les parents, contre 3 fois pour les enfants. En revanche, les jeux faisant intervenir le papier sont cités plus souvent par les enfants que chez par parents[52] (17 fois, contre 3), de même que l'expression artistique (21 fois, contre 6), ou encore les jeux avec un ballon (54 fois, contre 23).

Comme déclencheur de l'acte de jouer, les parents citent majoritairement les jeux (comme activités), tandis que les enfants d'aujourd'hui citent des jeux (comme objets), jouets et personnages de la télévision. Ces données sont confirmées par Stephen Kline[53], lorsqu'il fait remarquer qu'à présent les rapports entre les enfants passent de plus en plus par des objets véhiculés par les médias.

Pour comprendre ce phénomène, il est utile de revenir à l'histoire de la production de jouets. De même que Manson, Benjamin (2002) décrit l'histoire du matériel et de la technique de fabrication des jouets pour enfants (considéré initialement comme un article secondaire et frivole), montre comment l'histoire de l'enfance était liée aux rapports de productions en vigueur. S'interrogeant sur les matériaux disponibles et les techniques

[52]. Concernant les jeux avec un ballon, les enfants citent 30 fois l'expression « jouer au ballon » pour indiquer : 14 fois, le football, 4 fois, le tennis, 5 fois, le voleyball, et 1 fois le jeu « queimada ». Les parents citent 17 fois « jouer au ballon » et 6 fois « joueur au football ».

[53] Conférence : « *Jeu toxique : jouets et jeux de vidéos en tant que médias du jeu* » (XIème Congrès International de Ludothèques, 2008).

utilisées dans une situation donnée, il cherchait à comprendre comment l'économie s'organisait et rendait possible une certaine conception de l'enfance.

Si au départ les jouets étaient faits dans des usines par des artisans, comme un sous-produit d'une technique déjà utilisée et à partir du bois, de la cire, de l'étain comme matière première, au XIXème siècle apparaissent des industries spécialisées dans la fabrication de jouets. Toutefois, c'est au XVIIIème siècle que l'on commence à considérer l'enfant comme un consommateur potentiel, ce qui, par conséquent, entraîne un élargissement de leur production. L'auteur met en avant, par conséquent, le processus d'émancipation du jouet qui commence à s'imposer par rapport au contrôle familial, le rendant de plus en plus étranger aux enfants et aux parents.

Comme dans cette étude, lorsque les parents mentionnent qu'ils fabriquaient leurs propres jouets et jouaient après les tâches ménagères, ils soulignent une autre forme d'organisation économique et sociale et le reflet d'une autre place des enfants dans la vie familiale, contraire à celle de nos jours. Cela était caractérisé par le système rural dans lequel la participation aux activités de labour de la famille ou souvent de la communauté était considérée comme normale[54]. Ainsi, beaucoup de jouets construits et de scénarios de jeu étaient en rapport directement avec ces activités quotidiennes.

Pour illustrer cette situation, on peut mentionner le musée d'Anthropologie de l' UFSC où se trouvent les sculptures en argile de Francklin Cascaes[55] qui représentent des enfants en train de jouer[56], partie de l'ensemble de ses oeuvres sur la culture des Açores sur l'Ile de Santa Catarina. Il est intéressant de remarquer qu'au premier abord il n'est pas évident s'il s'agit d'enfants en train de jouer ou bien d'adultes au travail. Ce fait peut s'expliquer de deux manières: soit elles expriment la difficulté de l'artiste pour sculpter des corps d'enfants puisque, étant autodidacte, il pouvait ne pas maîtriser cette technique, soit elles présentent le profil et les traits d' "adultes miniatures" puisque c'était là la

---

[54]. Comme aux "farinhadas", moment où toute la communauté se réunissait pour préparer collectivement la farine de manioc.

[55]. Franklin Cascaes était sculpteur sur céramique, artiste plasticien, graveur et écrivain brésilien qui a consacré sa vie à l'étude de la culture des Açores sur l'Ile de Santa Catarina et sa région, y compris les aspects folkloriques, culturels, ses légendes et ses superstitions.

[56]. Voici les jeux représentés par les sculptures qui ont été accompagnés de leur nom : un garçon qui pousse une petite voiture aux roues en bois découpé, un garçon qui lance une hélice en métal, un garçon qui joue au pion, une ronde-*ratoeira* (garçons et filles), un garçon avec un lance-pierre, garçon en train de jouer au ballon, un garçon en train de jouer aux billes, un garçon en train de pousser une petite voiture aux roues en bois découpé, des garçons en train de jouer avec une pomme de pin en feuille de bois, un garçon en train de tirer une paire de boeufs faits avec du manioc, un cheval en bambou, la fabrication de la farine, arc et flèche, baptême de poupées, un petit cheval en feuille de palmier, un cerf-volant, jeu de plantation de canne à sucre, charroi, volant, poupée qui fait de la dentelle, en tirant *zorra*.

compréhension de l'enfance à l'époque. Elles présentent un mode de vie où il n'y avait pas de séparation, comme de nos jours, entre les activités et le monde des enfants et celui des adultes, puisque les enfants participaient aux tâches de labour, de même que les adultes participaient aux jeux, puisqu'ils avaient lieu au moment de la culture et lors des fêtes saisonnières. Ces activités étaient, elles, réalisées dans des espaces publics, comme les squares et les rues qui étaient aussi considérés comme des lieux de rencontre et de socialisation. On cite comme exemple la *Ratoeira*, le *Boi-de-mamão* et la très controversée *Farra-do-Boi*. Il est néanmoins important de souligner que l'illustration de ces jeux par l'artiste ne concerne pas directement la culture ludique de la génération des parents des enfants, mais plutôt celle des grands-parents.

Mais, de quelque manière que ce soit, ces sculptures mettent en avant comment le contenu imaginaire des jeux des enfants était lié au mode de vie dont ils faisaient partie, y compris les relations sociales et les règles de conduite. En ce sens, on comprend que le jeu "est plutôt la mémoire en action qu'une situation imaginaire nouvelle" (Vygotski, 1987, p. 117) et se présente ainsi comme le rappel de quelque chose qui est arrivé plutôt qu'une "création fantastique" dissociée du contexte.

En ce sens, des études de Elkonin (1998) démontrent aussi que dans le jeu les enfants reconstruisent, sans avoir des fins utilitaires directs, les relations sociales et que leurs thèmes subissent l'influence directe de la réalité qui les entoure. Selon cet auteur, la réalité peut être séparée d'un point de vue conventionnel en deux sphères, celle des objets naturels et celle des objets produits par les êtres humains, ces derniers étant associés aux activités des personnes et aux relations qu'elles établissent.

C'est en ce sens que les jeux sont des formes de *mimesis*, faculté fortement liée à la mémoire. C'est pour cette raison que Walter Benjamin a souligné que "Les jeux d'enfant sont imprégnés de comportements mimétiques, qui ne se limitent point à l'imitation des personnes. L'enfant ne joue pas seulement au commerçant ou au professeur, mais aussi au moulin à vent ou au train" (Benjamin, 1993, p. 108).

Brougère (2004) partage le point de vue de Benjamin selon lequel le jeu établit une relation entre le monde des adultes et celui des enfants. L'auteur souligne que le jeu participe à la construction de l'enfance puisqu'il en est à la fois la conséquence, le reflet et l'une des causes. Il démontre la transformation radicale du jouet qui s'est produite par rapport à ses caractéristiques, la manière de le diffuser et même de le consommer dans les

trois dernières décennies. Ils pointent comme principales caractéristiques des jouets actuels la prédominance du plastique sur le bois et l'apparition

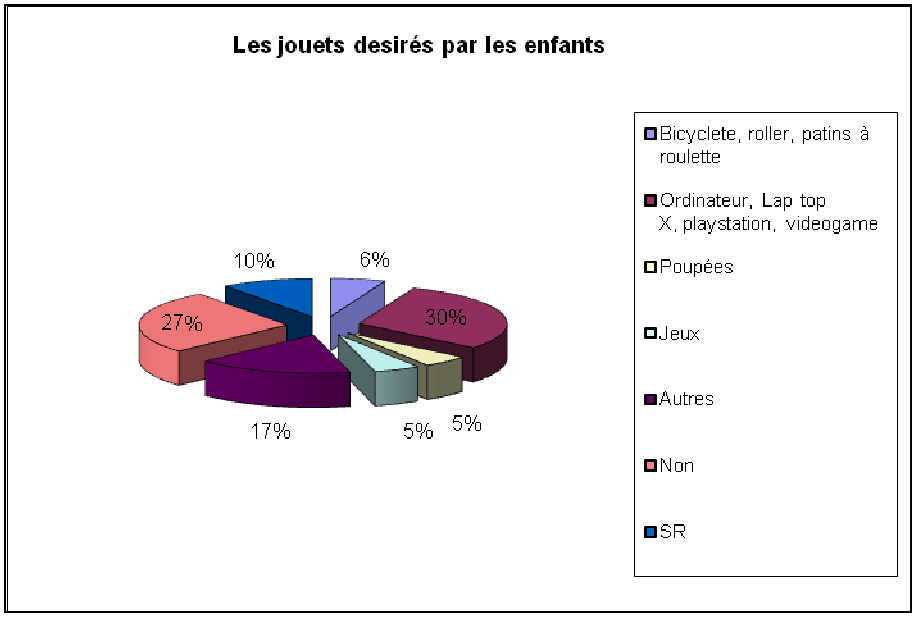
> [...] des jeux électroniques qui ont commencé à avoir un marché important, les programmes de télévision pour enfant, les chaînes se sont multipliées et la publicité de jouet a découvert quoi montrer, les dessins animés ont commencé à être des vitrines pour les jouets, la grande distribution, spécialisé ou non, s'est imposée, la concentration et la globalisation ont été confirmées, le marché étant dominé par quelques multinationales américaines et japonaises et, enfin, l'Internet est apparue" (Ibid., p.13).

Ainsi, de manière générale, les jouets ne sont plus ceux idéalisés par les artisans ou construits par les enfants, puisqu'il s'agit d'objets de la modernité, conçus par la logique du marché et impensable indépendamment de lui.

L'auteur cherche à comprendre les implications de ces changements dans le contenu des jeux des enfants. Selon lui, les enfants s'approprient de façons actives ces objets culturels, véhiculés par les médias et comportent intentionnellement des significations tournées vers les pratiques culturelles infantiles. Lorsque les personnages des dessins animés et des films sont transformés en jouets, ils font partie de l'univers narratif et symbolique qui, la plupart du temps, détermine le contenu imaginaire des jeux des enfants, comme par exemple Power Rangers, Pokémon, Yu-Gi-Oh. Mais l'auteur affirme que les enfants, en se servant de ces images dans les jeux, ne se laissent pas pour autant entrer dans la situation puisqu'ils ne les reçoivent pas passivement.

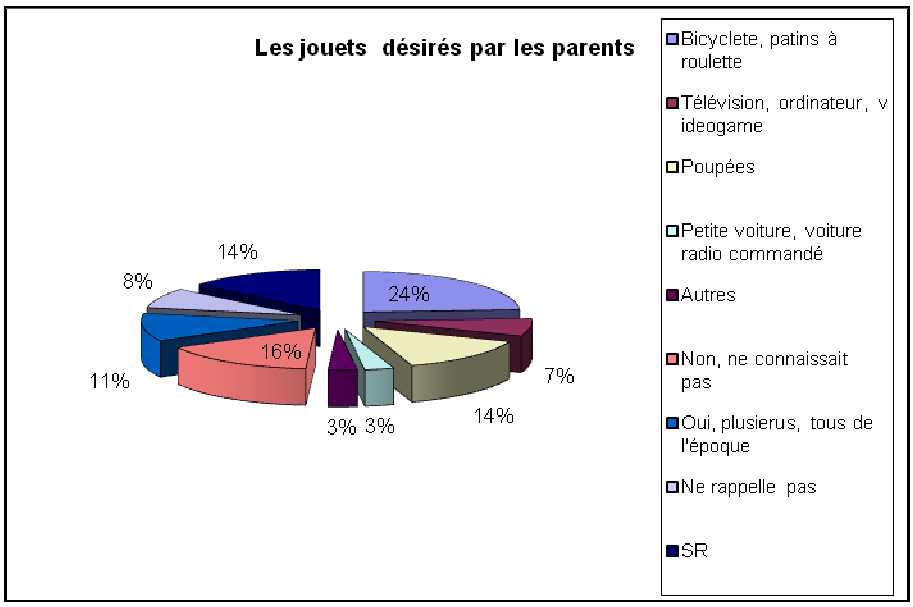
Parmi les jouets désirés par les enfants, on soulève le non désir d'avoir d'autres jouets, puis les produits associés à l'informatique, cités à 19 reprises, ce qui correspond à 29% des produits désirés.

Graphique 17 : **Les jouets désirés par les enfants**



En ce qui concerne les parents, les jouets les plus désirés lorsqu'ils étaient enfants étaient: le vélo et les patins à roulettes, mentionnés 18 fois, ce qui correspond à 24% des données, et les poupées, citées 10 fois, ce qui correspond à 14% des données. On soulève également le nombre de réponses négatives à la question sur le souhait d'avoir des jouets indisponibles, mentionnés à 12 reprises, ce qui correspond à 16% des données. Ces données sont parfois liées au fait qu'ils ne connaissaient pas d'autres jouets dans leur enfance.

Graphique 18 : Les jouets désirés par les parents



La tendance à moins utiliser les espaces extérieurs et à jouer avec seulement un frère ou bien seul semble avoir des répercussions sur les jeux désirés. Les parents mentionnent comme jeux les plus désirés le vélo ou les patins à roulettes, directement liés aux espaces extérieurs, alors que le désir des enfants est plutôt tourné vers les ordinateurs, les jeux vidéo et la Playstation, liés à l'espace interne de la maison. On peut également considérer que les enfants n'ont pas exprimé un plus grand désir pour le vélo et les patins à roulettes parce que ceux-ci sont plus accessibles de nos jours. On considère aussi qu'il y avait dans le passé tout un imaginaire autour du vélo, à tel point qu'elle était souvent utilisée à l'école comme prix pour les réussites des enfants – surtout scolaires.

Une autre raison intéressante est le grand nombre de réponses négatives par rapport au désir d'avoir un jouet. Les parents justifiaient cette donnée en affirmant que pendant leur enfance c'étaient eux qui construisaient leurs jouets et évoquant leur manque de connaissance d'autres sortes de jouets. Pendant cette période, la plupart des familles de la communauté n'avait pas la télévision. Mais comment justifier un plus grand nombre de réponses négatives de la part des enfants de nos jours par rapport au désir d'avoir un jouet désiré? La télévision faite partie du quotidien de la plupart des enfants, seuls 7 enfants ont affirmé qu'ils ne regardaient pas la télévision. Considéré comme productrice de désirs de consommation par le biais de la publicité de produits pour enfants, comment peut-on alors expliquer ce manque de désir exprimé? Ces désirs seraient-ils tellement éphémères et variés en raison des appels à la consommation qu'ils ne sont même pas enregistrés ou présentés dans la mémoire discursive?

Si nous nous penchons sur les différences entre les jouets et les jeux qu'ont les enfants et ceux qu'avaient leurs parents, nous pouvons observer le nombre élevé de jouets industriels. Cela signifierait-il que les enfants ont déjà tous les jouets désirés? Si nous nous attardons également sur le niveau socioéconomique des familles il n'est pas évident qu'elles aient les conditions d'acheter les jouets que l'on peut voir dans les publicités. Et d'après la description des jouets mentionnés, les enfants ne semblaient pas avoir un ensemble varié de jouets à la maison.

Mais la cible du désir a-t-elle peut-être changé? Comme nous l'avons vu, les dessins animés et les télénovelas sont les programmes les plus regardés par les enfants. Au moment de la prise des données, la télénovela Rebelde[57] était regardée par la plupart des

[57]. Télénovela d'origine espagnole diffusée sur une chaîne publique au Brésil dont les renseignements peuvent être consultés sur le site de Cartoon Netwoork :

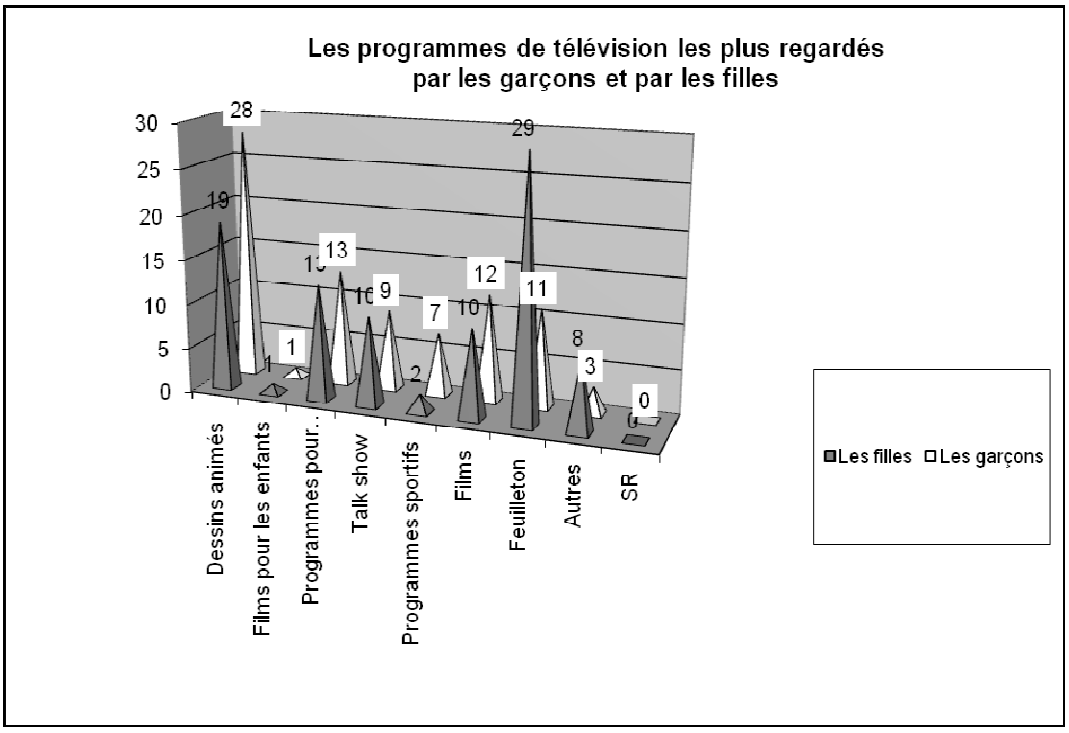
enfants et faisait partie des jeux à la ludothèque. Outre les jeux, on pouvait voir à l'école des t-shirts, des CDs et d'autres produits liés aux personnages de cette télénovela. Como poderemos observar a seguir, as novelas são o programa de televisão mais assistidos pelas meninas

4.2.3. Les enfants et la télévision

En ce qui concerne le temps passé par les enfants devant la télévision, il semble important de souligner la difficulté d'établir les catégories en fonction des innombrables réponses distinctes. Le temps mentionné varie tellement qu'il ne présente pas des aspects importants à être discutés.

Parmi les programmes de télévision les plus regardés par les enfants on peut soulever les dessins animés, mentionnés à 47 reprises. Puis on peut remarquer que 40 réponses mentionnent les télénovelas. Ces programmes sont suivis des programmes infantiles, cités 26 fois. Il est intéressant d'observer que les films en général sont plus regardés (22 réponses) que les films destinés à un public jeune (seules 2 réponses).

Graphique 19 : Les programmes de télévision les plus regardés par les garçons et par les filles



http://www.boomerangla.com/portuguese/promos/rebelde/ dont le scénario traite des relations entre des adolescents dans une école de haut niveau qui établissent des contacts qui leur garantiront un avenir réussi.

Il est aussi intéressant de comparer les programmes les plus regardés par les garçons à ceux des filles. Les garçons regardent plutôt les dessins animés et les filles les télénovelas. Tous deux regardent les programmes infantiles et les programmes de divertissement.

Essayons alors de comprendre ce processus.

Il y a eu au Brésil, à partir des années 80, une hausse significative de la production culturelle de programmes télévisés, magazines, littérature, films, jouets et jeux pour enfants. Ce mouvement apparaît comme le reflet et la conséquence des changements politiques, économiques et structurels qu'a connu le pays, et a eu des effets significatifs sur le mode de vie des enfants, indépendamment des classes sociales.

Parmi ces productions, celles qui parviennent le plus facilement jusqu'aux enfants des différentes classes sociales sont les programmes télévisés. L'étude réalisée par Girardello (2001) permet d'illustrer cette situation. A partir des entretiens qu'elle a effectués auprès d'enfants dans quatre écoles de régions socioculturelles différentes à Florianópolis, l'auteur a constaté que l'outil média le plus présent chez les enfants est la télévision, et c'est devant la télévision que la plupart des enfants utilisent leur temps libre.

En ce sens, il est important de se référer à l'oeuvre de Brougère (2004) qui met en avant l'un des paradoxes de la télévision de nos jours: en même temps que les médias confrontent l'enfant au monde des adultes, elle met en scène la spécificité de l'enfance. De son point de vue, la logique pour véhiculer des produits pour enfants, à travers le financement de programmes infantiles, obéit au principe d'une société de diffusion de programmes qui vend un public (audience) spécifique défini par le nombre et/ou par les caractéristiques sociodémographiques (enfant selon âge ou sexe) à un annonceur, à une société ou un organe qui veuille transmettre un message. Cela permet au fabricant qui a acheté le public cible infantile de faire passer des messages en utilisant des langages spécifiques qui parviennent directement aux enfants, sans passer par les parents.

Autrement dit, la publicité véhicule, à travers la télévision – moyen de communication auquel les enfants ont facilement accès – des images liées au désir de s'identifier au monde des adultes par le biais de la beauté, de la richesse et de l'aventure, et la recherche de la satisfaction des attentes des parents vis-à-vis de l'image de l'enfance et de l'enfant idéales (Brougère, 2004).

Comme on peut l'observer dans les réponses des enfants, les télénovelas sont autant regardées que les dessins animés, et d'autant plus par les filles. Il est important de

remarquer que la télénovela Rebelde obéit exactement à la logique de la production d'images de beauté, de richesse et de succès décrites par l'auteur.

Toutefois, aussi bien les filles que les garçons regardent des programmes pour enfant qui sont diffusés par les chaînes hertziennes et sont accessibles au grand public. La publicité investit beaucoup l'appel à la consommation de produits variés, comme des jouets, des aliments, des vêtements, parmi tant d'autres. On y associe les images de personnages des dessins animés et des présentatrices des programmes pour enfant[58] à la consommation de ces produits, ce qui représente un appel explicite à l'identification recherchée et à la reproduction de ses modèles de consommation.

La différence de genre est considérée comme essentielle par le marketing dans la mise en valeur des images de jouets, puisqu'il cherche à éveiller l'identification des consommateurs. Ceci peut être observé dans les images qui sont véhiculées par les médias dans la publicité pour jouets ou autres produits visant le public infantile: dans les jouets pour les garçons on remarque l'incitation à l'agressivité, à la complexité, au raisonnement logique et mathématique et à l'aventure. Alors que les jouets pour les filles véhiculent l'image d'espaces domestiques, des relations familiales, de la douceur et des couleurs neutres. Ces différences de stratégie ont été observées dans l'étude menée par Martins (2002) sur les caractéristiques du choix de thèmes et du scénario des jeux pour enfants non encore scolarisés. De même, Conti et Sperb (2001) ont approfondi l'étude de ces différences en démontrant comment les mères décrivent les jeux et les types d'objets distincts au moment d'établir des normes spécifiques à chaque genre.

Brougère (2004) s'interroge: jusqu'à quel point l'industrie joue-t-elle un rôle de renforcement de ces stéréotypes par le biais du jouet ou répond-t-elle à une logique sociale? L'auteur lui-même y répond lorsqu'il dit qu'elle cherche une définition du public cible pour la vente des produits à travers sa divulgation et, ce faisant, participe à la constitution d'expériences ludiques spécifiques à chaque genre.

Ainsi, si d'une part on trouve des suggestions par rapport au genre qui sont constamment produites et véhiculées, d'autre part, à travers le jeu, les enfants reconstruisent activement ces rôles qui leur sont présentés. Par conséquent, l'enfant apparaît comme un co-constructeur de sa culture dans un contexte social où ses actions ne peuvent être dissociées d'un système d'interactions avec les parents ou des camarades

[58]. Le précurseur de ce genre de programme au Brésil pendant les années 80 est le Show da XUXA qui a connu un grand succès auprès du public infantile. Puis se sont suivis le Show da Angélica, da Eliana, etc...

auquel elle participe en demandant à avoir tel ou tel jouet, à en parler, à les montrer, à les utiliser, à les laisser de côté (Ibid., p. 305).

Mais, comme le démontrent les données, il y a eu une augmentation significative des jeux d'expression artistique de la part des enfants, surtout des filles, comme chanter, danser, représenter... comme les stars du groupe Rebelde. Alors que les garçons semblent s'être emparé des jeux de ballon comme le football même s'ils affirment que maintenant il n'y a pas assez d'espaces propices à ces jeux. On connaît aussi l'importance de l'imaginaire autour du footballeur et on sait à quel point le marketing se sert de cette image pour vendre ses produits.

Finalement, ce chapitre a mis en avant les changements urbains et économiques qu'ont traversés la ville de Florianópolis et le quartier du Canto da Lagoa à partir des années 1980. Ces modifications montrent comment une communauté marquée par des caractéristiques rurales a commencé à avoir des structures et un mode de vie urbains. Cela a eu des effets significatifs, entre deux générations, sur les moyens de production économiques et sociaux de la population, de même que sur l'expression de la culture ludique de une génération à l'autre de la population locale. Ces changements sont liés au lieu, au temps, aux partenaires, aux artefacts et aux modèles de jeu qui ont été présentés ici.

Les changements économiques et sociaux ont permis un accès plus important aux jouets industrialisés et aux moyens de communication de masse qui diffusent certains jouets et jeux et qui servent de base au jeu des enfants. Quel est alors le rôle de la ludothèque scolaire face à cela? Si nous partons du présupposé selon lequel le reci exprimé dans le jeu des enfants est produite à partir du contexte qui les affecte, les observer dans le rapport dialogique au jeu, peut nous fournir des pistes intéressantes sur comment et qu'est-ce qu'ils s'approprient lorsqu'ils reproduisent, interprètent, recréent ressignifient les biens culturels qui leur sont présentés. En sachant que par le biais de ces biens s'expriment les savoirs, les attentes, ainsi que les tentatives d'intervention des adultes. Comprendre un peu de ce processus sera l'un des prochains pas des prochains chapitres.

5. La ludothèque et le jeu dans le contexte scolaire

5.1. Le discours institutionnel sur le jeu et la ludothèque : une boîte de contradictions

En relisant mon journal de terrain, la première impression que j'ai eue (lorsque j'ai passé toute une journée en train de suivre les activités à la ludothèque), c'est que (compte tenu de la façon dont celle-ci était organisée), on la voyait comme un espace multi usage pour les projets développés en salle de cours ; notamment dans le cas de la discipline « Arts ».

A première vue, la dynamique proposée suivait les rituels de la logique scolaire, où il y avait peu de temps et peu d'espace pour le jeu. Dans ce contexte, je me demandais si l 'école avait besoin de cela pour justifier la ludothèque dans cet univers, ou si elle croyait que cette ludothèque aurait une valeur seulement si elle comportait des activités liées à son univers pédagogique.

Mais, à qui s'adressait ce besoin de se justifier ? Et pourquoi ? Car un endroit où tous devaient aller, rester dans les limites de son espace, et prendre part aux activités proposées (projets artistiques ou jeux) ne me semblait pas conforme à la logique d'une ludothèque.

Comme nous le verrons ensuite, pendant la collecte d'informations une bonne partie des activités de la ludothèque étaient dirigée par les adultes ; et dans la plupart des cas la participation des enfants était obligatoire.

J'ai trouvé cela étrange, et cela a été ma première tentative de comprendre la relation dialogique qui se crée entre chercheur et sujets de la recherche. Autrement dit, « [...] c'est autant de la convergence que de la divergence, c'est autant de l'accord que du désaccord, c'est autant de l'adhésion que du refus ; c'est autant de la complémentarité que du choc » (FIORIN, 2006, p. 170).

J'ai essayé de surmonter cette impression d'être devant quelque chose d'étrange, et j'ai cherché à mieux comprendre cet univers, en essayant de saisir les sens produits par les sujets qui construisaient le quotidien scolaire, concernant le jeu. Pour ce faire, j'ai ciblé les énoncés concrets en tant qu'unités de dialogue inachevé (Bakhtin/Volochínov, 1999) comme base matérielle pour les analyses de situations et d'actions construites dans les relations dialogiques. Ces relations sont toujours situées à la frontière entre le discours et la vie (comprise ici plus spécifiquement comme discours et activité). En choisissant une

situation de travail, dans une ludothèque en contexte scolaire, face aux productions résultant des situations de jeu, j'ai dû étudier la production des sens exprimés dans l'ensemble des discours produits sous une forme écrite, sous forme d'images, sous une forme orale (transcrite), dans sa plurivocalité, c'est-à-dire dans le jeu des voix en présence.

Pour comprendre l'activité concernant le jeu, ainsi que son organisation comme résultat du travail des adultes, dans le contexte scolaire, je suis partie du présupposé qu'une analyse ne doit pas se limiter à la description de ce qui a été fait, mais doit tenir compte de l'ensemble des possibilités (ce qui n'a pas été fait, ce qui aurait pu ou dû être fait, ce que l'on aimerait faire mais que l'on ne fait pas).

Par ailleurs, pour comprendre les sens donnés au jeu et à la ludothèque, il faut aussi écouter le discours des interlocuteurs qui ont organisé celle-ci dans leur quotidien ; et aller au-delà de ce que l'on y a remarqué, mettant en relief la multitude de voix présentes.

J'ai donc décidé d'être attentive aux multiples voix qui s'expriment dans les discours des interlocuteurs, et qui y reflètent et réfractent[59] des sens ; mais qui s'expriment aussi dans les activités et actions des sujets (adultes dans leur travail et enfants dans leur jeu), à la ludothèque. Les expériences vécues par les sujets se constituent dans un espace/temps[60], à travers la mémoire d'un projet collectif qui porte l'histoire de la ludothèque et celle des sujets qui y construisent une histoire, tout en se construisant eux-mêmes dans cette histoire. C'est un moment où passé et présent se trouvent fusionnés par une mémoire d'un futur[61] des sujets impliqués dans leur institution. La prise en compte de ses présupposés a été extrêmement importante au moment de la reprise des informations visant à reconstituer les différentes possibilités de relations dialogiques présentes dans énoncés analysés.

Dans une première organisation des informations analysées dans ce chapitre, il a été constaté une différence entre : 1) les indications méthodologiques données par l'équipe pédagogique, concernant le jeu à la ludothèque en tant qu'activité dirigée sous forme de

---

[59]. Le cercle bakhtinien a jonglé avec ces mots pour expliquer que le signe n'existe pas seulement en tant que partie de la réalité ; il reflète et réfracte une autre réalité, car « [...] le domaine de la créativité idéologique a son propre mode d'orientation pour la réalité et réfracte la réalité à sa manière » (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 33).

[60].Temps/espace est ici considérés comme des catégories constitutives des sujets, puisqu'elles produisent également des subjectivités ; car « […] l'expérience de la compréhension temps-espace est un défi, un stimulus, une tension et, parfois, un profond trouble, capable de provoquer, à lui tout seul, une diversité de réactions sociales, culturelles et politiques » (HARVEY, 1993, p. 219).

[61]. Selon l'approche du cercle bakhtinien, toute action est ordonnée par l'avenir, par *la mémoire de futur*, qui contient les valeurs et les sens en mouvement dans l'oeuvre/action où ils sont disponibles dans la société. Cette mémoire apparaît sous forme de « *présumés* », vus comme l'ensemble des valeurs, normes, significations, représentations et présuppositions non dites (Bakhtin/Volochínov, 1999).

projets d'enseignement ; 2) la façon dont les institutrices et l'animatrice de la ludothèque ont développé ces activités ; et 3) la manière dont les enfants ont réagi à ces activités, se servant de petites transgressions pour créer des espaces et des conditions pour pouvoir jouer.

Parfois, les informations fournies par les énoncés des interviews avec l'équipe étaient ambiguës, par rapport aux informations obtenues à partir des énoncés des documents et des affiches ; et même par rapport aux observations du quotidien scolaire.

A d'autres moments, ces informations étaient contradictoires, indiquant des différences entre ce qui avait été prévu et ce qui a été fait ; mais ces différences ne laissaient pas de traces au niveau des paroles et des actions des sujets.

Je suis partie du présupposé que les sens donnés au jeu, par l'équipe pédagogique, avaient une influence décisive sur l'organisation et le fonctionnement de la ludothèque. Cependant, je me posais la question de savoir jusqu'à quel point ces sens circulaient, effectivement, dans les pratiques quotidiennes, assurant la médiation entre les interventions et les activités des institutrices, de même qu'avec le jeu des enfants.

Pour comprendre ce mouvement, je me suis intéressée aux concepts développés par Clot (2008), d'autant plus qu'il se fonde aussi sur la matrice épistémologique de Vygotoski et Bakhtin pour analyser les situations dialogiques du travail. Ses analyses visent à pénétrer les actions et les rapports qui ont lieu dans les activités quotidiennes du travailleur, le travail étant vu comme quelque chose marquée par les différents genres qui l'engendrent. Clot développe le concept de genre d'activité s'appuyant sur le concept de genre du discours de Bakhtin/Volochínov (1999), qui préconisent que chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés articulés entre le contexte et la place sociale des interlocuteurs, dans l'énonciation.

Le genre d'activité est donc compris comme un ensemble de règles explicites ou implicites dans l'action des travailleurs, construits par la collectivité d'une profession donnée ; absents ou présents au moment de la réalisation d'une activité. Cet ensemble de règles indique les façons de faire, de sentir et d'agir, dans un métier donné, qui sont sanctionnées par la collectivité des travailleurs, le long de leur histoire, à la recherche d'outils pour régler les conflits propres à chaque métier ; restant de ce fait dans la mémoire collective.

> En fait, il s'agit d'une sorte de mémoire collective qui donne de la contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de

> s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment le répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenu [...]. On est du métier quand on peut se mettre au diapason des activités techniques et langagières en vigueur en ces lieux (CLOT, 2001, p. 44).

Cette vision est proche du concept que Bakhtin appelle "*présumé*", compris comme l'expression énonciative de différents groupes sociaux, et qui peut englober des expressions différentes ; non seulement par ce que je vois, veux, aime, mais par ce que « nous tous - sujets parlants - savons, voyons, aimons, reconnaissons », sans pour autant que cela soit nécessairement exprimé dans les énoncés, car ce sont des points où « tous » sont unis. De ce fait, « […] plus l'horizon et son groupe correspondant est large, plus constants seront les facteurs « *présumés* » dans un énoncé » (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976, p. 6).

Les courants français de l'ergonomie et de la psychologie du travail font la distinction entre ce qui est *prescrit* et ce qui est accompli dans l'activité du travailleur et l'*activité réelle* découlant du travail qu'il a réalisé (Leplat & Hoc, 1983 apud Clot, 20008, p. 119). Toutefois, Clot essaie d'avancer dans la discussion en proposant le concept de travail comme une *activité dirigée* qui « [...] participe donc à trois vies (celle de l'objet – *lire dans le cas étudié aussi 'objectif'* – du sujet et des autres) en mobilisant le genre d'activités appropriés à la situation » (Id., pp. 103 – 104).

Quant à l'*activité réelle* dans la situation de travail, Clot propose qu'elle ne soit pas uniquement pensée comme tâche accomplie, mais comme « possibilités non réalisées ». Elle doit donc être aussi comprise par ce qui n'a pas été fait, qui n'a pas pu être fait, ce que l'on cherche à faire et que l'on ne réussit pas à faire, par les échecs, par ce que l'on aimerait faire mais que l'on ne peut pas faire, par ce qui est rêvé...

A partir de cette discussion, l'objectif de ce chapitre et du chapitre à venir est d'analyser les sens donnés au début, par les instances institutionnelles, au jeu à l'école et à la ludothèque scolaire ; mais aussi la manière dont ces sens sont *reflétés et réfractés* dans les situations concrètes exprimées dans les *activités dirigées et réelles des sujets impliqués*. Autrement dit, de voir comment l'école conçoit et justifie l'organisation de la ludothèque et le jeu, à partir de leurs principales organisatrices, c'est-à-dire, la directrice de l'école, la conseillère pédagogique et l'animatrice de la ludothèque. Les deux premières sont la « clé » pour comprendre la ludothèque, puisqu'elles ont participé à la conception, à l'implantation et à la définition du mode de fonctionnement actuel de celle-ci. La

conseillère pédagogique, parce qu'elle a inspiré le projet de la ludothèque, et était la coordinatrice de celle-ci au moment de la recherche ; et sa directrice, parce qu'elle était institutrice à l'école à l'époque de l'implantation de cet espace ludique. Du fait de leur participation à l'histoire de la ludothèque, et compte tenu de leur place sociale[62] dans cette institution, leurs discours sont socialement acceptés, concernant la prescription des activités et des actions des sujets, à la ludothèque.

Les prescriptions dans le milieu du travail sont entendues comme le résultat d'activités bien réussies, qui constituent le patrimoine de l'endroit, où ces prescriptions sont reformulées par les dirigeants « *concepteurs* », dans les échanges avec leurs « *subordonnés* ». Ainsi, « L'objet du travail n'est accessible que par le truchement de ces formes a priori de l'expérience, sorte de « pré-travaillé » utilisable pour tout travail futur » [...] (Ibid., p. 96).

L'animatrice de la ludothèque a également été interviewée, en tant que médiatrice entre le discours de l'institution et les institutrices remplaçantes qui ont commencé à travailler à l'école au début de l'année scolaire de la collecte d'informations. Elle est la responsable de la gestion d'un espace où se croisent deux genres d'activités pas toujours compatibles : l'activité scolaire et l'activité ludique.

Il est important de comprendre ici que le travail est une activité qui intervient dans la constitution de la société et des subjectivités. Toutefois, comme il s'agit d'une action humaine non naturelle, il doit être forcé et discipliné pour pouvoir se produire, car il nous est étranger. L'objectif ici n'est pas d'analyser le travail ; mais il faut le comprendre, puisqu'il s'agit d'analyser des sens et des situations de jeu découlant de l'organisation du travail des adultes. Dans ce sens, je renforce le point de vue de Clot lorsqu'il dit qu'il est impossible d'analyser une situation de travail sans considérer le discours de ses protagonistes ; c'est-à-dire du travailleur qui se construit dans son rapport avec l'autre. De par son caractère contradictoire, le travail est une activité qui peut être source de souffrance et/ou de réalisation créative, se produire comme une réaction aux circonstances, et/ou encore être une source d'émancipation face aux défis quotidiens. Dans ce processus, le sujet est placé face à lui même et face aux autres, et il produit des sens pour son activité et pour son expérience personnelle (Clot, 2008).

---

[62]. L'expression « place sociale » est ici comprise dans le sens qui lui est attribué par Zanella (2006), lorsqu'elle parle de la « [...] position assumée par chaque personne dans le rapport avec d'autres personnes, laquelle se fonde et se soutient dans ces rapports, et instaure des façons caractéristiques de '*être*' » (Id., p. 44).

Dans ce mouvement, j'ai également essayé de saisir et de comprendre les contradictions et les ambiguïtés des différentes voix présentes dans les discours des sujets ; tout en me demandant qui elles étaient, d'où elles venaient, à qui elles s'adressaient, et s'il y avait des tensions entre ces voix.

Je suis donc partie du principe que les énoncés exprimés par les sujets interviewés n'étaient pas seulement les leurs, mais qu'ils étaient aussi marqués par la place sociale que chacun tenait dans l'institution scolaire. Et pour ce faire, j'ai considéré : 1) que sur cette place sociale pesaient des attentes sociales, culturelles et éthiques, concernant le métier des sujets impliqués ; 2) que les énoncés étaient également marqués par des singularités et par la position axiologique[63] de chaque sujet, produites dans ce contexte institutionnel-là, et situées dans ce temps et dans cet espace.

Pour Bakhtin/Volochínov (1999, p. 15) « [...] la communication verbale ne pourra jamais être comprise et expliquée en dehors de ce lien avec la situation concrète ; car elle comporte l'extra-linguistique, comme les silences, les lacunes et les non-dits, qui expriment aussi des sens et qui communiquent également ». Pour comprendre ces sens, il est nécessaire de (re)connaître le contexte dans lequel cette communication a été produite.

C'est ainsi que deux contradictions majeures ont été remarquées à la ludothèque : 1) La différence, entre adultes et enfants, dans la compréhension et les attentes concernant le jeu (conflits, négociations et résistances, entre eux, pour l'utilisation de cet espace) ; 2) La distinction établie par l'équipe pédagogique entre le *jeu* comme *activité dirigée*, (utilisée comme une solution pédagogique pour le développement de l'apprentissage, et traitée sous forme de projet d'enseignement), et comme *activité libre*, appelée *jeu libre* (à réaliser lorsque les activités planifiées de la ludothèque étaient finies ; à la récréation ou à des moments spécifiques gérés par les adultes).

Cette façon de voir le jeu sous deux angles entraîne de nombreuses contradictions, résultant d'un discours pédagogique qui a besoin de justifier le jeu et la ludothèque dans ce contexte scolaire.

Nous le verrons dans les analyses à venir.

J'ai choisi deux axes principaux d'énoncés comme unités d'analyse. Ces axes sont liés aux objectifs de la ludothèque, lesquels sont explicités dans le PPP de l'école et dans le Projet de Travail de la Ludothèque, pour l'année scolaire 2006 : 1) « *la valorisation de*

[63]. Entendue ici, à partir de la perspective du cercle de Bakhtin, comme la vision du monde de chaque sujet et sa position valorisatrice devant ce monde.

l'enfance et du jeu dans l'univers scolaire ; 2) « *la ludothèque comme un espace de formation d'instituteurs* ».

5.5.1. La valorisation de l'enfance et du jeu dans l'univers scolaire

5.1.1.a. Le paradoxe entre le *libre jeu* et le *jeu dirigé* à l'école

On lit dans le PPP de l'école que « L'objectif initial de la ludothèque était l'interaction entre l'éducation des enfants et l'enseignement de base, et récupérer le jeu à ce niveau d'enseignement. Ce travail est constamment redéfini et ses objectifs élargis » (PPP, 2005, p. 15). Cet objectif est réitéré par le plan de travail de l'école pour l'année 2006 :

> L'objectif de construire une ludothèque pour les écoles est allé plus loin qu'assurer jeux et jouets, et apporter des éléments pour la formation des profitionnels, pour leur permettre de faire un travail pédagogique à travers le ludique. De ce fait, le projet se proposait de réhabiliter le plaisir d'apprendre à l'école et de relier l'Education Infantile à l'Enseignement de Base (Plan de Travail, 2006).

Selon l'orienteuse pédagogique de l'école, chargée de la création de la ludothèque, à l'origine l'objectif du projet était de faire entrer le ludique et le jeu à l'école, afin d'améliorer l'interaction entre le NEI et l'école. De ce fait, « (…) *l'objectif initial du projet était d'éviter la rupture, d'augmenter l'interaction des écoles et d'introduire le ludique. Alors, que s'est-il passé ? On a réussi à assurer le ludique ici. Avec cela, d'une certaine manière, je trouve que l'école a un autre visage, et qu'elle se distingue des autres écoles, de la 1ère à la 4ème année. Et je crois que c'est à cause de la ludothèque* ».

La conseillère pédagogique souligne l'importance du jeu à l'école, à cause de la réalité actuelle des enfants. Elle cherche à assurer le jeu comme une des expressions de l'enfance dans cet univers, car : « *les enfants veulent continuer à jouer, et ils le peuvent de moins en moins. Si avant ils avaient beaucoup d'espace dans la rue, aujourd'hui il n'y en a plus autant. Le Canto da Lagoa, bien qu'étant un quartier éloigné, lorsqu'on va voir, où est-ce que les enfants jouent, ici ? Chaque fois moins. Ou alors, ils restent seuls à la maison, en train de jouer. Les parents vont travailler, et les enfants restent devant la télé (...). Je crois que l'école est un espace d'apprentissage, d'éducation dans tous les sens, et que l'on doit regarder cet être, qui est là, avec toutes ses formes d'expressions. Et le jeu en est une. On est en train de piller cette enfance, n'est-ce pas ? C'est ce que l'on voyait, on*

était en train de leur voler la possibilité de continuer à être des enfants. D'où l'histoire de la ludothèque, le fait que ce soit ici et pas au NEI » (La conseillère pédagogique).

On note dans l'énoncé de la conseillère pédagogique qu'il y a un souci concernant la nouvelle réalité dans laquelle s'insèrent les enfants, de nos jours, et que cette nouvelle réalité a des influences sur le jeu, ou sur son absence ; d'où la nécessité de la ludothèque. On entend aussi dans l'assertion « *on est en train de piller cette enfance* », les voix d'un discours qui préconise une vision idéalisée de l'enfance, qui s'oppose à une autre vision qui dit que chaque enfant vit son enfance à sa manière, selon la façon dont elle s'approprie la réalité et les expériences partagées avec les autres et avec la culture.

Question : qui vole quoi, et pourquoi ? A partir de la nouvelle réalité de cette génération d'enfants, configurée par de nouveaux codes et de nouvelles façons d'agir, ne pourrait-on pas se poser la question de savoir si on n'est pas en train d'assister là au façonnage d'une nouvelle forme d'expression de l'enfance ?

Avec une ludothèque dans le contexte scolaire, la direction s'attend à « (...) *une école différente, parce qu'on sait que l'école qu'on a n'est pas l'école idéale pour tous les écoliers* » (La directrice) ; ce qui dénote un souci d'amélioration de la qualité des interventions de cette école, concernant les enfants. Mais, comment serait cette école idéale ?

Les arguments mis en avant au début pour justifier l'implantation de la ludothèque à l'école ne semblent pas aller dans la même direction que les sens exprimés ultérieurement dans les interviews. Dans celles-ci, le jeu est considéré comme un moyen pédagogique ; ce qui est claire lorsque la directrice dit que dans le jeu à la ludothèque il ne s'agit pas de « *jouer pour jouer* ». Ce sens est partagé par l'animatrice de la ludothèque lorsqu'elle dit que les activités qui ont lieu à la ludothèque doivent avoir un objectif « (...) *qui ne soit pas seulement jouer. C'est sérieux, ce n'est pas seulement du jeu libre, (...) c'est un jeu qui travaille des contenus ; il faut ça, non ? Ils apprennent en jouant, dans le cadre de ce qui est proposé en salle, et même dans ce qui y est travaillé ».*

En même temps, la conseillère pédagogique pense que « *jouer n'est pas seulement jouer* ». Les sens qu'elle exprime indiquent la nécessité de quelque chose de plus, pour compléter l'acte de jouer ou lui donner une direction. On voit, dès lors, que même si l'objectif est de récupérer le jeu en tant qu'expression de l'enfance, pour les professionnels le jeu en tant que jeu seulement n'est pas suffisant. Paradoxalement, le jeu est frappé à la fois du statut du manque (quand on dit qu'il n'est pas suffisant à lui tout seul, car il ne faut

pas simplement joueur pour jouer), et du statut de sa propre extrapolation (lorsque l'on dit que jouer, c'est plus que jouer), puisque ses possibilités et ses objectifs le dépassent.

On entend alors les voix d'un autre discours, utilitariste et technico-pédagogique, qui résonnent d'une façon ambigüe face aux arguments initialement proposés pour l'implantation de la ludothèque, c'est-à-dire, la réhabilitation du jeu et de l'enfance à l'école, compte tenu des conditions concrètes du jeu (ou de son absence) dans la communauté, et la prépondérance du jeu comme « *une activité ludique au service d'un travail pédagogique* », exprimé dans le Plan de Travail (2006). Question : pourquoi ce discours a-t-il changé ?

Pour comprendre cette nécessité de justifier le jeu (que l'on appellera ici « discours nécessaire » pour que le jeu puisse exister), il faudra d'abord mieux comprendre le contexte dans lequel le jeu et la ludothèque se trouvent insérés.

Comme nous l'avons vu, même si la ludothèque a été inaugurée en 1998, et même si elle figure dans le PPP de l'école, elle est toujours vécue comme un projet qui doit être présenté et justifié tous les ans au Secrétariat Municipal à l'Education (SME) de Florianópolis. Et en tant que projet, la ludothèque a besoin de l'approbation de la SME pour que l'embauche de l'animatrice soit assurée ; ce qui n'est jamais sûr.

Comme le souligne la directrice de l'école : « *Tous les ans on envoie des rapports. A peine le trimestre fini, on envoie le rapport des groupes, le rapport de la ludothèque, le rapport sur les projets en cours à l'école. La ludothèque existe donc encore comme un projet, et ce n'est pas bien comme loi et législation. Ce n'est pas seulement ça qu'on veut, un projet pour un projet. Car des projets, on en fait un aujourd'hui et un autre demain. Ce projet est une chose de l'école* ».

On voit que, même si institutionnellement la ludothèque existe comme un projet qui doit être approuvé tous les ans, l'école ne doute pas de la légitimité que cet espace possède pour ses professionnels, et même pour la communauté ; d'autant plus que, comme nous l'avons vu lors de la description de l'histoire de la ludothèque, celle-ci a été construite par la population locale elle-même, qui a participé activement à son implantation.

Mais, le SME approuverait-il le projet de la ludothèque si les enfants ne devaient y aller « que » pour jouer ? Probablement, pour le SME, le projet de la ludothèque a été

justifié par un discours technico-scientifique, et en accord avec les attentes et le genre d'activité lié à la logique scolaire[64].

Ce genre est frappé du caractère théologique, qui impose une discipline, visant le contrôle du processus et du résultat des activités proposées. Il ne suit pas la logique des ludothèques, tournée vers l'autonomie des enfants pour le choix de leurs activités ludiques.

Ce discours est aussi renforcé par l'animatrice: « *Car cette ludothèque a une proposition, qui est tout à fait différente de ce qu'on a vu à* São *Paulo. Le but de cette ludothèque est un but scolaire. On a dit dans le cours que nous avons suivi que c'était une ludothèque scolaire. Il y a d'autres ludothèques. Nous en avons visité deux autres à* São *Paulo, dont les propositions étaient différentes. J'ai trouvé ça très curieux, que la nôtre soit différente de celles qu'on a connues* ».

Le cours cité concernait « l'Alphabétisation à travers les jeux et les jouets », donné cette année-là à la Ludothèque d'Indianópolis (État de São Paulo). Rappelons qu'il s'agit d'une des premières ludothèques implantées au Brésil ; théoriquement et méthodologiquement inspirée par la vision anglo-saxonne des ludothèques tournées vers l'Education Spécialisée pour les enfants handicapés. C'est un des rares endroits au Brésil où l'on forme des animatrices, étant, de ce fait, une référence nationale en ce qui concerne les ludothèques ayant une vision éducative du jeu.

Cependant, en même temps que l'animatrice accepte cette conception de la ludothèque comme une « ludothèque scolaire », elle indique aussi qu'elle en a connu d'autres, à São Paulo, comme le LABRIMP, de l'Université de São Paulo. Mais, elle a eu un mouvement de récul par rapport à cette ludothèque, affirmant que « la nôtre » est différente des « autres » qu'elle a vu, et reconnaissant de ce fait la singularité de la ludothèque dont elle est responsable.

Il est intéressant de noter ce mouvement de citation de la voix de l'autre lorsque nous nous rappelons que pour Bakhtin la pensée se constitue à partir du dialogue entre plusieurs voix. Ce dialogue, qui représente l'unité réelle de la langue, s'actualise constamment dans les sphères de l'activité humaine. La pensée est alors vue comme une conscience sociale. Mais, reste les questions :

> Comment, dans la réalité, apprenons-nous le discours d'un autre ? Comment le récepteur vit-il l'énonciation d'un autre dans sa conscience,

[64]. Vincent (1994) analyse le genre d'activité scolaire, qu'il appelle *forme scolaire*, marquée par la co-disciplinarité et par les différents modes de pratiques entre domaines d'activités qui suivent le même modèle.

> qui s'exprime par le discours intérieur ? Comment le discours est-il activement absorbé par la conscience, et quelle est l'influence qu'il a sur l'orientation des mots que le récepteur prononcera par la suite ? C'est justement dans les formes du discours cité que nous trouvons un document objectif qui éclaircit ce problème. Ce document, lorsque nous savons le lire, nous donne des indications, non sur les processus subjectivo-psychologiques passagers et fortuits qui ont lieu dans « l'âme » du récepteur, mais sur les tendances sociales stables caractéristiques de l'appréhension active du discours d'un autre qui se manifestent dans les formes de la langue (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 146).

Lorsque l'on accepte les présupposés bakhtinians que l'unité réelle de la langue est le dialogue inachevé, l'étude du discours subi une investigation plus profonde des formes selon lesquelles il devient objectif, d'autant plus que ces formes reflètent et réfractent les tendances de base, plus ou moins constantes, de la réception active du discours d'un autre.

Nous avons vu, dans ce cas, l'acceptation inconditionnelle, par la « voix de l'autre » qui s'exprime dans « ma propre voix », d'une vérité qui n'est pas remise en cause lorsque l'animatrice assume qu' « ils » ont précisé que la ludothèque en question est une ludothèque scolaire. Cela valide donc la méthodologie utilisée dans cette ludothèque, même si l'on reconnaît la possibilité de traiter les activités autrement, comme dans les ludothèques visitées à São Paulo. Mais, comment peuvent-« ils » déterminer quelque chose sans connaître la réalité de l'école et de la communauté dont « nous » faisons partie ? Peut-être, cet énoncé signifie-t-il que ce qu' « ils » ont dit allait dans le sens de ce que nous nous attendions à entendre. D'autant plus que cette affirmation ne semble pas correspondre à la vision des ludothèques du site de la ludothèque d'Indianópolis, selon laquelle l'apprentissage est une conséquence du jeu, celui-ci n'ayant pas à être orienté vers l'apprentissage[65].

Le discours exprimé dans l'énoncé de l'animatrice donne de la visibilité à sa position axiologique, sous la forme de citation. Dans ce mouvement, elle ne traduit pas seulement l'énoncé d'un autre, mais prend aussi position par ses propres mots. Ce discours traduit la voix d'un spécialiste, que s'approprient les sujets, et qui devient alors leur propre voix : « *Et, le nom même de ludothèque (...), il y a des non-spécialistes qui pensent que ça a vraiment quelque chose à avoir avec le jeu. Et il y a des ludothèques où il ne s'agit vraiment que de jouer* » (La directrice).

[65].Informations obtenues le 22/08/2008 sur le site : http://www.indianopolis.com.br/si/site/0205?idioma=portugues.

Dans ce mouvement de prise de position face à la voix de l'autre, et de sa confirmation lorsque celle-ci exprime ma propre voix, les sujets impliqués cherchent des arguments pour justifier la singularité de l'organisation de cet espace ludique dans ce contexte scolaire. On justifie alors le besoin d'expliquer la présence du jeu dans une ludothèque tournée vers l'apprentissage, comme on le voit dans le discours de la directrice : « *Alors, je trouve que c'est ça la fonction de la ludothèque, pour ces enfants, en ce moment. Du ludique en tant que tel, et pas du jeu pour le jeu, car ce n'est pas toujours possible. Mais le jeu avec un but d'apprendre. Un peu en marge de ce qu'on imagine souvent dans des ludothèques totalement différentes, mais puisqu'on est à l'école, il faut orienter l'objectif de la ludothèque vers l'apprentissage aussi. (...) A l'école l'objectif n'est pas de jouer pour jouer, mais de jouer pour apprendre ; mais, je pense que Sandra va m' « étrangler » si elle m'entend dire ça* » (La directrice).

Le discours exprimé dans l'énoncé de l'animatrice donne de la visibilité à sa position axiologique, sous la forme de citation. Dans ce mouvement, elle ne traduit pas seulement l'énoncé d'un autre, mais prend aussi position par ses propres mots. Ce discours traduit la voix d'un spécialiste, que s'approprient les sujets, et qui devient alors leur propre voix : « *Et, le nom même de ludothèque (...), il y a des non-spécialistes qui pensent que ça a vraiment quelque chose à avoir avec le jeu. Et il y a des ludothèques où il ne s'agit vraiment que de jouer* » (La directrice).

Dans ses paroles la directrice signale qu'il y a de différents points de vues pour comprendre le jeu à la ludothèque de l'école, indiquant de ce fait qu'il n'y a pas de consensus, en ce qui concerne les objectifs de la ludothèque, entre son point de vue et celui de la conseillère pédagogique, qui est, entre autres, celui de réhabiliter le jeu pour valoriser l'enfance à l'école.

L'espace discursif indique donc que le sens n'est pas quelque chose de stable (où il pourrait y avoir une opposition absolue), mais qu'il se construit dans l'intervalle des positions énonciatrices.

Il y a aussi une tension qui met en relief la place des locuteurs et leurs positions discursives, et qui exprime un peu de l'histoire de cette école et de cette ludothèque scolaire. Ces positions sont condensées dans ce que chaque sujet doit dire, faire ou taire. Ce sont des positions spécifiques de cet endroit et des places sociales des sujets ; qui constituent de ce fait les « *présumés* » qui composent les genres d'action dans cet endroit. « Le genre, lui, n'est rien d'autre que le système ouvert des règles impersonnelles non

écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ; une sorte d'esquisse sociale qui ébauche les rapports des hommes entre eux pour agir dans le monde » (CLOT, 2008, p. 43).

Cette tension apparaît également dans l'indice mis en valeur dans les contradictions exprimées par les voix sociales qui se rencontrent et s'opposent dans le discours de chaque sujet ; ce qui indique aussi qu'un même objectif peut être compris de différentes manières par les sujets impliqués dans un contexte donné. Par exemple, si les objectifs initiaux de la ludothèque proposés par le PPP de l'école portent les marques du point de vue de la conseillère pédagogique (réhabiliter l'enfance et le plaisir d'apprendre par le jeu), pour la directrice de l'école – renforcé par l'animatrice -, ils ont une autre fonction : assurer des apprentissages concrets de contenus scolaires. C'est encore Clot (2008) qui peut nous aider à comprendre cela :

> Le but prescrit est investi ou désinvesti comme but réel par le sujet qui lui donne ou lui refuse la fonction de répondre à l'invitation des activités qui se percutent en lui (les siennes et celles d'autres). Il est valorisé ou dévalorisé par lui au regard de cette mobilisation vitale. C'est pourquoi un même but peut avoir un sens différent selon les sujets et, pour un même sujet, selon les situations et les moments. C'est pourquoi aussi un but prescrit peut se trouver subverti, et un signe ou un outil, reconverti (Ibid., pp. 125-126).

Nous avons vu que dans les discours les sens s'opposent parfois (lorsqu'il s'agit des objectifs de la ludothèque), et que parfois ils se rencontrent (lorsque les sujets disent que l'école doit être un lieu d'apprentissages dirigés). Dans ce dernier cas, ils répondent à l'engagement éthique de leur métier ; c'est-à-dire : le contrôle de l'enseignement reste aux mains des éducateurs. Jouer, dans cet espace (même si on reconnaît l'importance ludique de l'acte de jouer), semble n'être justifié que si cela se fait dans la logique de la discipline et du contrôle, ce qui a marqué historiquement le genre d'activité scolaire. Cela apparaît clairement lorsque la directrice dit : « *(...) mais comme on est au sein de l'école, il faut orienter l'objectif de la ludothèque aussi vers l'apprentissage* ».

Cependant, le fait d'affirmer que si la ludothèque se situe dans l'école et doit avoir des objectifs pédagogiques tournés vers l'apprentissage entraîne toute une série de questions.

Jusqu'à quel point serait-il pertinent de penser une différenciation entre « ludothèque à l'école » et « ludothèque scolaire » ? Quels sont les points de convergence et de divergence ? Qu'en serait-il des principes du jeu à la ludothèque scolaire ?

Et enfin, dialoguant avec Clot, qu'est-ce qui caractérise le genre d'activités qui ont lieu à la ludothèque ?

Selon Roucous et Brougère (1998), c'est justement la possibilité d'un développement harmonieux et non contrôlé de l'activité ludique, selon les principes de l'accès libre, du choix libre et du jeu libre.

Mais, concrètement, comment cette liberté peut-elle s'exprimer dans une institution qui est elle-même marquée par des règles, des horaires, des limitations objectives concernant les matériels et les ressources humaines, qui régissent l'utilisation d'une ludothèque ?

5.1.1.b. En jouant on apprend : à propos des façons de comprendre l'apprentissage dans une ludothèque scolaire

Comme cette ludothèque se trouve dans un contexte scolaire, les discours des sujets interviewés rappellent qu'elle doit proposer des possibilités institutionnalisées d'apprentissages, préalablement planifiées et délibérément contrôlées, en ce qui concerne le contenu et la manière de l'apprentissage. Ces possibilités sont surtout identifiées dans le jeu/JOGO : « *Comme ils sont en train de jouer, et c'est un jeu qui travaille des contenus. C'est ça. Ils apprennent en jouant, dans le cadre de ce qui est proposé en salle, voire dans ce qui est travaillé en salle. C'est un amalgame de ce qui vient des contenus programmatiques en salle, et de ce qui vient de la ludothèque, dans la lucidité ; ils jouent, dans leur imagination. Comme je l'ai dit du garçon qui faisait des calculs pour le change, dans le jeu L'Argent du Mois. Il faisait des soustractions et des additions, en jouant/JOGANDO* » (L'animatrice) ;

Il est intéressant de voir que l'animatrice cite l'exemple du jeu/JOGO comme déclencheur d'apprentissage de contenus liés à la salle de cours. Cet investissement dans le jeu/JOGO comme possibilité d'apprentissage est classique. Une recherche menée par Rocha (2005) souligne l'important investissement, de la part des institutrices, dans les jeux/JOGOS avec des règles, à cause de leur caractère proche de la pédagogie. En revanche, il y a une dévalorisation des jeux « faire semblant », considérés tout simplement des jeux/BRINCAR, du fait de leur côté non productif.

Roucous et Brougère (1998) ont également remarqué que dans les ludothèques on a tendance à utiliser le jeu comme un vecteur pour d'autres objectifs. Ils soulignent notamment l'investissement dans le jeu au détriment du jouet :

> Contrairement à ce qui pouvait laisser croire le mode de structuration de cette institution, il apparaît que la ludothèque se construit non pas sur l'activité ludique elle-même, mais au regard des possibilités qu'elle offre pour atteindre d'autres objectifs. L'évolution de l'institution a fait disparaître le jouet sous le jeu, mais loin qu'il s'agisse d'une valorisation du jeu en tant que tel celui-ci est ravalé au statut de moyen au service de fins qui lui sont extérieures, comme si donner à jouer ne pouvait suffire à justifier une institution (Id., p. 94).

Nous allons voir un autre exemple pour illustrer cet investissement dans le jeu/JOGO. Si, d'un côté, l'animatrice affirme que le jeu/BRINCAR ne doit pas seulement avoir lieu pour jouer/BRINCAR à la ludothèque, d'un autre côté, et d'une façon contradictoire, dans un autre contexte, elle écrit cette phrase sur l'affiche figurant sur le panneau à l'intérieur de l'école : « *La 2ème année en train de joeur/BRINCAR librement à la ludothèque. Nous pouvons apprendre en jouant/BRINCANDO !* ».

Cet énoncé peut être interprété comme voulant dire qu'en jouant/BRINCANDO librement on apprend aussi à la ludothèque. Questions : à qui était adressé l'énoncé de l'affiche confectionnée par l'animatrice ? A l'équipe pédagogique ? Aux institutrices ? Aux parents ? Aux enfants ? Quel était son but ? Quel est le sens qu'elle souhaite que les lecteurs potentiels retiennent ? La valorisation du jeu/BRINCAR ou les possibilités qu'il ouvre ? Répondre à une demande sociale du rôle du jeu/BRINCAR à la ludothèque, à l'école, et surtout dans cette ludothèque scolaire ? Ou peut-être même, assumer sa propre fonction en tant qu'animatrice dans cet espace ? Cependant, si elle veut faire passer le message que nous pouvons apprendre en jouant/BRINCANDO, pourquoi a-t-elle illustré l'affiche avec des photos d'enfants asssis en train de jouer/JOGANDO à de différents types de jeux /JOGOS d'une manière concentrée ? Il est curieux qu'elle n'y ait mis aucune image d'enfants en train de jouer à un jeu « faire semblant » ou d'un autre type d'activités.

Photo 11 : Affiche contenant des images des activités qui ont eu lieu à la ludothèque pendant le 1ère trimestre de l'année scolaire 2006

A côté des photos des enfants en train de jouer/JOGANDO, il y a une photo qui les montre en train d'interviewer la directrice de l'école, à l'aide d'une « caméra » (confectionnée par les enfants avec du matériel récupéré, à la ludothèque). Il y a aussi une autre photo sur laquelle les enfants montrent taux parents les résultats de leur travail pendant le 1ère trimestre. L'affiche vise à montrer le travail accompli par les enfants à la ludothèque. Avec le jeu dans ce contexte et les images des enfants en train de jouer/JOGANDO, l'affiche souligne l'importance de la ludothèque et la légitimité sociale de cet endroit.

En rendant compte de ce qu'elle fait, l'animatrice cherche la reconnaissance de son travail face à elle-même et aux autres, d'autant plus qu'elle venait de prendre son poste.

Il faut rappeler que, selon Clot (2008), l'activité du travail est triplement dirigée : vers soi-même, vers les objets (lire ici, également objectifs), et vers les autres ; car

> [...] dans la situation vécue, elle n'est pas seulement dirigée *par* la conduite du sujet ou dirigée *au travers* de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée *vers* les autres. Elle prend place dans une chaîne d'activités dont elle forme un maillon [...] une activité dirigée par le sujet, vers l'objet et vers l'activités des autres, par la médiation du genre (Ibid., p. 98).

Comme l'activité de l'animatrice lui est encore un peu étrangère (elle n'avait pas encore été formée à cela, et venait de commencer à travailler à la ludothèque), elle ne se sentait pas sûre en laissant les enfants « jouer librement ». Elle a donc décidé de suivre le

genre d'activité reconnu par l'école et par la communauté, c'est-à-dire, l'utilisation pédagogique du jeu/BRINCAR, sous forme de jeu/JOGO et de projet d'enseignement visant à déclencher des apprentissages.

Son attitude est explicable, car le processus de subjectivation du travailleur est indissociable de la reconnaissance des autres. Dans ce contexte, elle avait besoin d'une justification pédagogique pour répondre aux attentes de l'équipe pédagogique. En plus, Roucous et Brougère (1998) affirment que les ludothèques ont une difficulté à dissocier la valeur éducative attribuée au jeu, parce que celui-ci est vu uniquement comme le moyen de justifier la fonction professionnelle (l'animatrice ou institutrice), distincte de la fonction des parents.

Pour en revenir à la problématique de l'apprentissage à la ludothèque, rappelons-nous que, à un moment donné, la directrice affirme qu'il faut « canaliser » les apprentissages des enfants, signalant clairement son opposition à la vision de la conseillère pédagogique. Celle-ci a une vision de l'apprentissage plutôt tournée vers le contexte de l'activité, lorsqu'elle parle des apprentissages à travers le jeu : « *Je trouve qu'ils apprennent à partager avec les autres, à attendre ; ce qui est important. Souvent les contenus des mathématiques sont dans le jeu, dans une séquence : 'Maintenant, je vais faire ceci et après je vais faire autre chose', et encore autre chose dans le jeu lui-même. Ce qui est important pour organiser leur pensée. Intérioriser ça, pour ensuite, lorsqu'il construira un texte, bâtir une histoire, parler d'un sujet, avoir les moyens de le faire. Les mathématiques : compter les points, établir des rapports un à un, dans les jeux plus simples. Je pense à la manière dont l'institutrice peut utiliser les choses du jeux pour les activités en salle* » (La conseillère pédagogique).

Elle souligne aussi les apprentissages et expériences indirectes qui ont lieu dans le jeu, lesquelles peuvent être traduites sous différentes formes et avoir des conséquences pour les enfants, dans d'autres actions, ou même à d'autres moments lors des activités en salle. Elle indique aussi que les institutrices pourraient observer ce qui se passe pendant le jeu des enfants, pour y trouver des thèmes et des sujets de réflexion pouvant contribuer aux activités.

Toutefois, dans la vision de la directrice de l'école, même si la ludothèque est un endroit qui rend l'école agréable, pour que les apprentissages se fassent, il faut un contrôle et des limites.

« Je pense que pour ces enfants, en ce moment, le ludique les aidera à rendre l'école un endroit agréable. Ce jeu, cette action de jouer, de dramatiser ; pour qu'ils se lâchent d'une façon plus canalisée, pas seulement dans le sans limites » (La directrice).

Ces paroles soulignent une fois encore que l'on essaie de contrôler l'imprévisible à l'école, même dans un endroit où le ludique est reconnu comme étant une importante contribution dans cet univers. L'enfant y a la possibilité de se lâcher ; mais, paradoxalement, avec des limites, de façon « canalisée ». Cependant, que doit-on canaliser ? L'attention ? Les apprentissages ? Les conduites ? Qui doit le faire ? L'animatrice ? L'institutrice ? Et dans quelle direction ?

Selon la directrice, le jeu doit être lié à une activité de responsabilité, « (...) *un enfant est un enfant jusqu'au moment où il veut l'être ; il est évident qu'avec l'âge il doit commencer à prendre ses responsabilités et doit changer son rythme, car tout n'est pas jeu. C'est là qu'intervient le jeu avec responsabilité, car pour moi cette question est fondamentale aussi* » (La directrice).

Nous pouvons donc voir que pour la directrice de l'école, le jeu/BRINCAR à la ludothèque ne doit pas être un jeu *« seulement pour jouer, mais pour apprendre* », puisqu'il doit se faire d'une façon canalisée, dans les limites établies par les adultes, et avec responsabilité.

Question : Si tout n'est pas jeu, qu'est-ce qui est jeu alors ? Et quel est son espace à l'école ?

Ici se profilent clairement les oppositions classiques, établies dans la modernité, entre les activités sérieuses et productives, liées au monde du travail, et les activités non sérieuses, improductives et « vides » de contenus, liées au loisir, à l'oisiveté. C'est pour cela que les activités du jeu, à l'école, n'ont de sens que si elles sont transformées en activités sérieuses, contrôlées, et responsables ; d'une manière disciplinée et productive, rendant compte à la société de son rôle pratico utilitaire (Vásquez, 1999).

On remarque alors un paradoxe : on crée une ludothèque pour que les enfants puissent jouer, mais le jeu est déprécié. D'un côté, le jeu est considéré important par l'équipe pédagogique (à tel point que l'existence de la ludothèque est assurée par le PPP de l'école) , et, d'un autre côté, il est « dichotomisé » entre *libre* et *dirigé* . Pour résoudre le paradoxe ?

L'orientation suivie à la ludothèque veut que le jeu soit dirigé sous forme d'activités travaillant des contenus scolaires, suivant, de préférence, une ligne de projets

d'enseignement. Le jeu libre doit donc resté limité à la fin des activités dirigées de la ludothèque, ou à l'heure de la récréation.

Selon la directrice, « (...) *la ludothèque est aussi cet espace, mais il y a la planification, où elle suit l'orientation, et il y a cet espace à la ludothèque où, le même jour, (...) on libère encore 10 ou 15 minutes, et ils choisissent les jeux/JOGOS. Ils choisissent les jeux/JOGOS, les coins où ils veulent jouer. La planification elle-même tient compte de ça aussi. Et il y a l'heure de la récréation, également utilisée pour les jeux/JOGOS à l'extérieur. Ils savent qu'ils doivent s'occuper de ces jeux/JOGOS. Ils jouent à ces jeux à la récréation, qu'ils réservent pour cela et pour la fête. C'est alors le jeu pour le jeu; là, ils jouent*» (La directrice).

Le jeu pour le jeu a donc sa place pendant les moments libres, ce qui est confirmé par la conseillère pédagogique : « *Pendant quelques moments à la ludothèque, et pas à tous les moments parce qu'il ne s'agit pas de jouer librement tout le temps. Il y a des moments plus libres, et des moments plus orientés. Même si pendant ces moments orientés l'enfant a la liberté de ne pas faire ce qui se fait ; mais, même malgré cela, c'est plus orienté. Mais, je trouve que l'heure du parc, l'heure de la récréation, est un moment où il fait ce qu'il veut vraiment, et personne... Car, même à la ludothèque, il y a l'instituteur qui observe, il y a la coordinatrice qui oriente, l'institutrice qui intervient* » (La conseillère pédagogique).

Nous avons donc vu que les voix entendues dans le discours de la conseillère pédagogique et celles entendues dans le discours de la directrice sont au même diapason.

Plusieurs recherches, comme celles de Pinto (2003), Schneider (2004) et Benedet (2006), indiquent que l'heure de la récréation est considérée, par les adultes comme par les enfants, comme un espace/temps où les enfants peuvent jouer sans le contrôle des adultes. L'enfant peut y « jouer pour jouer». Le temps, à cette école, est donc partagé non seulement entre le temps de jouer et le temps de travailler, mais aussi entre le temps du jeu libre et le temps du jeu dirigé.

Toutefois, même le jeu libre pendant la récréation est, d'une certaine façon, dirigé, puisque l'animatrice dit : « *A la pause, je mets les jeux/JOGOS ici. J'essaie de voir ce qu'ils cherchent à la ludothèque ; c'est pour ça que je note toujours les jeux/JOGOS (...) ».*

Encore une fois, on souligne la valeur des jeux /JOGOS pour les expériences ludiques des enfants ; qui se répètent dans le jeu libre à la ludothèque. « *Alors, il y a la journée que j'appelle libre, entre guillemets, où ils peuvent choisir ce qu'ils veulent, la*

maisonnette. Ils vont jouer dans la maisonnette comme ils veulent, avec la voiturette ; ils choisissent ce qu'ils veulent, les déguisements. C'est pour ça que pense qu'il est important de se mettre d'accord avec eux : '- On va voir ce qu'on propose, on va essayer de savoir, après on peut choisir autre chose'. C'est pour ça que je pense qu'il est important de les laisser choisir librement ; mais ce n'est pas le choix libre n'importe comment, ils peuvent échanger pour créer une rotation dans l'utilisation des jeux/JOGOS » (L'animatrice).

Encore une fois, la maisonnette, la voiturette et les déguisements sont considérés des jeux et des activités libres, mais « entre guillemets ». Pourquoi ? Parce ces activités restent contrôlées ?

Pour l'animatrice, dans les activités libres, le choix se fait *n'importe comment*, sans objectifs. Elle propose alors comme stratégie que chacun choisisse un jeu /JOGO à tour de rôle.

Donc, si d'un côté, cette stratégie permet la rotation des nouveaux jeux/JOGOS et l'enrichissement du répertoire ludique des enfants, d'un autre côté, elle continue de valoriser les jeux/JOGOS au détriment du jeu/BRINCAR; de même que le choix de l'adulte, au détriment du choix de l'enfant.

Quand on lui a demandé comment cela se passerait-il s'il était permis de jouer librement à la ludothèque, l'animatrice a répondu : « *Ce que j'ai remarqué, c'est que dans ce cas ils choisissent toujours le même jeu/JOGO, et finissent par s'ennuyer. Ils n'ont plus la curiosité de lire les règles, de comprendre, et le jeu/JOGO n'a alors plus cette magie... Alors, quand je lisais les règles avec eux, expliquant, je voyait que leur intérêt augmentait. Ils n'ont pas la patience de lire les règles parce qu'ils veulent jouer/JOGAR, courir contre la montre, ils veulent jouer/BRINCAR, jouer/BRINCAR. Alors, j'ai commencé à leur proposer..., à expliquer (...)* » (L'animatrice).

L'animatrice explique les différentes attentes des enfants et des adultes. Elle commente l'impatience des enfants au moment de lire les instructions pour comprendre les jeux/JOGOS, laissant entendre par là que cet apprentissage se fait par la lecture et l'interprétation des règles, sous un contrôle, comme résultat de ses suggestions. En même temps, elle souligne que les enfants font une course contre la montre pour pouvoir jouer. Elle indique de ce fait qu'une chose semble avoir lieu, opposée à une autre ; ou que les deux choses sont incompatibles, car pour apprendre les jeux/JOGOS, il faut les lire attentivement, les interpréter, c'est-à-dire s'approcher de la logique scolaire, qui cherche des chemins univoques, proposés par les adultes.

Il faut souligner que lorsque l'animatrice parle des jeux /JOGOS qui doivent être orientés, elle pense aux jeux/JOGOS qui visent à travailler des contenus, les chiffres, des concepts. Elle ne pense pas aux différents types de jeux/JOGOS que les enfants cherchent spontanément (Jeu de la Vie, Détective, Image et action, entre autres).

On laisse ainsi de côté toutes les autres possibilités présentes dans le jeu/JOGO, comme par exemple, le respect du désir de découverte des enfants et du plaisir de les partager avec les copains, comme nous l'avons vu dans diverses situations, dont certaines seront présentées et discutées dans les chapitres à venir.

De la même façon, on passe à côté des mille et une découvertes découlant des jeux, mais aussi à côté des multiples possibilités de récits, de fantaisies et d'apprentissages autres, qui peuvent en découler.

5.1.1.c. L'opposition entre jouer comme activité dirigée liée au monde du travail et jouer comme activité libre liée au monde du loisir : les sens du travail mis en question

Jusqu'ici, nous avons vu dans le discours des sujets une opposition entre le travail comme une activité sérieuse et le loisir comme une activité non sérieuse. Cette opposition est reproduite à la ludothèque : jeu dirigé pour apprendre (travail) versus jeu libre (loisir – après le travail). Cette opposition est fortement présente dans les différents discours, comme dans cet énoncé exprimé pendant l'évaluation des activités de la journée du 29/08/2006, en « 3ème année : « *Ce n'est pas pris au sérieux. Certains jouent et ne travaillent pas* ».

Donc, d'abord le travail, et après, s'il reste du temps, le jeu ; autrement les résultats peuvent ne pas être bons, et les conséquences non plus. C'est ce qui nous raconte l'histoire produite par la 1ère année (affichée sur le panneau à l'époque de la première phase de la collecte d'informations) :

Les trois petits cochons

Il était une fois trois petits cochons qui habitaient la forêt. La vie y était une fête ! Jusqu'au jour où ils ont décidé de construire une maison. Deux petits cochons étaient « paresseux », et voulaient seulement jouer !

Cícero a construit sa maison en paille, pour vite finir le travail !

Heitor a fait sa maison en broutilles pour pouvoir jouer immédiatement.

Mais, l'autre petit cochon était un travailleur, et a préféré construire sa maison en ciment et en briques, car il savait que le méchant loup chercherait à la détruire !

Le loup est arrivé, a commencé à souffler, et la maison en paille a disparu. Il a soufflé sur la maison en broutilles, qui a été détruite !

Sans maison, ils sont allés à la maison en briques du petit cochon travailleur, à la recherche d'un abri.

Ils ont eu de la chance, car le méchant loup a essayé de la détruire aussi, d'un souffle très fort. Mais cette fois-ci, ça n'a pas été la même chose, et ne pensez pas que la maison en briques a été démolie !

Le méchant loup s'est épuisé et est tombé par terre.

Et le petit cochon travailleur a fait la leçon à ces frères : d'abord le travail, et après le divertissement.

Ce petit récit construit par les enfants synthétise le sens du jeu comme une activité non productive, exprimée à travers les personnages des petits cochons paresseux, opposés au petit cochon travailleur préoccupé par l'avenir, et qui a assuré un logement pour les trois. S'y trouvent résumés les énoncés exprimés jusque là par les sujets, concernant le but du jeu à la ludothèque et à l'école : d'abord le travail, et ensuite le divertissement!

Pour comprendre quelques-unes des multiples voix sociales qui expriment cette valorisation intrinsèque du travail dans notre société (qui se reflètent indirectement dans cette petite histoire et dans les énoncés des sujets), nous synthétiserons l'histoire du travail dans notre société ainsi que les sens qui lui ont été donnés.

Selon la perspective marxiste, on comprend que c'est à travers le travail que l'homme a transformé la nature pour produire de la culture ; en même temps, il s'est transformé et humanisé dans ce processus.

Cependant, cette façon d'agir de l'homme a changé peu à peu tout au long de l'histoire, en raison des changements sociaux, changeant aussi le sens donné au travail.

Marton (2005) [66] analyse ces changements de sens s'appuyant sur trois éléments : la religion, la société greco-latine, l'étymologie du mot travail.

Dans la tradition judéo-chrétienne, dans une des premières scènes de l'Ancien Testament, le travail est posé comme une dégradation de la condition humaine, lorsqu'Adam et Eve sont chassés du Paradis, et obligés à subvenir eux-mêmes à leurs besoins.

Cependant, paradoxalement, on y trouve aussi un sens de valorisation du travail, puisque le monde a été créé par le travail du Créateur, qui s'est reposé le 7ème jour ; ce qui exprime déjà une première opposition entre le travail (productif) et le temps libre (après l'accomplissement du devoir).

---

[66]. MARTON, Scarlet. Café Philosophique : la vie professionnelle – le Workaholic. SP : Cultura marcas, 2005. IDVD. Ou disponible sur: http://pt-br.wordpress.com/tag/cafe-filosofico-scarlet-marton-palestra-tv-cultura-cpfl-filosofia-workaholic-trabalho/. Consulté le 22/08/2008.

Dans la société greco-romaine, les hommes libres ne travaillaient pas, et l'oisiveté avait une valeur positive ; ce qui va dans le sens de l'origine étymologique du mot travail, du latin *tripalium,* instrument de torture servant à empaler les esclaves rebelles.

Oliveira & Gumeri (2002) signalent qu'entre le V ème et le X ème siècles le travail était encore lié à l'image de l'esclave dans la période romaine, car l'homme médiéval est l'héritier d'une société qui méprisait le travail manuel, lequel faisait penser à la paysannerie. Comme une conséquence du développement urbain et de la division sociale du travail, le travail a subi une nouvelle organisation, tournée vers le commerce. Il commence alors a avoir une importance fondamentale dans la vie des gens.

Ce changement qui se produit dans le concept de travail sera consolidé au XVIII ème siècle, avec la Révolution Industrielle, avec la Révolution Française et avec la Déclaration des Droits de l'Homme et l'invention du « droit du travail ». Au milieu du XIX ème, le travail devient la valeur centrale de la société, exprimant une valeur positive.

Aujourd'hui, des thèses prédisent la fin du travail, se fondant sur l'argumentation selon laquelle la société de l'information libérerait le temps de travail de l'homme (Harvey, 1993).

Antunes (2002, 2004 et 2007) soutient cependant la thèse que le capital n'a pas obtenu la « fin » du travail, mais le retour à de très hauts niveaux d'exploitation et d'intensification de son temps et de son rythme.

Dès lors, le travail doit être de plus en plus polyvalent, multifonctionnel et créatif, car de plus en plus complexe. On exige plus du travailleur en moins de temps. On travaille plus et on gagne moins. Dans ce processus, même le temps libre est exploité, lorsqu'il est « rentabilisé » par l'individu, pour se former et améliorer sa compétitivité sur le marché du travail, pour reconstituer ses énergies pour le travail, mais aussi pour consommer des biens produits par le capital.

C'est sous la condition d'une séparation absolue du travail et de la création que « [...] l'aliénation prend la forme d'une perte de sa propre unité : travail et loisir, moyens et fins, vie publique et vie privée, entre autres formes de disjonction des éléments d'unité présents dans la société du travail » (Id., 2004, p. 11).

Cette perte d'unité exprime les contradictions actuelles qui en résultent dans le monde du travail, dont les signes idéologiques, pour paraphraser Bakhtin/Volochínov (1999), sont toujours présents dans d'autres secteurs sociaux.

Le travail reste donc une référence centrale de notre société, non seulement dans sa dimension économique, mais aussi dans sa dimension psychologique, culturelle et symbolique.

On voit que la logique du monde du travail, tel qu'il est conçu par le capitalisme, s'installe et se reflète directement dans le sens donné au jeu et au travail comme instances distinctes.

Dès lors, l'enfant et l'écolier sont vus comme des expressions différentes du même être : les enfants jouent pendant les heures de récréation ou pendant le temps qui reste, à la ludothèque, et l'écolier accompli son travail à l'école.

Le jeu, considéré comme loisir, est dirigé et maximisé lorsqu'il vise des apprentissages sociaux ; ou alors il est exprimé dans le choix de nouveaux jeux/JOGOS qui vont être essayés, maximisant de ce fait aussi les apprentissages eux-mêmes. Et le travail de l'écolier est également fragmenté, exprimé dans le présent, et visant la préparation pour le monde du travail adulte.

Perrenoud (1995) dénonce les effets du travail des écoliers lorsqu'ils commencent à construire un rapport utilitariste « avec le savoir, avec le travail, avec l'autre » (Id., p. 17). Et l'auteur de soulever la question :

> [...] quel écolier pourra s'intéresser profondément à son travail lorsque celui-ci est fragmenté, incohérent, chaotique, et quand il apprend les changements d'activités et disciplines, du rythme des sonnettes et d'autres signaux, du changement continuel d'instituteurs et de comportements, des personnes et des temps morts ? (Id., p. 18).

Pour pouvoir être cohérente avec cette logique du monde du travail scolaire, la ludothèque est plongée dans la logique productiviste du travail.

Toutefois, théoriquement, elle pourrait suivre la voie de l'autosuffisance et de l'auto finalité, présentes dans la notion de loisir (Roucous et Brougère, 1998).

5.1.1.d. La participation des enfants à la planification et aux activités : une question d'option ?

Nous avons vu dans le discours des sujets interviewés que les activités à la ludothèque doivent être planifiées visant un résultat concret.

Dans cette planification, on tient compte de ce que les enfants ont envie de faire, comme le dit l'animatrice, car de cette façon les enfants apprennent sans se rendre compte.

Mais, peu de choses ont été dites dans les énoncés des sujets interviewés, et notamment l'animatrice, sur la réelle participation des enfants à la planification des activités.

A ce sujet, celle-ci a eu ce commentaire :

« J'essaie toujours de discuter avec eux et de proposer. Souvent, j'avais déjà planifié, et lorsque je suis arrivée à la ludothèque, ils n'ont pas accepté, et ont demandé autre chose. J'arrivais avec un plan, et ça n'allait pas, ils demandaient autre chose ; je pensais que le plus important était qu'ils participent, et non que j'impose. Parfois, ils résistent parce qu'il s'agit de quelque chose qu'ils ne connaissent pas, ou ils ont d'autres intérêts, ou proposent quelque chose qui va apporter un plus... » (L'animatrice).

Dans cet énoncé, on peut comprendre aussi que les enfants négocient tout le temps ; qu'ils résistent aux activités qui ne correspondent pas à leurs attentes. On y voit aussi que les enfants peuvent proposer quelque chose seulement si cela ajoute un plus à l'activité prévue ; ce qui signifie qu'il y a peu de marge pour s'écarter du plan.

Selon l'animatrice, le plan est établi d'après ce que les enfants ont envie de faire, de ce qu'ils aiment ; « *(...) tout ce qu'on voit, qui les intéresse, on l'apporte et on le met dans le plan* » (L'animatrice).

L'animatrice précédente avait la même attitude : *« Elle planifiait sur la base de certaines choses qu'elle voyait »* (La conseillère pédagogique).

L'animatrice actuelle justifie le maintient de cette méthodologie introduite par la précédente parce qu'elle a fait ses preuves : *« A l'arrivée à la ludothèque, pendant les premiers instants, assis en ronde, c'est normalement Ruth qui parlait de ce qu'ils avaient décidé : 'Nous nous sommes assises, l'animatrice et moi et avons décidé telle chose ; qu'en pensez-vous ? En général, ils acceptaient. Et c'était comme ça la participation des enfants. La proposition était présentée, ils intervenaient, ou disaient souvent : 'Ah, on ne veut pas le faire comme ça' ; ils veulent faire différemment, pour aider à établir le plan »* (La conseillère pédagogique).

La conseillère pédagogique dit que les enfants « *aidaient à établir le plan* » ; comme l'animatrice actuelle dit que « *les enfants vont proposer quelques chose pour aider* ».

Ce sont des discours qui peuvent vouloir dire que la participation des enfants est limitée, car leur rôle est d'ajouter quelque chose à une activité préalablement décidée par les adultes. Ce mode de fonctionnement semble indiquer que les enfants ne sont pas

consultés lors de la planification des activités surtout parce qu'ils demandent en général des activités qui ne déclenchent pas des apprentissages souhaités.

Cette planification suit alors le même genre d'activité en salle : les contenus et les procédures sont la responsabilité de l'instituteur.

Une autre contradiction, c'est que la participation des enfants est obligatoire :

« Ceux qui ne voulaient pas faire ça pouvaient choisir une autre activité, on peut toujours faire une autre activité. Il y a ce côté un peu orienté, ils sont super emballés, ils y vont, et ils le font » (La conseillère pédagogique).

On peut faire autre chose ; mais, en même temps, l'activité est orientée. Comment est-ce possible ? La conseillère pédagogique explique : « *Il y a des moments qui sont plus libres, et il y a des moments qui sont plus orientés. Même si lors des activités orientées l'enfant a la liberté de ne pas faire ce qui est en train de se faire. Mais, même comme ça, c'est plus orienté »* (La conseillère pédagogique).

Ce qui est confirmé par l'animatrice*: « De nos jours, tu établis un plan avec les institutrices, tu proposes une activité. Celui qui veut participe ; celui qui ne veut pas fait autre chose lorsqu'il finit l'activité. Alors, ils peuvent jouer librement »* (L'animatrice).

Mais comment cela se fait-il ? Celui qui veut participer participe, et celui qui ne veut pas participer peut faire autre chose quand il aura fini l'activité ! C'est-à-dire, après avoir participé ? Jusqu'où laisse-t-on à l'enfant la possibilité de ne pas participer ?

Dans ces énoncés, on peut voir trois façons de dire la même chose sans vraiment expliciter le caractère obligatoire de la participation des enfants aux activités prévues.

Dans ces énoncés, nous trouvons des indices d'une parole persuasive pouvant contenir des éléments d'une parole autoritaire ; dont parle Bakhtin (1975/1998). Pour cet auteur, la rencontre de deux types d'expression – la parole persuasive et la parole autoritaire - est un aspect constitutif du plurilinguisme qui vise à organiser notre comportement « [...] comme objet de transmission de sens intéressé par le caractère pratique » (Ibid., p. 141).

Selon Bakhtin, la parole autoritaire présente une structure sémantique rigide, monologique, dont le sens ne peut être transmis que littéralement, exigeant de ceux qui participent au dialogue où elle est prononcée une reconnaissance et une assimilation, imposées avec une force telle qu'il est difficile d'induire des changements de sens à l'aide du contexte qui entraîne cette parole autoritaire.

Elle est rattachée à l'autorité, organiquement liée au passé historique : « C'est, pour ainsi dire, la parole des parents. Elle est reconnue dans le passé. C'est une parole rencontrée d'avance » (Ibid., p. 143).

A l'autre extrême de cette tension, on trouve la parole persuasive, qui présente une structure sémantique inachevée et ouverte, capable de revêtir de nouvelles possibilités de sens dans chaque nouveau contexte dialogisé. Ce qu'elle offre aux participants du dialogue, c'est la possibilité de l'exercice d'une conception particulière d'un auditeur-lecteur compréhensif, qui permet une interaction maximale de la parole de l'autre avec le contexte ; c'est-à-dire, qui développe une influence dialogisante, réciproque et mobile.

Elle est rattachée à la capacité de persuasion créative, organiquement orientée vers l'avenir de la représentation : « [...] C'est une parole contemporaine, née dans une zone de contact avec le présent inachevé, ou rendu contemporain : elle s'oriente vers un homme contemporain et vers un descendant, comme si celui-ci était un contemporain » (Ibid., p.146).

De ce fait, la parole intérieurement persuasive est un peu la nôtre et beaucoup celle d'un autre. Elle éveille dans notre pensée notre parole autonome, permettant différents modes de représentation.

Pour Bakhtin, malgré la différence entre ces deux catégories, aussi bien l'autorité de la parole d'autrui que sa persuasion intérieure peut s'unir en une parole unique, en même temps autoritaire et persuasive. Et l'auteur d'ajouter :

> Le processus de formation idéologique se caractérise justement par une recherche divergente entre les catégories : la parole autoritaire (religieuse, politique, morale, la parole du père, des adultes, des professeurs) manque de persuasion intérieure pour la conscience, tandis que la parole intérieurement persuasive manque d'autorité, elle ne se soumet pas à n'importe quelle autorité, elle est souvent inconnue socialement (de l'opinion publique, de la science officielle, de la critique), et même privée de légalité. Le conflit et les interactions dialogiques de ces catégories de la parole déterminent souvent l'histoire de la conscience idéologique individuelle (Ibid., p.143).

Nous voyons ainsi que lorsque la conseillère pédagogique et l'animatrice disent que « *celui qui veut participer participe, et celui qui ne veut pas peut faire autre chose après avoir participé* », que « *ceux qui ne veulent pas faire ce qui est en train de se faire peuvent faire autre chose, mais comme c'est orienté, ils s'emballent et il le font* », ou que « *l'enfant a la liberté de ne pas le faire, mais c'est orienté* », elles expriment toutes les deux des tensions qui se créent dans la tentative de faire en sorte que les activités se passent de

la manière prévue. Dans ces énoncés, on peut voir, d'un côté, la persuasion exprimée dans les arguments qui tentent de voiler le discours autoritaire utilisé dans la présentation des activités ; d'un autre côté, on voit à nouveau le rôle de l'autorité de la parole adulte, dans le milieu de l'éducation, en train de marquer historiquement le genre de l'activité scolaire.

Ce mouvement de persuasion et d'instauration de l'autorité scolaire à l'aide du discours de ses agents met en relief les tensions dans cet endroit, où la place du professeur est valorisé comme celui qui enseigne. Reconnaître que ceux qui assument la place de celui qui a réellement quelque chose à apprendre aux enfants et essaient de le faire d'une façon compétente est donc quelque chose d'important.

Cependant, ce discours sonne faux par rapport au genre d'activité que la ludothèque préconise : un espace de jeu qui peut être enrichi par de bonnes médiations qui n'ont pas besoin d'être préalablement orientées vers un objectif et avec des actions contrôlées pour leur donner une valeur éducative ; car toute activité d'enseignement n'a pas nécessairement besoin d'être rogneuse.

Cependant, ce discours sonne faux par rapport au genre d'activité que la ludothèque préconise : un espace de jeu qui peut être enrichi par de bonnes médiations qui n'ont pas besoin d'être préalablement orientées vers un objectif et avec des actions contrôlées pour leur donner une valeur éducative ; car toute activité d'enseignement n'a pas nécessairement besoin d'être rogneuse.

L'obligation de participation des enfants à toutes les activités apporte des éléments permettant de penser et questionner les tensions/oppositions vécues par les institutrices et par l'animatrice dans une ludothèque où le genre d'activité scolaire doit être déterminant.

Cet espace ludique montre aussi les contradictions exprimées dans la polyphonie des voix sociales en ce qui concerne les oppositions entre travailler/jouer, enseigner/apprendre, planifier et travailler avec ce qui émerge du quotidien de la ludothèque et qui peut avoir un rapport avec les contenus scolaires. Ces voix, les institutrices et l'animatrice se les approprient et les reproduisent en dialoguant avec d'autres discours, souvent opposés, sans se rendre compte de leurs contradictions.

La participation des enfants est institutionnellement reconnue par le pré-conseil de classe, où ils ont la possibilité de s'exprimer ; comme l'indique la directrice de l'école :

« Alors les écoliers font leur pré-conseil de classe et évaluent toutes les personnes de l'école, et surtout leurs camarades de groupe. Tout figure dans le compte rendu et est porté devant le conseil de classe. On lit alors ce pré-conseil qui comporte leurs paroles, et

au conseil de classe, avant le début du conseil, on lit leurs dires et ceux de chaque instituteur. Chaque secteur de l'école se prépare pour la réflexion, pour voir réellement ce qui est en train de se passer, ce que les enfants voient de cette façon-là, et ce qu'on peut améliorer. (...) et après on leur retourne les sujets qui ont été soulevés et ce qu'on va pouvoir changer ou non, et pour leur expliquer pourquoi c'est fait de cette façon-là et non pas de la façon qu'ils veulent. Alors, c'est comme ça que ça se passe, ça fait beaucoup de choses, c'est une toute petite école» (La directrice).

La directrice souligne l'importance de l'évaluation des enfants de tous les secteurs de l'école. Ce qui exprime le souhait de les entendre. Cependant, comme nous le verrons plus loin, les discours des enfants (lors du pré-conseil) n'ont pas toujours été entendus par les adultes. De nombreuses revendications n'ont pas été prises en compte, et dans beaucoup de cas, elles n'ont même pas été reprises au conseil de classe.

Si le lien entre jeu et apprentissage est compris (l'école parie sur cette possibilité), on constate aussi un manque d'assurance dans les attitudes. Et surtout en ce qui concerne le jeu comme une activité pouvant avoir, à elle seule, un lien avec les contenus formels de l'école.

Il est donc difficile de justifier l'existence de la ludothèque à l'école ; car, d'une certaine façon, elle ne s'accorde pas avec le genre d'activité ni avec le métier de professeur.

Avoir un métier, comme nous l'avons vu, signifie faire partie d'un genre majeur de la vie sociale, éthiquement situé, où le sujet s'identifie et partage le sentiment de contribuer à la pérennité de la société.

La ludothèque crée alors un paradoxe entre l'instauration d'un nouveau genre d'activité dans le milieu scolaire et la perpétuation d'un type d'action éthiquement située et socialement reconnue.

Ce paradoxe s'explique dans le conflit décrit par la conseillère pédagogique :

« *Ce qu'on dit depuis quelque temps, et qui n'est pas facile, parce qu'on souffre aussi avec ce manque d'assurance. On n'arrive pas à enlever ça. Si on enlève ça, est-ce qu'on favorise l'écolier ? Nos instituteurs, et tout ? Et si tout d'un coup on enlève les contenus et si on ne met plus ces contenus programmatiques, et si on travaille comme le NEI, est-ce que notre écolier va arriver à la cinquième année, et va subir toute une... il lui manque le contenu qu'il aurait dû apprendre ; alors ce sont des choses qu'on tente dans la mesure du possible de compléter, les deux choses...* »

Dans ces paroles, la conseillère pédagogique met en relief les doutes créés par une situation complexe (l'école fait partie d'un contexte plus large, des exigences et des contenus appropriés doivent être respectés visant à bien les préparer pour la deuxième phase de l'enseignement de base).

On comprend, à partir de Clot (Id.), que toute activité est par définition conflictuelle, car elle subit des tensions dues aux possibilités de choix : entre le sujet et le l'objet - comprendre également objectif - (choix concernant la réalisation de l'activité), et entre le sujet et les autres (choix concernant l'établissement de relations).

Les résultats auxquels la conseillère pédagogique fait référence ne concernent pas seulement le départ de l'enfant vers le nouveau cycle ; ils sont analysés chaque trimestre, lorsque l'école fait venir les parents pour qu'ils se rendent compte du travail qui est fait à l'école et à la ludothèque. Comme l'indique la phrase de l'affiche de l'animatrice concernant l'évaluation des activités du premier trimestre : « *Recevoir les parents qui ont vu ce que nous sommes en train d'apprendre à l'école a été gratifiant* ». (Voir photo n° 13, commentée au début de ce chapitre).

Comme nous l'avons vu, la ludothèque a été conçue et assurée par le PPP sur la base d'une argumentation montrant que les enfants ont naturellement besoin de jouer, et surtout compte tenu de leurs conditions socio-culturelles.

Les projets des travaux ont donc tenu compte des conflits et des incertitudes concernant son implantation en milieu scolaire. L'établissement de liens d'apprentissage entre la salle de cours et la ludothèque répond à la fois aux exigences des voix sociales et institutionnelles, et au souhait d'instaurer un nouveau genre d'activité à l'école.

Les incertitudes n'apparaissent pas seulement dans les contenus scolaires, mais aussi dans la conduite méthodologique des activités.

Du point de vue de l'animatrice, la planification est nécessaire pour la systématisation des activités ; car, autrement, « *Je ne sais pas si c'est mon impression, les enfants ne participent pas autant, ils ne se lâchent pas pour participer, je ne sais pas si c'est ça ; ça peut être un manque d'assurance de ma part, je le vois comme ça (...) j'angoisse* » (L'animatrice) .

On voit alors que ces incertitudes énoncées par la conseillère pédagogique et par l'animatrice expriment des conflits quant à l'implantation d'un nouveau genre d'activité, et dans une certaine mesure, audacieux et innovateur : l'instauration d'un temps-espace permettant des activités ludiques à l'école par la création d'une ludothèque.

Mais, si d'un côté, les sujets constatent la présence du genre d'activité scolaire si fortement « incarné » dans l'histoire collective et individuelle, d'un autre côté, il leur manque la « mémoire collective » du genre d'activité proposée par les ludothèques.

De même, et probablement, les connaissances sur les ludothèques n'ont pas fait partie de la formation de l'animatrice. Et comme il n'y a pas eu l'occasion pour ce genre de formation cette année-là, il lui manquait des bases pour ses décisions ainsi que pour la solution des conflits concernant ce qu'il fallait faire dans cet espace, et la manière de le faire.

Les projets de travail planifiés avec les institutrices sont donc mis à contribution pour surmonter les conflits et le manque d'assurance, mais pour donner un sens aux activités qui ont lieu à la ludothèque :

« *Je vois donc que lorsque c'est défini, c'est ficelé avec le groupe, c'est planifié ; l'institutrice sait ce qui est en train de se passer, peut aider, et alors elle participe davantage (...) Je préfère ça, lorsque je... Je vois ça comme ça, la question de la planification, comme le professionnel de salle. S'asseoir et planifier, comme ça les choses marchent mieux. Je me sens plus sûre, avec l'instituteur qui est présent aussi bien qu'avec les enfants. Je vois comme ça qu'il va y avoir... c'est une chose qui va avoir les pieds sur terre ; ça va pas être une chose qu'on va faire juste pour la faire* » (L'animatrice). En même temps, la planification « (...) *est une chose que les instituteurs aiment parce qu'ils voient que ça aide en salle* » (La conseillère pédagogique).

On justifie et on assure alors la fonction de la ludothèque à l'école :

« Je trouve que c'est plus en ciblant vraiment les objectifs des projets qu'ils voient vraiment la question de la concentration. Dans le jeu, on n'oublie pas que notre ludothèque n'a pas pour objectif de perdre de vue ce... mais jouer d'une manière responsable. Car, comme ça, il y a l'heure de la ludothèque, qui a une planification, et l'animatrice suit le plan qui a été orienté, qui a été établi avec l'instituteur de salle » (La directrice).

Quel est ici ce présumé que « *notre* » ludothèque n'oublie pas ? Le lien avec les objectifs éducatifs qui se concrétisent à partir des projets préalablement établis ?

Avec ces projets, les enfants ont donc une posture d'étudiant travaillant d'une manière concentrée et responsable.

La directrice complète en disant que cette planification « (...) *doit être respectée ; c'est une planification différenciée pour chaque groupe et pour chaque âge* » (La directrice).

Dans l'annexe 9, un tableau synthétise les contradictions analysées ici et concernant la « valorisation de l'enfance et du jeu dans l'univers scolaire ». Ce tableau est établi à partir des contradictions découlant de l'organisation du jeu comme une activité dirigée et comme une activité libre.

Dans l'annexe 10, un tableau résume les contradictions concernant la formation des institutrices à la ludothèque, et qui seront analysées ensuite.

5.1.2. La ludothèque scolaire dans la formation des instituteurs

L'animatrice affirme que lorsqu'elle est arrivée à l'école (au début de l'année scolaire de la collecte d'informations), elle a bénéficié de l'aide de la conseillère pédagogique, qui lui a transmis la méthodologie mise au point auparavant pour les activités à la ludothèque, de même que la bibliographie pour comprendre cet espace.

Tout en lui laissant entrevoir une autonomie dans l'organisation de la ludothèque, on lui présente les directives à suivre à la ludothèque ; ce qui lui apporte de l'assurance dans son travail d'animatrice:

« Elle m'a apporté de l'aide : '-Regarde, c'est comme ça'. Et elle m'a donné carte blanche : '-Tu peux l'organiser comme tu veux'. Et m'a montré comment c'était fait. Mais, ça n'a pas été comme ça. Il fallait suivre. Et elle m'a dit : '-C'est comme ça, le projet, il y cet objectif'. Elle m'a montré comment tout était fait. La bibliographie, si je voulais, car il y avait des livres ici. Alors, elle m'a apporté tout son soutient ; et moi, j'étais rassurée ».

Ce témoignage montre l'importance de l'attitude de la conseillère pédagogique, lorsqu'elle fourni des données de la « mémoire » du genre d'activité produite jusque là à la ludothèque. L'animatrice a commencé à avoir confiance en « l'autre » qui maîtrisait le genre d'activité qui y était proposé, puisque « l'autre » avait suivi la construction des expériences de cet endroit, et les maîtrisait. Elle s'est donc appropriée la voix de l'autre ; ce qui lui a apporté de l'assurance pour ses actions dans ce nouveau travail, qu'elle ne connaissait pas auparavant.

Le genre étant compris comme étant « la mémoire sociale de chaque milieu social » (Clot, 2008, p. 10), on voit que l'animatrice a eu des informations sur le genre d'activité développé par l'animatrice précédente. Ce genre a été marqué par son style personnel et

soutenu par la mémoire collective de cet espace. D'où peut-être le fait que la conseillère pédagogique utilise dans ses énoncés des exemples sur la forme d'organisation méthodologique pratiquée par l'animatrice précédente pour expliquer la fonctionnement actuel de la ludothèque. Cela prouve que l'animatrice précédente a créé un style qui a réussi et qui a été accepté par l'institution.

Pour pouvoir avoir la liberté de créer un style, il faut maîtriser un genre, alors que le style individuel « [...] devient la transformation de genres, par un sujet, en moyens d'agir dans ces situations réelles » (CLOT, 2008, p. 43).

Toutefois, comme ce style ne fait pas partie de la mémoire collective (notamment des institutrices remplaçantes qui venaient d'arriver en ce début d'année scolaire), il semble que les nouvelles institutrices n'avaient pas reçu le même soutient technique, car, *« (…) comme elles n'avaient pas non plus d'expérience, tout était nouveau ici. Je voyais qu'elles étaient très angoissées aussi. C'est comment ? Comment faire ? Il y en avait même qui ne comprenaient pas l'objectif de la ludothèque, elles voulaient tel jeu/JOGO. Alors, peu à peu, elles commençaient à savoir, et elles ont changé leur façon de voir et de vouloir tel jeu/JOGO et de ne faire qu'un seul truc. Alors, j'ai dit : '-Du calme, c'est pas comme ça, faut pas seulement leur donner un jeu/JOGO, faut voir aussi leurs intérêts'. Ils vont pas avoir envie de jouer/JOGAR parce que tel jeu/JOGO ne les intéresse pas... il faut que ça soit travaillé. Alors, ça a commencé à prendre le rythme de la ludothèque, et aujourd'hui ça roule* » (L'animatrice).

Ces difficultés ont continué pendant un certain temps, même si la ludothèque avait été présentée formellement aux institutrices au début de l'année scolaire : « *Les premiers jours de travail, on a la planification. On présente le PPP et la question de la ludothèque, qui est un espace qu'on leur explique toujours ; et tout le monde accepte volontiers* » (La directrice de l'école).

La participation des instituteurs aux activités de la ludothèque est obligatoire, comme le veut le PPP de l'école. Selon la conseillère pédagogique :

« Cela ne se discute plus, les instituteurs participent à toutes les activités, c'est dans le projet pédagogique. Lorsque les instituteurs arrivent à l'école, ils savent qu'ils vont être obligés de rester pour... Le problème de la planification est super ficelée » (La conseillère pédagogique).

Ce discours est soutenu par l'animatrice: « *Les institutrices doivent être présentes, c'est pas comme en éducation physique, où l'instituteur ne va pas voir ; c'est ensemble,*

avec la salle, si bien que l'objectif est de faire, d'avoir un objectif, et pas seulement de jouer. C'est sérieux, ce n'est pas seulement un jeu libre. Dans le jeu, dans le ludique, ils obtiennent des connaissances, ils forment leur savoir. Il faut qu'ils soient présents pour apprendre » (L'animatrice).

L'animatrice cherche à justifier la présence obligatoire des instituteurs à la ludothèque ; mais en même temps elle dévalorise la discipline éducation physique, lorsqu'elle dit que la présence des instituteurs en salle, pour cette discipline, n'est pas obligatoire, car là « *c'est seulement pour jouer* ». Cependant, cette discipline se sert aussi du jeu et des activités ludiques pour atteindre des objectifs, et si elle est importante aussi pour l'acquisition de connaissances de la part des enfants, pourquoi serait-elle moins sérieuse ?

Les institutrices remplaçantes ont dû accepter la règle, elle n'ont pas eu le choix, comme cela avait été le cas pendant la phase initiale de la ludothèque ; car à cette occasion-là les institutrices permanentes avaient résisté à la création d'une ludothèque à l'école : « *La première année, il y a eu beaucoup de troubles, car c'était le moment de la présentation du projet. On a perdu du temps parce qu'on ne savait pas ce dont il s'agissait. C'était pas clair. Pour aboutir et fonctionner comme aujourd'hui, ça a mis deux ans ; deux ans et demi pour la mise au point, y compris la construction des petites salles, qui n'existaient pas ; l'obtention des jeux/JOGOS ; l'embauche de l'animatrice*» (La directrice).

A plus forte raison parce que, parallèlement au processus d'implantation de la ludothèque, il y a eu des stages à l'intention des instituteurs qui allaient travailler dans cet espace ludique. Cette formation devait avoir lieu en soirée, ce que les institutrices n'ont pas accepté :

« Elles ont trouvé que c'était quelque chose qui venait du haut vers le bas. Elles ont résisté parce que ça avait déjà été décidé, et parce qu'il n'y avait pas eu discussion. Et le projet, c'était ça. Il proposait beaucoup de formation, il y avait des cours hors période de travail. On pensait à plein de choses qu'on pouvait faire, mais au moment de concrétiser, ça se faisait pas parce que les gens ne venaient pas aux cours »(...) (La conseillère pédagogique).

L'énoncé de la directrice indique que pendant la première phase de la mise en place de la ludothèque, les choses avaient été quelque peu troublées, car les institutrices ne savaient pas ce dont il s'agissait. En effet, le projet de la ludothèque avait été établi par

l'actuelle orienteuse pédagogique de l'école (avec l'aide de la mère d'un des écoliers), pendant les vacances, afin de permettre sa présentation à la Fondation Abrinq dans les délais.

Le projet a été retenu, et à la rentrée suivante sa mise en oeuvre a commencé, sans l'avis ni l'approbation des institutrices de l'époque. C'est à cause de cette situation qu'elles ont pensé que cela venait « *du haut vers le bas* », selon les mots de la conseillère pédagogique elle-même.

Les réflexions de Clot (2008) nous incitent à poser ici la question : qu'est-ce qui a amené la conseillère pédagogique à introduire ce nouveau genre d'activité à l'école ?

L'auteur reprend l'axiome vygotskinian de l'hétérogénéité humaine et du présupposé que toute action humaine suppose la présence d'un désir/nécessité affectivo-volitive. Par ailleurs, Vygotski affirme que « […] celui qui est pleinement adapté au monde qui l'entoure ne peut rien désirer, il n'éprouve aucune envie et ne pourrait sûrement rien créer (Ibid., 2003, p. 35).

Pour Clot, de nouvelles variantes sont introduites dans un groupe lorsque quelqu'un, lié à d'autres groupes, et motivé par une passion et/ou mécontentement, problématise ce qui a été prescrit et instaure un changement dans un genre d'activité. Cela arrive notamment avec « [...] les personnes indépendantes et championnes des transgressions » (Id., 2008, p. 205). Citant Darré, Clot souligne :

> L'idée que les marginaux, les exclus, les bizarres font avancer le monde ne peut être qu'à moitié vrai : ils ne peuvent avoir un effet quelconque que s'il y a un endroit où ils ne sont pas marginaux, première condition, et deuxième condition, leur groupe de pairs est bien connecté à d'autres groupes sociaux (Id. p. 26 apud Clot, 20008, p. 205).

L'initiative de la conseillère pédagogique (avec l'aide de la mère d'un écolier) a permis un saut dans la manière d'agir de l'école, par l'inauguration d'un nouveau genre d'activité dans le groupe, avec le projet de la ludothèque.

Mais, compte tenu de la façon dont cela a été fait (les autres sujets concernés n'ont pas été consultés), des résistances ont eu lieu au début, de la part des autres professionnels de l'école. Il a fallu du temps pour que les autres acceptent les choses et pour que le projet se fasse.

Pour éviter le projet soit rejeté, l'école a adopté une stratégie : *« Pendant les premiers jours de travail, on a la planification. Alors, on présente le PPP et la question de la ludothèque. C'est un temps qu'on réserve toujours, pour leur expliquer ce que c'est ; et*

tout le monde accepte volontiers. Les gens aiment le travail, commencent à voir que c'est une chose nouvelle, car ça n'existe pas dans les autres écoles ; parfois, ils n'en savent rien, ils en ont juste entendu parler. Mais comme cette ludothèque travaille déjà depuis huit ans, alors les gens acceptent très bien. Ils suivent. Il n'y a aucun problème de refus, de questionnement, de penser que c'est une bêtise. Non. Ils travaillent parce qu'ils savent que c'est quelque chose qui a été bien planifiée » (La directrice).

Comme la ludothèque figure dans le PPP de l'école, cela a aidé à sa reconnaissance par tous les agents impliqués dans son histoire. A présent, c'est aussi une stratégie pour amener les instituteurs à utiliser cet espace.

Cependant, si la participation des institutrices remplaçantes est obligatoire, leur travail devient un travail prescriptif, où il ne leur reste que peu possibilités de choix.

Il faut rappeler que le PPP est le résultat d'une construction collective et dynamique, menée par un groupe de professionnels historiquement situés. Ce qui ne veut pas dire que lorsqu'il est achevé, il doive être cristallisé dans une certaine production historique, avec le risque de l'emplâtrer et de nier le droit à l'expression aux professionnels qui arrivent à l'école.

Cette impossibilité d'exprimer un choix peut créer une source de « stress »dans l'ambiance de travail ; car « […] la possibilité collective d'élaborer ses règles d'action professionnelles est devenue condition de base du travail contemporain. Cette exigence n'est contournable qu'à un coût social et subjectif incalculable (Clot, 2008, p. 220).

L'introduction de nouvelles prescriptions à l'intention des travailleurs dans un métier donné bouleverse le genre d'activité qui le caractérise ; ce qui peut heurter les règles collectives déjà établies et fragiliser le genre d'activité qui guide l'action des travailleurs. Surtout quand on ne crée pas les conditions pour que la collectivité puisse introduire les changements de genre d'activité proposés.

Selon Clot, si les prescriptions produites par les institutions ne prennent pas en compte le genre d'activité individuelle suivie par les travailleurs, elles peuvent amener à une dérégulation de leur action individuelle. La vie psychique du travailleur est alors touchée par un sentiment d'impuissance face au « déficit instrumental », bouleversant son pouvoir d'action.

Dès lors, la participation des enfants aux activités dirigées est obligatoire, et le travail des institutrices remplaçantes devient une activité dirigée. Non seulement le jeu est contrôlé, mais aussi les activités des institutrices.

On peut aussi comprendre que ce contrôle et cet encadrement sont une conséquence du changement annuel de l'équipe d'instituteurs ; ce qui complique la mise en oeuvre d'un projet pédagogique à moyen et à long termes.

On voit que cette rotation dans les équipes d'enseignants touche tous les sujets et devient un problème. D'un côté, l'équipe pédagogique a besoin de développer des stratégies et avoir un discours convaincant (voire autoritaire, si nécessaire), visant l'implication des nouveaux arrivés dans le projet. D'un autre côté, les nouveaux instituteurs se sentent obligés de participer, alors qu'ils ne sont pas formés à la tâche. Ce qui, parfois, laisse l'impression de sentir étranger à son propre travail.

D'ailleurs, en analysant le monde du travail dans l'actualité, Antunes (2004) constate que l'impression de se sentir étranger par rapport à son travail est de plus en plus forte dans les strates précarisés du monde professionnel.

L'augmentation du nombre de contrats à temps partiel et du travail intérimaire explique la précarisation du travail des enseignants remplaçants. Ceux-ci sont obligés de changer d'école tous les ans, et doivent alors s'adapter chaque fois à un autre PPP, ainsi qu'au type d'activité de chaque école ; de même qu'à des réseaux de rapports complexes et aux places sociales de chaque sujet impliqué. Les remplaçants osent rarement s'opposer aux règles de leur nouvelle école ; du fait de la fragilité de leur situation de travail, ou même parce que le caractère transitoire de leur poste ne les porte pas à établir des liens solides avec leurs nouveaux collègues.

Dans le cas présent, deux institutrices travaillaient à temps partiel dans deux écoles différentes, et avaient donc affaire à deux groupes d'enfants, dans de contextes différents. On voit ici un reflet du discours qui dit que le travailleur actuel doit être de plus en plus polyvalent, multifonctionnel et créatif, puisque le travail devient de plus en plus complexe et intensif (Id. Ibid.).

Cependant, du point de vue de la conseillère pédagogique, lorsque les nouvelles institutrices arrivent à l'école, « *(…) elles sont ravies de cet espace ; on le voit tout de suite, car aujourd'hui, l'enseignant n'a pas toujours un job en plus. On n'a plus eu de formations hors horaire. Cela passait mal. Et, il y a la planification. C'est quelque chose que les enseignant apprécient, car ils voient que ça aide en salle* » (La conseillère pédagogique).

Elle souligne la motivation que cet espace déclenche pour le travail pédagogique des institutrices, et indique que l'école n'exige plus une charge de travail supplémentaire,

en dehors des heures normales, comme cela avait été le cas au moment de la mise en oeuvre du projet.

Cependant, dans les dires qui suivent, la conseillère pédagogique explique que si les institutrices ne participent pas de leur propre chef, l'équipe pédagogique leur fait comprendre qu'elles doivent le faire :

« *(...) Lorsqu'on voit que l'instituteur ne participe pas, on le convoque,et on lui dit : voilà, le projet, c'est ça, il faut être présent. C'est vrai que parfois il est là mais fait autre chose ; mais à un moment donné, il commence à s'impliquer plus dans le travail. C'est quelque chose qu'on ne discute plus (...)* » (La conseillère pédagogique).

Si, avant, on expliquait la faible implication des enseignants dans le projet de la ludothèque par le fait que les formations avaient lieu hors horaire normal, maintenant, avec l'obligation de leur participation, on leur propose des formations pendant le temps de travail normal :

« *L'idée de la présence des instituteurs, c'était pour qu'ils qu'ils puissent voir ce qu'on était en train de faire. Et il y avait aussi l'idée d'un espace pour leur formation., où isl pourraient réfléchir, noter des choses, s'instruire concernant le jeu* (...) » (La conseillère pédagogique).

Deux choses attirent l'attention dans cet énoncé de la conseillère pédagogique.

D'abord, elle sait que les enseignants peuvent être présents et être néanmoins en train de faire autre chose. Mais, ils doivent être présents. Cela prouve qu'elle considère que les petits écarts de leur part ne les empêchent pas de faire leur travail. Elle ferme les yeux pour assurer « l'esprit du lieu » (Clot, 2008).

La deuxième chose, c'est la conséquence que le caractère obligatoire de leur participation peut avoir sur leur formation, puisqu'ils réfléchissent, notent et s'instruisent. Cette formation a lieu aussi pendant les conseils de classe, les conversations dans le couloir, le déjeuner de l'équipe. C'est une construction au jour le jour, à partir des expériences où ils construisent leur propre quotidien professionnel.

Dans ce processus, chacun se construit à partir du regard de « l'autre », dans l'action collective de son métier.

> Finalement, ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celle qu'il nous désigne comme incongrues ou déplacées ; le système social des activités reconnues ou interdites dans un milieu professionnel donné [...] C'est tout un trait d'union et un ensemble de ressources grâce auxquelles l'action individuelle s'éprouve et s'évalue et qui forment donc

> autant de ressources disponibles pour son développement (Ibid., pp. 43-44).

Ces actions quotidiennes et collectives, guidées par un genre d'activité qui établit des règles pour le rapport entre les professionnels, orientent les actions individuelles et sont des paramètres pour la constitution et le développement des sujets impliqués. En tant qu'outils d'actions, ces règles fixent aussi l'esprit de l'endroit, sans nécessairement dire ce qui doit être fait.

Les informations sur la ludothèque et ses pratiques sont transmises aux institutrices (dans les réunions en début d'année scolaire, dans les conseils, dans les discussions avec l'animatrice et la conseillère pédagogique). Cependant, contrairement à ce qui était prévu, la formation des enseignants intervenant dans la ludothèque n'a pas eu lieu, comme cela avait été demandé au SME ; car cette instance n'y a pas apporté son soutient financier. Cela n'a pas non plus permis de recruter des enseignants venant de l'Université Fédérale de Santa Catarina ou d'universités privées.

Notons ce commentaire de la directrice : *« Dans les réunions du SME, ils disent qu'il y a une ludothèque, ils font la pub de la ludothèque, mais ils n'assurent pas* ». Le SME se sert donc de ce projet pour illustrer la qualité du travail fait dans la municipalité, mais n'assure pas la qualité du travail à la ludothèque parce qu'il refuse les moyens de la formation de ses professionnels.

Pour essayer d'intervenir dans cette réalité, j'ai proposé une journée de formation/discussion sur le jeu à l'école, avec les institutrices du NEI et de l'école.

Le calendrier, limité par l'annulation de cours à cause de la Coupe du Monde 2006 et à cause d'une grève, a amené la directrice à annuler cette réunion.

La conseillère pédagogique ayant néanmoins insisté, la réunion a finalement eu lieu à la fin du II trimestre scolaire.

Cela montre les limitations, les éventualités, et les changements de priorités en fonction des conditions concrètes qui se présentent à chaque situation. Ce sont des moments où les choix à faire entraînent des tensions, voire des risques pour les sujets impliqués.

En l'absence d'une réelle formation des acteurs concernés, on compte sur un profil dynamique de l'animatrice pour faire face à tous les défis que la tâche impose :

« *Il faut avoir de l'entrain, car elle travaille avec huit groupes, depuis les plus petits jusqu'aux plus grands. Ce n'est pas facile ! Disposant seulement de certains jours*

par semaine, avec les horaires à respecter et la planification, et c'est fondamental (...) Il faut alors qu'elle ait cette force de vouloir surmonter les obstacles. C'est un défi sympa, pas une obligation parce que je suis là » (La directrice).

Dans l'organisation et le développement des activités proposées, l'animatrice se sert aussi d'expériences précédentes, de la mémoire qu'elle a de ce genre d'activité (en spécialiste de l'Education Infantile) :

« *Comme c'est de l'éducation infantile, c'est comme je travaillais en salle, avant, avec des jeux, du théâtre* » (L'animatrice).

La même chose a dû se passer avec les institutrices qui voient cet espace à partir de leur formation et de leur histoire d'éducatrices. Vient alors la question : Est-ce le ludique de la ludothèque qui est amené en salle ; ou (du fait de l'absence de conditions) est-ce le regard de l'expérience en salle qui est amené dans l'espace ludique ?

Apparemment, les enseignants eux-mêmes ne parvenaient pas à se détacher de toute l'histoire qui imprègne leur métier ; car la l'animatrice semble penser que plus l'attitude de l'éducateur est « professionnelle », moins il est capable de s'impliquer dans les activités ludiques :

« Il y a des institutrices qui font déjà partie de l'histoire, il y en a d'autres qui jouent plus le rôle du professionnel. Je vois qu'il y a un obstacle, qui freine la participation ; c'est difficile (...). Je vois chez de nombreux professionnels cette barrière qu'ils ont peur de franchir. (...) L'attitude, car je vois tout de suite cette difficulté d'avoir un côté enfant, de jouer, de faire des pitreries avec eux. Avant, j'avais aussi cette difficulté, mais peu à peu, j'ai réussi à la surmonter » (L'animatrice).

La situation de l'instituteur à la ludothèque semble elle-même limitée, car, *« (…) il peut y aller, et soudain intervenir dans une situation ; cependant, l'activité qui est en train de se dérouler est dirigée par l'animatrice»* (La conseillère pédagogique).

L'activité est dirigée pour que les actions des instituteurs soient le résultat d'une prescription faite indépendamment du projet des sujets impliqués (ce qui finit par délimiter leurs compétences). Mais, parfois, cette activité dirigée devient ambiguë ; comme dans le cas de cet instituteur qui devait être à la ludothèque et participer, mais qui ne pouvait intervenir que sporadiquement, car le travail était effectivement mené par l'animatrice.

Ces situations peuvent parfois créer des obstacles, comme dans le cas cité par l'animatrice, où l'instituteur n'arrive pas à « sortir » de son rôle d'instituteur.

Mais, l'animatrice a l'impression de surmonter ces difficultés grâce à ses expériences d'enfant, ou en se servant de son imaginaire infantile :

« *Lorsque j'étais petite, ma mère dirigeait un jardin d'enfants près de chez nous, et quand j'avais pas cours à l'école, j'y allais avec elle. Alors, j'ai toujours voulu être institutrice. Ma mère raconte toujours que lorsque je rentrais de l'école, je jouais à l'instit. Ellle n'avait pas besoin de me demander ce qui s'était passé à l'école ; il suffisait de me regarder en train de jouer. J'ai toujours eu cette passion* » (L'animatrice).

On peut comprendre par ce témoignage que dans son travail elle est motivée aussi par ses affects et ses envies.

Au sujet du profil de l'animatrice, la conseillère pédagogique souligne encore qu' « (...) *il est plus simple d'avoir quelqu'un de l'Education Infantile que quelqu'un apte pour le travail allant de la 1ère à la 4ème année. Peut-être à cause de la formation, je ne sais pas. Difficile de trouver quelqu'un qui aime joueur avec les enfants, qui les respecte. Il y a quelque chose, en 1ère/4ème, qui me semble propre aux instituteurs ; on a l'impression qu'ils pensent que là l'enfant n'a plus besoin d'être respecté* » (La conseillère pédagogique).

La conseillère pédagogique met en relief aussi la dichotomie qui existe entre l'enfant comme sujet ayant des envies et l'écolier comme sujet subissant des normes et des contenus scolaires. On peu poser la question : que doit-on respecter ? A laquelle elle-même répond : *« (...) En « Education Infantile », on a un autre regard sur l'enfant. Les autres choses passent à l'arrière-plan. Là, tu regardes cet être qui a ses propres difficultés ; alors que dans l'Enseignement de Base, ça change complètement. Tu dois enseigner ce qui est prioritaire, et tu oublies l'enfant. (...). Moi, je pense que c'est quelque chose qui a trait au respect, à la délicatesse ; ça doit continuer. Ce n'est pas parce que l'enfant arrive à l'Enseignement de Base qu'il n'a plus besoin de ça. Qu'il n'a plus besoin de dialoguer, d'être écouté. Car, c'est quelque chose qu'on remarque chez les instituteurs de 1ère à 4ème : on fait passer le contenu avant la personne. L'être infantile vient après* » (La conseillère pédagogique) ;

Cette façon de voir les choses mérite d'être discutée, car l'Education Infantile n'a pas toujours cette approche de l'enfant :

> Des recherches menées dans des crèches et des pré-écoles montrent que les matériels mis en avant par les institutions infantiles sont toujours les graphiques et les objets éducatifs (Kishimoto, 1996c, 1996b, Canhoto, 1990, Pinazza, 1989), qui renvoyent toujours aux valeurs liées aux activités didactiques, où prédomine le modèle scolaire, marginalisant de ce fait

> l'expression, la créativité et l'initiative de l'enfant (KISHIMOTO, s.d.)[67].

Lorsqu'on vise la formation à travers les expériences qu'une ludothèque peut apporter aux sujets impliqués, il faut les considérer et établir des objectifs clairs et des thèmes liés à l'univers des enfants. Il faut aussi assurer le contact des professionnels avec les matériels ludiques présents, qui peuvent déclencher des réflexions collectives sur ses multiples possibilités. On comprend alors que :

> Si l'objectif est de former des enseignants qui vont éduquer des enfants jusqu'à l'âge de 10 ans, il faut se poser la question de savoir comment ils apprennent, se développent et se socialisent. C'est par le contact avec des jouets et des matériels concrets ou pédagogiques que l'on encourage les premières conversations, l'échange d'idées, les contacts avec des camarades, l'imaginaire infantile, et enfin, l'exploration et la découverte des rapports. De ce fait, étudier le jouet et le matériel pédagogique est essentiel pour la formation des enseignants (MARTIN, R., 2007)[68].

Il est intéressant de remarquer le souci, qu'a la conseillère pédagogique, d'un regard sensible de la part des institutrices. Ce regard est d'abord guidé par les Points d'Observations suggérés par l'équipe pédagogique ; dont nous parlerons au chapitre 7, concernant le discours des institutrices.

On attend d'un bon enseignant qu' « *il joue avec les enfants, qu'il observe, qu'il assure l'interaction* » (La conseillère pédagogique).

Ici, l'animatrice semble, encore une fois, correspondre à ce que l'on attend d'elle : « *J'essaie toujours de parvenir à l'enthousiasme, pour la réalisation de quelque chose, je n'impose jamais. Il faut toujours créer de la fantaisie pour qu'ils entrent dans cette magie ; car la ludothèque est quelque chose de magique pour eux. Alors, j'essaie toujours de me situer dans la fantaisie. Et là, je cherche toujours à établir le plan avec eux : - Qu'est-ce que vous proposez aujourd'hui ? Vous avez envie de quoi ? Lorsqu'il s'agit d'un travail théâtral, artistique, j'essaie toujours d'utiliser leurs idées ; je demande ce qu'ils savent faire, je les encourage à trouver leurs solutions, je n'impose jamais. J'essaie de négocier pour qu'ils se sentent partie prenante, et pas des simples spectateurs guidés (...) Je fais des essais et je vois comment les choses avancent. Et je vois que c'est un plaisir*

---

[67]. Texte consulté sur le site http://www.labrimp.fe.usp.br/novo/index1.htm, du Labrimp (Laboratoire de jouets et matériels pédagogique) – Université de São Paulo, 22/08/2008.

[68]. Texte consulté sur le site http://www.labrimp.fe.usp.br/novo/index1.htm, du Labrimp (Laboratoire de jouets et matériels pédagogique) – Université de São Paulo, 22/08/2008.

pour eux ; pour moi aussi, d'ailleurs. J'ai remarqué qu'ils veulent qu'on soit présent, pas pour intervenir, mais pour les encourager. Ils demandent qu'on leur montre comment faire ; qu'on soit là pour encourager, pas pour gêner, pas pour empêcher le jeu. Mais être là pour les aider, pour participer » (L'animatrice).

Ce témoignage montre comment l'animatrice se sentait de plus en plus sûre pour tenter des choses, pour développer son style dans l'activité en étant présente sans intervenir dans le jeu des enfants, les respectant et les encourageant.

En revanche, dans les énoncés des autres sujets interviewés, on remarque peu le souci de savoir quel est le sens du jeu pour les enfants.

Ce qui a été dit comportait toujours un aspect positif : « *La ludothèque est cet espace qu'ils adorent, ils en disent toujours du bien ; ils évaluent la ludothèque, l'animatrice, les jeux avec lesquels ils travaillent. Les apprenants, c'est comme ça : ils font toujours une profonde évaluation* » (La directrice).

D'accord avec l'avis de la directrice, La conseillère pédagogique croit que la ludothèque est un endroit qui reste dans la mémoire des enfants comme quelque chose de plaisant et inoubliable. « *C'est peut être lorsqu'ils sont dans cet endroit qu'ils aiment le plus l'école. Ce sont les souvenirs des enfants qui ont quitté l'école et qui y sont revenus* ».

Une remarque curieuse : dans les réponses aux questionnaires envoyés aux familles, l'école et la ludothèque ne sont pas souvent citées étant un espace significatif pour le jeu (voir chapitre 4).

5.2. Comment ces discours « se reflètent » et « se réfractent » dans les activités des sujets

La situation de travail réelle est ici considérée comme étant la synthèse entre le donné et le (re)créé. Si les sujets impliqués ont inévitablement assimilé le prescrit dans l'activité dirigée (de même qu'ils se l'ont approprié comme moyen de réaliser leur activité réel), ce prescrit a aussi pu être (re)créé.

On suppose que pour qu'un sujet puisse travailler dans un nouveau genre d'activité il lui faut un minimum de mémoire sociale de ce nouveau genre. Dans le cas de cette école, objet de cette recherche, il faut cependant rappeler qu'au début les institutrices remplaçantes n'avaient pas accès à la mémoire du genre d'activité développé à la ludothèque, construit par les sujets qui y ont précédemment vécu des expériences. Elles n'ont peut-être pas n'ont plus eu accès à cette mémoire parce qu'elles n'avaient pas eu des expériences de ce genre auparavant, car ce genre d'espace n'est pas courant dans le sud du pays.

Alors, comment faire face à ce nouveau genre d'activité, qui fait partie d'un genre plus large (le genre scolaire), qu'en revanche-t-elles maîtrisaient ?

Clot (2008) considère qu'une activité personnelle dans un milieu de travail est pluri générique ; c'est-à-dire qu'elle peut être l'intersection de plusieurs genres qui se croisent en elle, permettant de développer un style. Car « [...] le style n'est pas tourné seulement vers les genres sociaux de la mémoire collective. Son émergence dépend aussi du rapport du sujet à sa propre mémoire opératoire et subjective » (Ibid.,p. 213).

Tant l'animatrice que les institutrices fréquentent le genre d'activité scolaire et ludique. Dans ce processus, il est important de comprendre que le style

> [...] est toujours situé à l'intérieur du genre ou, plus exactement, au point de collision entre les genres qu'il fait jouer les uns sur les autres de manière diversifiée selon les moments, afin de parvenir à s'en affranchir. Le style est la création à laquelle le sujet doit recourir afin de maîtriser le jeu des changements de genres, les statut de genre à genre (Ibid., p.213).

Pour Bakhtin (1998), c'est la diversité des langages qui sont la base d'un style. Clot se fonde sur cette constatation pour dire que la connaissance d'une variété de genres et l'expérience qui en résulte sont le moteur des changements de genre d'activité d'un métier donné ; dans ce cas, le métier de professeur. Car, paradoxalement, les genres sont toujours

les mêmes et toujours nouveaux, continuité sans rupture ; ce qui assure la continuité du travail (Id., 2008). Et comme réponse à la polyphonie de la mémoire sociale, une même activité peut avoir plusieurs genres. De ce fait, dans le développement d'un style personnel, le sujet peut « déformer » un genre, en le complétant et/ou en l'enrichissant. Il peut aussi maîtriser deux genres d'activité différents pour créer son style. Ou encore, se servir d'un nouveau style pour introduire en salle de cours les changements permis par l'expérience ludique dans le genre d'activité pédagogique de l'institutrice ; ce qui est le but de la conseillère pédagogique.

Selon le même auteur, pour réaliser son activité, le travailleur dispose d'outils. Dans le cas présent, les matériels ludiques et didactiques de la ludothèque, le PPP de l'école, les projets, les rapports, les évaluations, les plans d'enseignement, les textes didactiques, etc., constitués historiquement par et pour chaque métier. Ces « outils » peuvent être de vrais « instruments » si le travailleur les considère utiles pour son travail, et se les approprie.

Dans le cas des institutrices, la ludothèque et les objets/matériels ludiques dont elle dispose, peuvent être considérés comme des outils si elles les réclament et les considèrent vraiment utiles pour leur travail pédagogique.

Mais, notre but ici n'est pas d'analyser et expliciter le style développé par chaque institutrice à la ludothèque. On le verra indirectement lors de la description de ce qui s'est passé. Cette description et ces analyses nous renverront aux choix des activités et leur organisation à la ludothèque, et feront émerger le sens du jeu à la ludothèque scolaire.

Comme nous l'avons vu pendant la collecte d'informations, les actions / prescriptions qui figurent dans le « Résumé des actions de la ludothèque » (et qui sont prévues dans le projet « En jouant, on apprend », envoyé par le Secrétariat Municipal à l'Education pour l'année 2006) ont été strictement suivies par les professionnels de l'école. Elles constituent ainsi le travail effectué par l'animatrice, les institutrices et les assistantes d'enseignement. Ce résumé indique :

> -Les enfants de l'Enseignement de Base vont à la ludothèque deux fois par semaine, pendant 50 minutes ; tandis que les enfants du NEI la fréquentent une fois par semaine pendant une heure.
> -L'instituteur de salle et l'animatrice se réunissent toutes les deux semaines pour discuter des thèmes à travailler et pour organiser les rencontres à la ludothèque. Ce plan assure la coordination avec la salle de cours.
> -L'instituteur de salle participe aux activités de la ludothèque, mais c'est l'animatrice qui les coordonne. Ces moments sont très importants pour l'observation de l'instituteur.

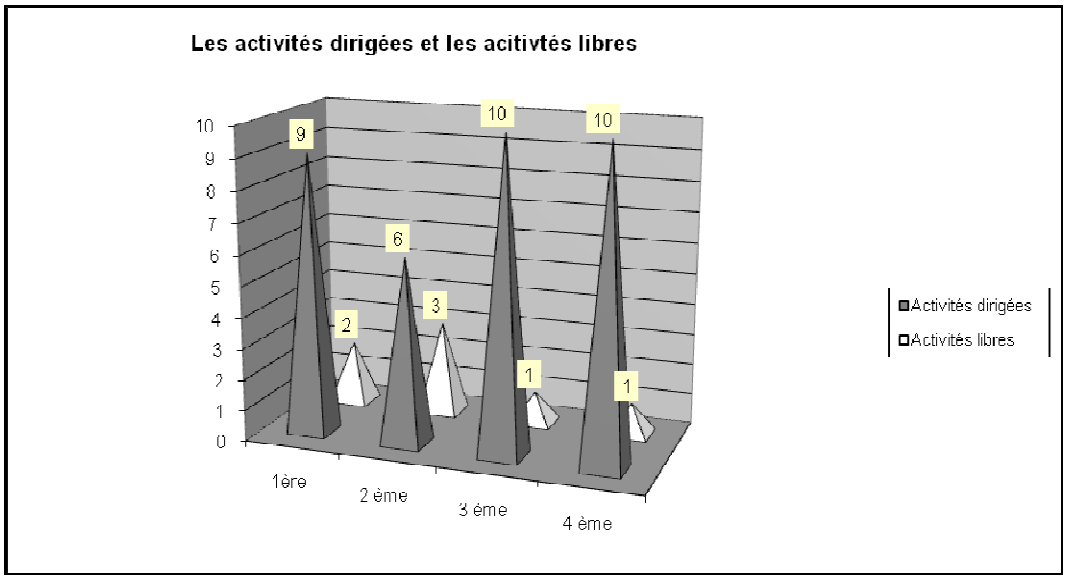
-Pendant la récréation des jeux et jouets sont proposés aux enfants.
-Le vendredi, deux enfants par groupe sont choisis par tirage au sort pour emporter un jeu ou un jouet à la maison, pendant le week-end.
-L'animatrice fait des rapports journaliers de la ludothèque.
-Tous les trois mois, les parents reçoivent un rapport (par groupe) des activités menées à la ludothèque.
-Les activités sont organisées sous la forme de petits projets (LIMA, Projet « En jouant, on apprend », 2006, s.d. polycopie)

Dans la plupart des cas, les activités ont été proposées par l'animatrice.

Comme cela a déjà été dit, toutes les deux semaines une réunion entre les institutrices et l'animatrice permettait d'établir le plan de travail.

Le graphique ci-dessous montre que la plupart des activités à la ludothèque ont eu lieu sous forme d'activité dirigée.

Graphique 20 : Les activités dirigées et les activités libres menées à la ludothèque pendant le 2° trimestre scolaire de 2006 :



Le graphique montre que sur les 35 rencontres filmées, au cours de 7 seulement, il y a eu des jeux libres. On constate aussi de petits écarts entre les groupes, concernant le jeu libre : le nombre de jeux libres tend à diminuer en 3ème année et en 4ème année. Sur les 11 rencontres les concernant, 10 ont été des activités dirigées. Une fois seulement, dans chaque groupe, il y a eu une activité libre. Des 11 rencontres en 1ère année, 9 comportaient des activités dirigées, et 2 proposaient des activités libres. Proportionnellement, la 2ème année a été le groupe qui a eu le plus grand nombre d'occasions de jouer librement : sur les 9 rencontres, 6 ont été organisées en activité dirigée et 3 en activité livre.

Les activités dirigées ont eu lieu sous deux formes : comme jeu/JOGO pouvant avoir un rapport avec un contenu travaillé en salle, ou comme projet d'enseignement. Ces dernières activités, dans la plupart des cas, concernaient les activités artistiques plastiques ou visuelles (dessin, peinture, sculpture en argile) ou les activités d'expression ou corporelles (théâtre, « boi-de-mamão ») ; ou encore des activités comprenant des récits (création d'histoires pour les pièces de théâtre, pour le théâtre de marionnettes et pour la confection de livres).

Il faut souligner que l'année précédant la collecte d'informations pour la présente étude, une institutrice chargée des arts plastiques avait apporté une aide pédagogique aux autres enseignants. L'année de la collecte d'informations, l'école a reçu des aides matérielles (peintures, pinceaux, colle, etc), mais n'a pas reçu d'argent pour l'assistance pédagogique artistique aux instituteurs.

Le matériel reçu pour l'éventuel projet d'assistance à la discipline Arts a été envoyé à l'usage de l'animatrice, compte tenu, peut-être, de son expérience dans les activités artistiques. Cela a permis un développement soutenu des projets artistiques dans le cadre des activités dirigées de la ludothèque ; comme le souligne la directrice de l'école :

« (...) ce qui se passe, c'est qu'ils développent des projets liées avec la ludothèque – c'est pour ça qu'ils le font avec la ludothèque, pour faciliter ».

Cette coordination avait déjà eu lieu l'année précédente : « *Les enfants ont découvert quelques peintres comme Portinari, Di Cavalcanti, et des peintres de Florianópolis. L'année dernière, Ruth a travaillé avec des artistes d'ici, dont je ne mes souviens pas le nom. Les enfants travaillent, ils préparent des projets artistiques, ils apprennent le problème de la toile, comment analyser un tableau, apprécier. C'est un projet très intéressant. C'est un travail intéressant qu'ils font avec l'animatrice*» (La directrice).

Comme nous l'avons vu, l'école a envoyé un projet d'assistance pédagogique aux institutrices (concernant la ludothèque et les contenus de la discipline Arts), mais n'a pas eu de réponse positive de la part du SME.

Grâce au matériel reçu pour la discipline Arts, la ludothèque a pu répondre à la prescription suggérant que les activités artistiques soient liées aux contenus des cours en salle.

Cependant, paradoxalement, les consignes données par l'équipe pédagogique aux institutrices disaient que celles-ci devaient travailler les contenus de la discipline Arts en

salle de cours et non à la ludothèque. Ces indications avaient données à plusieurs reprises en Conseil de Classe et pendant les discussions à l'heure de la récréation.

Pour chaque groupe, les activités dirigées ont été différentes, sauf pendant la Coupe du Monde, occasion à laquelle elles ont tourné autour de ce thème. Les activités libres se déroulaient pendant les journées où il n'y avait pas d'activité prévue. Ou alors, elles avaient lieu après les activités proposées par l'animatrice. Tous les groupes ont accompli des activités libres très variées, comme nous le verrons plus loin.

Dans la plupart du temps ces activités ont eu lieu à la ludothèque, car la cour de l'école et le parc ne pouvaient pas être utilisés sans l'autorisation de l'animatrice. Certaines activités ont eu lieu en salle, ou se sont terminées en salle.

La consigne de départ était que tous les écoliers devaient participer aux activités dirigées qui étaient expérimentées.

Dans la plupart des cas, les enfants étaient obligés de participer aux activités dirigées. Parfois elles étaient invitées à s'y engager, s'ils le souhaitaient. Parfois, on les persuadaient de l'importance de leur participation.

Nous en parlerons d'une façon plus détaillée lors de la description de chaque groupe d'écoliers.

Au début de notre observation, pendant la collecte d'informations, une règle disait que les enfants pouvaient choisir les objets et les activités ludiques de chaque jour lors d'une activité libre. Assis en cercle, ils indiquaient les activités auxquelles ils aimeraient participer. Ensuite, ils votaient pour choisir les quatre activités de chaque rencontre. Lorsque chacun avait choisi son activité, ils se réunissaient pour jouer avec les camarades qui avaient choisi la même activité. S'ils le voulaient, ils pouvaient changer de groupe ou d'activité, comme l'explique l'animatrice:

« Au début, on a décidé qu'ils choisiraient quatre options, ou seulement deux. J'ai commencé à remarquer qu'il y avait des enfants qui n'avaient pas envie de participer aux quatre activités choisies. On a décidé qu'ils feraient dix suggestions, et qu'ils en choisiraient quatre ; et, alors, on procéderait au vote. J'ai alors remarqué que les enfants qui ne choisissaient pas restaient un peu en marge. Ils n'avaient pas vraiment envie parce qu'ils n'y savaient pas jouer/JOGAR. Alors, j'ai commencé à faire attention et à voir quels étaient leurs intérêts. J'ai discuté avec les institutrices, et on a trouvé un accord. Si on proposait une activité à laquelle ils voulaient tous participer pour voir, on leur apprenait les règles du jeu/JOGO, de manière à leur permettre d'essayer et de voir s'ils aiment le

jeu/JOGO. Ils peuvent participer au moins à quelques tours, ne serait-ce que pour pouvoir dire : -J'ai joué/JOGUEI, mais ça ne m'a pas plu. Ensuite, il choisi un autre jeu/JOGO, selon son envie ».

Comme on peut le voir dans les paroles de l'animatrice concernant le jeu, cette manière de présenter les activités avait commencé sous forme de votation pour choisir les activités libres. Voyant que les enfants ne s'impliquaient pas beaucoup dans les activités votées, l'animatrice a changé de méthode et a commencé à proposer une activité dirigée (sous forme de jeu/JOGO), à laquelle tous les enfants étaient obligés de participer, ne serait-ce qu'une fois, pour l'expérience. Ensuite, ils pouvaient jouer librement.

Explication de l'animatrice pour justifier son choix méthodologique : tous les enfants doivent essayer tous les jeux/JOGOS, car cela permet d'augmenter leur répertoire ludique.

On voit, encore une fois, que l'animatrice investi dans les jeux et dans la nécessité de contrôle de tout ce qui se passe à la ludothèque ; ce qui semble correspondre aux attentes qui pèsent sur son travail, comme genre d'activité scolaire, même à la ludothèque.

L'animatrice avait un rôle central et centralisateur à la ludothèque ; comme nous l'avions déjà vu lors de la description du fonctionnement de cet espace. Elle était chargée de l'accueil des enfants, de l'organisation de la dynamique des actions (présenter, démarrer et évaluer les activités ; distribuer les matériels ; assurer les médiations ; noter tout ce qui s'y passait à chaque moment. Elle se déplaçait tout le temps, attentive à tout ce qui se passait entre les enfants. Même si elle avait tendance à centraliser ses actions dans l'occupation de l'espace et dans l'orientation des activités, elle était souvent sollicitée par les enfants pour jouer/JOGAR avec eux.

Dans les groupes qui se constituaient pour un jeu/JOGO auquel elle participait, on pouvait constater sa compétence d'animatrice pour entraîner les enfants dans l'atmosphère du jeu/JOGO. Elle encourageait la participation de tous, mettant en valeur les performances collectives plutôt que les exploits individuels ; ce qui amenait les enfants à s'engager jusqu'au bout du jeu/JOGO.

Dans ces occasions, elle semblait à l'aise comme animatrice ; ce qui ne l'empêchait pas, à d'autres moments (notamment pour établir le plan et organiser les activités de la journée), d'avoir une attitude assez directive, y compris en haussant le ton en s'adressant aux enfants. Tout en orientant les activités, elle jouait/JOGAVA avec les enfants, toujours sensible à leurs besoins et à ceux des institutrices.

Responsable de l'espace de la ludothèque, elle tenait le registre des activités qui s'y déroulaient ; ce qui était important, car le planigramme

> [...] est fondé sur le registre des rencontres à la ludothèque, et des conversations avec les institutrices sur ce que les écoliers apprennent en salle. Ces conversations avec les institutrices sont indispensables, car elles assurent la coordination entre la salle de cours et la ludothèque. Le planigramme et les réflexions développées donnent une forme au travail à la ludothèque (FONSECA & GONCALVES, s.d., polycopie).

Comme nous l'avons déjà vu, et comme l'indique le PPP de l'école, les institutrices devaient rester à la ludothèque le temps des activités, car, selon ce document, leur rôle était d'observer les écoliers dans ces activités et d'avoir des échanges avec eux.

Dans le but d'établir un barème d'évaluation des activités par les instituteurs, il était conseillé d'adopter des *points d'observation* pour l'orientation du regard des instituteurs, concernant trois aspects : l'apprentissage, la dynamique et la coordination. Cette suggestion visait à

> [...] faciliter l'évaluation, afin de permettre une planification plus globale tenant compte des aspects liés à l'intégration des enfants, leurs préférences ; outre les avancées et les difficultés tant des apprenants que des enseignants, et ce en combinant le travail à la ludothèque et en salle de cours (PPP, 2005, p. 16).

Comme il y avait quatre institutrices responsables de groupes d'âges différents, les activités étaient planifiées en tenant compte des spécificités et besoins de chaque groupe. Les places, les attitudes et les fonctions des institutrices étaient définies par les rapports que celles-ci créaient avec leur groupe en salle.

L'animatrice cherchait à suivre et à respecter l'attitude et la position de chaque institutrice, dans chaque groupe ; notamment en ce qui concernait leur participation obligatoire ou non aux activités. Les exigences concernant la réalisation des activités pouvaient donc changer aussi.

Les enfants appelaient l'animatrice « institutrice », car, dans la plupart des cas, son attitude rappelait celle des institutrices, ce qui était conforme aux « *présumés* ».

D'une manière générale, et comme prévu dans le PPP de l'école, les institutrices observaient ce qui se passait pendant les activités, et aidaient l'animatrice à régler les conflits entre les enfants concernant l'utilisation de l'espace, des objets ludiques, ou les rapports entre eux. Parfois, elles renforçaient les appels au silence, afin que les enfants écoutent l'animatrice. Elles avaient donc aussi un rôle de contrôle et de surveillance. Par

ailleurs, elles aidaient l'animatrice à expliquer les activités. Lors des activités dirigées, leur rôle était d'aider les enfants dans l'exécution de l'activité. Lors des activités libres, elles jouaient/JOGAVAM avec les enfants ou les aidaient à régler les conflits, adoptant toujours une attitude conciliatrice. Dans certains cas, elles assumaient une attitude plus sévère, leur faisant comprendre qu'elles n'hésiteraient pas à arrêter l'activité, ou attirant l'attention d'enfant qui avait une attitude non respectueuse, conflictuelle ou transgressive.

Comme l'animatrice, et d'une manière générale, les institutrices avaient un rapport affectif avec les enfants, marquant parfois une plus grande ou moins grande distance à leur égard. Mais, dans l'ensemble, les enfants étaient contents lorsqu'ils jouaient/JOGAVAM avec elles ou lorsqu'ils étaient auprès d'elles, au cours des activités.

Mais, les institutrices n'étaient pas toujours présentes à la ludothèque ; soit parce qu'elles étaient absentes ce jour-là, soit parce qu'elles s'occupaient d'autres activités ou étaient en train d'aider individuellement un écolier. Dans ces cas, l'animatrice était seule, ou était aidée par une assistante d'école. Dans d'autres cas encore, l'institutrice du groupe était présente, mais vaquait à d'autres tâches, comme par exemple la correction de devoirs.

Pour présenter le travail réalisé, dans le cadre de la description de ce qui s'est passé et de la manière dont cela s'est passé, nous ferons maintenant une synthèse des activités dirigées et libres de chaque groupe.

Nous citerons aussi les principales activités libres décrites par l'animatrice dans le rapport d'évaluation envoyé aux parents à la fn du 2° trimestre scolaire. Dans cette synthèse figurent aussi les arguments que celle-ci a avancé pour justifier le choix des activités pour chaque groupe.

L'attitude de chaque institutrice face à son groupe sera également décrite ; de même que l'évaluation faite par chaque groupe, lors du 1° et 2° pré-conseil de classe, concernant la ludothèque, l'animatrice et les activités des enfants.

5.2.1. Un peu de ce qui s'est passé dans chaque groupe

5.2.1a. En première année

Compte tenu du changement intervenu dans la législation brésilienne (article 9.394/96 de la Loi des Directives et Bases de l'Education – LDB), les enfants entrent en première année à l'âge de 6 ans (fin janvier), et ce à partir de l'année scolaire 2006. Un des objectifs fixés pour l'Enseignement de Base, dans le cadre du Plan National d'Education

(PNE), est de porter la durée de la scolarisation fondamentale à 9 ans ; afin de permettre aux enfants d'avoir une « vie scolaire plus longue et davantage d'opportunités d'apprentissage » (BRESIL, MINISTERE DE L'EDUCATION, 2006, p. 9)[69].

Pour être conforme à la loi, cette classe a fini par compter 30 écoliers, car elle comprenait les enfants ayant eu 6 ans en début d'année et ceux qui allaient avoir 7 ans à la fin de cette année scolaire-là.

Selon la directrice de l'école, ce changement est intervenu d'une façon brusque, et sans le soutient nécessaire du SME.

« Il ne s'agit pas simplement d'inscrire tous les enfants de 6 ans comme le veut le gouvernement fédéral. Il faut avoir l'espace et les équipements (...) L'Education nationale elle-même ne voit pas l'enfant comme un enfant, on le considère un numéro pour drainer l'argent de l'Enseignement de Base ».

Instructions du Ministère de l'Education concernant cette nouvelle loi :

> En ce qui concerne les aspects administratifs, il faut dire que l'organisation fédérative assure que chaque système d'enseignement est compétent et libre pour construire, avec la communauté scolaire de référence, son plan d'élargissement de l'enseignement de base ; de même qu'il est responsable du développement des études visant à démocratiser le débat, lequel doit donc inclure tous les segments qui cherchent à assurer un standard de qualité dans le processus enseignement/apprentissage (Ibid., p. 7).

Cependant, la liberté laissée à l'école ou au SME semble plutôt liée au manque de moyens techniques et méthodologiques qu'aux possibilités d'innovation ; comme le pense la directrice de l'école :

« Notre école a deux salles et un groupe de première année. Il y a des enfants qui ont eu 6 ans au début de l'année, des enfants qui vont avoir 7 ans en juin, et des enfants qui auront 7 ans à la fin de l'année scolaire. Trois âges dans une seule salle de 30 écoliers. Il y a 15 pupitres. Donc, pas de place pour tout le monde. Alors, réfléchir sur l'éducation, penser au ludique, c'est bien joli. C'est bien joli de dire : -'Nous avons une ludothèque dans notre réseau. Telle école dispose d'une ludothèque. L'objectif maintenant est d'encourager le ludique' ».

---

[69]. Document obtenu sur le site du Ministère de l'Education http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=945, consulté le 03/05/2008

L'école a fait parvenir au SME un projet de formation des institutrices, dont le but était de réfléchir à la condition des enfants à l'école et à la contribution de la ludothèque à la réalité vécue par l'école. Le projet n'a pas été retenu.

L'année d'avant, l'école avait envoyé un projet à la Fondation Abrinq, visant à élargir le concept de la ludothèque à d'autres écoles intéressées de la municipalité. Le projet a été jeté « dans les cartons » par les fonctionnaires chargés de donner leur avis. Tous les projets manquent de moyens financiers.

Avec le changement de la législation, l'école s'est trouvée face à un problème :

« Les enfants venant de l'Education Infantile sont traumatisés à l'idée de prendre un crayon. En arrivant à l'Enseignement de Base, à la fin de l'année scolaire, ils doivent être capables de lire. Ces enfants de 6 ans doivent donc pouvoir lire à l'âge de 7 ans ».

Mais, est-ce que cela peut vraiment être vu comme un trauma pour les enfants ? A la pré-école, ils écrivent aussi. Certes, à ce niveau il y a peut-être moins de pression pour qu'ils arrivent à la fin de l'année scolaire en maîtrisant déjà la lecture ou ayant la maturité nécessaire. Cette difficulté transparaît aussi dans les commentaires sur le groupe en question : *« il y a des enfants qui ne veulent que jouer*».

Selon la directrice, la ludothèque est encore plus importante pour ceux-là, car, « *(...) pour ces enfants, c'est encore plus important ; bien sûr, c'est important pour tous les âges, mais à cet âge-là, ils pensent encore beaucoup au jeu. Jouer pour jouer. Et c'est là qu'intervient la ludothèque, côté jeu, tout en enseignant, en assurant un apprentissage agréable, d'une façon plus douce. Par le jeu/JOGO, ils apprennent des règles, qu'ils peuvent transposer ailleurs, dans la rue, la salle de cours, la récréation. Ils ont beaucoup d'énergie et ont besoin de bouger. Alors, imaginez, s'ils restent assis, sans bouger... La ludothèque est donc essentielle pour eux, pour apprendre à se concentrer. Pour jouer, mais aussi pour apprendre. C'est donc une façon plus ludique d'apprendre* ».

Même si la directrice de l'école semble ne pas connaître à fond les dispositifs proposés par le Ministère de l'Education, ce qu'elle dit va dans leur sens, puisque dans le document de référence, déjà cité, on peut lire :

> Il faut souligner que l'apprentissage ne dépend pas seulement de l'augmentation du temps passé à l'école, mais aussi de l'utilisation plus efficace de ce temps : l'association des deux choses peut contribuer d'une façon significative à permettre aux élèves d'apprendre plus et d'un manière plus agréable (Ibid., p. 7).

Le document indique aussi que pour que ces activités soient plus agréables, les activités ludiques peuvent constituer un encouragement pour l'apprentissage des enfants à l'école.

Cependant, paradoxalement, au cours du 1° semestre 2008, le SME et l'INPE (Système d'informations, recherches et statistiques de l'éducation) ont instauré le « Petit examen Brésil », visant à fournir au réseau public d'enseignement un instrument pour mesurer le niveau d'alphabétisation des enfants ayant entre 6 et 8 ans[70].

Pour l'instant ce « petit examen » n'a pas un caractère obligatoire. Mais jusqu'à quand ?

L'école est donc placée devant l'impasse de créer quelque chose de nouveau (à l'aide du ludique), dans un contexte de blocages idéologiques et institutionnels imposés à la profession, alors qu'elle ne dispose ni de ressources ni de soutient technique pour le faire. En plus, elle doit rendre compte de tout le processus, se servant d'un outil produit par d'autres instances pour évaluer les progrès accomplis par les enfants.

Il est important de noter l'expérience de porter de 8 à 9 ans la durée de l'Enseignement de Base, avec l'accueil des enfants à 6 ans, au lieu de 7 ; comme cela a été fait en Norvège, dans les années 90, et décrit par Trageton (2005).

Selon l'auteur du texte, compte tenu de la résistance des parents, au début (ils n'étaient pas sûrs que la pédagogie de l'école primaire tiendrait compte de l'importance du jeu, comme à la pré-école), on a assisté à une mobilisation pour la formation des instituteurs et pour la restructuration du programme d'enseignement national, visant une optimisation du programme de la pré-école et de celui de l'école primaire.

Il était donc question d'organiser le quotidien scolaire de façon à tenir compte du besoin des enfants de jouer et d'avoir des activités libres. Le thème étudié inspirerait l'enfant dans son jeu, et, à l'inverse, le jeu inspirerait les thèmes étudiés ; toujours selon une perspective multidisciplinaire.

Encore selon Trageton, c'est la première fois dans l'histoire que le « jeu libre » faisait partie de l'horaire scolaire, devenant la quatrième « discipline » majeure dans les premières années de l'école primaire, mobilisant 247 heures du programme scolaire.

Cette organisation visait à encourager le jeu sous trois formes : le jeu libre, où les enfants décidaient du temps et des activités ; le jeu comme moteur de thèmes transversaux

[70]. Site http://provinhabrasil.inep.gov.br/ consulté le 25/10/08.

travaillés d'une façon interdisciplinaire ; et l'enseignement de disciplines à l'aide de jeux contrôlés par les adultes.

On peut donc voir qu'il y a des niveaux d'organisation différenciés d'expression, et d'utilisation du jeu ; qui vont du pôle du contrôle des enfants jusqu'au pôle de contrôle des adultes.

Mais, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas eu le souci de voir cette façon d'organiser les temps, les espaces et les activités amener les instituteurs à oublier la priorité donnée au jeu des enfants. Pour cela, « les instituteurs ont suivi des formations pour accepter, comprendre et maîtriser le « jeu libre » à l'école » (Ibid., 168)[71].

Cette formation a consisté à amener un éducateur de la pré-école à travailler avec un instituteur de la première année primaire pendant toute une année scolaire, et à suivre un cours sur cette thématique.

Ce n'est pas le cas de l'institutrice de la première année de l'école que nous avons observée, et qui a commencé à travailler comme permanente à l'école au début de notre collecte d'informations. Elle s'est vue face à un groupe de 30 écoliers ayant entre 6 et 7 ans, dans une salle de cours équipée pour en recevoir 20, l'organisation méthodologique des activités dépendant uniquement de sa « créativité », et de ses « réussites et erreurs ».

Pendant le temps où les écoliers étaient à la ludothèque, l'institutrice a procédé, en salle, à une première évaluation individuelle du niveau syllabique des enfants. Elle n'apparaît donc pas dans les films tournés à ce moment-là à la ludothèque. Elle a néanmoins été présente à 5 rencontres sur les 11 filmées. Lorsqu'elle était absente, l'assistante d'école a apporté un soutient à l'animatrice. Toujours assise en cercle avec les enfants[72], elle n'imposait pas sa présence dans les activités ou les rapports entre les enfants ; ayant de ce fait une participation discrète. Elle intervenait parfois comme médiatrice pour qualifier les jeux du moment, d'une voix douce, et dans un rapport de proximité et d'écoute avec les enfants.

Sur les 11 rencontres filmées en première année, 9 comportaient des activités dirigées, et deux des activités libres. Pour une seule des 9 activités, la participation des enfants a été obligatoire. Il s'agissait d'essayer le « jeu de la mémoire ». Dans les autres rencontres, l'activité dirigée portait sur la construction d'une piste (à l'aide d'emballages

[71]. Classroom teacher have to train themselves especially to accept and mater "free play" at school. (Ibid., 168)

[72]. S'asseoir en cercle avec les enfants est une attitude comprise comme une tentative d'établir des rapports plus proches avec les enfants. Bien sûr, il y aura toujours des différences entre institutrices, mais elles pourront avoir une attitude plus proche ou plus distante, cela dépend de l'institutrice.

recyclés), afin de permettre aux enfants de jouer avec les petites voitures *Hot Weels*[73]. A cet effet, il y a eu une planification collective au début de chaque rencontre, pour la mise en oeuvre de chaque étape de la construction de la piste : collecte et sélection du matériel, définition et conception des espaces, *papietagem*[74], peinture et finition, et plaques comportant des noms.

Pendant toute la construction de la piste, les enfants ont beaucoup circulé. Même si leur participation n'était pas obligatoire, ils se sont engagés dans l'activité.

Justification de l'animatrice pour l'introduction de cette activité : *« En première année, comme ils aiment beaucoup jouer avec les petits jeux, on a décidé de travailler avec eux sur une maquette genre piste pour course automobile. Ils ont tout de suite commencé à dire ce qu'il fallait y mettre ou pas. On va donc commencer à monter la piste à partir de leurs idées. Ils aiment les petites voitures, et en ce moment, dans la sale, c'est la fièvre des 'Hot Wheels en salle »*.

Et l'animatrice d'expliquer : *C'est une marque de petites voitures en fer, résistantes. Il y a des pistes, de tas de choses. Les enfants apportent souvent ces objets en salle. Ils aiment beaucoup jouer, avec les petites voitures, avec les petits bonshommes ; Les filles aussi* ».

C'est ce que l'on a dit aussi aux parents, dans le rapport de la ludothèque du 2° trimestre scolaire : « En coordonnant des contenus en salle de cours, nous avons décidé de construire une piste pour permettre aux enfants de jouer avec les petites voitures ». Les contenus n'ont cependant pas été explicités. Dans ce rapport (fait pas l'animatrice, et envoyé aux parents), on indique aussi les activités libres préférées des enfants (légo, petite maison, déguisements, *futebol de botão*[75], *baby foot*, petites voitures, petits bonshommes, poupées, jeu du canard, bataille navale).

Dans l'évaluation de la ludothèque par les enfants (lors du pré-conseil du 1° trimestre) les jeux et les jouets préférés ont été : petite maison (3 fois), poupées et petits bonshommes (2 fois), dinosaures, petites voitures, jouets, jeux (2 fois), jeu de dame, jeu de la mémoire, face-à-face, légo (4 fois). Les enfants ont indiqué que « le temps pour jouer

---

[73]. Les *Hot Wheels* sont des produits de l'entreprise Mattel. L'animatrice de la ludothèque parle ici d'une collection de petites voitures métalliques. Rien qu'en 2008, 190 nouveaux modèles ont été lancés sur le marché mondial. Pour d'autres informations : http://intl.hotwheels.com/

[74]. *Papietagem* est une ancienne technique de confection de masques pour le théâtre. Il s'agit de superposer, sur une base, diverses couches de papier pour les journaux, avec de la colle fabriquée à la maison, visant à obtenir une structure ferme lorsque tout est sec.

[75] Ce jeu a la même logique du jeu « Subbuteo » mais il est joué avec des boutons.

n'est pas assez, et qu'ils aiment beaucoup Carol » (L'animatrice). Au 2° trimestre, ils ont dit que « Carol était géniale, car elle les laissait jouer, et leur donnait beaucoup de jouets ».

Dans le compte rendu du Conseil de Classe du 1° trimestre ne figure pas l'évaluation faite par les enfants lors du pré-conseil. Y figure seulement l'évaluation lue par la directrice de l'école ; comme pour le II trimestre, et dont le compte rendu ne mentionne pas non plus le pré-conseil.

Par rapport au groupe, l'institutrice signale qu'au début les participants étaient attentifs à ses réactions. Ce qui a attiré son attention, c'est qu'ils ont demandé quand est-ce qu'ils allaient commencer à travailler, « *comme si tout ce qu'elle faisait était du jeu* ». Nous en parlerons davantage dans les analyses du bilan.

5.2.1.b. La deuxième année

La 2ème année a aussi été l'objet d'un changement d'institutrice, au moment où nous avons commencé la collecte d'informations. Il s'agissait donc d'une remplaçante, et elle a été présente à la plupart des rencontres.

Elle n'était jamais assise en cercle, par terre (pour cause de problèmes de dos), mais prenait systématiquement part aux activités des enfants ; et semblait s'amuser avec eux. Pendant les activités libres, elle a souvent joué un rôle de médiatrice. Elle a été absente une fois seulement, sur les 9 rencontres filmées.

Sur les 9 rencontres filmées, 6 ont porté sur des activités dirigées, et 3 sur des activités libres. Activités dirigées : organisation de jeux casse-tête, répétitions pour la fête de la Saint-Jean, construction d'une histoire sur le Morro do Badejo (pour la confection d'un livre en salle : illustrations et analyses faites par les enfants). Ce travail avait été commencé par l'institutrice précédente, permanente. La participation à cette activité était obligatoire.

Justification du choix de cette activité : « *Avant le changement d'institutrice, on avait dit à la 2ème année qu'ils pourraient créer une histoire ; car ils aiment les histoires. Ils sont très « conservateurs ». On a donc pensé à leur proposer la construction d'une histoire, et la confection d'un livre (...) En salle, ils aiment aussi beaucoup les histoires. Alors, l'idée était de construire une histoire, de la mettre en scène, et d' en faire un livre* » (L'animatrice).

Au début de la confection du livre, il était question d'amener tous les enfants à participer à toutes les étapes de la construction de l'histoire et de la confection du livre. Ce

qui a été le cas tant que l'activité avait lieu en salle de cours, en présence de l'institutrice précédente et de l'animatrice. Cependant, certains enfants ne se sentaient pas très motivés, et l'institutrice remplaçante ne les a pas obligés à y participer.

Tous les enfants participaient à la phase initiale de la planification des activités à la ludothèque ; de même qu'à l'évaluation de la confection du livre, ce qui a permis une continuité dans le travail.

Après les démarrages initiaux de la planification, les écoliers disponibles ont continué l'illustration du livre, dans la cour de l'école, alors que les autres sont allés jouer. Comme la plupart des enfants de ce groupe n'ont pas participé à l'illustration du livre, ils ont consacré plus de temps aux activités libres ; ce qui leur a permis d'essayer des activités différentes et non prévues : découverte d'instruments de musique (tambours), découverte et défilé de déguisements, activités « faire semblant ». Ces activités ont continué pendant plusieurs rencontres. Ces activités ont été en partie acceptées et en partie censurées par l'animatrice.

Le rapport de celle-ci concernant le II trimestre, censé indiquer les activités libres du groupe, n'était pas prêt au moment de la collecte d'informations, et n'a donc pas pu être consulté. Activités les plus citées par les enfants au moment de la planification : petite maison, déguisements, légo, tambours, petite cabanne, face-à-face, *futebol de botão*.

Dans leur évaluation de la ludothèque, lors du pré-conseil du 1° trimestre, les activités préférées étaient : jeux (2 fois) et jouets.

En ce qui concerne les activités, « il y a des jeux/JOGOS auxquels ils ne savent pas jouer/JOGAR ; ils apprennent de nouveaux jeux/JOGOS, trouvent cela génial, aiment tout, aiment l'animatrice, c'est amusant, c'est le meilleur endroit ».

Au II trimestre, « ils trouvent cela génial, ils ont adoré le jeu de l'escargot ; il y a des nouveautés géniales ». Mais, « *il devrait y avoir plus de jeux libres, plus de jeux de la petite cabanne, plus de jouets, plus de musique* ».

Dans le compte rendu du Conseil de Classe du 1° trimestre ne figurent ni l'évaluation faite par les enfants en pré-conseil, ni l'évaluation de la ludothèque. Dans ce compte rendu, le groupe est défini par l'institutrice comme étant « un groupe qui participe, qui respecte les règles, et qui aime travailler en équipe ».

Le compte rendu du Conseil de Classe du 2° trimestre ne mentionne pas non plus l'évaluation faite par les enfants en pré-conseil. Le groupe y est défini comme étant « un

très bon groupe, mais il y a des écoliers qui posent problème ». A la ludothèque, « c'est un bon groupe, qui participe, qui a des idées ».

5.2.1.c. La troisième année

L'institutrice de la 3ème année a été celle qui cherchait le plus à suivre la prescription « jouer pour apprendre », essayant de créer des rapports pédagogiques à la ludothèque. Présente à toutes les rencontres (sauf à la dernière, pour cause de maladie), elle était toujours assise sur une chaise, à côté du cercle des enfants, assis par terre.

Une rencontre seulement sur les 11 filmées dans ce groupe comportait des activités livres. Coïncidence ou pas, c'est dans ce groupe qu'il y a eu le plus grand nombre de conflits entre l'institutrice et les écoliers, leurs rapports semblant souvent tendus.

A plusieurs reprises, il y a eu des négociations tendues concernant les activités qui devaient avoir lieu à la ludothèque. Un exemple : l'institutrice permettrait aux enfants d'organiser un championnat, s'ils s'impliquaient davantage dans les jeux/JOGOS qu'ils étaient en train de construire en salle de cours. Les enfants étaient en train de construire des jeux/JOGOS, dans le but de travailler certains contenus, mais l'intérêt qu'ils montraient pour cette activité laissait à désirer, selon l'institutrice.

On pouvait remarquer qu'elle cherchait des stratégies et qu'elle essayait de faire valoir la prescription de l'équipe pédagogique visant à « amener le ludique en salle de cours ». Mais, visiblement, elle avait du mal à trouver les moyens d'y parvenir.

Dans ce groupe, la participation des enfants aux activités a toujours été obligatoire. Les activités dirigées ont été les suivantes : jeu de la table de multiplication (mené par l'animatrice de la ludothèque), championnat de *futebol de prego*[76] (construction des plateaux en bois, définition des groupes, confection du trophée et des médailles), théâtre de marionnettes (assister à une pièce, découvrir le matériel, technique de manipulation, construction des histoires, répétitions, mise en scène, appréciation). Pour la réalisation de ces deux activités, le groupe a été divisé en petits sous-groupes. Dans ces groupes, plusieurs conflits ont éclaté entre les enfants ; apparemment à cause des difficultés d'insertion de certains dans le groupe, ou encore comme résultat des négociations entre enfants et adultes concernant les attentes respectives.

Arguments avancés pour le choix de ces activités :

[76] Jeu de foot joué avec les doigts, dont le plateau est avec des clous.

« L'institutrice de la 3ème année demandait des jeux/JOGOS comprenant la table de multiplication, car ils avaient des difficultés à ce niveau. Comme ils semblaient aimer construire des jeux/JOGOS, je leur ai proposé le jeu de la table de multiplication. Mais, ils n'ont pas été très emballés. En fait, comme ils ne connaissent pas très bien leur table de multiplication, ils ne voulaient pas montrer leurs faiblesses dans ce jeu/JOGO. Alors, j'ai commencé à jouer/JOGAR avec eux en leur faisant voir que moi non plus je ne savais pas y jouer/JOGAR, et qu'on pouvait se servir des doigts pour calculer, faire tout le calcul mathématique nécessaire pour arriver à un résultat. Que s'est-il passé, alors ?! Le groupe a commencé à augmenter. C'est là que j'ai compris qu'ils disaient qu'ils ne voulaient pas jouer parce qu'ils ne voulaient pas que les camarades sachent qu'ils n'y savent pas jouer » (L'animatrice).

Dans ce témoignage, l'animatrice parle de la gêne éprouvée par certains enfants lorsqu'on leur propose de participer à un jeu dont ils ne maîtrisent pas encore les contenus (la table de multiplication, par exemple).

Pour ce groupe aussi, il manque le rapport du 2° trimestre concernant les activités libres. L'animatrice l'a bouclé après la période de collecte d'informations pour cette étude, et, de ce fait, il n'a pas pu être consulté. Ici, les activités les plus pratiquées ont été : marionnettes, petite maison, déguisements, « Image et Action », *futebol de prego*.

Ce choix méthodologique marque l'évaluation que les enfants font de la ludothèque, au pré-conseil du II trimestre. Ils ont fini par considérer la ludothèque comme une salle de cours : « il y a des jours où les jeux sont libres et des jours de planification des institutrices où elles font ce qui a été décidé, c'est un cours génial ». Ou encore : la ludothèque « est un endroit génial, à l'intérieur de l'école ; c'est la seule école qui a une ludothèque ; il faut donc en profiter un maximum ; c'est génial, il y a des jeux/JOGOS géniaux ; c'est génial parce qu'il y a plein de jouets ; ils aiment la ludothèque, ils y font du théâtre, proposent le 'jeu/JOGO du clou' ; il y a des gens très impolis avec Carol ; ils adorent que Leila les laisse filmer ».

Dans l'évaluation au pré-conseil, les enfants affirment : « c'est un genre de récréation, ils disent tous que c'est génial parce qu'il y a des jouets et des jeux/JOGOS, qu'ils aiment les activités, qu'il y a des choses géniales, des jeux/JOGOS (2 fois) ; qu'ils aiment dessiner au charbon, que c'est un espace où on fait d'autres activités et des recherches ».

De l'évaluation faite par les enfants en pré-conseil, concernant la ludothèque, on peut lire dans le compte rendu du Conseil de Classe du 1° trimestre que « les écoliers considèrent cet espace comme une cour de récréation, avec d'autres activités, qui encouragent les recherches ». A l'occasion, l'institutrice avait constaté « une amélioration dans le groupe concernant le langage et la communication verbale ». Concernant le contenu, elle indique qu'il s'agit d' un « groupe cohérent et équilibré ».

Au II trimestre, le profil du groupe est celui d' « une classe tranquille qui a une routine établie (...), qui a un esprit de compétitivité bien poussé, mais sain ». Aucune mention sur le caractère dirigé des activités à la ludothèque, ni sur les résistances et les conflits.

5.2.1.d. La quatrième année

La principale caractéristique de la 4ème année a été l'investissement de l'institutrice dans le travail en groupe et dans le caractère social des contenus travaillés. En salle de cours, ils travaillaient sur l'écologie, à partir de thématiques proposées par l'Agenda 21. Les enfants ont créé le texte d'une pièce de théâtre en quatre actes (« Eco-citoyen », « Mieux considérer les ordures », « Environnement », « Charte de la terre »). Ils l'ont répété à la ludothèque. La pièce a été jouée devant la 3ème année, devant les enfants du NEI, et à la réunion de la communauté (dont l'objectif était de définir des actions et de contribuer aux discussions concernant l'Agenda 21). Lors de cette rencontre communautaire, après la pièce, les enfants ont rejoint les groupes de discussion, et ont pu exprimer leur point de vue.

Pendant les activités à la ludothèque, l'institutrice était assise avec les enfants en cercle, et riaient comme eux dans les situations drôles.

Elle n'a pas pu participer à 2 des 11 rencontres filmées. Dans une seule des rencontres, il s'est agi d'activités libres.

La participation des enfants aux activités n'était pas obligatoire. Cependant, comme ces activités concernaient un projet collectif développé en salle de cours, et impliquait la mise en scène de la pièce de théâtre à laquelle ils avaient travaillé, les adultes les ont exhortés à y prendre part. D'une manière générale, ils étaient tous motivés.

Activités dirigées constatées : production d'une pièce de théâtre pour l'Agenda 21 (création du texte, répétitions, présentation) ; répétitions et présentation du Boi de Mamão;

répétition pour la fête de la Saint-Jean ; début des répétitions de la pièce lors d'une rencontre plus large entre écoles ; concours pour le logo de l'Agenda 21, pour lequel chacun a créé un logo.

Argument de l'institutrice pour le choix de l'activité théâtrale *: En 4ème année, ils aiment beaucoup le théâtre (...) Il y a des moments où un groupe ne pense même pas aux jeux /JOGOS, comme dans le cas de la 4ème année, qui voulait faire du théâtre, et ne voulait pas entendre parler de jeux/JOGOS ».*

Les activités libres, selon le rapport du 2° trimestre, envoyé aux parents par l'animatrice, ont été : *futebol de botão, futebol de prego,* Détective, Argent du mois, petite maison, déguisements, Barbi.

Dans l'évaluation de la ludothèque faite par les enfants lors du pré-conseil du 1° trimestre, ils indiquent : 1) Concernant l'espace : « c'est génial, très bien et organisé, mais il faut un travail intensif pour organiser la ludothèque, c'est petit (ça pourrait être plus grand) » ; 2) Concernant le temps : « peu de temps pour choisir les jeux/JOGOS, le temps est court » ; 3) Concernant l'animatrice: « elle est géniale parce qu'elle les respecte et les aide, elle explique les jeux/JOGOS et joue/JOGA avec eux, elle les gronde seulement pour exiger du silence, il faut qu'elle propose d'autres activités (regarder des tableaux, dessiner), elle est désagréable parce que certaines choses sont désagréables » ; 4) Concernant les jeux : « ils pourraient choisir des jeux/JOGOS qu'ils ne connaissent pas, et que Carol expliquerait, certains jeux/JOGOS sont bien, d'autres sont désagréables ».

Evaluations au II trimestre, concernant : 1) La ludothèque : « génial (2 fois), un bon espace, c'est un espace que toutes les écoles n'ont pas » ; 2) Les jouets : « les jouets sont géniaux (2 fois), on apprend d'autres jeux/JOGOS, il faut plus de jeux/JOGOS, il y a beaucoup de jouets, tous peuvent jouer » ; 3) L'animatrice: « Carol est géniale (4 fois), Carol propose des activités en rapport avec la salle de cours, elle donne des « tuyaux » sur le théâtre, Carol aide les gens, prête des choses quand on en a besoin, elle explique les jeux/JOGOS, il y des jeux/JOGOS où Carol joue/JOGA avec eux ; il sait jouer au « Détective » parce que Carol lui a expliqué le jeu/JOGO » ; 4) Les attitudes : « Il y a des gens qui ne font pas attention, et qui disent qu'ils n'ont pas compris, d'autres qui se font gronder parce qu'ils font du chahut, le groupe va mieux qu'avant à la ludothèque » .

Concernant la ludothèque, l'évaluation des enfants, lors du pré-conseil, et qui figure dans le compte rendu du Conseil de Classe du I trimestre, indique qu' « ils considèrent

l'espace petit, préfèrent les jeux/JOGOS qu'ils ne connaissent pas, apprécient l'animatrice, trouvent qu'il faut améliorer l'organisation de l'espace ».

Quant au profil du groupe, de l'avis de l'institutrice : « *ils ont des difficultés dans les rapports de groupe, et expriment des attitudes assez individualiste*s ».

Le compte rendu du Conseil de Classe du II trimestre mentionne seulement qu'il y a eu lecture du rapport du pré-conseil, mais n'indique pas ce qui a été lu.

5.2.1.e. Un bref bilan

Comme dans les discours des adultes, les avis des enfants concernant le jeu et la ludothèque sont aussi très différents, comme l'indique la multitude de sens exprimés dans leurs discours. Et c'est à partir des convergences et divergences des discours des adultes et d'autres enfants que les enfants produisent leurs propres discours et expriment des sens.

Mais, il convient de souligner qu'ici les énoncés des enfants sont décrits par les adultes dans les rapports qu'ils font des pré-conseils et des conseils de classe, concernant l'évaluation que les enfants font de la ludothèque. Les énoncés sont exprimés, d'une certaine façon, à partir d'une sélection opérée par l'adulte chargé des rapports ; car, comme nous l'avons vu, les dires des enfants lors des pré-conseils de classe, ne figurent pas toujours dans le compte rendu des conseils de classe. Autre détail : les pré-conseils de classe étaient toujours présidés par un adulte. Ce qui signifie que les paroles des enfants s'adressent aussi à lui, car les enfants savent que leurs discours doivent exprimer les attentes qui pèsent sur eux.

Il faut souligner aussi que, d'une manière générale, les évaluations concernant la ludothèque ont été positives.

Plusieurs qualités sont attribuées à l'animatrice : elle est géniale, prête des choses, les aide, explique les nouveaux jeux/JOGOS, qu'ils apprennent. Ces qualificatifs expriment sa disponibilité. On l'appelle aussi « institutrice » ; peut-être à causse de la façon dont elle organisait les activités à la ludothèque. Par exemple, les enfants disent qu'elle propose des activités en rapport avec la salle de cours, et qu'à la ludothèque ils font des recherches. Ils disent aussi qu'elle les gronde pour leur demander du silence, ou pour attirer l'attention de ceux qui font du chahut, et qui ne font pas attention à ce qui se passe pendant les activités.

Les enfants reproduisent alors un discours moraliste, dans lequel ils attribuent le mauvais comportement de certains écoliers à d'éventuelles attitudes plus directives de l'animatrice (comme dans le cas des institutrices en salle de cours).

Lorsqu'ils disent que Carol leur explique les nouveaux jeux/JOGOS, et qu'ils apprennent avec son aide, ils reproduisent la valorisation des jeux/JOGOS (comme déclencheurs d'apprentissage), exprimée dans le discours des adultes. Quand les enfants disent qu'il faut valoriser la ludothèque de l'école (que les autres enfants n'ont pas dans les autres écoles), ce sont là encore des indices des voix des adultes.

Ce discours peut aussi être lié à la présence de la chercheuse, qui soulignait qu'il n'y avait pas beaucoup d'écoles disposant d'une ludothèque où les enfants pouvaient jouer pendant le temps des cours.

En ce qui concerne la ludothèque, ils sont moins d'accord. Parfois, il s'agit d'un bon espace. A d'autres moments, il est considéré petit et un peu désorganisé. Pour ce qui est du temps disponible, en revanche, ils sont d'accord qu'il est court, notamment pour choisir les jeux/JOGOS. Quant aux activités, aux matériels, aux jouets, et aux jeux, ils disent qu'ils sont super, qu'ils sont variés et nombreux.

La ludothèque est vue comme une espèce de zone de récréation, un espace où ils apprennent de nouveaux jeux/JOGOS. C'est « le meilleur endroit ». Pour ce qui est des activités, les enfants ont tendance à valoriser les activités artistiques (dessin, peinture), demandant même à regarder des tableaux, activité considérée différente.

Toutefois, si nous analysons attentivement les évaluations faites par les enfants, on voit que les évaluations positives ne sont pas consensuelles. Elles changent en fonction de l'organisation des activités, de l'attitude de l'institutrice, et des expériences de chacun dans cet espace. Ces expériences ont également eu des conséquences sur la production des sens donnés à la ludothèque.

On peut comparer les exemples exprimés par la 2ème et la 3ème années lorsque les enfants parlent de la ludothèque. L'institutrice de la 2ème année n'a pas suivi strictement la consigne d'obligation de participation concernant l'activité prévue pour le trimestre. Les enfants ont donc pu jouer plus, et ont eu l'occasion d'essayer un plus grand nombre d'espaces et d'activités. D'où une évaluation plus critique de ce qu'ils ont essayé, de ce qu'ils ont le plus aimé dans les jeux libres. La ludothèque est de ce fait vue comme un espace de découverte, mais où tout n'est pas possible.

Les enfants ont pu exprimer ces « lacunes » de la ludothèque parce qu'ils ont eu l'occasion d'essayer d'autres et d'autres jeux, également intéressants pour eux.

En revanche, la 3ème année, du fait de la faible flexibilité permise par l'institutrice dans les activités prévues, et parce qu'il n'y a eu qu'une journée d'activités libres, les énoncés des enfants expriment bien le sens qu'elle donne à la ludothèque : une salle de cours géniale où les institutrices suivent ce qui a été prévu, un endroit où les enfants font de la recherche.

Ce discours exprime le sens et la reconnaissance que la ludothèque, même s'il s'agit d'un espace ludique à l'école, est toujours une salle de cours, un endroit où les possibilités de jouer sont limitées, car les institutrices y respectent ce qui a été planifié.

Même si les enfants de la 4ème année reconnaissent avoir appris certains jeux/JOGOS grâce à l'instigation de l'animatrice, ils comprennent que cela aurait pu être le contraire : ils auraient pu choisir un jeu/JOGO, que Carol leur aurait expliqué.

En 1ère année, comme la participation des enfants aux activités étaient en général libre, l'animatrice de la ludothèque est vue comme quelqu'un de sympathique parce qu'elle les laisse jouer tout le temps.

Il est intéressant de rappeler le commentaire de l'institutrice, étonnée lorsque les enfants de la 1ère année lui ont demandé à quel moment ils allaient travailler ; comme si « ce qui était en train de se faire était du jeu ». Cela indique aussi, pour les enfants, une opposition de sens entre le travail et le jeu.

On peut, dès lors, poser la question : quelles voix se manifestent dans ce discours des enfants ? On remarque que les questions sur la façon d'apprendre à l'école y sont déjà présentes. Mais cela peut être aussi l'expression de l'expérience que les enfants ont eue avec l'institutrice précédente. Celle-ci avait à travailler avec le groupe au début de cette année scolaire-là. C'est avec elle que la classe avait créé l'histoire des 3 petits cochons (où ils avaient vu la logique : d'abord le travail et après le divertissement).

Pour l'institutrice, cependant, ils étaient en train de vivre d'autres expériences en salle de cours, sans pour autant avoir besoin de passer, nécessairement, par la logique de l'opposition entre travail productif et activité ludique d'appropriation de connaissances.

Pour ce qui est des activités dirigées, là aussi on peut voir que l'argument de l'animatrice pour justifier le choix des activités n'est pas toujours conforme à l'intérêt manifesté par les enfants pour les activités proposées.

On peut prendre comme exemple : 1) La 2ème année les enfants ont produit un livre, et le choix de cette activité a été justifié par le fait qu'ils parlent beaucoup et s'intéressent aux histoires. Leur engagement dans cette activité a néanmoins été peu expressif ; 2) Le championnat de *futebol de prego*, en 3ème, a été expliqué par le fait que les enfants aimaient construire des jeux/JOGOS. Ils ont toutefois résisté, et ont voulu une participation non obligatoire, afin de pouvoir s'intéresser à d'autres activités.

A d'autres moments, le discours n'est pas très cohérent dans les arguments pour justifier les activités. Par exemple, quand l'animatrice dit en 1ère année que les enfants vont construire une piste pour les petites voitures parce qu'ils aiment les petits jeux, parce qu'ils aiment les petites voitures, et parce qu'il y avait la « fièvre » des petites voitures *Hot Weels* en salle de cours.

L'explication envoyée aux parents, cependant, a été que cette activité de construction d'une piste devait s'articuler avec les connaissances travaillées en salle.

Pour la 4ème année, c'était parce qu'ils aimaient le théâtre, et que parfois, ils ne voulaient même pas entendre parler de jeux/JOGOS. Mais, lors du pré-conseil, ils demandent plus de jeux/JOGOS à la ludothèque, ainsi que la possibilité de découvrir ceux qui y étaient, et ce avec l'aide de l'animatrice.

Dans le sens inverse, en 4ème, nous pouvons citer un exemple important d'activité dirigée où il y a eu une forte implication des enfants.

Le *Boi-de-mamâo* a été la seule activité dirigée que les enfants ont demandée, de leur propre chef, à continuer le lendemain, en salle. Au début, il était prévu que seulement la moitié de la classe participerait aux répétitions, alors que l'autre moitié jouerait. Mais, tous ont voulu répéter. Pour les répétitions et la présentation du *Boi-de-mamâo*, les enfants ont fait montre d'autonomie dans la distribution des rôles et dans le spectacle. Pendant le temps que cette activité a eu lieu, le plaisir que les enfants avaient à jouer avec les personnages du jeu, au moment de la présentation, était évident. Questions : Sont-ils entrés dans l'imaginaire des éléments de la culture populaire de la communauté ? Y a-t-il eu, éventuellement, un rapport entre la culture de la communauté et la culture scolaire ?

A noter aussi la participation et l'engagement de la 4 ème année concernant les propositions faites par l'école pour l'Agenda 21. Outre la préparation de la pièce et sa présentation devant des membres de la communauté, les enfants ont participé à la réunion sur l'Agenda 21, pour défendre leur droit de jouer, lors des discussions sur les espaces (ou le manque d'espaces) libres dans la région, et sur la possibilité de construction d'un parc

pour enfants. Au cours de ces discussions, les enfants ont pu exprimer leurs souhaits auprès des adultes.

Un autre aspect intéressant a été constitué par les thématiques concernant le jeu, qui se manifestaient indirectement dans les contenus travaillés dans les activités, et qui n'ont pas été remarquées par les institutrices, ni par l'animatrice.

Citons : dans les tableaux de Cândido Portinari, on voit souvent des enfants en train de jouer dans les rues et sur les places. En 2ème année, les enfants avaient repris les thèmes de l'oeuvre du peintre ; mais le jeu, qui y apparaît clairement, est resté inaperçu. De même, la question de l'espace pour jouer, dans la communauté, avec l'occupation des terrains par le marché immobilier, est passée inaperçue dans les activités dirigées suivantes, à la ludothèque : construction de l'histoire du Morro do Badejo (2ème année) ; théâtre reprenant les thématiques de l'Agenda 21 (4ème année) ; construction de la piste pour les petites voitures (1ère année).

Aucune réflexion n'a cependant été menée sur la façon de jouer et sur les jeux des enfants. Or, pour les enfants, cela aurait sûrement eu un sens, puisque ces thématiques font partie de leur culture ludique.

Ces thématiques n'auraient-elles pas pu devenir des fils conducteurs pour les activités de la ludothèque ?

6. Les situations de jeux à la ludothèque

6.1. Petites résistances et transgressions face au regard qui contrôle : de nouvelles expériences qui se dédoublent dans le jeu

A l'école, les discours sur le jeu ne s'accordent pas, côté adultes comme côté enfants ; ce qui laisse une marge à une multitude de sens. Le jeu y est surtout vu comme une activité dirigée, organisée sous forme de projet d'enseignement. C'est une prescription qui sert comme fil conducteur pour le travail des adultes à la ludothèque.

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la plupart des activités de la ludothèque ont, effectivement, été des activités dirigées, et ont, effectivement, eu lieu sous forme de projets, impliquant des normes et une discipline ; afin d'être conforme au modèle prescrit par le genre d'activité scolaire. De ce fait, le jeu à l'école est soumis à de nombreuses tensions. Il y a un jeu de forces qui ne sont pas explicitées dans les discours, et ne sont pas clairement perçues.

Comme nous avons pu le voir, il y avait un besoin de contrôle : 1) De la part du SME, de la société et des parents, concernant l'école ; 2) De la part de l'équipe pédagogique, concernant le travail de l'animatrice de la ludothèque et celui des institutrices ; 3) De la part des adultes, concernant le jeu des enfants dans les activités dirigées et libres.

Pour comprendre et expliquer ce jeu de forces et ces tensions, faisons appel à Michel Foucault. Dans *Surveiller et Punir* (1975), il traite la question de la conception des prisons modernes, soit disant plus humaines, que l'auteur analyse à l'aide du concept de « *panoptique* », du fait de leur forme ronde et transparente, permettant à un seul gardien de tout contrôler à leur intérieur :

> Le dispositif panoptique aménage des unités spatiales qui permettent de voir sans arrêt et reconnaître aussitôt. En somme, on inverse le principe du cachot ; ou plutôt de ses trois fonctions – enfermer, priver de lumière et cacher – on ne garde que la première et on supprime les deux autres. La pleine lumière et le regard d'un surveillant captent, mieux que l'ombre, qui, finalement, protégeait. La visibilité est un piège (Ibid. p. 1975, p.202).

Dans « Microphysique du Pouvoir » (2008), ses analyses vont au-delà de la description des appareils et des institutions qui exercent le pouvoir. Elles scrutent les mécanismes de micro-contrôle ou micro-pouvoir fondés sur des techniques presque

imperceptibles, éparpillées dans l'espace pour permettre une « *surveillance* » généralisée, qui entraîne « *un ordre disciplinaire* »

Ces analyses des mécanismes de contrôle et de pouvoir, qui se sont perfectionnés au fil du temps, permettent de penser qu'il y avait aussi des mouvements de résistance. De nouvelles techniques de surveillance ont sans cesse été développées tout au long de l'histoire des institutions, parallèlement aux tentatives de trouver des lignes de fuite. Ces tentatives peuvent être comprises comme des forces vives du désir émergeant face aux mécanismes de contrôle (Deleuze & Guattari, 1980), et qui se transforment en mouvements de résistance.

Des auteurs comme Certeau (1990) analysent ces lignes de fuite et de résistance qui « jouent » avec le mouvement de discipline et de surveillance, lorsque les sujets s'approprient l'espace à l'aide de petites résistances et transgressions. L'auteur utilise le terme « péruque » (dans le sens de « détourner »), comme une façon de dévoyer une action et trouver des subterfuges, pour expliquer comment certains travailleurs utilisaient le temps de travail, ainsi que le matériel disponible à l'usine, pour fabriquer des produits ou pratiquer des activités non liées à la production, mais qui leur apportaient du plaisir. C'est-à-dire qu'ils faisaient semblant de produire, mais « profitaient de l'occasion » - par l'art d'utiliser ce qui leur était imposé – pour donner un sens et une marque d'auteur à leurs propres activités.

On peut évoquer aussi le terme « *transgrediente* » (en portuguais), que Bakhtin (2003) utilise dans le sens du mot latin « *transgredior* » (aller au-delà, dépasser, franchir, excéder). Dans le cas que nous analysons, la transgression peut être vue comme un processus créatif, pour que le jeu puisse avoir lieu. Elle comprend aussi les activités contrariées du travail réel (Clot, 2008).

Ces concepts peuvent nous aider à dévoiler le mouvement de contrôle à l'école, s'il est compris comme quelque chose qui dépasse l'école, puisqu'il s'agit une institution parmi d'autres. Mais, ces concepts nous permettent aussi de comprendre que nous pouvons rencontrer des mouvements de résistance et de transgression face à un contrôle exercé sous les formes les plus variées. Car les données montrent :

- Comment l'équipe pédagogique résiste aux normes burocratiques du SME lorsqu'elle cherche à assurer le jeu et la ludothèque à l'école à l'aide d'arguments techniques et scientifiques. Ce discours suit la logique rationnelle du monde du travail pour convaincre le SME, ainsi que les parents, de l'importance du jeu et de la ludothèque à

l'école. L'équipe pédagogique résiste aussi lorsqu'elle augmente le temps de la récréation pour permettre aux enfants de jouer, sans le mentionner dans les rapports envoyés au SME.

- Comment certaines institutrices résistent aux contraintes du travail dirigé / prescrit, rendant la participation aux activités dirigées flexible. Ce mouvement est aussi une conséquence de leur obligation d'accompagner leurs groupes à la ludothèque. Parfois, elles étaient présentes tout en répondant à d'autres demandes collectives, ou en s'occupant d'affaires personnelles, considérées plus importantes ou plus urgentes à ce moment-là ; ou même s'absentant des activités de la ludothèque pour régler d'autres priorités. Ou encore, en libérant les enfants pour les jeux avant même que tous aient fini de manger à la récréation, ou en n'étant pas très rigides dans la réalisation des activités prévues pour chaque jour de la semaine.

- Comment les enfants résistent en cherchant des moyens de ne pas faire, ou en faisant semblant de faire, les activités dirigées pour, à travers de petites transgressions, s'affranchissant des règles pour faire ce qu'ils souhaitent faire.

On pouvait voir cela dans de nombreuses situations :

1) Dans les activités : en « jouant » pendant les activités dirigées, les finissant rapidement pour pouvoir aller jouer, ou même en se servant du discours des adultes pour les convaincre de changer de thème de jeu.

2) Dans les rituels scolaire : en jouant à un jeu qui n'était pas prévu ce jour-là dans les activités pendant la récréation, en n'écoutant pas l'animatrice de la ludothèque lors de l'organisation des activités de la journée, en jouant pendant l'explication ou la réalisation des activités dirigées.

3) Dans les espaces de l'école : en jouant dans les petites tentes disponibles à l'intérieur de la ludothèque, restant de ce fait hors du champ visuel des adultes.

6.1.1. Les mouvements de contrôle et de résistance/transgression lors du jeu à l'heure de la récréation

Pendant la récréation, l'animatrice de la ludothèque mettait à la disposition des enfants des jeux et des jouets. Ils avaient alors l'espace de la cour, du parc et du terrain de jeu pour jouer librement. Dans chaque salle de cours, il y avait un tableau indiquant les activités devant avoir lieu sur le terrain de jeu de l'école ; comme l'exemple du tableau 4 :

Tableau 4 : **Activités permises à la récréation chaque jour de la semaine**

Jour de la semaine	**Activités**
Lundi	Activité libre sur le terrain de jeux, avec ballon mais pas de foot / jeux et corde en cour
Mardi	Football sur le terrain de jeux / jeux et corde dans la cour
Mercredi	Activité libre sur le terrain de jeux, sans ballon / jeux et corde dans la cour
Jeudi	Activité libre sur le terrain, sans ballon / jeux et corde dans la cour

Le tableau indique les activités prévues sur le terrain de jeux à l'école, chaque jour de la semaine. Les enfants n'étaient pas obligés de jouer aux jeux indiqués au tableau. Le jour où le football n'était pas prévu, aucun ballon ne leur était fourni. A notre sens, le tableau était plutôt un « document », au cas où il y aurait un conflit entre les groupes.

Nous ne disposons pas de données pouvant expliquer l'origine de ces règles, car ces détails étaient restés inaperçus jusqu'à une phase bien avancée de la collecte d'informations. Mais le tableau avait peut-être été conçu pour éviter des conflits dans le choix des activités et des espaces, si chacun était libre de choisir ce qu'il voulait. Cette règle a même pu être décidée suite aux disputes ayant eu lieu par le passé ; selon un indice trouvé dans le rapport du pré-conseil de classe de la 1ère année évoquant un écolier qui « (…) *n'aime pas que la 2ème année joue au foot parce qu'ils leur prennent leur ballon* » . Et c'est peut-être aussi à cause de ce genre de conflit que l'heure de la récréation a été partagée entre « temps de manger » et « temps de jouer ».

Mais tout ceci peut être mieux compris à partir du témoignage de l'institutrice de la 4ème année, lorsqu'elle a été interviewée par les filles de son groupe. Un jour, à la récréation, celles-ci jouaient à interviewer leurs camarades et le personnel de l'école, au sujet du jeu à la récréation. Le thème de l'interview était, justement, le tableau des activités pendant la récréation. Elles venaient d'interviewer les garçons, et sont tombées sur leur institutrice, qui passait dans le couloir :

Episode 1: **Pourquoi jouer au foot seulement 2 jours pendant la récréation ?(24/08/06)**[77]

[77]. Voir conventions de base pour la transcription (Annexe 7) et les noms fictifs des sujets de la recherche (Annexe 8).

1. Ivana : *Bonjour.*
2. Rita (l'institutrice) : *Bonjour*.
3. Ivana : *C'est une interview pour notre journal.*
4. Alice : *De Leni. Le journal de Leni.*
5. Ivana : *C'est ça. On est ici, on pense...*
6. Luciana : *A Leila* ? (Elle est em train de filmer)
7. Ivana : *... à la récréation. A quel jeu les enfants jouent, et tout le reste. Je voudrais savoir ce que tu penses de cette nouvelle règle qui dit qu'il faut jouer au foot deux jours seulement ?*
8. Rita (l'institutrice) : *Je trouve ça intéressant, parce que sinon tous les jours il y a la même activité, football, football, football ; jeu auquel certains, auquel les garçons jouent, pas tous, et les filles n'y jouent pas. Alors, c'est très partagé. Donc, je pense, c'est très important de diminuer les jours où il y a du football, pour apprendre à faire autre chose, pas seulement du football, mais aussi d'autres jeux pendant la récréation.*
9. Ivana : *Ah, d'accord ! Alors, pour toi qui es là, ça s'explique... pourquoi il n'y a que deux jours de foot. Alors, on y va*.

On voit ici qu'une des raisons qui expliquent ce mode d'organisation a été la tentative de proposer un plus grand choix d'expériences ludiques aux enfants de l'école, et assurer un espace de jeu aux filles. L'autre but était d'amener les garçons et les filles à jouer ensemble ; car les filles, comme le dit l'institutrice, n'aiment pas le football.

Outre l'organisation les activités proposées pendant la récréation (citées au tableau 4), celle-ci était divisée en deux parties. Pendant la première moitié, un groupe seulement quittait la salle de cours pour le goûter. Tous les enfants de ce groupe allaient dans la cour, où il y avait des tables. Les enfants devaient y rester jusqu'à ce qu'ils finissent de manger. Ensuite, ils pouvaient aller ailleurs et jouer. Après ce premier moment, un autre groupe quittait la salle de cours pour le goûter, alors que le groupe précédent jouait. Cela veut dire que les deux groupes se rencontraient peu, et n'avait pratiquement pas l'occasion de jouer ensemble. Il y a, par conséquent, une limitation dans l'échange du répertoire ludique des enfants des différents groupes, ainsi que dans l'interaction entre les groupes.

Après quelques réflexions au cours du Conseil de Classe du 2° trimestre, concernant le comportement de certains enfants (qui prononçaient des grossièretés pendant le goûter), et pour mieux organiser le goûter, il a été décidé que les tables seraient rapprochées pour permettre de mieux contrôler et mieux voir les enfants. Il a été dit aussi que l'institutrice devait accompagner son groupe pendant le repas des enfants.

La récréation est organisée selon des règles visant à contrôler le comportement des enfants, de même que le temps/espace et la réalisation des activités. Paradoxalement, cependant, la récréation est considérée par l'équipe pédagogique comme un temps/espace

privilégié pour que les enfants puissent jouer librement, sans être contrôlés par le regard des adultes, comme on le voit dans le témoignage suivant :

« *Mais l'heure de la récréation est encore le moment du jeu libre, où il n'y a personne qui regarde les enfants, il n'y a personne qui ... Ils jouent à ceci, à cela, puis ils vont au parc, et ils jouent à autre chose* » (La conseillère pédagogique).

Afin d'assurer le jeu libre pendant la récréation, un temps plus important que dans les autres écoles y est consacré. Mais, cela n'apparaît pas dans les rapports. L'école fait semblant de suivre les normes en vigueur dans l'état, mais en réalité elle a ses propres règles :

« (...) on n'a jamais parlé de ça avec personne, car on ne peut pas faire ce qu'on fait. En fait, je pense que maintenant on peut le faire, mais avant on ne pouvait pas le faire. Si on parlait de faire une récréation de trente minutes, ils ne considéraient pas ça comme heure d'enseignement, Alors, on a continué à faire. Informellement, on expliquait aux coordinatrices qu'on faisait un travail orienté (...) Mais à aucun moment, on a formalisé ça sur le papier. Parce qu'on a peur de formaliser ça sur le papier, et que la législation le juge illégal » (La conseillère pédagogique).

La conseillère pédagogique comprend cette situation et cite verbalement les auteurs mexicaines Ezpeleta & Rokwel pour justifier l'instauration de cet horaire informel de récréation à l'école :

« Elles disent qu'il y a toute une série de normes dictées par l'Etat, mais l'école fonctionne d'une autre façon, complètement différente, informelle ; dans l'informalité parce l'école doit tout le temps s'écarter des choses que l'Etat impose, et qui ne marchent jamais dans la pratique » (La conseillère pédagogique).

Dans les paroles de la conseillère pédagogique, on comprend que l'activité pendant la récréation est considérée comme un travail dirigé. Peut-être pense-t-elle au tableau des activités proposées pour ce créneau horaire, au fait que l'école prête des jeux aux enfants ou au fait d'avoir un adulte surveillant les enfants chaque jour.

Une question se pose néanmoins : Est-ce que cela peut être considéré comme un travail orienté, ou est-ce que ce sont des activités contrôlées par le regard des adultes ?

Une autre question, c'est que la capacité à résister au formel/dirigé n'est pas perçue comment un mouvement pouvant venir des institutrices et des enfants ?

D'ailleurs, la thématique de la résistance n'apparaissait pas souvent dans les interviews analysées au chapitre précédent. A deux reprises seulement des indices d'une résistance de la part des l'équipe pédagogique peuvent être perçus.

L'animatrice de la ludothèque cite la résistance des enfants à certaines activités dirigées, mais elle le justifie expliquant que les enfants résistent parce qu'ils ne les connaissaient pas, et que de ce fait, ils avaient besoin de les connaître pour apprendre et, par conséquent, avoir du plaisir à y jouer.

La conseillère pédagogique ne parle pas de la résistance des enfants, mais souligne que parfois les institutrices font autre chose pendant l'heure de la ludothèque. Cependant, les institutrices résistaient aussi aux prescriptions concernant l'organisation des activités pendant la récréation. On voit cela dans les petits détails, comme par exemple : laisser les enfants aller jouer avant qu'ils n'aient fini de goûter, faire semblant de ne pas voir que les garçons jouent au football un jour où ils étaient censés faire une autre activité.

Les enfants trouvaient donc un moyen de jouer au football sur le terrain de jeu même s'il était clair pour eux qu'ils transgressaient les règles de l'école ; comme l'indique l'épisode qui suit, qui fait partie du jeu des filles de la 4ème année consistant à interviewer les camarades. Les garçons étaient en train de jouer au football, les filles sont allées les voir, et lors d'une interruption du match elles ont posé leurs questions :

Episode 2 : **Qui a dit que nous ne jouons pas au foot ? (24/08/2006)**

1. Ivana : *Thiago, tu aimes jouer au foot ?*
2. Thiago : *Oui, pourquoi ? T'as quelque chose contre ?*
3. Ivana *: Non, on fait une enquête sur la récré. Qu'est-ce que tu penses des nouvelles règles : deux jours de foot, seulement* ?
4. Thiago **:** *Qui a dit que.... nous ne jouons pas au foot aujourd'hui ? Nous cassons les règles*. (Il repart avec le ballon, et le match reprend)
5. Ivana : « *Les filles, ce garçon est vraiment impoli, non ? C'est ça, laisse...*
6. Luciana : *Allons voir la directrice...* (Elle est en train de filmer)
7. La chercheuse : *Ces ballons ? Pourquoi autant ?* (Les enfants jouent avec plusieurs ballons à la fois)
8. Ivana : *Non, toi qui es là, tu dois être en train de te demander...* (Alice lui dit quelque chose à l'oreille*) ... pourquoi autant de ballons, n'est-ce pas ? C'est qu'ils prennent les ballons en cachette, la directrice ne le voit pas.*

Jusqu'à présent, nous avons vu que les résistances de la part des adultes et des enfants sont plutôt une « façon de ne pas faire ». Ils font semblant de faire, mais en réalité ils trouvent une autre manière de faire, plus en accord avec leurs motivations. C'est un mouvement qui peut être caractérisé comme ligne de fuite.

Mais, il y a un élément nouveau dans cet épisode : un mouvement de transgression, où les enfants ne respectent pas les règles et font ce qui les motive, c'est-à-dire, jouer au football. Malgré l'interdiction de jouer au football sur le terrain de jeu et d'apporter un ballon de la maison certains jours de la semaine, il y avait des matchs de football. Comme le disait Thiago, eux mêmes, ils en ont conscience et assument qu'ils sont en train de « casser » les règles lorsqu'ils jouent au football le jour où cette activité n'est pas permise ; que ce soit avec de petits ballons de « *baby foot* » (qui disparaissaient pendant le match qui avait lieu dans la cour couverte), avec des balles improvisées avec du papier ou du plastic, ou encore avec des ballons qui, parfois, surgissaient mystérieusement.

L'apparition mystérieuse de ballons peut être expliquée par l'épisode ci-dessous, où un garçon arrivé à l'école après le début de l'année scolaire, et qui n'était jamais invité à jouer au football, dévoile le secret devant la caméra :

Episode 3 : Je sais où vous cachez le ballon ! (24/8/06)

1. La chercheuse : *Dernière interview, car il y a une révélation ici, regardez...* (Roberto est à côté et attend de parler. Ivana s'approche de lui)
2. Roberto : *Je sais, au foot, je sais où ils cachent le ballon.*

Ivana : *Où ?*

3. Roberto : *Ils le cachent dans un trou, à l'angle du terrain, là, près du but... ils font un trou... Il y a plein de feuilles et un truc pour couvrir... Alors, le soir...*
4. Luciana : *La dernière, c'est avec Andréa.*
5. Roberto : *... ils viennent ici, ils entrent par les grilles, là-bas, et ils jouent au foot.*
6. Ivana : *Ah. Alors, c'est ça! Il y a des gens qui viennent le soir et qui jouent au foot sans permission ; mais, OK. Notre journal est fini. Alors, au revoir !*

Pour comprendre ce mouvement de transgression des enfants pour jouer au football (épisode 1 et 2, où ils avouent casser les règles à la récréation et hors horaire scolaire, cachant les ballons), il faut analyser le contexte dans lequel cela arrive.

Comme nous l'avons vu au chapitre 5 (5.2.1.d.), lors de l'évaluation de la direction de l'école au pré-conseil de classe, les enfants de la 4ème année avaient exprimé leur mécontentement concernant le planning des activités à la récréation. Mais, apparemment, cela n'a eu aucun effet. La plainte n'a pas été inscrite au compte rendu du Conseil de Classe, et aucun changement n'a été introduit.

A chapitre 4, en analysant la culture ludique des enfants de la communauté, nous avons vu qu'ils ne disposent plus d'autres endroits pour jouer au football, outre le terrain de jeu de l'école, compte tenu du danger que représente aujourd'hui la rue.

Nous avions vu aussi dans ce chapitre que les jeux avec un ballon étaient une des activités ludiques les plus citées par les enfants. D'où peut-être la stratégie de cacher le ballon pour y jouer au moment de la récréation ou pendant le week-end, à l'école.

En plus, nous ne pouvons pas oublier : 1) que le football est considéré comme le sport national au Brésil ; 2) qu'au moment de la collecte d'informations, se déroulait le Mondial de Football ; et 3) qu'il y a toute une construction idéologique, de la part des médias, du mythe du joueur de football qui, en général d'origine modeste, devient un héros national lorsqu'il fait des exploits en équipe nationale, et gagne beaucoup d'argent « en jouant au ballon ». Et cela est visible dans l'épisode qui suit (évaluation des activités en 1ère année), lorsque Guilherme parle de son expérience en *futebol de botão :*

Episode 4 : Tu vas être choisi pour jouer en équipe nationale ! (20/06/06)

1. L'animatrice : *Qu'est-ce que vous avez le plus aimé ?* (Guilherme lève le bras, et demande la parole). *Guilherme.*
2. Guilherme : *J'ai aimé tirer le penalty, avec Paulinho, au milieu. Je tirais toujours le penalty au milieu, et faisais le but, au milieu.*
3. L'institutrice : *Ah.... Félicitations !*
4. X : *Moi, j'ai marqué un but avec Jonatas.*
5. L'animatrice : *Tu vas être sélectionné pour jouer avec l'équipe nationale, en Coupe du Monde.*
6. Guilherme : *Oui, je vais vraiment être sélectionné.*
7. L'animatrice : *Oui, si Dieu le veut...* (Elle regarde l'institutrice, et les deux rient).

Finalement, d'une manière générale, toutes ces données montrent que le contrôle qui aurait dû être exercé par les adultes (sur les activités des enfants pendant la récréation) n'a pas un caractère si fort de surveillance ou de discipline. Même si les règles sont clairement posées, on n'y insiste pas d'une façon rigide, en ce qui concerne les actes des enfants ; ni même des adultes, d'ailleurs. Même si les enfants essaient de partir d'un mouvement de transgression (pour faire ce qui leur plaît), leur résistance n'a pas vraiment un caractère d'opposition, car, en quelque sorte, c'est dans la logique de cet espace : tous résistent, et tous créent des stratégies, d'autant plus qu'il y a un certain consentement, même s'il n'est pas explicite.

6.1.2. Les mouvements de contrôle et de résistance/transgression dans le jeu à la ludothèque de l'école

Compte tenu de sa situation en contexte scolaire et de la façon dont sont organisées ses activités, la ludothèque réclame un contrôle adulte de l'emploi du temps, de l'espace,

des matériels et des actions des enfants, y compris pendant le « jeu libre ». Indicateurs les plus visibles de ce contrôle pendant notre enquête :

1) La règle selon laquelle les activités libres doivent être choisies, par vote, parmi quatre activités suggérées. Tous les enfants doivent y participer pour pouvoir ensuite jouer librement.

2) Le caractère obligatoire de la participation des enfants aux rituels de la présentation des activités dirigées, de même qu'à leur évaluation.

3) La difficulté d'accès aux matériels (peintures, pinceaux, instruments de musique), dont l'utilisation est soumise à l'autorisation de l'animatrice de la ludothèque, ou doit être prévue comme une activité dirigée.

4) L'interdiction des jeux entraînant beaucoup de bruit ou une grande agitation des enfants (imposée pour des raisons de sécurité).

5) L'obligation de jouer à l'extérieur de la ludothèque, même si l'espace n'est pas suffisant pour que tous puissent jouer sans gêner les activités des autres ; ce qui suggère une territorialisation des activités et un contrôle des corps.

Il faut souligner que l'animatrice de la ludothèque rappelait à tout moment la question de l'organisation des matériels, et qu'il fallait jouer sans faire du bruit et sans s'agiter.

L'explication en était que les enfants devaient apprendre à respecter les autres, éviter de se faire mal et blesser les autres, ne pas gêner les activités ; ce qui était résumé dans les expressions « *jouer correctement* » ou « *tu sais pas jouer ?* » , souvent adressées par les enfants eux-mêmes à leurs camarades.

Lorsque les enfants ne respectaient pas les consignes de ranger les matériels utilisés, de participer à la planification et à l'évaluation des activités, ou lorsqu'ils jouaient en s'agitant beaucoup ou en faisant du bruit, ils n'avaient plus « le droit de jouer ».

La perte de ce droit prenait deux tournures : interdiction de continuer à jouer (ils devaient alors rester assis pendant un certain temps, en marge de l'activité), ou interdiction de participer à la même activité lors de la rencontre suivante.

Par l'intermédiaire de la ludothèque, l'école accorde aux enfants le droit de jouer, mais ce jeu est réglementé, et *« ils n'ont plus le droit de jouer », « s'ils ne jouent pas correctement »*.

Cette *«perte du droit de jouer »* intervenait cependant seulement dans certaines situations, et concernait certains enfants, comme une punition (en général, ceux qui

posaient un problème de comportement), et n'était pas utilisée contre d'autres enfants dans des circonstances pareilles.

Nous avons constaté dans ces cas que la question du droit de jouer ou de l'aliénation de ce droit était relative. Elle semblait concerner plutôt les enfants qui avaient justement besoin d'exercer ce droit, c'est-à-dire les enfants déjà marginalisés. Nous y reviendrons plus loin.

Autre fait intéressant : l'animatrice de la ludothèque justifiait son besoin de contrôler pour se sentir plus sûre dans la mise en oeuvre des activités. Selon elle, les enfants avaient plus de plaisir dans les activités lorsque celles-ci étaient organisées préalablement. Les activités étaient choisies en fonction de ce qui se passait à la ludothèque, à partir des observations des institutrices et de l'animatrice. Celle-ci ne parvenait cependant pas à saisir les *présumés* concernant le jeu « libre et dirigé » (dont nous avons discuté au chapitre précédent), qui guidaient la cible de son regard, et qui donnaient des sens aux activités des enfants (ainsi qu'à son propre travail d'animatrice).

Cette nécessité de contrôler était présente aussi dans la façon dont l'institutrice de la 3ème année menait les activités. Outre le fait que les activités étaient dirigées et la participation des enfants obligatoire, elle a exigé leur engagement dans les jeux/JOGOS qui se construisaient en salle comme une condition leur permettant de choisir leurs activités à la ludothèque. C'est ce qui montre l'épisode 5, lors de la discussion pour décider de leur prochaine activité à la ludothèque :

Episode 5 : On va organiser le championnat à une condition... (22/06/06)

1. L'animatrice : *Nous pouvons organiser un championnat de football. Est-ce que ça peut être Bianca* (institutrice*), pour la prochaine rencontre ? Alors, vous voulez l'organiser, le championnat* ?

2. L'institutrice : *Avec une condition : que Carol organise ces jeux/JOGOS avec vous, le championat. Si pendant les jeux/JOGOS que l'animatrice proposera vous allez vraiment jouer/JOGAR, apprendre, travailler. Car, comme je vous l'ai dit lors du cours précédent, j'essaie de faire en sorte que notre cours soit amusant et décontracté, pour que vous puissiez apprendre tout en jouant/JOGANDO. Maintenant, je vais faire un autre test. Je vais introduire un autre jeu en salle de cours (chiffres romains, table de multiplication). Mais si j'entends des commentaires négatifs, ou que vous ne vous y intéressez pas, alors, je vais voir Carol, et on va arrêter ce genre de jeux/BRINCADEIRA à la ludothèque. C'est d'accord ? Si tout le monde accepte ces conditions, on va le faire ; sinon, non. Vous acceptez ?*

3. Jean : *Qu'est-ce qu'il y aura comme enjeu ?*

4. Carol : *Est-ce qu'il faut un enjeu ? On peut confectionner une médaille. On peut aussi faire un trophée avec de l'argile.*

5. Jean : *Médaille et trophée ?*

6. Roberta *: Est-ce qu'on peut emporter le légo en salle ?*

7. L'institutrice : *Le légo, c'est à la ludothèque. En salle de cours, ce sont les jeux/JOGOS dirigés.*

L'épisode montre la difficulté de l'institutrice à faire valoir la prescription visant à introduire le « *ludique en salle de cours* » , car le modèle scolaire s'impose pour aborder ces activités, d'où les attentes et les conflits.

L'institutrice exprime sa frustration lorsqu'elle essaie de motiver les écoliers pour l'apprentissage en salle de cours, à l'aide de la stratégie de la construction de jeux/JOGOS, cherchant à y mettre des contenus liés au travail en salle, supposant qu'ils auront alors du plaisir à apprendre.

De ce fait, elle impose une condition pour l'activité intéressant les enfants : tous doivent y participer avec le même intérêt en salle de cours (réplique 2).

Toutefois, ce qu'elle dit n'a pas de répercussion immédiate auprès des enfants, qui sont déjà motivés pour le championnat (répliques 4 et 5). Lorsque Roberta demande à emporter le légo en salle de cours, elle laisse entendre que les jeux/JOGOS qui y auraient lieu seraient de ce fait plus intéressants (réplique 6). Cependant, l'institutrice pose les limites en disant qu'en salle les jeux/JOGOS sont dirigés (réplique 7).

On voit que la marge de négociation entre institutrice et écoliers est étroite. La participation avec motivation à l'activité dirigée proposée par l'institutrice est obligatoire, et constitue la condition de réalisation de l'activité proposée par les enfants. Comme si leur motivation pouvait être un choix rationnel, et non la conséquence de leur engagement dans l'activité proposée par les adultes.

Comme nous le verrons dans l'épisode 7, cette attitude d'imposition, de la part de l'institutrice, ne s'est pas limitée à la négociation sur la forme de participation des enfants aux activités en salle de cours. Elle a concerné tout le déclenchement du championnat de *futebol de prego*, auquel tous devaient participer, les démotivant pour l'activité qu'ils avaient eux-mêmes proposée.

Mais, comme nous avons déjà vu, nous pouvons trouver des indices d'une ligne de fuite, de la part des enfants, leur permettant de jouer au jeu qu'ils voulaient :

1) Lorsqu'ils résistent à écouter l'animatrice de la ludothèque, au moment où tous sont en cercle pour organiser l'activité décidée pour la journée.

2) Comme les activités ne correspondaient pas toujours aux attentes des enfants, ils cherchaient des contre arguments pour jouer aux jeux qu'ils voulaient. Dans ce cas, ils se servaient souvent des discours des adultes, pour essayer de les convaincre de mettre en

oeuvre les activités pour lesquelles ils étaient plus motivées, ou pour éviter les jeux « éducatifs », comme les mots croisés ou la table de multiplication. Ce que nous pouvons voir dans l'épisode ci-dessous, en 4ème année :

Episode 6 : Banque immobilière, Argent du Mois, ce sont aussi des mathématiques (01/06/06)

(Les écoliers sont toujours assis en cercle, et l'animatrice leur propose de continuer le jeu de la rencontre précédente – mots croisés. C'est le jour des activités proposées par les institutrices) :

1. Thiago : *Encore des mots croisés ?!*
2. Victor : *C'est trop barbant !*
3. L'animatrice : *Vous aviez dit que c'était chouette ! Pour toi, de toute façon, tout est barbant...*

(Certaines filles proposent de jouer à autre chose, à la petite maison)

4. L'animatrice : *Petite maison, c'était mardi, déjà.*
5. Barbara : *Et le jeu de la table de multiplication ?*
6. L'animatrice : *Oui, ça peut être ça.*
7. Barbara : *On apprend ça en salle de cours.*
8. Thiago : *On joue toujours au jeu que les filles demandent ?*
9. L'animatrice : *Si vous ne voulez pas le jeu de la table de multiplication, Thiago, quel jeu suggères-tu ?*
10. Thiago : *Banque Immobilière, Argent du Mois ; c'est de la mathématique aussi !*

(L'institutrice du groupe arrive à la ludothèque, l'animatrice lui raconte ce qui s'est passé, et les deux sont d'accord pour que les enfants jouent à des jeux ayant comme contenu les mathématiques, comme ils l'ont proposé).

Cet épisode montre comment les enfants comprennent la logique de l'endroit et proposent des alternatives acceptables pour les adultes, en suivant la logique que ces derniers utilisent. Mais, ces alternatives semblent être plus en accord avec les intérêts des enfants, ils en sont quand même assez proche.

3) Lorsque l'argument avancé n'avait pas d'effet à lui tout seul, on ajoutait de nouvelles règles aux décisions prises auparavant par le vote.

C'est ce qui s'est passé en 3ème année, au cours du championnat de « *futebol de prego* » qu'ils ont organisé.

Il y a eu des conflits déclenchés para le caractère obligatoire de participer comme supporteur (pour ceux qui ne voulaient pas jouer). Cette obligation avait été décidée et acceptée au moment de l'organisation des règles du championnat.

Certains enfants, qui ne voulaient plus y jouer et qui devaient de ce fait être des supporteurs, ont commencé à s'installer dans les espaces de la petite maison et des déguisements, pour s'occuper d'autres activités. L'animatrice de la ludothèque les rappelle

et leur dit qu'ils n'ont plus le droit de jouer. Ils retournent alors sur le tapis pour suivre les matchs de *futebol de prego*.

Au début de la rencontre suivante, au moment de la planification, l'animatrice de la ludothèque leur rappelle ce qui s'était passé et ce qui avait été décidé. Les écoliers réagissent et demandent un nouveau vote : pouvoir jouer sans l'obligation de jouer les supporteurs.

L'épisode qui suit illustre u n moment intéressant de cette situation :

Episode 7 : On va voter. N'oubliez pas ce qui a été décidé ! (17/08/06)

1. L'animatrice : *Alors, on va voter. Première option : possibilité de jouer, mais s'il y a désordre, retour au championnat. Deuxième option : impossibilité de jouer, et tout le monde va au championnat, comme ça avait été décidé au début. Option numéro 1, que le premier se lève (...). N'oubliez pas ce qui a été décidé ; pensez au camarade, qui doit bien analyser tout ça ; pensez au groupe. Option numéro 1, levez le doigt (12 votes pour). Maintenant, levez le doigt pour le championnat seulement. (Peu d'enfants lèvent le doigt, même pas Jean, qui avait proposé la participation de tous au championnat, ne serait-ce que comme supporteur).*

2. Jean : *Moi aussi, je vais jouer.*

3. L'animatrice *: Encore une fois pour l'option numéro 1. Les doigts !* (Elle compte. Jean lève le doigt à moitié).

4. L'institutrice : *Mais, Jean, pourquoi tu lèves la main ? Tu veux jouer ou tu veux être supporteur* ?

5). Jean : *Être supporteur.*

6. L'institutrice *: Alors, pourquoi t'as levé la main ?*

7. Jean : *Mais, c'était pas l'option 2 ?*

8).L'animatrice : *Non, c'est l'option 1.*

9. X : *Alors, on fait l'option 2.*

10. L'animatrice : *Alors, numéro 2, c'est seulement le championnat. Les autres doivent être des supporteurs* (8 enfants lèvent le doigt).

11. L'institutrice : *On répète l'option numéro 1, pour être sûr*. (Elle compte, et ils lèvent le doigt très vite et très haut. Ils applaudissent et, apparemment contents, car, c'était de loin la majorité).

12. L'animatrice : *Euh, attendez, c'est pas comme ça '-Je vais semer la pagaille'. C'est pas juste. Car, si on décide ici, en groupe, il faut respecter ! Celui qui sèmera la pagaille va être obligé de rester assis ; sinon, lors de la prochaine rencontre, ce sont les institutrices qui vont décider.*

Nous voyons ici que l'animatrice de la ludothèque et l'institutrice ont accepté le principe du vote, proposé par les enfants, concernant le choix entre jouer ou participer au championnat comme supporteur. Elles ont néanmoins essayé d'infléchir le vote en attirant attention des enfants sur des choses peu claires (penser au camarade et au groupe) (réplique 1), et en refaisant le scrutin à 4 reprises, cherchant par là à renverser le processus qui libérerait les enfants de l'obligation de participer comme supporteurs et leur permettrait

d'aller jouer. Avec le vote, la volonté des enfants l'a emporté. Mais l'animatrice dit clairement (réplique 12) que même s'ils remportent le scrutin, ils doivent jouer comme les adultes l'avaient prévu ; car, autrement, lors de la rencontre suivante, les institutrices décideraient des activités, signifiant par là que c'était le dernier mot.

On y voit le jeu de forces déclenché par les conflits d'intérêts entre les adultes et les enfants. Cela s'est peut-être produit à cause de l'attitude d'imposition de l'institutrice (approuvée par l'animatrice de la ludothèque), qui s'était déjà manifestée lors de la préparation de l'activité (épisode 5).

Ces tensions et ces conflits ont peut-être troublé les enfants, d'autant plus qu'ils n'ont pas eu le choix ; car leur marge de négociation avait été réduite par l'institutrice.

Cette opposition d'intérêts a pu être notée aussi dans l'épisode 6, où l'on a l'impression de détecter une dispute entre les filles (qui proposent le jeu de la table de multiplication) et les garçons (pas de jeux « *éducatifs* »).

On voit aussi que les motivations des écoliers ne faisaient pas toujours l'unanimité, et qu'ils se contredisaient aussi. Et parfois, ils changeaient d'avis au cours même d'une activité ; comme Jean (réplique 5), qui avait proposé l'obligation pour tous de participer au championnat, avant de s'intéresser à autre chose.

Cela montre que les enfants changent d'avis aussi dans leur subordination ou insubordination aux règles (créées par les adultes ou par eux-mêmes) pour contrôler leurs actions. Mais, d'après cet épisode, on dirait que ces règles ne suffisent pas gérer les envies des uns et des autres.

Ne pourrait-on pas voir, dans tout cela, un mouvement de résistance de la part des enfants, à cause de la médiation des adultes, concernant l'organisation du championnat de *futebol de prego* (proposé par les enfants) ?

4) Si, d'un côté, les enfants ne parvenaient pas toujours à imposer leurs envies et intérêts par l'argumentation ou par le vote, d'un autre côté, elles accomplissaient rapidement l'activité proposée, pour pouvoir s'occuper des jeux pour lesquels ils étaient plus motivés.

Lorsque l'activité prévue se déroulait sur plusieurs jours, les enfants faisaient des écarts et « jouaient » au cours de cette activité (comme en 3ème, où certains enfants ont joué avec des coussins, alors qu'ils étaient censés participer à l'établissement de la liste des matchs de *futebol de prego*).

5) Parfois, les enfants essaient de ne pas se trouver dans le champ visuel des adultes, et vont même jusqu'à quitter l'espace de la ludothèque, pour aller jouer dans les petites cabanes. Ceci peut également être vu comme une résistance au contrôle des adultes.

Tous les énoncés des adultes concernant les témoignages des enfants lors des pré-conseils de classe, analysés au chapitre précédent, dénoncent le manque d'espace pour le jeu. Lors des pré-conseils de classe, les enfants se plaignent aussi qu'ils n'ont pas le temps de jouer.

Une question s'impose : pourquoi les activités ont-elles lieu uniquement à la ludothèque, alors qu'il y a une grande cour, où ils pourraient jouer sans se bousculer tout le temps ?

Cette question découle des paroles qu'une élève de la 4ème année adresse à une de ses camarades : « - *Je n'en peux plus, j'ai besoin de prendre l'air !* », alors que l'autre répond : « - *Tu peux pas aller dehors, Carol ne le permet pas* ».

Les enfants éprouvent donc parfois le besoin de quitter la ludothèque pour aller respirer, c'est impossible, compte tenu des règles.

Le concept de *panoptique* de Foucault explique bien cette façon de contrôler les actions des enfants.

Cette division de l'espace de la ludothèque en « territoires », visant à localiser les sujets qui y circulent, peut être extrapolée et appliquée au contrôle des activités qui s'y déroulent.

Nous avons pu remarquer une tendance à cantonner chaque activité dans un « territoire ». Par exemple : ceux qui jouaient dans le coin « petite maison » et « déguisements » ne pouvaient pas « gêner » les jeux/JOGOS ayant lieu dans le coin « tapis ». Nous en discuterons d'une façon plus détaillée, dans la partie à venir.

Nous avons pu constater l'existence de rituels à la ludothèque, proches de la logique scolaire, pour justifier son action pédagogique : la fréquentation obligatoire, rester obligatoirement dans l'espace de la ludothèque, obligation de participer aux activités. Ce à quoi il faut ajouter les conflits d'intérêts entre les attentes des adultes et celles des enfants, voire entre les enfants eux-mêmes.

Ces conflits ont entraîné des tensions, et les négociations engendrées par les oppositions ont déclenché des mouvements de résistance et de transgression.

Nous avons vu que, apparemment, le sens donné au jeu et à la ludothèque scolaire, au début, du point de vue institutionnel, a eu un impact sur la façon dont celui-ci s'est concrétisé dans le travail accompli par les adultes.

Toutefois, si nous y regardons de plus près, on note aussi des résistances dans les actions des institutrices, dans l'expression de leur travail réel. Même si chaque institutrice a développé son propre style (plus proche ou plus éloigné de ce qui a été prescrit par l'équipe pédagogique), certaines institutrices, à leur manière, ont aussi rendu possible l'apparition de failles et de lignes de fuite, ont les enfants ont profité pour renverser et « jouer » de l'ordre instauré.

6.2. Les thèmes, les contenus, les savoirs et les conditions qui constituent le jeu

6.2.1. .... dans les activités libres

Dans cette partie de notre travail, nous essayerons d'éclairer les expériences et les éventuels apprentissages qui ont eu lieu à la ludothèque qui s'expriment comme partie constitutive des sujets qui sont en relation entre eux.

L'apprentissage est ici compris comme un processus « [...] d'appropriation d'outils et de signes dans un contexte d'interaction » (RIVIERE, 1985, p. 59), car il est intimement « [...] lié aux formes de participation et appropriation des pratiques sociales. Ces pratique condensent l'expérience sociale, historiquement construite et partagée [...] (SMOLKA & LAPLANE, 2005). L'apprentissage est donc intimement lié aux expériences des sujets, qui sont en rapport avec les autres et avec la culture.

Pour Larossa (2002), qui se fonde sur Benjamin (1985), l'expérience est la rencontre avec quelque chose qui nous touche, qui nous traverse, et qui, dans ce mouvement, nous (trans)forme.

L'auteur fait remarquer que l'expérience s'affaibli dans la modernité, du fait du trop-plein d'informations, de l'excès d'opinions, du manque de temps et du surplus de travail.

Au début du siècle dernier, Benjamin (Id.) attirait déjà l'attention sur le risque, pour l'homme, de perdre sa capacité de raconter, parce que l'expérience se perd, pour devenir du vécu. Selon l'auteur, le vécu se caractérise comme une réaction aux chocs de la vie quotidienne, une action qui s'épuise au moment où elle se réalise, étant alors finie. Dans l'expérience, le vécu est pensé et raconté. L'action est racontée à l'autre, et lorsqu'elle est

partagée, elle devient infinie. Le caractère collectif (historique et qui va au-delà du temps vécu) fait donc partie de l'expérience.

Cette perspective est proche de la façon de comprendre l'expérience chez Vygotski, dans la mesure où celle-ci est vue sous sa dimension sociale, puisque produite dans le rapport avec l'autre, et sous sa dimension historique, résultat des expériences des générations précédentes.

Selon l'auteur,

> […] toute notre vie, le travail, le comportement sont fondés sur l'utilisation plus large de l'expérience des générations précédentes, c'est-à-dire qu'une expérience ne se transmet pas de père en fils, par la naissance. Il est convenu de l'appeler expérience historique (Id., 1996, p. 65).

Nous comprenons donc par là que l'expérience se fonde sur le vécu. Lorsque celui-ci devient l'objet du discours qui le revit et le réinvente – en tant que vécu signifié - il retourne à la condition d'expérience (Sander & Zanella, 2008 et Smolka, 2006).

L'apprentissage est donc un processus complexe, qui peut avoir lieu ou non, pour chaque sujet, puisqu'il est compris comme le résultat de l'appropriation d'une expérience partagée.

Si dans le cas analysé la participation des enfants été obligatoire pendant une grande partie des activité dirigées, le concept d'apprentissage comme « forme de participation » peut-il inclure le jeu ? Si nous avons vu (au chapitre théorique sur le jeu) que le principe de la décision est essentiel pour caractériser le jeu, comment, dès lors, l'analyser quand sa participation est obligatoire ?

Ce qui a guidé le choix des épisodes pour nos analyses n'a pas seulement si l'enfant a participé ou non à l'activité proposée, mais aussi s'il y a eu un engagement de sa part. L'engagement est ici compris comme l'intensité de la participation des sujets à l'activité (Stephen Billet, 2004 apud Brougère, 2005, p. 152). Il exige, de ce fait, une action d'implication.

Outre l'utilisation du concept d'*engagement* comme intensité de l'immersion du sujet dans l'activité, Brougère (Id.) reprend le terme *« affordance »*, proposé par Billet (Id.), pour parler des opportunités qu'une situation ou un objet offrent.

Pour ce dernier, l'*engagement* et l'*affordance* peuvent être considérés comme étant les deux moteurs de l'apprentissage.

Selon Brougère, lorsqu'il s'agit d'une situation (qu'il appelle éducative) qui implique le jeu, si « Tous les joueurs ne sont pas engagés, tous les jeux n'ont pas d' *affordance* du point de vue éducatif », car « Un faible engagement, une situation trop marginale ou pauvre ne sont pas favorables à l'apprentissage » (Ibid. p. 152).

A partir de ces considérations, nous pensons que les différents jeux et jouets disponibles dans la ludothèque ont permis le déclenchement de nombreux jeux, source d'expériences et d'apprentissages.

Les jeux avec la petite maison, avec les déguisements, ainsi que les autres jeux (Lego, Face à Face, Jeu de la Vie, Argent du Mois, *futebol de prego* et *futebol de botão)* ont fait partie des activités libres de chaque groupe.

La construction de petits mondes imaginaires (à l'aide de miniatures) ainsi que le « *jogo de Lince* » ont été pratiqués en 1ère année et en 2ème année.

D'une manière générale, les thèmes des activités non dirigées par les adultes venaient du monde des enfants, extérieur à l'école, et surtout des médias (Pokémon, Power Rangers, petites voitures *Hot Weels*, Le Rebelle, Barbi). Ou encore des personnalités du monde artistique, de la mode, du sport ; mais aussi du monde de la criminalitée, véhiculés par la télévision.

Lorsqu'elle a été interviewée, l'animatrice de la ludothèque a dit qu'elle préparait tout à partir des intérêts manifestés par les enfants. Question : d'où viennent ces intérêts ? De l'influence des médias et du marketing ? De la culture locale ? Du choix et de la présentation d'objets ludiques de la part des adultes ?

Comme nous l'avons vu au chapitre des analyses de la culture ludique de la population étudiée, les désirs des enfants d'aujourd'hui sont façonnés par les produits diffusés par les médias : les dessins animés, des émissions pour enfants, et des feuilletons qu'ils regardent. Mais, ces désires sont aussi de plus en plus façonnés par l'envie de posséder d'autres équipements médiatiques (ordinateurs, etc…), qui permettent l'accès à Internet et aux jeux vidéos (comme indique le graphique 17).

C'est ce que l'on voit dans le jeu où il s'agit d'interviewer les camarades, en 3ème année et en 4ème année, au moment de la récréation :

Episode 8 : Ah si je pouvais apporter mon jeu vidéo à l'école... (05/09/06)

1. Chercheuse : *Que pensez-vous d'avoir une ludothèque à l'école?* (Personne ne répond). *Vous aimez bien avoir une ludothèque à l'école ?*
2. Victor (4ème) : *Euuuhhh* (oui)
3. Lana (3ème) : *Est-ce que je peux filmer un peu ?* (Elle prend la caméra)

4. Chercheuse : *Tu aimes bien, Victor ?*
5. Victor : *Non.*
6. Chercheuse : *Non ?*
7. Victor : *Si je pouvais apporter mon jeu vidéo à l'école et jouer ici...*
8. Yanis (3ème) : *Il faudrait avoir des cours d'informatique.*
9. Victor : *J'en ai, moi ; j'en ai !* (En s'adressant à la caméra)
10. Lana (3ème*) : On va en avoir l'année prochaine.*
11. Victor (4ème) : *Mais, ça va mettre du temps, vous avez un grand retard.*

Dans ce qu'il dit, Victor exprime son manque d'intérêt pour les activités à la ludothèque. Cela avait déjà été remarqué lors du pré-conseil de classe, quand il a dit que l'animatrice « *était nule, parce qu'il y avait des choses nules » ;* de même que dans son attitude de rester assis dans un coin de la ludothèque, sans jouer.

D'où l'insistance pour savoir pourquoi il répondait négativement à la question concernant la ludothèque à l'école. Dans ce qu'il dit, on voit un élément de la culture ludique des enfants de la communauté, que l'on ne voit pas à la ludothèque, c'est-à-dire, les équipements médiatiques.

Peut-on, dès lors, penser qu'il se place, ou se considère, en avance sur son temps, par rapport aux autres enfants ? Lorsqu'il dit (réplique 11) que les filles ont un « grand retard », cela ne semble pas seulement vouloir dire qu'elles sont dans groupe venant après le sien, mais aussi qu'elles ne maîtrisent pas les nouveaux équipements médiatiques.

Le fait d'avoir un ordinateur donne à Victor un statut différencié, et le place dans une position supérieure par rapport aux autres, une place privilégiée, car lui, il peut se connecter à des sources d'informations et à des produits qui ne sont pas accessibles aux autres.

Cette culture peut être vue comme une « culture valeur », selon les termes de Guattari et Rolnik (1986), accessible seulement à une partie de la population, où elle est légitimée et vue comme rendant légitime un mode de stratification sociale soutenu par le principe de frontières.

Dans ce cas, l'incitation à la consommation et le sentiment de possession (au sens de maîtriser une culture qui a une valeur) sont des codes pour les façons d'agir, de s'exprimer, d'établir des rapports avec les autres.

Lorsque les enfants s'approprient ces codes, ceux-ci organisent et régulent les actions de ceux-là, d'une façon qui finit par gêner les autres ou à les obliger à adapter leurs actions à ces codes, sous peine d'être exclus.

Ce processus induit des rapports de pouvoir entre les enfants, car c'est « [...] un producteur de réalité, censurant, masquant et excluant des individus » (Foucault, 2004, p. 161).

En plus, la culture de consommation, véhiculée notamment par la télévision, diffuse des produits et des récits, présents dans les jeux des enfants comme des signalisateurs d'un sentiment d'appartenance et d'identification face à une façon d'être. Comme lors de l'épisode que nous allons voir (suite du jeu où ils interviewaient les collègues), où Yanis met en relief les éléments de cette culture ludique contemporaine, qui font partie de son univers :

Episode 9 : Achetez ! Achetez ! (05/09/09)

Yanis : *On filme les filles des « Rebelles » ?*
Lana : *Les filles des « Rebelles » ?*
Yanis : *Oui ! Allez, on y va rapidement.* (Elle ouvre la porte de la salle de la 4ème année). *On va filmer la télé maintenant.* (Les filles sont assises sur les pupitres, en demi-cercle, et regardent attentivement la vidéo du *Show do groupe Rebelde*, sur l'équipement DVD de la salle. Après quelque temps, Yanis et Lana sortent de la salle, le volume est très fort. Elles entrent dans la salle de la 3ème série, l'institutrice est avec les écoliers qui n'ont pas fini leurs devoirs. Yanis saisit un cahier dont la couverture affiche un couple du groupe « Rebelles ». En tendant le cahier vers la caméra, elle commence à parler) *Regardez bien ici, achetez ! Achetez !* (Elle montre du doigt le couple) *Achetez ! Achetez, ça !* (Et, elle range le cahier. Dans la salle de la 4ème année, les garçons et les filles regardent la vidéo, et crient à l'exemple du public qui assiste au show du groupe « les Rebelles », applaudissant et participant activement au « spectacle »).

La réplique de Yanis exprime les médias, avec leurs incitations à la consommation. Son geste montre comment ce processus arrive à l'école, et comment il est assimilé par les enfants.

Nous pouvons donc partir à nouveau du concept bakhtinien de « hétéroglosie » pour nous demander : quelles sont les différentes voix sociales qui s'expriment et sont présentes dans les activités, dans les produits et dans les intérêts manifestés dans le milieu scolaire ?

On entend par là que les intérêts et les désirs des enfants sont constitués à partir de différentes voix sociales et qui, à leur tour, se constituent à partir des différents rapports qu'elles établissent avec les autres et avec la culture.

Il est important de soulever la question de la centralité de la voix des enfants, fondé sur l'idée qu'ils n'ont pas une parole univoque et originale, hors de leur monde de relations et d'expériences.

On voit ici que dans le discours des enfants s'expriment une multitude de voix, comme par exemple les voix des adultes représentés par la famille et par l'école qui organisent la médiation de leur contact avec les biens culturels ; les voix des moyens de communication de masse qui proposent constamment de nouveaux produits et de nouvelles émissions ; et aussi les voix d'autres enfants, avec lesquels ils ont des rapports et construisent leur culture ludique, à partir de la (re)construction des biens culturels qui leur sont proposés.

Le répertoire ludique des enfants se compose de ce fait de thèmes et d'informations véhiculés par la télévision, et qui dépassent souvent les frontières symboliques entre l'enfance et la vie adulte (Buckingham, 2000). Ce répertoire va au-delà des produits et des images qui leur sont spécifiquement offerts, car les enfants jouent en partageant des signes culturels de l'univers adulte.

Comme nous le verrons dans l'épisode ci-dessous, qui porte sur un jeu du « faire semblant » qui s'est déroulé lors d'une activité libre en 2ème année. Garçons et filles y jouent ensemble au jeu « les bons et les méchants », au coin de la petite maison et des déguisements :

Episode 10 : Alors, tu attaques notre maison, d'accord ? (15/08/06)

(Après la planification des activités, les élèves commencent à jouer. Karen, Paula et Juli vont vers le coin des déguisements. Elles cherchent quelqu'un pour un rôle de mère. Personne ne s'y intéresse. Elles invitent Lia. Leandro et Fabio se servent de l'ordinateur de pacotille, entre le coin de la petite maison et celui des déguisements. Les filles commencent à mettre des robes de fête. Lia ne se change pas et reste assise sur l'ours en peluche. Elle interprète un personnage d'enfant. Leandro vient parmi elles et dit :)

1. Leandro : *Fabio et moi, nous sommes les malfaiteurs* ; *on met ici le site sur mourir et tout le reste*. (Les filles regardent et rient. Leandro va jusqu'à la petite maison avec Fabio, et Karen va vers lui).

2. Karen : *Eh, vous, mettez le site de Hot Weels, où il y avait de petites voitures se choquant, beaucoup de petites voitures qui se heurtent !*

3. Leandro : *Non, on va ... sur un site où on meurt.*(Fabio cherche des choses dans le placard, et les filles s'habillent au coin des déguisements. Paula prend un clavier, et Leandro lui dit d'aller à côté et utiliser l'Internet dans leur maison. Après, il va chercher des objets avec Fabio. Paul fait ce que Leandro lui a dit de faire, mais prend sa chaise pour s'asseoir. Lia va du côté où ils sont :)

4. Lia *: Je suis en train d'arriver chez moi...*

5. Leandro : *Eh. Nous, nous sommes des voleurs, et on va voler ta poupée.* (Elle rit. Karen et Juli continuent à s'habiller. Paula tape son clavier. Leandro e Fabio essaient de prendre la chaise sur laquelle elle est assise. Elle résiste, et ils essaient de la forcer à sortir de là. Carol (l'animatrice) arrive et leur dit de faire attention pour ne pas se faire mal. Avec Lia, ils demandent s'il n'y a pas un chien en peluche. Carol intervient dans la situation de la chaise, et dit à chacun d'y rester un peu. Elle s'en va, et ils trouvent une troisième chaise. Enfin, les trois s'assoient, chacun avec son clavier, qui représente l'ordinateur.

Leandro pose un téléphone à côté de lui. Tous tapent sur le clavier. Fabio met un petit chien en peluche à côté de lui et en face de l'écran. Leandro remarque que Fabio a un téléphone à côté de son ordinateur. Il en prend un aussi. Il tape rapidement, et dit :)

6. Leandro : *Tu vas mourir ! Notre site, c' est : 'Tu veux mourir' ?*

(Paula avait quitté son ordinateur, et Juli avait pris sa place. Lorsqu'elle entend Leandro, elle fait : *« ha, ha, ha »,* comme pour dire qu'elle n'a pas peur. Les filles sont déjà habillées et commencent à monter leur maison, au coin des déguisements. Karen vient près de Juli et lui dit :

7. Karen : *On allait à une fête de mariage, d'accord ?*

8. Juli : *D'accord.*

9. (Leandro et Fabio continuent à taper à l'ordinateur. Leandro prend le téléphone et dit :) – *Alô, conard ; tu dois nous donner l'argent !* (Il braque le pistolet sur le téléphone). *Mille dollars, demain. T'a compris ?* (Karen vient à côté du lui et dit :)

10. Karen : *Leandro, alors tu attaques notre maison, ok ?*

11. Leandro : *Qui ?*

12. Karen : *Toi.*

13. Leandro : *Non, tu viens et tu passes ici.*

14. Lia : *J'en avais un (...) faux.*

(Les filles retournent à la petite maison. Tiara vient jouer avec elles. Karen tente de proposer quelque chose aux autres filles, qui ne peuvent pas l'entendre, mais elle leur parle quand même, sans obtenir une réponse immédiate :)

15. Karen *: On a laissé la porte ouverte* (Et elle retourne parler avec Leandro :) Leandro, *on était sorties pour aller au mariage...* (Il ne la regarde pas, quitte sa chaise et va chercher quelque chose au coin de la petite maison. Lia arriver et parle à Karen :)

16. Lia : *Mais, moi, je suis restée à la maison.*

17. Karen : *Alors tu les a vus, et tu es partie en courant* (s'adressant à Lia).

18. Lia : *Non, j'ai continué à jouer, je faisais même pas attention*. (Karen se met derrière Leandro).

19. Karen : *Leandro, Leandro. On est sortie,* (Leandro va d'un côte à l'autre, et Fabio va où ils sont) *et on a laissé la porte de notre chambre - la mienne, celle de Juli, de Tiara - ouverte, et celle de Lia, mais vous n' y entrés même pas, pour faire peur à Lia*. (Les deux regardent la boîte pleine de miniatures, cherchant des objets qui puissent représenter une arme. Leandro semble s'intéresser à l'histoire, il s'arrête un moment, et regarde). *Alors, vous avez pris l'argent qu'il y avait dans notre coffre, derrière un tableau, là.*

20. Leandro : *D'accord !* (Karen va jusqu'à la petite maison, et les deux la suivent :)

21. Karen *: Leandro est d'accord pour attaquer notre maison.* (Elle montre à tous le miroir, suggérant qu'il serait le tableau derrière lequel est caché l'argent. Les filles continuent de s'habiller).

22. Leandro parle à Fabio : *On fait semblant avec la main ?*

23. Karen (parlant à Tiara et à Juli) : *Eh, on a laissé la porte de la... on dormait ensemble, nous quatre, la porte ouverte, alors ils sont entrés ; alors Lia voit, c'est ça ? Alors, on a le coffre, alors, ils enlevaient le tableau, là, et alors ils volaient notre argent* (Juli, qui n'est plus à l'ordinateur, aide Tiara à s'habiller en fiancée).

24. Tiara : *Celui-là ?* (Indiquant le miroir).

(Les garçons continuent de taper à l'ordinateur et à téléphoner ; les filles continuent de s'habiller).

25. Leandro : *Allons,, Fabio !* (Et regardant vers la petite maison:) *On peut y aller ?*

26. Karen : *Non, du calme* (Elles se préparent. Juli va jusqu'au placard, à côté des garçons, et Karen va vers elle :) – *Nous devons chercher l'argent qu'ils vont nous voler.* (Ils les regardent. Tiara va vers Leandro. Il dit quelque chose d'incompréhensible, et elle dit :)

27. Tiara : *Non, je vais me marier, et vous êtes arrivés, et vous avez volé le coffre.*

28. Juli : *Il faut trouver un appareil photo, pour faire une photo de la fiancée.* (Elle retourne vers la petite maison et appelle Tiara :) *Frangine, ma frangine, je vais te faire un thé, pour que tu te calmes.*

29. Karen (qui s'approche et dit à Lia) : *Frangine, nous allons au mariage, tu veux bien rester à la maison ? Prends bien soin de la maison. Ne laisse personne entrer, d'accord? Si quelqu'un passe, si quelqu'un vient et entre tu (...)*

(Leandro met le capuchon sur la tête et marche impatiemment avec Fabio, d'un côté à l'autre. Juli va chercher quelque chose dans la boîte à miniatures, du côté de la petite maison. Leandro a un clavier à la main, et l'utilise comme si c'était un fusil. Ils vont jusqu'à la petite maison des filles, et semblent très impatients :)

30. Leandro : *Vous n'y allez pas ?*

31. Karen : *Du calme.* (Ils commencent à tirer).

32. Juli : *Non, attendez, c'est après, quand on est parties pour le mariage, et il y a seulement Lia qui va être à la maison !*

33. Tiara : *D'accord, je suis allé au mariage, j'étais déjà au mariage.* (Elle sort de la petite maison. Les garçons reviennent à côté d'elle. Personne ne regarde, et elle revient :) *J'étais déjà au mariage !* (Et elle ressort).

34. Juli : *C'est pas maintenant.*

35. Tiara : *Si. Vous êtes déjà en train de partir.* (Karen et Juli cherchent un sac. Tiara parle de loin :)

36. Tiara : *Qui va être le fiancé ?*

37. Karen : (...) *notre fiancé, il n'existe même pas* (...)

(Leandro et Fabio cherchent des objets dans le placard et décident d'attaquer les filles, faisant semblant d'avoir un pistolet à la main.)

38. Leandro :*On y va ?*

39. X : *Du calme !*

40. Tiara (qui entre en courant :) *Il faut y aller, il faut y aller...* (Et elle commence à enlever la robe de mariée, car elle doit quitter l'école plus tôt, pour prendre le bus).

41. Fabio : *D'accord. Vous n'y allez pas ? On veut attaquer !*

42. Lia : *Attaque pas maintenant, idiot* (Imitant un petit enfant).

(Ils retournent de leur côté.)

43. Tiara : *Aide-moi, je vais rater le bus !*

Juli : On commence à ranger. *Dans quelques instants, la sonnette va sonner, et il y a tout à ranger.*

45. L'animatrice : *Tiara, c'est l'heure de ton bus. Les filles, on va tout ranger.* (Elles le font, et lorsqu'elles ne porrtent plus les déguisements, le jeu commence, enfin).

46. Leandro : *On y va, avant la sonnette, vite, vite. On s'en va.* (Marco arrive, et ils l'invitent à jouer. Il aide les garçons. Les garçons entrent dans la maison où Lia est toute seule) :

47. Leandro : *C'est un hold-up* (Tendant le pistolet vers elle).

48. Lia : *Baboubaba* (Imitant un petit enfant).

49. Leandro : *Tais-toi !* (Elle crie)

(Karen et Juli essaient d'entrer dans la Maison, et les trois garçons les menacent de la main imitant un pistolet. Elles crient. Karen résiste, et commence à se battre avec Leandro.)

50. Leandro : *Je t'ai tuée. J'ai tiré sur toi !*

51. Karen *: Non, non, non*. (les bras croisés)

52. L'animatrice : *On s'assoit sur le tapis... Leandro ! Leandro, sur le tapis* (Il continue de sa battre avec Karen). *Je vais te le demander encore une fois : assis sur le tapis !*

(Ils sont maintenant tous assis par terre, en cercle. Leandro parle avec Karen, qui est assise à l'autre bout du cercle) :

53. Leandro : *C'est pas bien. J'ai tiré sur toi, et tu n'es pas morte !*

54. Karen : *T'as tiré sur mon bras, sur ma jambe, je ne sais pas où...* (Il tend le pistolet et tire sur elle).

Pour comprendre les rapports qui s'établissent ici, ainsi que leurs implications pour les sujets concernés, nous partons du principe que les sujets se constituent par une médiation sémiotique.

Comme nous l'avons vu, la perspective historico-culturelle attribue aux signes en général et au langage en particulier (vu comme un système de signes par excellence) une valeur fondamentale dans la constitution du psychisme humain.

Lorsqu'il considère le mot comme unité d'analyse entre la pensée et le langage, Vygotski (1987) cherche à établir des rapports entre les processus de signification et l'organisation des expériences dans les situations où les sujets sont impliqués.

En revanche, Bakhtin/Volochínov (1999) discutent sur l'impossibilité d'une activité psychique sans matériau sémiotique, affirmant que ce n'est que par l'intermédiaire du langage que « *la conscience s'éveille et commence à opérer* ».

Dans ce sans, c'est essentiellement par la dynamique des échanges discursifs que les interlocuteurs incorporent, coordonnent et, à notre avis, refusent aussi la pluralité de sens et de voix sociales venant des énoncés de(s) l'autre(s). Même si nous pouvons penser à partir du concept d'« hétéroglosie » (comme étant la multiplicité de voix présentes dans les énoncés des sujets, exprimés surtout par des mots), les mots ne perdent pas leur caractéristique d'émaner de quelqu'un et de s'adresser à quelqu'un (présent ou absent dans la situation) :

> En réalité, tout mot procède de deux faces. Il est déterminé tant par le fait qu'il émane de quelqu'un que par le fait qu'il s'adresse à quelqu'un. Le mot est justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur. Tout mot sert à l'expression de l'un par rapport à l'autre (Ibid., p. 113).

On comprend alors que la signification ne se trouve ni dans le mot, ni dans l'âme du sujet parlant, mais qu' « Elle est l'effet de l'interaction entre le locuteur et le récepteur, produite à l'aide du matériau d'un complexe sonore. C'est comme une étincelle qui ne se produit que lorsqu'il y a contact entre les deux pôles » (Ibid., p. 132).

C'est donc à partir de ces présupposés que nous analyserons l'épisode que nous venons de présenter, en mettant en relief : 1) les échanges des enfants pendant ce jeu-là ; 3) les voix sociales présentes ; et 3) les éventuels processus d'appropriation de ce que l'expérience a « *offert* ».

Dans un premier temps, la trame du récit vécu par les enfants semble simple et rapide à comprendre : les garçons envoient des messages menaçants par Internet et par le téléphone, et ensuite ils envahissent la maison des filles, qui sont en train de se préparer pour aller à une fête de mariage.

Sous un regard analytique, nous pouvons voir qu'il y a eu un complexe enchaînement des actions des enfants, même si, à première vue, d'une manière chaotique, comprenant des gestes, des mouvements, des paroles, des voix, des façons de dire et d'entendre, et des décors composés de vêtements et d'objets.

Dans l'action, les interlocuteurs créent la plupart du temps des hypothèses, et négocient pour savoir qui serait/jouerait quel personnage, et qui ferait quoi ; et aussi quels places sociales seraient occupées dans le scénario de l'histoire au cours de l'action même du jeu. Cependant, les enfants ne s'en rendent pas compte, d'autant plus qu'ils sont, tout simplement, en train de jouer.

Il y a deux bandits, interprétés par Leandro et Fabio. Ils signifient, dans cette situation, la force viril masculine, et expriment la violence urbaine, de plus en plus présente dans les espaces privés, sous les formes les plus diverses.

Leandro assume la direction de ce que les garçons vont faire, en définissant les personnages masculins (répliques 1 et 5) ; il définit aussi ce que le filles vont faire (répliques 3, 6, 22 et 25), il exprime le discours des bandits pendant leur intervention (répliques 9, 47, 49, 50), il négocie comment les filles vont agir (répliques 5, 13 et 23), il est impatient de voir le jeu commencer (répliques 30, 38 et 46), enfin, il évalue l'attitude de Karen dans le jeu (réplique 53).

Fabio ne s'exprime qu'une fois (réplique 41).

Karen, plus que jouer un personnage dans l'histoire, assume une position de médiatrice entre les univers masculin et féminin, distincts du fait des personnages

interprétés, du caractère territorial des espaces et des actions (d'une certaine façon, imposés par les garçons). Pendant le jeu, elle tisse la trame de l'histoire et essaie d'établir un fil conducteur pour le récit, à partir du personnage que chacun a créé. Elle négocie avec les garçons ce qu'il faut faire (répliques 2, 10, 26 et 31), et comment le faire (répliques 15, 19 et 51). Elle négocie avec les filles ce qu'il faut faire (réplique 7), et comment le faire (répliques 17, 23, 29 et 37). Elle transmet aux filles le résultat de la négociation avec les garçons (réplique 21), et n'accepte pas la scène finale de l'histoire, réagissant l'agression des bandits, et n'acceptant pas de mourir (répliques 51 et 54).

Paula a essayé de créer un personnage dans le monde masculin (avec les garçons à l'ordinateur), mais les territoires qu'ils ont imposés (indiquant qu'elle devait être du côté des filles, et ne l'acceptant pas dans ce contexte) semble l'avoir découragée du jeu.

Juli occupe la place de Paula à l'ordinateur, mais pas pour longtemps. Elle trouve dans le rôle de la soeur de la fiancée une raison pour continuer à jouer et à participer à une partie du scénario qui lui semblait plus intéressante (soins apportés à la soeur – réplique 28). Même sans participer directement des interlocutions, elle fait une synthèse de ce qui a été décidé jusque là, pour Leandro (réplique 32).

Tiara interprète le personnage de la fiancée qui va se marier. Elle arrive dans le jeu en cours, et le quitte avant la fin. Elle dit aux garçons ce qu'elle va faire (réplique 27), de même qu'aux filles (répliques 33 et 35).

Lia joue le petit enfant qui va rester à la maison pendant que les adultes vont au mariage ; ce qui peut signifier l'inconséquence du jeu et la place sociale de fragilité attribuée à l'univers infantile. Elle a construit son personnage et son discours ; elle s'exprime comme un petit enfant (répliques 4, 42 et 48), dit qu'elle a des jouets (réplique 14), reste à la maison en train de jouer (réplique 16 et 18).

Dans le processus de création des personnages s'exprime l'écoute de(s) l'autre(s) et de valorisation de ce qui est dit, face à l'autre (aux autres). Pour ce faire, il faut parfois reconstruire l'argument, pour qu'il soit entendu ; car, pour assumer un personnage, il faut qu'il y ait communication.

> C'est dans et par le langage qu'il est possible de créer la scène, disputer les positions, instituer les rapports, construire le scénario, assumer différents rôles, faire l'expérience de la place de l'autre, (re)formuler les règles. C'est le langage qui rend possible l'exercice – partagé – de l'imagination. L'expérience des différents rôles, l'occupation – réelle et imaginaire – des différentes places et positions de l'autre, les multiples significations que ces rôles et positions assument finissent par constituer

> le drame des rapports sociaux qui est intériorisé au niveau individuel (SMOLKA et OLIVEIRA, 2002, p. 93).

La négociation dans l'expression et l'appropriation de discours pour construire un scénario ensemble, peut être compris, à partir de Bakhtin/Volochínov (1999), comme une confrontation entre les mots « d'autrui » et « ses propres » mots, déjà transformés par le sujet.

Si « pour chaque mot il y a un contre-mot » qui peut trouver une place adéquate dans le contexte correspondant (créant une réplique qui déclenche des sens d'acceptation ou de négation), dans l'épisode 10, on peut voir un mouvement intense de ces répliques d'acceptation (répliques 1-3, 4, 5 ; 7, 8 ; 19, 20 ; 23, 24 ; 47-49) et ne négation (répliques 13-13 ; 15-18 ; 25-27 ; 33-35 ; 50, 51).

Les répliques de négation, face aux propositions de(s) l'autre(s), sont plus nombreuses ; ce qui suppose un mouvement de négociation plus exigeant en termes d'argumentation.

Le processus où les enfants assument leurs personnages ont lieu via les indications des partenaires (sans qu'il y ait eu accord préalable et explicite sur le rôle de chacun au début du jeu).

Nous pouvons voir ce processus avoir lieu à travers le mouviment de formulation d'hypothèses, dans les répliques, lorsque que les enfants expriment des actions au passé, sous forme de questions qui visent à obtenir l'adhésion des autres pour déclencher des actions communes au futur. Exemple (répliques 7) : *On allait à une fête de mariage, d'accord ?* (et 10) *: Leandro. Alors tu as attaqué notre maison, d'accord* ?

On comprend ici que les énoncés de ces discours sont constitués par les paroles des personnages créés par l'imagination. Dans ce processus, les enfants ont mis en oeuvre, d'un côté, des paramètres connus (et partagés) venant des objets disponibles à la ludothèque, d'un autre côté, des éléments venant du contexte dans lequel ils vivent, ainsi que de leurs multiples voix sociales.

Nous pouvons aussi analyser le genre de récit mis en oeuvre par les enfants dans la construction de l'histoire.

Il faut rappeler qu'à l'époque l'animatrice de la ludothèque et l'institutrice travaillaient la question du récit avec ce groupe, au cours d'une activité où il était question de créer un livre sur l'histoire (du quartier) du Morro do Badejo.

Même si les enfants n'ont pas participé activement à tous les moments de cette activité (elle n'était pas obligatoire), le travail sur les récits a été présenté par l'animatrice à tous les enfants, à l'occasion de l'établissement du plan et de l'évaluation des rencontres sur le thème.

Dans l'épisode analysé, nous avons pu voir que le récit s'est construit indirectement, dans la construction de l'histoire développée par les enfants. En revanche, le genre de récit proposé lors de l'élaboration du livre a suivi une logique didactique ; ce qui ne semble pas avoir été le cas dans l'épisode analysé.

Plusieurs points doivent être remarqués en ce qui concerne :

1) Le genre : le récit de l'épisode suit la tendance d'un genre télévisuel, venant surtout des feuilletons, où les scènes et les personnages ne se croisent pas toujours, mais s'entrecroisent indirectement dans la construction d'une histoire commune.

2) La forme : sa construction a lieu pendant le jeu chaotique[78] qui, apparemment, n'a pas de logique et ne suit pas une linéarité ; mais qui s'exprime par des métalangages et la logique de la perception des réactions immédiates de l'autre.

Il y a des règles. Mais, elles ne sont pas explicites, car les personnages sont construits à partir du répertoire des règles sociales qui composent les rôles sociaux que les enfants voient. Ce sont ces règles de comportement qui ont guidé les actions des personnages imaginés et incarnés par les enfants.

3) La thématique : s'y entremêlent différents scénarios et intérêts (la violence publique qui touche les espaces privés, l'organisation de la maison, et la préparation pour la fête de mariage), déclenchés par les supports disponibles dans le contexte immédiat des enfants (claviers d'ordinateur, téléphone, déguisements et accessoires, et surtout la robe de mariée, le miroir, l'appareil photo, etc).

4) Le contexte : à l'époque les médias diffusaient constamment les menaces d'enlèvement et d'extorsion d'argent, proférées par téléphone par des bandits du PCC[79] (5), à partir des prisons où ils étaient enfermés.

Les journaux montraient les faits du PCC (rébellions et attaques d'organisations publiques ou privées, ou des transports en commun). Ces faits avaient commencé en mai 2006 dans l'état de São Paulo, avant qu'ils se produisent aussi dans d'autres états de la

---

[78]. Concernant les jeux chaotiques et la difficulté pour les adultes de les suivre, de les accepter et de les comprendre, surtout à l'école, voir LÖFDAHL, A (2005).

[79]. Pour en savoir plus sur le PCC (Premier Commandement de la Capitale) (histoire, séries d'attaques en mai 2006), consulter : http://pt.wikinews.org/wiki/Balan%C3%A70_dos_ataques_do_PCC_imprensa.

fédération. Toute la population du pays avait peur, du fait du nombre élevé de victimes de ces attaques, et de l'incapacité d'Etat à maîtriser la situation.

Il est donc important de remarquer que des scènes de violence à la télévision, dans leur dimension virtuelle, faisaient partie du répertoire de règles de conduite qui ont défini certains personnages et les façons d'agir des quelques enfants pendant le jeu.

5) L'accueil des adultes : Cette activité n'a pas été suivie par l'institutrice, et l'animatrice de la ludothèque n'est intervenue qu'une fois, pour régler le conflit entre les garçons et Paula, lorsqu'ils se disputaient pour occuper une chaise.

L'animatrice a considéré l'activité bruyante et dangereuse, lors de son évaluation, à la fin de cette rencontre-là et au début de la suivante.

Malgré l'évaluation négative de la part de l'animatrice, le jeu a repris, mais elle l'a interdit, d'autant plus que les enfants avaient aussi commencé à jouer avec le bonnet de Leandro.

Nous avons remarqué que le regard de l'animatrice avait été attiré par le bazar que l'activité provoquait ; cependant, tout le processus de construction collective du récit qu'elle a favorisé est resté inaperçu. Par ailleurs, les scènes de violence et les stéréotypes qui y apparaissent n'ont aucunement été ressignifiés collectivement.

6) Le résultats : On peut dire que ce sont les pratiques sociales qui régulent, dans la sphère de l'imaginaire, les modes d'interaction des enfants qui constituent la base des valeurs éthiques, esthétiques, affectives et cognitives, qui font partie de leur façon d'être.

La tentative d'imitation d'un contexte violent a permis la réélaboration d'un sentiment d'impuissance, vécus par tout le monde, face aux actions du PCC, véhiculées avec insistance par les médias. Elle a aussi déclenché des processus de création et d'imagination, dans la (ré)organisation de l'espace, des objets, des scènes et des personnages.

Dans ce processus « chaotique », il a été possible de voir une construction logique, ainsi que le développement de la capacité à s'exprimer verbalement et de faire des synthèses. Mais, surtout, l'activité a permis le rude exercice de coordination collective des actions, afin de donner une cohérence à l'histoire. Pour y parvenir, il a fallu écouter l'autre et conduire son action en fonction de ses attentes.

Collectivement, ils ont donc construit le récit d'une histoire fictive, et en même temps que leur propre histoire, en tant que groupe, à la ludothèque.

6.2.2. La question de l'altérité : autres aspects en jeu dans le jeu

Nous avons vu, dans l'épisode analysé, qu'en plus des multiples voix sociales présentes dans le jeu les participants ont dû accepter d'autres camarades dans le jeu, ayant droit aussi à s'exprimer, sur ce qu'il fallait faire au cours de l'activité, et sur la manière dont il fallait le faire.

Mais, cette tâche n'a pas toujours été facile à la ludothèque compte tenu de la nécessité constante de l'exercice d'argumentation, pour s'exprimer et pour se mettre à la place de l'autre ; bref, pour être entendu.

Souvent les participants ont dû renoncer à certains désirs, à des points de vue, pour être accepté dans les groupes et, par conséquent, pour être invités à jouer. On a ainsi remarqué, parfois, le désir et le besoin d'avoir une place de relief, par rapport aux autres, permettant de déclencher un jeu, et pour pouvoir, de ce fait, inviter le(s) partenaire(s) souhaité(s).

En plus, il y avait des attentes et des normes « *présumées* », concernant le comportement des autres, qui guidaient les actions et les conduites des enfants.

Nous avons pu remarquer que les enfants ne jouaient pas avec n'importe quel camarade, et pas non plus de n'importe quelle façon. Il y avait des sélections guidées par des normes de conduite et par des relations d'amitié antérieures au jeu.

Nous avons vu aussi que le plaisir de jouer avec l'autre s'est exprimé aussi clairement que le déplaisir face aux conflits, aux incertitudes, aux ambiguïtés et aux frustrations que cette présence pouvait provoquer.

De nouveaux rapports d'amitiés ont certainement pu être établis dans ce processus. Dans ce sens, il est intéressant de remarquer que, normalement, lors de l'évaluation des activités, les enfants indiquaient le nom de leur(s) partenaire(s) d'activité, quand ils mettaient en relief une expérience positive pendant un jeu. Et, s'il leur arrivait d'être côte à côte dans le cercle, souvent ils échangeaient des accolades, indiquant par là le renforcement de leur amitié, favorisé par l'expérience vécue.

Des réseaux complexes de pouvoir, de négociation, de compétition, d'alliances et d'aide réciproque s'y sont exprimés ; de même que des rapports d'amitiés s'y sont établis. Mais, dans la plupart des cas, ces aspects semblaient échapper au regard des adultes.

Nous avons pu noter que certains enfants allaient d'un genre d'activité à un autre, consolidant leurs expériences et relations ; et que d'autres, initiateurs de jeu, étaient facilement suivis par certains camarades.

Mais, nous avons pu voir aussi que certains enfants circulaient entre les activités sans s'y attarder ; apparemment à cause d'une éventuelle difficulté à établir des rapports avec les autres, ou à s'insérer dans les jeux de groupe (ce qui, d'ailleurs, est aussi un type d'expérience et de rapport).

Ces enfants réglaient ces situations de différentes manières : 1) ils se rendaient « invisibles », acceptaient passivement la situation, restaient seuls dans une activité, invitaient un adulte à jouer avec eux, traversaient les activités sans parvenir à y participer ; 2) se rendaient « indestructibles », essayant d'imposer d'une façon ou d'une autre leur présence (parfois agressant ou étant agressés verbalement – ou même physiquement), pour participer au jeu.

Les enfants « invisibles », qui restaient seuls, avaient tendance à jouer dans une même activité (au moins pendant la période où nous les avons observés). Exemple : Claudette (4ème année), avec un jeu de casse-tête ; Pâmela (4ème), avec des poupées ; Sara (2ème), avec la boîte à miniatures, entre autres[80]

Il y a un détail dont il faut tenir compte dans cette analyse, à savoir, la différence entre l'enfant qui joue seul à une même activité par manque de compagnon, et l'enfant qui décide de ne pas joueur, par choix et comme un droit.

Rester seul (durant un temps plus ou moins long) et jouer à une même activité (seul ou avec quelqu'un) peut être le résultat d'un besoin d'organiser ses expériences ou de les (re)travailler.

Quand nous affirmons cela, nous nous fondons sur Benjamin (1984), quand l'auteur affirme que la loi fondamentale que régit le monde du jeu est la répétition ; elle est l'âme du jeu et rien ne plaît plus les enfants que le « encore une fois ».

D'un autre côté, cela peut être aussi le résultat d'un processus d'exclusion (ou d'auto exclusion) des jeux, dû à une difficulté d'être avec les autres et de se sentir inclus.

Nous pouvons aussi discuter de l'acceptation de chacun de sa place sociale dans le groupe. Une place sociale qui est définie par les rapports qui s'établissent dans le jeu (ou même avant), également flexible. Car, si nous nous constituons à partir du regard de

[80]. Nous n'avons pas ici l'intention de décrire et d'analyser, cas par cas, chaque enfant ; car cela dépasserait les limites de la présente étude.

l'autre, cette place peut être (re)nourrie par la posture de chacun face à ce regard (que l'on accepte ou auquel on résiste), notamment lorsque cette place est réitérée (ou non) par le regard de l'adulte.

A un moment donné, la conseillère pédagogique parle de l'importance de « *(…) remarquer ce à quoi les enfants jouent, de l'amener en salle de cours, et de transformer cela en un autre jeu. Et notamment l'histoire d'avoir son tour de jouer, de comprendre, d'avoir un rapport de limite, de socialiser, de voir l'autre, de jouer/JOGAR sans abîmer le jeu pour que l'autre puisse jouer aussi. Tout cela fait apprendre* ».

Nous n'avons remarqué qu'un faible investissement de la part des adultes pour s'occuper des enfants ayant des difficultés à participer aux jeux.

L'animatrice de la ludothèque ne parvenait pas à suivre tout ce qui se passait au cours des jeux, concernant les rapports entre les enfants, car normalement, elle était prise par la mise en route des activités.

En revanche, lors des conflits déclenchés par les enfants qui adoptaient une attitude d' « indestructible », souvent elle les menaçait d'exclusion du jeu, leur disant que s' « *ils ne savaient pas jouer* », ils perdaient *« le droit de jouer* ». Cela est arrivé d'une façon récurrente, par exemple, dans le cas de Mariana et Roberto, en 1ère année.

Dans ces situations, à l'exception de certains cas très criants, les adultes n'ont pas montré qu'ils étaient attentifs à ces enfants, qu'ils essayaient de les aider à intégrer un groupe de jeu ou les aider à s'intéresser à une autre activité. Ce n'est que dans le cas de Claudette (4ème), qu'il y a eu un souci et un travail commun entre l'institutrice et l'animatrice, pour essayer de régler son exclusion par le groupe.

L'épisode ci-dessous (1ère année) montre un peu ces attitudes de refus, d'occupation et de négociation des places. Mariana est constamment agressée par une camarade, mais reste dans le jeu.

Episode 11 : Je peux jouer ? (04/07/06)

(Les filles jouent au « salon de beauté », au coin petite maison. Jacqueline est debout et met du vernis sur les ongles d'une fille à la fois. C'est peut-être elle qui a apporté le matériel de chez elle. L'accord, c'est qu'il faut faire la queue et que chaque fille doit attendre son tour. Pendant ce temps, elles bavardent entre elles. Katia est à côté de la table, et Mariana derrière Laura. C'est son tour de se faire peindre les ongles, juste avant Juliana. Laura parle à la « manucure » :).

1. Mariana : *Tu étais ma manucure et mon amie.* (Elle touche les cheveux de Laura et celle-ci pousse un cri.)

2. Laura : *Je ne suis pas ton amie, pas du tout !*

3. Mariana : *Non, tu es (...)* (Elle continue de toucher les cheveux de Laura, qui se retourne et commence à bouger)

4. Jacqueline : *Ne me frappe pas, Mariana, je suis en train de me faire peindre les ongles.*

5. Laura : *Ne fais pas ça. Ne touche pas mes cheveux, insolente !*

(Juliana saisit les cheveux de Laura, attachés en queue-de-cheval, et les place sur le côté. Mariana les replace derrière la tête de Laura, qui crie :)

6. Laura : *Arrête, Mariana !* (La regardant. L'opération finie, elle se lève de la chaise, et part. Mariana prend sa place. Laura tape de son coude la tête de Mariana, et se met à côté de la table) *Les ongles de Mariana ont déjà du vernis.*

7. Mariana : *Mais, ça commence déjà à partir.*

8. Jacqueline *: On peut remettre du vernis dessus, ça part déjà.*

9. Miriam : *Je peux jouer ?* (Elle se met à côté de la file.)

10. Jacqueline *: Si tu veux jouer, tu dois te mettre derrière Juliana.*

11. Miriam : *Je ne veux pas me faire peindre les ongles. Juliana, Juliana, je peux jouer ?*

12. Juliana : *(...)*

Miriam reste à cote de la table, avec les autres filles qui attendent leur tour, ou regardent simplement. Juliana attend dans la file, derrière Mariana. Jacqueline continue de mettre du vernis sur les ongles de Mariana. Quand c'est fini, Mariana remercie :)

13. Mariana : *Merci beaucoup, salon de beauté !* (Les autres rient. Juliana prend la place de Mariana, et Mariana va jouer à côté).

A partir de cet épisode, on peut poser la question : comment se constitue le droit de participation à un jeu ? Qui commence le jeu, et devient ainsi son « propriétaire » ? Qui adhère ? Qui refuse ?

On voit que des réseaux d'amitiés et de liens se tissent et sont refusés, au cours d'un processus complexe d'adhésion et de négation, par rapport à l'autre et à l'activité.

On remarque qu'au début du jeu, Mariana essaie d'établir un lien d'amitié avec Jacqueline (la « manucure »), lorsqu'elle dit que celle-ci est la manucure, et qu'elle est l'ami de la « manucure » (réplique 1). Mariana navigue donc entre le réel (sa place dans le groupe et son envie de s'y insérer) et la fantaisie (les personnages assumés, la cliente et la manucure).

Cependant, Laura pense que Mariana s'adresse à elle, et établit une frontière, indiquant son indisponibilité pour être son amie (réplique 2). Mariana se défend, en disant qu'elle ne s'adressait pas à elle, et touche ses cheveux (réplique 3). Laura n'accepte pas que Mariana la touche ; elle bouge sur sa chaise et agresse l'autre verbalement (réplique 5), ce qui amène Jacqueline à réagir face à Mariana, sur la défensive, comme si elle allait la « frapper » aussi (réplique 4). Mariana, quant à elle, insiste pour toucher les cheveux de Laura, qui, à nouveau, pose les limites (réplique 6). Lorsque Mariana, à son tour, s'assoit sur la chaise, Laura heurte sa tête, de son coude, et Mariana ne réagit pas (réplique 6).

Dans cette même réplique, Laura dit que Mariana n'a pas besoin de se faire peindre les ongles, prétextant qu'elles le sont déjà ; ce qui pourrait être un signe d'une tentative de l'exclure du jeu. Jacqueline, de son côté, ne tient pas compte des paroles de Laura, et dit qu'elle peut mettre du nouveau vernis sur l'ancien (réplique 7), accueillant de ce fait Mariana.

L'épisode montre les tensions, les conflits et les places sociales qui sont en permanence (re)négociées. Mariana, à la place sociale de celle qui « ne sais pas jouer », a besoin d'insister pour pouvoir continuer dans le jeu, pour être acceptée comme quelqu'un de disponible pour l'établissement de relations, et pour ne pas être vue comme une menace pour le groupe. Dans ce processus, elle crée un personnage et se (re)crée, de même qu'elle (re)crée la place sociale qu'elle occupe dans le groupe.

Malgré les agressions, elle reste et occupe sa place dans l'activité sans réagir agressivement. Elle est alors accueillie par Jacqueline et par les autres, qui, finalement, rient avec le commentaire qu'elle fait en fin de jeu (réplique 13).

Elle insiste pour rester et n'agresse pas les camarades, peut-être parce qu'elle s'intéresse vraiment à l'histoire de se faire peindre les ongles, alors que cela n'était pas le cas dans les autres situations.

A d'autres moments et à l'occasion d'autres activités, lorsqu'elle essayait de s'insérer dans un groupe, il y avait souvent une prédisposition à l'agressivité et au manque de patience, envers elle, de la part de ses camarades, qui ajoutaient en général le commentaire : *« elle ne sait pas jouer »*.

Dans nos observations, nous n'avons constaté aucun mouvement de sa part visant à agresser les camarades, alors qu'elle était constamment agressée physiquement. Sa difficulté semblait résider dans le respect des limites fixées par l'autre, son comportement étant alors vu comme inoportun, dans certaines situations, comme celle où elle essaie à tout prix de toucher les cheveux de Laura, malgré les limites que celle-ci imposait.

Un autre point intéressant dans cet épisode est constitué par le processus d'insertion des enfants dans le jeu décrit. Apparemment, Jacqueline, « propriétaire » (mais aussi maîtresse) du jeu, se voyait dans le droit de définir sa forme d'organisation, et de choisir qui pouvait participer au jeu, d'autant plus que la collection de vernis lui appartenait. Cette place de Jacqueline a été acceptée par Laura, Mariana et Juliana ; mais pas par Miriam, qui ne s'adresse pas directement à Jacqueline pour lui demander si elle peut jouer aussi (réplique 9). Jacqueline ne refuse pas la participation de Miriam, mais dit que si elle veut

participer au jeu, elle doit faire la queue (réplique 10). Miriam dit qu'elle ne veut pas se faire peindre les ongles, ne créant ainsi aucun lien avec Jacqueline. Elle adresse sa demande de participation au jeu à Juliana, essayant d'établir des liens avec celle-ci (réplique 11). Son but ne semble pas être la participation au jeu qui se déroule, mais de jouer avec Juliana, et de créer des liens avec elle.

Nous voyons là que la place sociale occupée par celui qui s'exprime, la façon dont il le fait, et la place sociale de celui qui appréhende et élabore le discours de l'autre font partie du processus de construction du jeu, ainsi que du mouvement pour y participer.

On voit alors que les enfants ne jouent pas avec n'importe qui, ni de n'importe quelle façon ; car le choix du (des) partenaires(s) passe par un processus de sélection régi par des codes et normes de conduite (pour son acceptation, ou non), ainsi que par des rapports d'amitiés, en fonction des préférences, envies et formes d'expression.

On a vu des enfants ayant des difficultés à s'exprimer et à occuper une place dans les jeux, surtout dans l'usage du droit/pouvoir de choisir un jeu, et avec qui y jouer.

Nous pouvons citer le cas de certains enfants : ceux qui parlaient trop et à des moments inopportuns ; ceux qui parlaient moins, qui avaient donc une difficulté à s'exprimer ; les enfants considérés sales et ayant des poux ; les enfants agités et agressifs ; ceux venant d'une autre culture et ayant un autre niveau intellectuel ; les « fayots » et ceux qui veulent « commander ».

Rial (2001) emploi le terme « catégorie d'accusation » (utilisé en anthropologie) pour identifier un « autre » socialement déprécié, pour comprendre le mouvement d'opposition entre les « manezinhos da ilha », ces originaires de l'Ile de Florianópolis, et « les gens de l'extérieur » de l'île. De son point de vue, « toute identité est contrastive », car l'autre n'est jamais moi-même.

On peut supposer que lorsque les enfants excluaient le différent et ne jouaient pas avec lui, ils étaient en train d'affirmer leur opposition face à ceux qui étaient considérés hors norme et semblaient étrangers parce qu'ils se distinguaient et ne partageaient pas les mêmes codes. Ils représentaient donc une menace pour l'équilibre du(des) groupe(s), ainsi que pour les rapports qui y avaient été établis.

La discrimination (sociale, raciale, intellectuelle et culturelle) s'est manifestée à partir des marques sur les corps, l'expression émotionnelle et intellectuelle des enfants, comme lieu d'identification et de différenciation dans le flux de la construction altéritaire. Ce mouvement n'a pas eu lieu en marge de jeu, mais l'a, d'une certaine façon, constitué.

En ce qui concerne la thématique de l'identité et de l'altérité, nous partons du présupposé qu'il n'y a pas d'identité fixe, tel que ce mot est défini dans les dictionnaires de la langue portugaise, comme étant la « [...] qualité de ce qui est identique ; parité absolue ; ensemble d'éléments qui permettent de savoir qui une personne est » [81].

Nous sommes d'accord avec Canevacci lorsqu'il questionne le concept d'identité fixe. Elle est vue comme multiforme, comme « [...] des grappes de 'je', harmonieuses ou en contraste, qui peuvent vivre ensemble au sein du même sujet » (Id., 1999, p. 99).

Lorsque nous discutons les hybridations culturelles (qui caractérisent la réalité comme syncrétique), soulevées par l'auteur, nous renforçons les arguments utilisés jusqu'alors, selon lesquelles nous nous constituons dans les rapports avec les autres.

Comme la réalité et les rapports sont constamment en mouvement, nous emploierons le terme « identifications » (comme des catégories identitaires possibles), par lesquelles nous pouvons nous reconnaître, dans l'égalité comme dans la différence ; puisque ce processus est toujours provisoire et, parfois, contradictoire.

Nous avons trouvé dans le mouvement « *queer* » (inauguré aux Etats Unis dans les années 80), qui concerne aussi bien le bizarre et l'étrange que sexuellement perverti, des arguments pour questionner les concepts d'identité et de normalité, visant à trouver une piste pour comprendre ce qui se passe entre les enfants.

Ce mouvement s'est révolté non seulement contre les comportements considérés comme normaux, mais aussi contre l'idée même de l'existence d'un comportement normal :

> La « *queer theory* » nous propose de considérer l'idée que nous et les enfants avec lesquelles nous travaillons sommes tous de « *queer* » , « *queer* » dans nos désirs polymorphes, « *queer* » dans l'intérêt que nous portons à notre corps et aux corps des autres et « *queer* » dans nos identifications en perpétuelle mutation et généralement inconscients aux personnes du même sexe et du sexe opposé. [...] La « *queer theory* » nous met au défi d 'aller au-delà de nos conceptions conventionnelles de l'identité, de l'éthicité, du sexe et du plaisir (TOBIN, 20007, p. 47-48).

La théorie des genres formulée par Judith Butler (2006)[82] indique que le masculin et le féminin sont constitués par le langage, et qu'ils ont été créés historiquement comme un système de catégorisations binaires fondées dans les différences perçues entre les sexes.

---

[81]. Dictionnaire de la Langue Portugaise on-line, consulté le 24/02/2009 : http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx

[82]. Publication trouvée le 20/02/2009 sur le site : http://www.editionsamsterdam.fr/Site/Judith.Butler%20Defaire.le.genre%20Editions.Amsterdam.pdf

Selon l'auteur, nous n'avons pas le genre masculin ou féminin. Nous le représentons avec plus ou moins de succès. Donc, nous n'échouons pas ou réussissons. Ce sont les catégories liées au genre qui nous mettent à l'épreuve, de même que les identifications éthiques, raciales et culturelles.

Nous pouvons donc penser à d'autres modes d'identification et de (re)signification des discours ; car « la relation critique dépend de surcroît d'une capacité, nécessairement collective, à élaborer une version alternative, minoritaire, d'idéaux ou de normes qui nous soutiennent et nous permettent d'agir » (BUTLER, Id., p. 16)

En ce qui concerne le mouvement d'identification et de différenciation entre garçons et filles, certaines tendances ont pu être remarquées, par rapport aux jeux et leurs récits, et par rapport à l'occupation des espaces.

Les garçons jouaient/JOGAVAM normalement sur les tapis ; lorsqu'ils jouaient au « *baby foot* », (lorsqu'ils avaient la permission de l'animatrice), ils étaient dans la cour. Les filles jouaient dans le secteur de la petite maison et des déguisements. Malgré ces tendances, les enfants circulaient quand même entre les espaces et les activités. Par exemple, les filles jouaient/JOGAVAM aussi sur le tapis, tandis que le garçons jouaient avec les guignols et les miniatures, dans le secteur des déguisements.

Ces tendances concernant le genre (dans l'occupation de l'espace et dans les jeux) ont peut-être été renforcées par l'animatrice de la ludothèque.

Lors des rencontres où les enfants pouvaient choisir leurs activités, après l'établissement du plan, l'animatrice indiquait où chaque groupe, avec des activités proches, devait se cantonner. Déguisements, petite maison : dans les coins spécifiques pour ces activités. Les jeux/JOGOS : sur le tapis, et le « *baby foot* » : dans la cour.

Il est intéressant de noter que l'animatrice soulignait d'une façon récurrente que ceux qui jouaient à la petite maison ou avec les déguisements ne devaient pas passer sur le tapis, pour ne pas « *gêner les jeux/JOGOS* ».

Ce qui amène quelques questions : Est-ce que les enfants auraient pu jouer sur le tapis s'ils portaient un déguisement ? Ou alors, en traversant un jeu/JOGO, est-ce qu'ils auraient eu le droit de s'y intéresser ? Pourquoi établir une distinction entre ces deux espaces ?

Par ailleurs, institutrices et animatrice concentraient leurs médiations sur les jeux/JOGOS, et allaient peu dans le secteur de la petite maison et des déguisements.

Lorsque cela arrivait, c'était pour dire aux enfants qu'ils faisaient trop de bruit, ou pour vérifier l'organisation des matériels.

Cette attitude indique indirectement qu'il y a avait plus d'investissement de la part des adultes dans les jeux/JOGOS que dans les activités « faire semblant ». Cette attitude renforce les stéréotypes sexuels, car normalement les filles allaient du côté de la petite maison et des déguisements, et les garçons du côté du secteur des jeux/JOGOS. L'espace d'action était donc divisé en territoires.

Probablement en fonction de la manière dont les activités ont été organisées et réalisées, les principaux récits remarqués pendant les jeux des filles étaient : 1) relations sociales de mère, fille, soeur, amie ; 2) profession d'artiste, chanteuse (Les Rebelles), reporter télé (chaîne Globo), manucure et mannequin ; 3) déguisements pour des événements importants (mariage, fête, défilé de mode).

Les récits exprimés dans les jeux des garçons étaient : 1) profession de policier, joueur de football, conducteur et musicien ; 2) personnages de dessins animés (Power Rangers, Pokémon, Super Héros, voleurs).

Comme nous l'avons discuté au chapitre 4 (analyse de la culture ludique des enfants – 4.2.3 - : les enfants et la télévision), ces tendances apparaissent aussi dans les réponses des enfants aux questionnaires, ainsi que dans d'autres recherches citées.

A partir de ces informations, il est intéressant de réfléchir avec Kline (2008)[83], sur la caricature des genres que l'on voit de plus en plus dans la publicité des produits pour enfants.

Suite à ce processus, les filles et les garçons présentent de plus en plus de difficultés à jouer avec des jouets et jeux conçus pour le sexe opposé, car ceux-ci sont présentés d'une façon exagérée, visant à encourager l'identification des consommateurs.

On peut citer comme exemple l'excès de couleurs vives et d'agressivité dans le cas des jouets et jeux/JOGOS masculins, ainsi que l'excès de couleur rose et de futilités dans les cas des jeux et accessoires féminins (visant à créer une identification de genre).

Selon l'auteur, ce processus finit par accentuer les oppositions, et peut engendrer une difficulté, pour les enfants, à jouer avec le sexe opposé, compte tenu des thématiques des activités.

[83]. Cet argument a été développé par Stephen Kline lors de la conférence « *Jeu toxique : jouets et jeux de vidéos en tant que médias du jeu* », prononcée au XI Congrès International de Ludothèques – 2008.

Cette tendance aux stéréotypes, que l'on voit dans le jeu des enfants, peut aussi pousser à la transgression. Enfants et adultes ont eu de différents mouvements face à ces appels et stéréotypes. Parfois, ils les réitéraient. Parfois, ils ne s'en rendaient pas compte. Parfois, ils jouaient avec. Parfois, ils faisaient face.

Nous présenterons quatre exemples pour souligner et essayer de comprendre ces mouvements :

1. Réitération des stéréotypes : Les filles de la 1ère année ont aidé à construire la piste pour les petites voitures et ont participé activement à toute la mise en place du jeu, mais elles n'y ont pas joué avec les enfants lorsque la piste était prête. On peut cerner le moment où chacun devait choisir sa petite voiture pour jouer, le premier jour du thème de la piste :

Episode 12 : Est-ce qu'il y a des voitures roses ? (04/07/06)

1. L'animatrice de la ludothèque : *Ceux qui n'ont pas de petite voiture lèvent le doigt ! Qui n'en a pas ?* (Elle cherche de petites voitures dans la corbeille et les place au centre du cercle formé par les enfants).
2. Un garçon : *Est-ce qu'il y a des voitures roses ?*
3. L'animatrice : *Oui, il y en a, car les filles aussi, elles jouent à la petite voiture*. (Les filles avaient pris les petites voitures roses pour joueur sur la piste alors que celle-ci était au stade de dessin sur le papier).

On voit ici que l'animatrice réitère le discours du garçon et renforce des stéréotypes, en ce qui concerne le choix des filles ; lorsqu'elle dit qu'il y a de petites voitures roses parce que les filles y jouent aussi.

2. Non-perception de stéréotype : Un des rares moments où il a été possible d'observer un groupe plus important de garçons et de filles en train de jouer ensemble a été pendant le jeu de l'attaque des bandits (épisode 10, où ils parviennent à créer ensemble un scénario pour leur histoire, même s'ils y reproduisent des identités sociales et sexuelles apparemment cristallisées : les garçons sont les bandits qui menacent par téléphone et par Internet, les filles sont à la maison et se préparent pour aller à un mariage).

On a vu dans cette activité que, même en jouant ensemble, chacun a assumé un personnage lié à son genre : garçons agressifs et violents ; filles sans défense et ayant peur d'être agressées. Comme l'activité a été interdite par l'animatrice de la ludothèque, les postures assumées par leurs agents n'ont pas pu être questionnées ni ressignifiées collectivement.

En plus de cela, l'activité a engendré des contacts physiques entre garçons et filles lors des disputes et des luttes au moment de l'attaque, notamment à la fin, lorsque les filles résistent finalement à la position de soumission qui est la leur dans l'histoire.

Ces contacts physiques n'ont pas été remarqués à d'autres moments à la ludothèque. L'activité a été censurée par l'animatrice à cause de l'agitation, du bruit et des contacts physiques qu'elle a engendrés, perçus comme dangereux. Les garçons sont allés jouer sur le tapis et les cabanes. Les filles sont allées jouer dans le secteur des déguisements et de la petite maison. Bref, chaque genre dans son coin.

3. Jeu avec les stéréotypes : Un jour, Marco et Michel (2ème année) ont commencé à mettre des vêtements de fille, du côté des déguisements, et certaines filles ont commencé à les appeler « tapettes », mais ont continué à jouer et à s'habiller avec eux.

L'institutrice les a vus, et a commencé à les appeler par leur nom, pour qu'ils défilent. Les filles ont défilé normalement. Les garçons ont défilé d'une manière caricaturale, en croisant les jambes et en tombant exprès, mais riant toujours de la situation, comme tous ceux qui étaient présents. Carlos, un autre écolier, a alors commencé à dire continuellement : « tapettes ».

Lors de la rencontre suivante, ils n'ont pas dit, au moment du plan, qu'ils allaient à nouveau jouer à se déguiser en fille et défiler ; mais ils l'ont fait et Alexandre est venu se joindre à eux.

Comme l'institutrice n'était pas présente, l'animatrice les a encouragés, et les a appelés pour le défilé ; ce qui a incité d'autres filles et garçons à participer au jeu.

C'était intéressant d'observer Carlos en train de s'habiller lentement, furtivement, testant des sacs, des chaussures à talons et autres accessoires ; mais, finalement, au moment du défilé, il s'est déguisé en clown.

Au moment du défilé, l'attitude des garçons habillés en femme a été caricaturale. En défilant habillés de la sorte, ils visaient à exprimer une limite corporelle face au sexe opposé, en le rendant caricatural et en faisant leur propre caricature. Ou simplement en jouant avec la situation, comme au carnaval ? [84]

Faisant face aux stéréotypes : Dans l'épisode 13 (qui a eu lieu en 1ère année), nous pouvons noter un mouvement de transgression du processus de normalisation : une fille qui balaie la maison et qui fait semblant avoir un pénis.

---

[84]. Rappelons qu'un des rites du carnaval brésilien montre des hommes habillés en femme, en train de défiler dans les rues. Notre but n'étant pas d'approfondir la question, nous suggérons de lire l'oeuvre de Da Mata (1979).

Episode 13 : J'ai un pénis (30/08/06)

(José et Paulo jouent avec des miniatures dans le secteur des déguisements. Mariana arrive en chantant à haute voix une chanson « d'amour », et avec un faux balai, dont elle touche les personnages en miniatures avec lesquels les deux garçons jouent.)

Paulo : *Mariana, personne t'a appelée pour joueur. Dégage !*

Mariana : *Je suis en train de faire le ménage* (Et elle continue de balayer à côté d'eux). *Excusez-moi !* (Lorsqu'elle passe entre les garçons, Paulo prend une miniature de chien et la tend vers les fesses de Mariana :)

Paulo : *Il va te mordre.*

Mariana : *Aïe !*

(Mariana se met devant la caméra, et ensuite elle place le manche du balai comme si c'était un pénis et chante :)

Mariana : *J'ai un pénis* (Elle se jette entre les deux garçons, continue à chanter et à gesticuler, tandis que les garçons sont concentrés sur leurs jouets).

On voit dans cette situation que Mariana essaie de se faire une place dans le jeux des garçons, mais cette place lui est niée depuis le début. Alors, elle tente indirectement de participer au jeu en assumant un personnage féminin qui balai à côté d'eux, cherchant à obtenir coûte que coûte sa participation. Elle est agressée dans le monde de la fiction (réplique 2). Pour se défendre et pour occuper une place dans cette fiction, elle assume un personnage masculin, qui a un pénis (réplique 5).

Essaie-t-elle par là d'entrer dans le jeu par un autre chemin ? Assume-t-elle cette partie phallique du corps masculin pour que les garçons l'identifient et l'acceptent parmi eux ? Ou pour les choquer ?

6.2.3. ... dans les activités dirigées

La richesse, les contradictions et la complexité des situations vécues par les enfants vues jusqu'ici, n'ont apparemment pas fait l'objet de l'attention des adultes. La cible le leur regard était ailleurs : il s'agissait pour eux de suivre ce qui leur avait été prescrit par l'équipe pédagogique. En effet, les activités développées dans la ludothèque devaient se tourner vers des contenus et des processus qui déclencheraient des apprentissages en rapport avec ce qui faisait l'objet du travail en salle de cours, dans le cadre des projets d'enseignement.

Grosso modo, ces activités visaient le contact avec : 1) les lettres, les syllabes et les mots, dans les lectures et la construction de récits pour l'expression écrite ; 2) les concepts, les chiffres et les calculs ; 3) le collage, le dessin, la peinture, l'argile, le théâtre, la danse, donc le contact avec différents types d'expression artistique.

Comme nous l'avons déjà vu, cette année-là, l'école avait reçu un don en matériels, mais l'organisme tuteur ne lui avait pas alloué de crédits pour l'embauche d'une assistante spécialisée, pour développer les projets d'enseignement artistique. Il était prescrit que les institutrices devaient travailler des contenus artistiques, en salle de cours, une fois par semaine. Nous avons pu constater que, dans la plupart des cas, les projets développés en ludothèque mettaient en oeuvre, directement ou indirectement, ce qui avait été défini comme programme pour les arts.

Thèmes liés à l'art, développés en ludothèque dans les différents groupes :

Arts plastiques – lecture sur l'artiste peintre Portinari ; peinture et illustration d'un livre (2ème année) ; confection d'objets en « papietage », d'un microphone, d'une caméra (3ème année); construction d'une piste pour les petites voitures (1ère année) ; concours de dessin (2ème année) et concours pour un logo (4 ème) ; sculpture en argile (4ème) et confection du trophée pour le championnat de « *futebol de dedo* » (3ème série).

Théâtre – guignols (3ème année), préparation et représentation d'un pièce de théâtre sur l'Agenda 21, pour la communauté et les autres groupes de l'école, « *boi-de-mamâo* » (4ème année).

Danse – « *boi-de-mamâo* » (2ème année)

Des thèmes artistiques étaient également présents, indirectement, dans les activités libres :

Danse – imitation des « Rebelles » (2ème année)

Théâtre – défilé, représentation du personnage du reporter (3ème et 4ème années), manipulation de fantoches (tous les groupes).

Musique – activité tambours (2ème et 1ère années).

Outre ces thèmes liés à l'Art, nous avons aussi constaté : construction d'un récit lors de la rédaction d'un livre, construction d'un scénario pour une pièce de théâtre sur l'Agenda 21, et pour les guignols, ainsi que des jeux de « faire semblant » ; écriture de plaques et écriteaux pour la piste ; thèmes liés à l'écologie et aux transformations du quartier ; lecture pour apprendre et interpréter les règles des jeux (tous les groupes) ; appropriation de phrases mathématiques, table de multiplication (3ème et 4ème années), calcul (Banque Immobilière et Argent du Mois) (2ème, 3ème et 4ème années).

Les activités visant des contenus liés à la salle de cours (comme nous l'avons vu lors des interviews) devaient avoir lieu de deux façons : 1) à partir du travail sur les contenus de la discipline Arts, 2) à partir de jeux/JOGOS dirigés.

Dans le premier cas, les activités dirigées à travers les projets de travail ont été observées dans les projets qui comprenaient des aspects et des contenus de la discipline Arts, et dans l'enseignement de base des diverses expressions artistiques concernant les processus de création, d'expression et d'appréciation.

Ces activités étaient organisées en séquences pédagogiques, et visaient des apprentissages par la connaissance technique et son application

Les matériels plastiques (peinture, pinceaux, etc…), les instruments de musique, ainsi que les personnages du « *boi-de-mamâo* » ne restaient pas à la disposition des enfants s'ils n'étaient pas utilisés dans une activité dirigée. Ce contrôle était probablement justifié par la nécessité d'obtenir des résultats objectifs ; ce qui n'encourageait pas toujours les enfants à s'engager dans une activité.

Selon Teplov (2004), pour la création, les enfants ont besoin de motivation, du chaos et d'un rapport sensible avec l'objet et avec les autres. Pour l'auteur :

> Une des caractéristiques fondamentales, et le principal problème de l'éducation artistique, c'est que l'activité créative de l'enfant ne peut pas être motivée uniquement comme activité scolaire [...] La condition la plus importante pour la créativité de l'enfant est la sincérité ; sans sincérité, toutes les autres valeurs perdent leur sens[85] (Ibid., p. 305).

Teplov entend que dans l'activité artistique, l'enfant a besoin d'être motivé pour s'impliquer ; comme dans le jeu. Avec néanmoins une différence essentielle entre les deux activités : dans l'activité artistique, il crée un produit, un résultat, alors que « [...] les motivations de l'activité du jeu ne se trouvent pas dans le résultat des actions, mais dans le processus lui-même » [86] (Ibid., p. 304).

Souvent les enfants demandaient à l'animatrice de la ludothèque de mettre de côté leur production dans le jeu du Lego, afin de pouvoir continuer lors de la rencontre suivante ; ou tout simplement pour que la production reste sur l'étagère, pouvant ainsi être vue par les autres enfants.

Peut-on dire, dans ce cas, que les enfants considéraient que leur montage Lego était une oeuvre à être appréciée ? Est-ce qu'ils cherchent, dans le regard de l'autre, à être reconnu comme auteurs de leurs oeuvres ?

---

[85]. Una de las características fundamentales, y el principal problema de la educación artística, es que la actividad creativa del niño no puede ser motivada únicamente como actividad escolar. […]. La condición más importante para la creatividad del niño es la sinceridad; sin sinceridad, todos los demás valores pierden significado (Id., 2004, p. 305).

[86]. [...] los motivos de la actividad del juego se encuentran no en el resultado de las acciones, sino en el proprio proceso (Ibid., p. 304).

Teplov répond à la question, lorsqu'il affirme qu' « […] à partir du moment où l'enfant n'est plus un être 'actif en lui-même » (dans le jeu, par exemple), et que sa perception va vers le produit des autres, entre en jeu, inévitablement, la valorisation esthétique » [87] (Ibid., p. 312).

Nous avons pu noter aussi que les enfants observaient les activités des autres. Et, de cette observation venait souvent le désir d'essayer de nouvelles activités. A plusieurs reprises, les enfants ont indiqué, au moment de l'évaluation, que c'est en observant d'autres enfants qu'ils avaient eu la curiosité d'en faire l'expérience.

Cela prouvait que les enfants étaient attentifs aussi à ce qui se passait dans les activités des autres groupes. Par exemple, lorsque les écoliers de la 2ème année sont allés jouer avec les tambours dans la cour de l'école, la 1ère année y était en train de développer une activité. Ceux de la 1ère année les ont observés, et ont commencé à s'intéresser à l'activité.

Peu après, ils ont demandé les tambours et ont commencé à en jouer, au même rythme que la 2ème année, jouant très fort pour que ceux-ci les entendent ; comme l'a dit un enfant dela 1ère année, à un camarade : « *-Joue très fort pour que la 2ème année entende* ». C'est un des moments où des expériences entre différents groupes se sont croisées.

Dans le deuxième cas, par rapport aux activités dirigées, au moment où les institutrices avaient l'intention de travailler des contenus de la salle à l'aide de jeux/JOGOS dirigés (normalement reconnus comme des jeux éducatifs, tel que le jeu de la table de multiplication – 3ème et 4ème années – et le jeu de la mémoire avec des images et des mots – 1ère année) , la participation des enfants était obligatoire. L'argument avancé par l'animatrice de la ludothèque était qu'il fallait *« essayer une fois, pour y jouer après* ».

Comme cela a déjà été dit, la question «était que normalement les enfants n'essayaient pas le jeu/JOGO avec l'intérêt escompté, et n'allaient pas toujours jusqu'à la fin de l'activité. Souvent, ils jouaient d'une façon très rapide, ou finissaient sans suivre les règles. Ou encore, ils disaient qu'ils avaient fini le jeu/JOGO, sans vraiment l'avoir fait ; mais sans que les adultes s'en aperçoivent aussi.

Après cela, ils demandaient à l'animatrice de les laisser jouer aux jeux/JOGOS qu'ils voulaient, et changeaient ainsi d'activité.

---

[87]. Desde el momento en el que el niño deja de "ser activo por sí mismo", por ejemplo en el juego, y su percepción se dirige al producto de los otros, inevitablemente entra en scena la valoración estética (Ibid., p. 312).

Cette situation n'a pas été remarquée dans les groupes où l 'animatrice a joué avec eux, ou était de leur côté pour les motiver. La motivation pour continuer le jeu/JOGO venait peut-être du fait que tous jouaient ensemble, dans une action collective, et selon une logique d'aide réciproque. L'animatrice encourageait les joueurs lorsqu'ils trouvaient la phrase mathématique, ou trouvaient les pièces du jeu de la mémoire. Elle indiquait aussi des pistes aux écoliers qui avaient des difficultés.

Même si, normalement, chacun jouaient à son tour, chacun comptait sur l'aide des camarades, répondant aux demandent collectivement.

Cette situation où il y a aide réciproque a été différente, par exemple, de la situation créée par l'institutrice de la 3ème année, au moment de l'explication du jeu de la table de multiplication, où le stratagème utilisé pour motiver les enfants a été la compétition (épisode 14) :

Episode 14 : C'est ça le mystère du jeu (20/06/06)

Institutrice : *C'est ça, pas vrai Carol ? Quelquefois le petit camarade prend une pièce, mais il ne sait pas ponctuer la phase. Dans ce cas, celui qui est à côté doit se taire. Bien sûr, lorsque c'est son tour, il monte la phrase et prend les pièces. C'est ça le mystère du jeu. Celui qui a le plus grand nombre de pièces, gagne* (Personne ne réagit à ce qu'elle dit).

L'institutrice a dit qu'il ne fallait pas alerter le camarade s'il avait une phrase mathématique, mais qu'il fallait attendre son tour de jouer et obtenir alors plus de points, pour être le vainqueur du jeu. C'est ce qui a été appelé le « mystère du jeu/JOGO ».

On a vu que le groupe où l'institutrice était présente a suivi les instructions, mais qu'il a perdu toute motivation au cours du jeu/JOGO, et l'a fini rapidement ; alors que le groupe aidé par l'animatrice a joué jusqu'au bout.

Les différentes formes de médiation proposées par les adultes ont également eu des effets sur la motivation des enfants, qui changeaient durant l'expérience du jeu/JOGO.

Nous pouvons citer l'exemple du jeu de la mémoire, réalisé dans sa version éducative, avec des mots et des images. La participation des enfants au jeu était obligatoire, et l'animatrice de la ludothèque les a aidés. Nous avons alors vu que les enfants jouaient et s'amusaient dans cette activité, et qu'ils ont appris avec l'aide d'autres enfants. C'est ce que l'on voit dans les épisodes 15 et 16 (1ère année). L'épisode 15 montre le moment de la présentation et de l'organisation du jeu de la mémoire. L'épisode 16 montre le moment où le groupe essaie le jeu.

Episode 15 : Y a pas de petite maison ? (22/06/06)

(Les enfants sont assis en cercle, l'animatrice commence à leur expliquer l'activité de la journée).

1. L'animatrice : *Aujourd'hui, nous allons jouer... Excuse-moi, Joâo...* (L'animatrice se lève, prend les jeux sur le placard, les pose au milieu du cercle, et s 'assoit).

2. Mariana : *A la dînette...Aujourd'hui, on joue à la dînette! On joue à la dînette, maîtresse ?*

3. L'animatrice : *Non.*

4. Ivan : *On n'y joue pas.* (Ivan est assis à côté de Mariana, et les deux sont près de l'animatrice).

5. Mariana : *Si, maîtresse ! On ne joue pas à la dînette ?*

6. Ivan : *On n'y joue pas. Hein, maîtresse qu'on n'y joue pas aujourd'hui ?*

7. L'animatrice : *C'est cool, hein ! Ce que je suis en train de mettre en place à la cour de récréation* (s'adressant à une collègue).

8. Mariana : *On ne joue pas à la dînette ?*

9. L'animatrice : *Aujourd'hui, on ne joue pas à la dînette. Sinon nous n'allons pas jouer aujourd'hui...* L'animatrice prend les jeux et les met à côté d'elle) *Aujourd'hui, nous allons jouer avec des jeux (...) Regardez, le jeu de la mémoire* (Elle montre la boîte du jeu à tous). *Il y a le petit animal, l'image. L'animal, et le nom au-dessous. Nous en avons une ici* (Elle montre une carte) *C'est cette image, ici. Il y a le nom au-dessous, et sur l'autre carte, il n'y a que le nom...*

10. XX : *Une autre girafe* !

11. L'animatrice : *Non... où il y a écrit...*

12. XX : *GIRAFE...*

13. L'animatrice : *Girafe... ce n'est pas la figure... c'est le mon... et il faut voir s'il est pareil au nom qui est au-dessous.*

14. Mariana : *JE SAIS LIRE !*

15. L'animatrice *: Si tu trouves la carte, tu la gardes. Celle-ci est aussi pareille à celle-là, avec l'image...* (L'animatrice remet la carte dans la boîte, et prend un autre jeu). *C'est ça !... T'as trouvé... Tu gardes la carte... Celle-ci est aussi pareille à celle-là, avec l'image... Tu a l'image, et après tu vas avoir...C'est quoi, cette image ?*

16. XX : *UN FOUR !*

17. L'animatrice : *Par quelle lettre commence « four » ?*

18. XX : *Euh... f... fou...ça commence par un F.*

19. L'animatrice : *Alors, tu vas chercher la lettre F. Je vais voir si je la trouve* (Elle regarde dans la boîte qu'elle a sur les genoux) *Je ne trouve pas de F ici. Il faut bien chercher* (Mariana s'approche et essaie d'aider l'animatrice à la trouver).

20. X : *Lève ta tête Mariana !*

21. X : *La maîtresse a une « Gol »* (un modèle Volkswagen).

22. L'animatrice : *Tu trouves le F, et après le mot y est écrit. Donc, il y a l'image, la lettre et le mot.*

23. Ivan : *Maîtresse ! Regarde Roberto, là-bas... il est en train de...* (Roberto est assis, et fouille dans le placard à côté).

24. Roberto : *C'est pas vrai !*

25. Ivan *: Il est en train de prendre un truc, là-bas* (Roberto retourne au cercle, et arrête de fouiller).

26. L'animatrice : *Et nous avons des jeux comme ça. Nous en avons un, deux, trois...* (Elle les pose devant elle).

27. X : *Laisse-le tranquille* (S'adressant à Ivan, et parlant de Roberto).

28. L'animatrice : ... *quatre, cinq*...
29. X : ... *quatre, cinq, six*...
30. L'animatrice : *Six . Avec celui-ci, ça fait sept. Un de plus ! C'est un jeu de la mémoire aussi. Mais, celui-ci a l'image et le nom. Ah, Je dois dire, bravo ! J'ai vu des enfants de ce groupe lire les mots qui étaient sur la poubelle que nous avons reçue (...).*
31. X : *Moi, j'ai tout lu !*
32. L'animatrice : *Très bien !*
33. Mariana *: Le nom.*
34. L'animatrice : *Et le nom. Maintenant, allez vous regrouper, et choissez avec qui vous voulez jouer.*
35. X : *On joue pas à Lince ?* (Les enfants vont au centre du cercle, et choisissent leurs partenaires de jeu).
36. L'animatrice : *Tu veux jouer à Lince ?*

Dans cet épisode, on prépare le plan et l'animatrice explique aux enfants quelle va être l'activité de la journée : le jeu de la mémoire, avec des images et les mots qui y correspondent. On voit la difficulté de l'animatrice au début de l'explication, compte tenu des tensions provoquées par les différents intérêts exprimés par les enfants (répliques 2, 5, 8 et 35) ; les tensions entre les enfants (répliques 4, 5, 6, 20, 24, 25 et 27) ; et les tensions résultant de la propositions d'autres thèmes parallèles (répliques 1, 21, 2 3 - 25).

L'animatrice a des difficultés à retenir l'attention des enfants et à contrôler ce qui se passe lors de ses explications. Elle adopte alors une attitude d'institutrice. Elle essaie de coordonner les actions des enfants ainsi qu'à stabiliser les différents sens et intérêts, afin d'attirer l'attention sur l'activité qui doit commencer. Pour ce faire, elle se sert de divers stratagèmes, visant à ramener l'intérêt et l'attention vers elle : en laissant les phrases inachevées (répliques 9, 11, 28) ; en posant des questions pour amener les enfants à participer à l'explication du jeu (répliques 15 et 17) ; les encourageant à lire – en félicitant ceux qui avaient réussi à lire ce qui était écrit sur les poubelles (répliques 30 et 32). Mariana comprend tout de suite la logique de l'activité : pour y participer, il faut savoir lire et exprimer sa découverte verbalement (rép.14).

Ensuite, elle les laisse choisir les partenaires, ainsi que les jeux, qui se trouvent sur le tapis. Un détail : elle ne leur explique pas les règles du jeu. Parce qu'elle suppose peut-être qu'ils connaissent déjà le jeu de la mémoire.

Episode 16 : Qu'est-ce qui est écrit ici ? (22/06/06)

(Les écoliers vont choisir leurs jeux. Ils choisissent leurs partenaires. Paulo et Ivan décident de jouer ensemble, choisissent un jeu de la mémoire, avec des mots et des images, et vont s'asseoir sur le tapis).

1. Paulo : *Je suis le premier ! C'est moi qui commence, d'accord ? (...)* Paulo pioche deux cartes, les retourne et les met à leur place. Ivan l'imite).

2. Ivan : *Celle-là, avec celle-là, c'est bon !* (Il retourne deux cartes dessinées)

3. Paulo : *C'est pas bon ! (...)* (Il prend deux cartes, les regarde, essaie de lire le contenu de celle où il y a le mot PNEU. Après, il remet les cartes à leur place. Ivan joue).

4. Ivan : *XX, ops ! c'est pas bon.* (Parlant du contenu d'une carte qui n'avait aucun rapport avec l'autre. Il les remet dans le jeu).

5. Paulo : *C'est bon ! T'as posé ta carte.* (Il parle de la bonne pioche d'Ivan. Ils jouent vite, retournent les cartes sans les lire. Paulo essaye de lire, pour la première fois, sa carte).

6. Paulo : *O-E-U-F*.

7. Ivan: *C'est pas oeuf. C'est fo...*

8. Paulo : (Il prend la carte et épelle) *O-E-U-F.* (Il prend une autre carte, avec le dessin d'un sorbet) Sorbet. (Pendant ce temps, Ivan regarde la caméra, sourit et fait des grimaces. Paulo tape sur la tête d'Ivan, qui joue à nouveau. Ivan prend alors une carte avec le dessin d'une lune).

9. Ivan *: Lune* (Il en prend une autre, où il y a « soleil ») *Soleil ! C'est bon !*

10. Paulo : *C'est pas bon.* (Mariana appelle Ivan. Il se retourne vers elle. Paulo prend les deux cartes et les montre à Ivan). *Ivan, regarde Ivan.* (Il touche la tête d'Ivan, qui le regarde) *Là, c'est le soleil, et ça, c'est la lune* (Ivan accepte, en silence, et continue de regarder la caméra. Mariana se met devant la caméra, et empêche la chercheuse de filmer).

11. La chercheuse : *Non, non.* (Mariana change de place. Les garçons jouent).

12. Ivan : *Montre.* (Il retourne une carte avec le dessin d'une montre. Il en retourne une autre et demande à Paulo) *Qu'est-ce qu'il y a écrit là ?* (Paulo prend la carte, et va demander à l'animatrice).

13. Paulo : *Qu'est-ce qu'il y a écrit ici ? Maîtresse, qu'est-ce qu'il y a écrit ?*

14. L'animatrice : *Blouse* (Lors des deux tours suivants, ils ne prennent que des cartes avec des dessins. Ivan prend toujours plusieurs cartes et joue avec, avant d'en retourner une. Ils jouent vite, jusqu'au moment où Paulo prend une carte avec le dessin d'un colimaçon, et une autre où il y a le mot « papillon ») .

15. Paulo : *Qu'est-ce qu'il y a écrit là, maîtresse ?*

16. Ivan : *Colimaçon, parce qu'il y a un C !*

17. L'animatrice : (Répondant à Paulo) *Papillon.* (Et s'adressant à Ivan) *Colimaçon, c'est avec un C* (Ivan retourne avec un mot, la repose, et en prend une deuxième).

18. Paulo : *Hôlà ! Tu les as déjà retournées !* (Disant qu'il ne fallait pas le faire).

19. L'animatrice : *Qu'est-ce qu'il est écrit ici ?* (Demande-t-elle à Ivan, lui montrant la deuxième carte retournée).

20. Ivan *: (...)*

21. Paulo : *Et ici ?* (Prenant la première carte retournée par Ivan. Quelqu'un du groupe voisin épelle « b-a-l-e-i-n-e »).

22. Ivan : *Baleine.*

23. L'animatrice : *Non. Quelle est la première lettre ?*

24. Ivan : *S...*

25. L'animatrice : *Sor...*

26. Paulo : *Sorbet, Carol !*

27. L'animatrice : *C'est sorbet. Bravo !* (Paulo retourne deux cartes. Ivan retourne une carte et commence à rire (...)

28. Ivan : *J'ai réussi !* (Il a trouvé une carte dessinée et la carte écrite correspondante. Il rit beaucoup, et garde les cartes. Il rejoue, et retourne d'autres cartes dessinées, riant toujours, et regardant la caméra) *« sorbet ! »*

29. Paulo : *C'est à moi. On ne peut pas jouer deux fois* (Paulo joue).

30. Ivan : *Hein, Marta, si je réussis, je peux jouer encore une fois ; pas vrai ?*

31.L'animatrice :*Oui.*(Ivan retourne deux cartes dessinées en riant beaucoup, et Paulo rejoue).

32.Paulo : *Bal...lon.*

33.Ivan: *Balle.*

34. La chercheuse : *C 'est vraiment un ballon ?*

35. Paulo : *Balle* (Piochant une carte avec le dessin d'une balle, et allant la montrer à l'animatrice, de l'autre côte de la pièce) *Marta, regarde, j'ai réussi !*

36. L'animatrice : *Très bien !* (Paulo retourne à sa place, et reprend le jeu. Le groupe voisin appelle Marta, c'est son tour).

37. Paulo : *C'est encore à moi* (Il retourne deux cartes dessinées. Ivan prend une carte écrite. Les deux la regardent et ne disent rien. Ivan prend une autre carte, et la remet sans la lire. Paulo retourne une carte écrite, et ne dit rien. Ivan fredonne une chanson en anglais. Paulo retourne une carte avec un dessin d'un phoque) *C'est pas phoque parce que ça ne commence pas avec un P* (Parlant de la carte écrite).

38. Ivan : *Nãnãnã..lala..* (Ivan retourne une carte dessinée et une autre écrite, qu'ils ne lisent pas. Paulo retourne vite une carte avec un dessin d'une scie, et une autre avec le mot « montre ») *Scie !*

39. Paulo : (Prend les cartes et demande) *C'est écrit scie ?* (Jacqueline arrive).

40. Jacqueline : *Non ! ... Scie ne commence pas avec un M... Scie !* (Et, saisissant la carte) *Montre !* (Paulo lui prend la carte, et la range. Ivan retourne une carte dessinée et une carte écrite, sans la lire. Paulo prend la carte où il y a le dessin d'une montre, et cherche vite la carte sur laquelle est écrit « montre »).

41. Paulo : *Montre ! Carol, j'ai réussi !* (Il rejoue. Il prend une nouvelle carte, avec le dessin d'une scie, et une autre avec le mot ' scie') *Tiens, Jacqueline* (La lui donnant).

42. Jacqueline : *Sorbet...*

43. Paulo : *C'est ça ?*

44. Jacqueline : (Reprenant la carte, et la regardant bien) *Non, c'est : scie.*

45. Paulo *: Scie... SCIE !* (Prenant les cartes, et regardant Jacqueline) *Ouais ! Merci, Jacqueline !* (Il garde les deux cartes, et en retourne deux autres, dessinées. Ivan retourne une carte dessinée et une carte écrite. Paulo lit) *Lune !*

46. Ivan *: Ce n'est pas lune !*

47. Paulo : *Si, c'est lune,* (Lisant, et suivant les lettres du doigt) l-u-n-e (Puis, il retourne une carte dessinée, et une autre où il y a le mot « fleur ») *C'est phoque* (Il regarde Jacqueline, à côté de lui) *C'est phoque.*

48. Paulo : *Qu'est-ce que c'est ?*

49. Jacqueline : *Baleine.*

50. Ivan : *Non, c'est pas ça !*

51. Jacqueline : *Bien sûr que si... il y a le « ba »...*XX

52. Ivan : *Baleine, c'est pas avec un P* (Indiquant la première lettre du mot).

53. Jacqueline : *... ici, il y a le B. Ici, il y a le A* (Elle prononce les lettres du mot baleine, alors qu'il s'agit du mot « pneu »).

54. Ivan : *Ici, il y a un P* (Montrant la lettre P).

55. Paulo : *Ici, il faut le B... non ?* (Ivan pose la carte en la retournant. Paulo la reprend, et la montre à nouveau à Jacqueline, en lui demandant) *Qu'est-ce qu'il y a écrit, là ?*

56. Jacqueline : *Là, je ne sais pas* (Ivan prend la carte de la main de Paulo).

57. Ivan : *Poisson !* (Jacqueline essaie de prendre la carte. Ivan résiste)

58. Jacqueline : *Poisson, c'est pas comme ça... Il y a pas écrit poisson, pas vrai ?* (Demande-t-elle, en regardant la chercheuse).

59. La chercheuse : *Ca commence par un P... mais, ce n'est pas 'poisson'. Tu peux pas lire ce qui est écrit, là ?* (Jacqueline pose la carte sur le tapis, et le reprend quand la chercheuse parle) *P... N et E, ça donne quoi ? ... P...N*

60. Ivan *: Péniche* ;

61. Paulo : *PNEU. PNEU !*

62. La chercheuse : *Bien !*

63. Ivan : *C'est à toi de jouer* (regardant Paulo).

64. Paulo : *J'ai déjà joué !*

65. Ivan : *C'est à toi... C'est moi qui viens de piocher, non ?* (Il s'adresse à la chercheuse, sourit, et indique du doigt la caméra) Tu peux revenir en arrière ?

66. La chercheuse : *D'accord, on fait marche arrière pour voir. Une seconde...*

67. Ivan : *Tu veux prendre ma place, Jacqueline ? Qui veut jouer ici ? José ?*

68. Paulo *: Alors, j'ai gagné* (Ils commencent à ranger les cartes). *Tiens, maîtresse, j'ai gagné tout ça* ! (Montrant les cartes accumulées).

69. Ivan : *Y a quelqu'un qui veut jouer ici ?*

70. Paulo : *Maîtresse ! Regarde ce qu'on a joué ici* (Lui montrant ses cartes).

71. L'animatrice : *C'est bien, continuez ! Allez-y !*

72. Ivan : *Mais, c'est qu'on voudrais jouer au baby foot.*

73. L'animatrice : *C'est bon... Vous pouvez y aller.*

74. Ivan : *Maîtresse... regarde... j'ai gagné plus que Paulo... j'ai gagné plus...*

75. L'animatrice : *C'est bien... maintenant, range le jeu.* (Paulo et Ivan rangent ensemble les cartes et vont jouer au baby-foot).

Le jeu de la mémoire a été présenté comme l'activité de la journée. Il a été prévu au début par l'animatrice de la ludothèque et par l'institutrice. Celle-ci commençait un travail avec le groupe, censé permettre de contrôler le niveau syllabique des enfants. Il est cependant intéressant de noter que l'institutrice n'était pas présente à l'activité.

Le jeu/JOGO a été utilisé exprès comme un outil d'immersion ludique des enfants dans l'univers symbolique de la lecture. Sa caractéristique principale, qui est la tentative de trouver des images identiques, a été transformée visant à trouver une image et la forme signique écrite correspondante ; proche donc de l'objectif d'un jeu éducatif.

Mais, il peut y avoir des divergences, à partir de la façon dont l'activité a été organisée, pour savoir si elle peut être considérée comme une activité éducative (lire pédagogique), ou comme un jeu, comme le pense Brougère (2005).

Nous commencerons donc l'analyse de l'épisode en posant la question de savoir si les cinq principes du jeu, proposés par l'auteur, interviennent dans le jeu de la mémoire ; et, si oui, de quelle façon ?

Dans un deuxième temps, nous analyserons les expériences, et ce qu'elle pouvait offrir en termes d'apprentissages et de développement pour les enfants.

Nous utiliserons le concept d' « *affordance* », pour analyser le jeu de la mémoire ; non seulement en fonction de ce qu'il est censé offrir au moment où on le manipule, mais aussi en fonction de ce qu'il peut devenir suite à l'expérience des enfants.

Nous commencerons par vérifier si l'activité présente les cinq critères proposés par Brougère (2005) :

1. La présence de *règles* : comme nous l'avons vu dans l'épisode 15, l'animatrice de la ludothèque a expliqué la nouvelle version du jeu de la mémoire présupposant que tous les enfants connaissaient déjà les règles du jeu classique, qu'elle a donc simplement adaptées à la nouvelle situation. Les règles n'ont donc pas été discutées, mais leurs détails ont été négociés au cours du jeu (répliques 1-5, 9, 10, 29-31). L'animatrice n'a été sollicitée qu'une seule fois, pour confirmer un point sur ces règles (réplique30).

2. Le *2ème degré de communication* : nous pouvons constater que les enfants utilisent un métalangage et parviennent à communiquer par demi-mots, surtout dans les arrangements pour que le jeu puisse avoir lieu selon les règles (répliques 2-4, 9 et 10). Paulo prouve qu'il maîtrise les règles lorsqu'il explique à Ivan : « *ça, c'est le soleil, et ça, c'est la lune* » (réplique 10), montrant seulement les images des cartes, indiquant par là qu'elles n'étaient pas bonnes pour ce jeu. Il le fait sans avoir besoin de dire que même si elles avaient le même thème et une logique commune, elles ne correspondraient pas à l'objectif du jeu.

3. La *succession de décisions* : même si l'activité a été décidée préalablement par les adultes, les enfants ont eu l'occasion de choisir leurs jeux parmi ceux qui ont été présentés ; de même que leur(s) partenaire(s). A remarquer : l'accord pour décider qui commencerait le jeu (réplique 1), et les détails des règles du jeu (répliques 1 à 5). Ils ont aussi décidé du moment d'arrêter le jeu de la mémoire pour aller jouer au « *futebol de botâo* », même sans avoir utilisé toutes les cartes ; ce qui a été respecté par l'animatrice.

4. La *frivolité* minimisant les conséquences : le but final du jeu n'a pas été expliqué par l'animatrice, à savoir s'il s'agissait de ramasser un maximum de cartes pour le remporter (comme dans la plupart des jeux et dans le jeu de la mémoire classique) ou, simplement, de parvenir à lire les cartes. Les enfants ont eu différentes attitudes face à la frivolité : Ivan a plutôt joué avec les situations, alors que Paulo essayait plutôt de bien faire, faisant des efforts pour parvenir à lire les cartes.

5. L'*incertitude* produite : au début les détails n'étaient pas clairs pour eux, et ils ne parvenaient pas à jouer, ni à lire les cartes. Ils ne savaient pas non plus pendant combien de temps ils joueraient, ni qui serait le vainqueur du jeu.

Si, dans un premier temps, nous parvenons à cerner les cinq critères du jeu, dans cet épisode, le prochain pas est de comprendre la dynamique de cette activité, en termes d'interactions et de médiations intervenues ; car cela peut nous fournir des indices sur le type d'expérience vécue par chaque sujet pendant ce jeu, et sur ce que l'activité a offert en termes d'apprentissages.

Comme nous avons pu le constater, à priori les enfants sont engagés dans l'activité. Toutefois, si nous approfondissons les analyses, nous pouvons remarquer que la façon d'agir de chaque enfant, dans l'activité, change considérablement :

Ivan a une attitude désintéressée pendant le jeu. Il semble s'amuser plus avec les situations : il sourit, chante, et joue avec les cartes et la caméra (répliques 8, 14, 28, 37 et 38). Il semble aussi investir moins de temps dans la lecture des cartes, les passant rapidement et essayant d'en deviner à plusieurs reprises le contenu (répliques 7, 22, 57, 60). Ses interventions sont plus ponctuelles et apparemment plus sûres. Son attitude est plus critique face aux interprétations des sens donnés à la lecture des cartes (répliques 46, 50, 52 et 54), notamment face aux interventions de Jacqueline (répliques 50 et 52).

Paulo semble plus concentré sur le but de l'activité : lire les cartes. Il parvient ainsi à lire plus de cartes qu'Ivan (répliques 6, 26, 35, 41, 47, 61). Il ne tente qu'une fois d'en deviner le contenu (réplique 32). Mais, il demande souvent l'avis de l'animatrice lorsqu'il lit une carte (réplique 13, 15, 21 et 39) et cherchant son regard d'approbation (répliques 35, 41, 68 et 70). Il accepte plus facilement la place de Jacqueline comme la place de celle qui lit mieux. Il est plus réceptif à celle-ci, et la sollicite souvent (répliques 41, 43 et 47). Il joue d'une façon plus « sérieuse », et contrôle les gestes d'Ivan (répliques 8 et 10) ; ce qui semble aller dans les sens des attentes des adultes qui ont suggéré le jeu.

Tant Ivan que Paulo attendent souvent la confirmation de l'animatrice, qui joue dans le groupe voisin. Ivan, pour la règle (réplique 30), et Paulo pour les questions concernant les mots écrits (répliques 35, 41, 68 et 70), ainsi que pour la confirmation de ses bonnes réponses (mêmes répliques).

L'animatrice encourage la participation des enfants, et est attentive à ce qui se passe dans le jeu, même lorsqu'elle est en train de jouer avec un groupe, à côté. Elle lit d'abord les cartes de Paulo (répliques 14 et 17), et ensuite elle les encourage à lire des syllabes et

des mots difficiles, qu'ils évitent en posant des questions (répliques 19 et 23), elle leur donne des pistes (réplique 25), ôte un doute concernant la règle (réplique 31), et les félicite (réplique 27, 36 et 71). Elle a le statut de celle qui sait, et les enfants lui posent donc des questions concernant les règles et les mots écrits.

Jacqueline assume la place de celle qui sait, notamment après avoir aidé Paulo à trouver les cartes (répliques 40 et 44). Sa place n'est pas facilement acceptée par Ivan, qui semble douter de ses capacités, la testant parfois (répliques 50 et 52). Elle essaie de garder la place acquise de celle qui sait, même si elle se lance dans la lecture d'une carte sans être sûre (réplique 49). Elle invente des arguments pour ne pas assumer son manque d'assurance (51 et 53). A la fin, elle assume qu'elle ne sait pas trop lire (réplique 56), et demande de l'aide à la chercheuse (réplique 58).

La chercheuse est « l'autre » qui fait partie de la situation. Elle est sollicitée pour la lecture des cartes, assume la attitude de l'animatrice, posant des questions (répliques 34 et 59), elle fait revenir le film en arrière pour aider à départager les avis lorsqu'il s'agit de savoir à qui est le tour de jouer (réplique 66), et, enfin, félicite les enfants pour leurs performances (réplique 62).

Dans ce processus, comment est-ce que les enfants travaillent avec ce qu'ils savent ou ne savent pas ? Ils développent des stratégies pour lire les cartes, qui ont bien évidemment une complexité supérieure à leur niveau de connaissances.

Pour jouer : 1) ils tentent de deviner les mots ; 2) ils sollicitent l'aide de l'animatrice et de leur camarade Jacqueline, reconnues plus compétentes ; 3) ils établissent peu à peu des rapports entre phonèmes, graphèmes, lettres et images.

Nous pouvons aussi cerner les moments les plus importants de l'expérience vécue pendant le jeu de la mémoire :

Au début, Paulo et Ivan passent rapidement les cartes, sans les lire (répliques 1 à 5).

Peu à peu, ils essaient de les lire, en négociant l'interprétation de leur contenu (répliques 6 à 12).

Lorsque les mots écrits sont difficiles à lire, du fait de leur complexité syllabique, ils demandent l'aide de l'animatrice (répliques 13 à 39).

Jacqueline, leur camarade plus compétente dans la lecture du mot écrit, les aide, même si elle doit d'abord surmonter ses propres difficultés, pour pouvoir les aider (répliques 40 et 58).

Paulo et Ivan ont développé une attitude de découverte : ils quittent méthode de la tentative et erreur et cherchent des rapports entre phonèmes et graphèmes, avec les images et les signes graphiques. Au début ils ont des difficultés parce qu'ils ne savent pas lire les mots (complexité syllabique supérieure à leur niveau), mais cette difficulté ne les empêche pas de jouer ; au contraire, le besoin de lire les cartes semble devenir le propre jeu. Ce processus les a finalement amenés à établir des rapports, car ils se rendent compte qu'il ne suffit pas d'avoir du change pour gagner ; il faut comprendre et respecter la logique du jeu, avoir une bonne mémoire, parvenir à lire les cartes, réfléchir, argumenter.

Si nous analysons attentivement, tous ont fait l'exercice d'établir des rapports entre phonèmes et graphèmes, et d'exprimer des raisonnements logiques dans le développement d'hypothèses pour pouvoir lire les cartes et argumenter, si nécessaire :

Ivan (réplique 16) : « *Colimaçon, parce qu'il y a un C !*», parlant d'une carte où il était écrit « papillon », qui ne commençait donc pas par un C) ; (réplique 52 : « *Baleine, c'est pas avec un P* », pour dire que la carte que Jacqueline avait nommé « baleine » était incorrecte, puisqu'elle commençait par un P ; (réplique 54) : « *Ici, il y a le P* », donnant une piste pour le mot qu'ils essayaient de lire.

Paulo (réplique 37) : « *C'est pas phoque parce que ça ne commence pas avec un P* » se reportant à une carte écrite, alors que sur la carte dessinée, il y avait l'image d'un phoque ; (réplique 55) : « *Ici, il faut le B...non ?* », se reportant à Jacqueline qui disait qu'il y avait écrit « baleine » sur la carte, alors qu'elle commençait par un P.

Jacqueline (réplique 40) : « *Non ! ... Scie ne commence pas avec un M... Scie !* », disant que sur la carte que Paulo avait pioché, il y avait le mot « scie ».

Pour faire ces raisonnements logiques et ces argumentations, les interlocutions, pendant les négociations pour les sens en circulation et pendant la manipulation des instruments sémiotiques, ont été essentielles pour la constitution de zones de développement proximal (Vygotski, 2001, et Zanella, 2001)[88].

L'immersion dans l'univers de la lecture de mots et d'images avec des signes, a aussi favorisé le développement des « Fonctions Psychologiques Supérieures » (Vygotski, Id.) des enfants, telles que l'attention volontaire, l'abstraction, la pensée logique et la mémoire.

[88]. Nous rappelons que la ZDP est entendue à partir de Zanella (2001) comme un champ inter psychologique, constitué dans et par les rapports sociaux où il y a le partage et la confrontation de points de vue.

Il est évident que cela s'est passé d'une façon différente pour chaque enfant, car leurs expériences semblent avoir été très variées : Ivan, tout en semblant s'amuser plutôt avec les situations, a néanmoins eu une attitude critique de questionnement ; Jacqueline, si elle semblait au début avoir un répertoire et une compréhension de la lecture plus avancés – aidant les camarades – a aussi eu des difficultés avec certains mots, et a dû développer des arguments pour soutenir son interprétation du mot étudié, même lorsqu'elle avait tort ; Paulo semble avoir cherché à surmonter ses difficultés en demandant de l'aide aux personnes plus compétentes, et en essayant de bien faire lors de la lecture des cartes.

Même si la posture de chacun a été différente, et même si le jeu avait implicitement une logique de compétition (vu les difficultés rencontrées), les enfants ont fini par lire collectivement les cartes. Le désir d'être le vainqueur ne s'est exprimé qu'à la fin du jeu, au moment où ils commencent à ramasser les cartes pour les ranger.

Il est intéressant de souligner que lors de l'évaluation de la rencontre, l'animatrice pose une question sur le vécue avec le jeu de la mémoire. Paulo et Ivan commentent seulement sur le jeu de « *baby foot* », auquel ils ont joué au titre d'activité libre, après le jeu de la mémoire.

Question que l'on peut poser : le fait de ne pas commenter l'expérience du jeu de la mémoire peut-il indiquer que l'activité n'a pas été significative pour eux ?

Du point de vue de Brougère (2005), lorsque le jeu est organisé par les adultes, dans le but d'obtenir des apprentissages qu'il appelle « formels »[89], cela peut en réalité limiter les apprentissages, justement parce l'on n'a pas de garanties sur l'engagement des enfants, notamment lorsqu'une activité ne part pas de leur intérêt. Toutefois, l'auteur lui-même pense que ces apprentissages peuvent avoir lieu, mais d'une façon aléatoire :

> Si le jeu est éducatif ce serait donc d'un point de vue informel, c'est-à-dire, comme un effet qui accompagnerait cette expérience sans qu'il soit visé. L'effet recherché par le joueur renvoi au plaisir, mais ce faisant il peut rencontrer, de façon aléatoire, une expérience facteur d'apprentissage (BROUGERE, 2005, p. 153).

Dans le cas analysé, même si le jeu de la mémoire a été organisé exprès comme une activité visant à obtenir des apprentissages, il a éveillé l'intérêt et la motivation des enfants, du fait des défis qu'il présentait, et du fait des médiations de l'animatrice et de leur camarade qui avait plus d'expérience.

---

[89]. Pour en savoir plus sur la question des apprentissages formels et informels, voir Brougère & Bezille (2007).

Les expériences que le jeu a procurées peuvent être considérées comme génératrices d'apprentissages, en fonction du degré de l'immersion des sujets dans l'activité, indépendamment de son caractère « libre » ou « dirigé », formel ou informel. Ce qui n'a pas forcément été le cas dans les autres groupes qui ont joué au même type de jeu.

Peut-on dire que ces apprentissages ont été une conséquence aléatoire de ce qui s'est passé ? Et/ou que cette activité a procuré aux enfants des expériences aussi significatives ou plus significatives que celles que les adultes visaient au début ?

7. Les significations des instituteurs concernant le jeu et la ludothèque scolaire : changements dans la cible du regard

Au chapitre 5, les sens que l'équipe pédagogique donne au jeu et à la ludothèque scolaire ont été analysés, à l'aide des contributions théoriques de Bakhtin/Volochínov.

Dans ce cadre de références théoriques, l'énoncé concret (vu comme un acte singulier, situé concrètement et historiquement, et exprimant une position axiologique des sujets en interaction face à l'activité, face aux autres et face à soi) est un outil fondamental pour analyser des informations.

Dans ce chapitre-là, un ensemble de productions écrites, « imagétiques », et orales ont été analysées dans leur «plurivocalité », c'est-à-dire, en tenant compte de la « dialogie » des multiples voix sociales présentes, dans sa complexité, ses tensions et ses contradictions.

Dans le présent chapitre, l'objet des analyses sera la compréhension de la construction discursive entre les sujets en situation d'interlocution, entrecroisée par les voix sociales qui la constituent, visant à mettre en évidence les expériences et les sens produits collectivement, concernant le jeu et la ludothèque.

Cette production collective a eu lieu lors d'une rencontre organisée par la conseillère pédagogique de l'école, en collaboration avec moi, en septembre 2006, à la fin de la période de collecte d'informations. Il visait : 1) créer l'occasion d'un échange d'expériences entre les enseignants de l'école et ceux du NEI (Nùcleo de Educação Infantil), à travers de l'évaluation des activités de la ludothèque au II trimestre scolaire 2006 ; et en plus, à partir des discussions engendrées, mettre sur pied un projet de formations des enseignants ; 2) fournir des informations concernant les sens produits à partir de leurs expériences à la ludothèque, cette année-là.

La rencontre a eu lieu dans une salle de cours, selon l'ordre du jour établi par la conseillère pédagogique. Elle a d'abord expliqué le PO (Point d'Observation) qui allait guider l'évaluation de la rencontre, et ensuite les activités de la matinée :

« 1. PO: Quelles réflexions, surgies à cette occasion, peuvent qualifier l'usage de la ludothèque?; 2 : Situer la ludothèque dans le contexte (bref historique de la ludothèque, et but de la réunion) ; 3 : Présentation des résultats de la discussion du groupe ; 4 : Casse-croûte ; 5. Présentation de la chercheuse ; 6. Discussion ; 7. Evaluation » (Compte rendu sur le tableau noir).

La discussion a eu lieu à partir des questions établies par la conseillère pédagogique et moi, au sujet du jeu et de la ludothèque (annexe 2). Deux groupes de discussion ont été proposés aux instituteurs[90]: un groupe des instituteurs du NEI, et un groupe des instituteurs de l'EF (Enseignement Fondamental)[91]. Dans un deuxième temps, les discussions ont eu lieu au sein d'un grand groupe réunissant les deux sous-groupes.

Présents au groupe EF : la directrice, la conseillère pédagogique, l'animatrice de la ludothèque, le professeur d'éducation physique, les institutrices des 1ère, 2ème, et 4ème années (l'institutrice de la 3ème année était absente pour des raisons de santé)[92]. Dans ce groupe, les participants étaient assis sur des pupitres, les uns en face des autres, en cercle. La rencontre a duré 3 heures, et la discussion au niveau du grand groupe a duré 45 minutes.

Pour l'organisation de cette rencontre, j'ai essayé de suivre une procédure méthodologique pouvant créer des moments d'interaction et d'interlocution, concernant les activités et les expériences à la ludothèque.

Les sujets observés lors de leur travail deviennent à leur tour des observateurs de leur propre activité, par la réflexion critique sur cette même activité ; ce qui leur permet de vivre une nouvelle expérience (Clot, 2008).

Comme résultat, je m'attendais à ce que les dialogues établis débouchaient sur des analyses critiques des sens du jeu à l'école et à la ludothèque, de même que sur des analyse critiques des actions des sujets face à ces mêmes sens.

Je me suis ainsi placée dans la perspective que les situations d'interlocution pouvaient fonder des dispositifs méthodologiques pour l'analyse des activités provoquées par une atmosphère de travail (Clot, Id.). Ce principe est fondé aussi sur les perspectives vygotskienne et bakhtinienne, qui voient l'interlocution comme un dialogue inachevé, et comme un moteur de développement, dans la mesure où les sujets peuvent réfléchir sur leur activité et sur eux-mêmes, produisant ainsi des changements.

J'avais aussi la conscience que les sujets de la recherche savaient que ce qu'ils allaient produire verbalement serait (ou pourrait être) l'objet «d'écoute» d'autres

[90] Jusqu'à présent, nous avons surtout parlé d'institutrices, car il s'agissait de discours de femmes qui travaillaient à l'école. Mais, du fait de la présence du professeur d'éducation physique, nous nous reporterons aux enseignants en général, au masculin.

[91] Il avait été précisé qu'un des buts de la réunion était de favoriser un échange d'expériences entre enseignants du NEI et enseignants de l'EF. La suggestion de créer d'abord deux sous-groupes découlait des procédures de la collecte d'informations.

[92] Les noms des sujets son fictifs, voir annexe 8.

interlocuteurs, qui pourraient ultérieurement connaître le texte produit ; d'autant plus qu'il s'agissait d'une rencontre dans le cadre d'une recherche.

Comme pour le cercle de Bakhtin, la parole est toujours une parole orientée, celle des sujets pouvait donc s'adresser aux collègues de travail, mais aussi, indirectement, à la chercheuse et aux interlocuteurs absents (d'autres professionnels travaillant dans des écoles et des ludothèques, les orienteurs de la chercheuse, le jury de la soutenance de la thèse, et la communauté scientifique en général).

Au chapitre 5, deux grands axes avaient été établis pour analyser les sens produits par l'équipe pédagogique, concernant le jeu et la ludothèque ; à savoir : 1) La valorisation de l'enfance et du jeu dans l'univers scolaire ; 2) la ludothèque comme espace de formation des enseignants[93].

Ces deux axes guideront aussi les analyses des énoncés produits collectivement lors de la rencontre entre les enseignants et l'équipe pédagogique.

7.1. La ludothèque comme espace de formation des enseignants : l'importance de la formation pour changer la « cible du regard »

Au chapitre 5, nous trouvons chez Clot (2008) des éléments pour comprendre les contradictions émanant des sens produits à partir des situations et des conditions de travail des instituteurs, et découlant de la façon d'organiser le jeu dans cette ludothèque scolaire. Nous avons vu que le travail réel des enseignants n'a pas été tout à fait conforme au travail prescrit et idéalement conçu par l'équipe pédagogique.

Cela est dû aux contradictions et aux conflits entre les enseignants. D'un côté, par le fait de travailler en cohérence avec la mémoire collectivement et socialement confirmée par le métier d'enseignant dans un espace scolaire résultant de *présumés*. D'un autre côté, par le fait d'agir en fonction d'un nouveau genre d'activité, d'une certaine façon imposé par la présence de la ludothèque et par le caractère obligatoire de l'adhésion à ses activités ; d'autant plus qu'aucune mémoire collective n'existait pour soutenir les actions dans cet espace.

Nous avons vu aussi que c'est à partir de la tentative de résoudre ces conflits que les instituteurs ont essayé d'assurer l'adéquation des activités proposées à la ludothèque, tout en tenant compte des attentes de l'équipe pédagogique (c'est-à-dire, faire un travail

[93] Les contradictions de ces deux axes sont synthétisées dans les annexes 5 et 6.

pédagogique à partir des projets liés aux contenus travaillés en salle de cours), et des attentes des enfants (exprimées au cours des négociations des activités à développer).

Dans ce sens, chacun est servi de ses expériences précédentes avec des activités ludiques (venant de leur mémoire de l'enfance, de leur scolarisation, de leur travail comme enseignant dans d'autres écoles, mais venant aussi d'autres expériences faisant partie de leur répertoire culturel), pour développer un style compatible avec le genre d'activité possible dans cette ludothèque.

La possibilité d'une métamorphose des genres d'activité (scolaire/pédagogique et ludothèque/ludique) s'est instaurée dans le développement du style ; ce qui a engendré des activités plus, ou moins, proches de celles prescrites.

C'est en essayant de résoudre ces conflits, ces tensions et ces contradictions que les instituteurs ont pu vivre l'expérience de trouver des choses étranges dans l'habituel, ainsi que l'expérience de se trouver face à des paradoxes de l'école, de l'organisation sociale, et de leur propre pratique pédagogique. Ceci confirme donc que des apprentissages et des développements peuvent aussi avoir lieu dans des situations de travail (Clot, 2008) ; car les sujets se (re)construisent en permanence (Zanella, 2006).

Ce mouvement est explicité dans les paroles de l'enseignante Rita (4ème année) : *« - J'ai commencé à me questionner au début de l'année... Cet espace de la ludothèque, lorsque j'ai commencé, j'imaginais que c'étaient des jeux/JOGOS ; que c'était ceci ou cela... »*. Ses dires soulignent le fait, inhabituel, qu'au début de l'année scolaire elle ne savait pas très bien quelle était sa fonction à la ludothèque, et comment elle devait s'y prendre.

En revanche, ce que dit l'enseignante Carmen (2ème année), souligne l'impression d'étrangeté créée par la pratique pédagogique de la ludothèque : « *Pour moi, ça a été...disons... positif, car je n'avais jamais vu une ludothèque de ma vie, dans les écoles où j'ai travaillé – et ça fait vingt ans, déjà, en EF. Cela a démystifié beaucoup de choses. Je n'ai jamais essayé d'être une institutrice traditionnelle ; mais, à partir de là, j'ai vu que j'étais très traditionnelle, et que je ne m'en rendais pas compte. Alors, ça a été très bénéfique »*.

On voit dans son discours, qu'en se trouvant face aux questions, aux angoisses et aux difficultés pour créer un nouveau genre d'activité à la ludothèque, elle a eu l'occasion remarquer la singularité de sa propre pratique pédagogique. Cette impression d'étrangeté

est considérée positive, car elle lui a permis de repenser ses expériences, ce qui a été bénéfique.

Il est intéressant de rappeler ce que nous avons vu avec Clot (2008) lorsqu'il dit que le travail est toujours une activité contradictoire : il peut être source de souffrance et/ou de réalisation créative ; et il peut être une réaction aux circonstances et/ou une source d'émancipation, car dépend des expériences de chaque sujet et de la façon dont il se les approprie.

Mais, la possibilité de vivre cette expérience, de cette façon-là, ne s'est produite que parce qu'elle a été encouragée par l'équipe pédagogique, et parce qu'elle a pu avoir lieu « [...] dans le cadre d'une pratique réelle et insérée dans un collectif de travail vivant où la circulation de l'expérience est encouragée ; où l'ont compte également sur la contribution des pilotes pour la renouveler » (Ibid., p. 27).

L'expérience exprimée par l'instructrice de se poser des questions face à une nouvelle réalité (en quelque sorte « imposée » par l'équipe pédagogique) pour exercer son métier d'une façon inhabituelle, à la ludothèque, lui a permis de ressignifier sa propre activité d'institutrice. Ce mouvement n'a pas été encouragé pas les « autres » de l'école, et particulièrement par les différents enseignants présents à la rencontre.

Cela peut être constaté dans l'épisode 17, où la même institutrice décrit, avec l'animatrice de la ludothèque, l'expérience que toutes les deux ont vécue au moment de la construction d'un jeu/JOGO (Le colimaçon[94]) avec la 2ème année.

Selon l'animatrice de la ludothèque, les enfants ont eu beaucoup de plaisir à réviser et évaluer le contenu qu'ils étaient en train de travailler en salle, en créant des questions auxquelles il fallait répondre pendant le jeu. Ce groupe avait été divisé en cinq sous-groupes, chacun ayant un plateau sur lequel on faisait bouger les pions. Ceux-ci étaient déplacés en fonction du chiffre que chaque participant trouvait en jetant son dé. Dans la case où il s'arrêtait, il y avait une question créée par les enfants. Selon l'animatrice, ils ont joué pendant plus d'une heure, et on rejoué plusieurs fois. Et à l'animatrice de commenter :

Episode 17 : Le jeu du Colimaçon (19/09/2006)

1. Carol (L'animatrice) : -... *je vous assure qu'ils ont eu beaucoup de plaisir à réviser le contenu de ce jour-là, ils ne vont pas l'oublier.*

2. Rita (Instit. 4ème année) : -*Et pourquoi, c'est important ? Cela montre l'importance du ludique dans l'apprentissage. C'est que l'espace différencié de la*

[94] Cette expérience n'a pas pu être suivie, car elle a eu lieu une semaine avant la rencontre, alors que la période de collecte d'informations était terminée.

ludothèque permet, par le ludique, par le jeu, de retrouver tous les objectifs et les contenus prévus pour la salle de cours, et d'une façon amusante.

3. Carmen (Instit. 2ème année) : - *Car, lorsqu'on a proposé cette évaluation... qui fait partie du projet, je ne savais pas comment évaluer le projet. On a fait le projet (...), des tests... bizarre, n'est-ce pas ? Un projet très scientifique, différent..., c'est drôle.... J'ai dit 'Je vais évaluer comme ça'. C'est drôle, parce que ça casse les tabous qu'on a... ça a été comme évaluer en dehors de l'écrit, en jouant. Je trouve qu'on apprend aussi. Pour moi, au début, ça a été difficile ; quitter la salle, quelque chose de sérieux, et aller jouer ? Pour moi, ça coupait le sens de cette... j'ai mis un certain temps, puis... j'ai commencé à trouver qu'ici...*

4. Ana (Instit. 1ère année) *: - ... c'est la posture de l'éducation traditionnelle, que le jouet n'est pas sérieux, que ce n'est pas un apprentissage.*

5. Carol (L'animatrice) *:- Car, on n'a pas une vision de ce que le jeu peut aussi être. Il y a le jeu pour le plaisir, comme on dit : -' C'est seulement pour le plaisir'. On ne sait pas qu'il y beaucoup de choses derrière le jeu. Hier, on était en train de jouer (...)*

6. Rita (Instit.4ème année) *: -C'est qu'on n'est pas habitué avec ce que j'appelle contenus du sujet. On est habitué à travailler avec des contenus de la discipline, et à la ludothèque il y a beaucoup de contenus du sujet. Il y a alors beaucoup de ce qu'on a soulevé dans la question numéro 1 : les rapports entre les personnes, comment régler les conflits, comment apprendre sous d'autres formes. Et ça n'a rien à voir avec la vision de l'enseignant centralisateur des connaissances sur lesquelles on travaille. Ils étaient en train de créer. Les enfants échangent des connaissances entre eux, et expriment alors leurs propres connaissances.*

Carmen (réplique 3), indique qu'elle a eu du mal à changer sa posture d'institutrice, et à (re) évaluer son travail. Mais, ayant compris que les enfants pouvaient apprendre pendant un jeu, elle a brisé les tabous. Dans sa réplique précédente, elle avait déjà précisé que l'expérience « *a démystifié beaucoup de choses* ». Elle y dit aussi qu'elle se voyait comme une institutrice traditionnelle.

Toutes ces paroles ont eu une répercussion sur l'énoncé de l'enseignante Ana (réplique 4), qui explique la façon classique, traditionnelle, de comprendre l'école. Mais, elle admet l'existence d'autres possibilités dans la composition du genre scolaire.

Les voix en présence font état d'une discussion tendue dans le domaine de l'éducation au Brésil, qui remonte d'ailleurs aux années 70, et qui s'intensifie dans les années 80/90 avec l'apparition d'autres « tendances pédagogiques »[95], opposées à la traditionnelle.

[95] Les « tendances pédagogiques » ont eu leur origine dans des mouvements sociaux et philosophiques, à un moment historique, et ont fourni des indications méthodologiques pour les pratiques pédagogiques dans l'enseignement et l'apprentissage. On considère en général que ces différentes approches qui ont influencé les enseignants brésiliens sont au nombre de cinq : traditionnelle, comportementaliste, humaniste, cognitiviste et socio-culturelle (Mizukami, 1986).

Mais, dans le cas présent, que veulent-ils dire par « enseignement traditionnel », au moment où ils parlent et dans ce contexte spécifique ? Quelle position axiologique se manifeste dans ce discours ?

Lorsqu'ils parlent d' *« une posture de l'éducation traditionnelle selon laquelle le jouet n'est pas sérieux* », ils assument une attitude de différenciation de cette éducation traditionnelle et de cette façon de concevoir le jeu.

Dans ce sens, ce que dit Ana amène l'animatrice à revoir sa conception du jeu, par rapport à ce qu'elle avait dit lors d'une interview individuelle (analysée au chapitre 5) , c'est-à-dire que les activités à la ludothèque devraient avoir un but « *qui ne soit pas simplement de jouer* ».

Ce moment de réflexion collective oriente son énoncé vers le sens selon lequel « *il y a beaucoup de choses derrière le simple jeu* » (réplique 6).

Rita (réplique 6) précise qu'à la ludothèque l'institutrice n'est plus le centralisateur des connaissances, car elle reconnaît que les enfants peuvent apprendre d'une autre manière, dans leur rapport avec les autres, en jouant, et pas seulement dans leur rapport avec les contenus scolaires. Elle indique ainsi d'autres pistes permettant de penser le jeu par d'autres biais que celui des seuls projets d'enseignement.

Nous avons vu dans cet épisode (qui explicite l'expérience réussie de cette institutrice) que le jeu est utilisé comme un exemple d'une activité permettant de déclencher des processus d'apprentissage. Dans l'exemple en question, le groupe a fait une évaluation du contenu travaillé en salle de cours, soulignant son aspect pédagogique. Mais, on a aussi noté le plaisir engendré par les nouvelles découvertes.

Le professeur d'éducation physique a organisé une activité (libre) autour d'un défilé de mode, à la demande des enfants de la 2ème année. Les instituteurs ont trouvé que l'expérience avait été aussi positive, comme nous le verrons dans l'épisode 18 :

Episode 18 : Le défilé (19/09/2006)

1. Carmen (Instit. 2ème année) : - *Leandro a dominé la ludothèque !*

(Carol explique comment le professeur d'éducation physique s'est servi du défilé des enfants, à la ludothèque, pour travailler l'expression corporelle).

2. Carol (l'animatrice) : *Et lorsqu'il a présenté le défilé ? Et lorsqu'il a parlé de l'ouverture du défilé ? Il a dit qu'il développe progressivement ça, et ça, plus ça. J'ai dit : -' C'est incroyable, comment dans le jeu on ne... tu joue, et tu ne t'en rends pas compte'. Il a continué à parler, et j'ai a commencé à comprendre. C'était génial. Et petit à petit il a utilisé le matériel et l'espace. (...) les choses que le jeu (BRINCADEIRA ET JOGO) développe et qui sont fondamentales ici.*

3. Ana (Instit. 1ère année) *: Partant de ce que tu dis, concernant le travail social à la ludothèque, je pense qu'on y travaille, effectivement, l'être dans sa totalité. Car tu travailles des questions émotionnelles, des questions sociales, le corps ; et pas seulement le cognitif, qui est la priorité de l'école. C'est pas ça ?*

4. Carmen (Instit. 2ème année*) : - Les valeurs, l'éthique, mon attitude devant l'autre, tout ça, c'est très important. Ce que Leandro a travaillé avec eux pendant le défilé. Il a travaillé la coordination motrice, la créativité, mais casser... je vais défiler avec les vêtements dans lesquels je me sens bien. Je vais casser un peu ce consumérisme, cette histoire de faire comme à la télé, d'être pareil. Non, c'est avec ce que je me sens bien. La personne va être discriminée pour le vêtement qu'elle porte ?*

5. Sandra (La conseillère pédagogique*) : Et aussi le cible qu'il a adoptée aussi...*

6. Julia (La directrice) *: - Et ce n'est pas la question de la discrimination qu'il a travaillée. C'est le bon goût, ... se sentir bien (...)*

7. Sandra (La conseillère pédagogique) *:Et ça peut être lié à la planification de l'instituteur, ça peut être vu sous différents angles. Et même soulever la question du consumérisme, ou...*

8. Ana (Instit.1ère année) *: -... ça fait partie du rôle de l'instituteur dans cet espace, définir l'aspect que tu vas développer dans ce qui est en train de travailler, soulever des questions avec eux...*

9. Carol (L'animatrice) *:- Cette activité a commencé à la ludothèque, dans l'espace où ils étaient en train de jouer. Ils ont commencé à s'habiller en femme. Les filles ont habillé les garçons. Et alors, je jeu a commencé. Lors de la deuxième rencontre, un garçon, n' a demandé à reprendre le jeu, et un autre garçon a demandé un déguisement. Alors, ils sont allés en éducation physique, et ont demandé à défiler. Alors, qu'est-ce qu'il a fait, Leandro ? Il a trouvé un but à tout ça, il a orienté le jeu. On va faire intervenir le pédagogique, et ainsi de suite.*

10. Carmen (Instit. 2ème année) *: -Ils voulaient faire le défilé des « Rebelles ».*

11. Julia (La directrice) *: - Les garçons voulaient s'habiller en fille, démystifiant ce... pour qu'il n'y ait pas discrimination.*

12. Carmen (Instit. 2ème année*) : - Même si je rencontre moi un garçon dans la rue, habillé en femme, je n'ai pas à me moquer de lui. S'il se sent bien comme ça, il faut respecter.*

13. Rita (Instit. 4ème année*) : Il (le professeur d'éducation physique) a eu la présence d'esprit de saisir ce qu'ils ont apporté comme idée, et de l'utiliser pour travailler un contenu de sa discipline.*

14. Carmen (Instit. 2ème année) *: - Je voudrais parler de Leandro... je trouve très bien que.…éducation et jeu, les choses doivent s'intégrer, pas vrai ? Et, c'est ce qu'on peut remarquer ici. Chaque mois, il vient me demander : « - Alors, qu'est-ce que ça va être ce mois-ci ? ». Et, c'est très bien, ça. Ce n'était pas une attitude de ma part, ça a été son initiative. Car, je voulais que certains écoliers n'aillent plus à sa discipline. Alors, il disait : -« Y a pas de problème. Ce mois-ci, ça va être ; je vais trouver quelque chose pour t'aider ». Et alors, il intègre cours, éducation physique et jeu. E il est très aimable (...)*

15. Sandra (La conseillère pédagogique) *:- Tout est intégré.*

16. Carmen (Instit. 2ème année) *: Très bien intégré. Ils sont tout le temps en trains de courir, de jouer, d'apprendre en éducation physique, en ludothèque, et ici. Car en salle de cours, on a aussi le côté plus ennuyeux : écrire au tableau.*

17. Sandra (La conseillère pédagogique*) : - Mais, c'est différent, car tu ne vas pas observer ton cours comme à la ludothèque.*

18. Carmaen (Insit. 2ème année) *: - ... ça dépend, parfois j'y vais.*

(Ils reprennent alors la discussion sur le rôle de l'enseignant. Ana résume :)

19. Ana (Instit. 1ère année) *:- Questionner, cibler, être l'observateur.*

20. Rita (Instit. 4ème année*) : - L'enseignant soulève des questions, il observe le groupe dans un autre espace qui n'est pas celui de la salle de cours. Il faut que ce soit une autre façon de regarder. Lorsqu'il soulève des questions, il relie contenus de la salle et jeu.*

21. Ana (Instit. 1ère année) *: - Cette idée m'est venue de Leandro, lorsqu'il a cible les choses en fonction des objectifs qu'il avait pour cette activité-là.*

22. Rita (Instit. 4ème année) *: - Car, dans cette attitude d'observateur, qu'est-ce qu'il a fait ? Il a profité du jeu des enfants, à la ludothèque, pour ajouter d'autres objectifs à ceux qu'ils étaient en train de développer. Il a pensé à des choses à partir de l'observation du jeu, et a ciblé les objectifs qu'il voulait, source que les enfants étaient déjà en train de faire. Il a fait une lecture du jeu, et a intégré ça dans les objectifs qu'il devait prévoir.*

23. Carmen (Instit. 2ème année) *: - Car, à vrai dire, les enfants voulaient faire un défilé des « Rebelles ».*

24. Ana (Instit. 1ère année) *: - Il a travaillé à partir de l'intérêt des enfants.*

25. Rita (Instit. 4ème*) : C'est important, n'est-ce pas ?*

26. Carol (L'animatrice*) :- (...) le rôle de l'enseignant est d'observer, de questionner, d'intégrer.*

27. Rita (Instit.4ème année*) : - En partant de l'intérêt des enfants.*

28. Ana (Instit. 1ère année) *: C'est ce qu'il a compris en les observant.*

(Carol écrit)

29. Carol (L'animatrice) *: J'ai noté trois points : Soulever des questions, intégrer, observer. Il soulève des questions pour que les enfants puissent avancer face au défis. Atteignant toujours un peu plus le but. Car, il peut prévoir, évaluer, suggérer de nouvelles choses. Tout ça à partir de l'observation des enfants. Et intégrer. Il intègre les contenus de la salle à celui du jeu, et aux intérêts des enfants. En observant et en soulevant des questions, il peut intégrer le tout.*

30. Carmen (Instit. 2ème année) *: C'est bien .*

31. Rita (Instit. 4ème année*) : Très bien .*

Compte tenu de la longueur de cet épisode, de la richesse des possibilités d'analyse, et du besoin de cibler des objectifs pour ce chapitre, nous n'en considérerons que certains aspects.

Nous pouvons observer dans ce dialogue entre enseignants, la mise en relief d'une expérience pédagogique considérée comme positive par les collègues du professeur d'éducation physique. Le fait qu'il ait profité d'une activité de jeu (commencée par les enfants à la ludothèque), lui fixant un objectif pédagogique dans le cadre de son cours et la qualifiant, a amené les enseignants à (re)penser ensemble leur rôle à la ludothèque.

Dans cette expérience, le professeur d'éducation physique (qui participait aux discussion, mais qui ne s'est pas manifesté à l'occasion) semble avoir accueilli l'initiative des enfants, avoir établi un objectif et une approche pédagogique pour le jeu ; tout en maintenant la forme ludique de cette activité dans son cours, en la qualifiant.

Il est intéressant de noter le commentaire de l'institutrice Carmen (réplique 1) disant qu'il « *a dominé la ludothèque* », alors que pour des raisons d'horaires ce professeur, contrairement aux autres, ne se rend pas tous les jours à la ludothèque, et n'observe pas non plus ce qui s'y passe. Elle souligne néanmoins (réplique 4) qu'il intègre ses activités aux contenus travaillés en salle de cours et, dans ce cas précis, aux activités en ludothèque. Lorsqu'elle dit que *« les choses doivent avoir lieu d'une façon intégrée* », l'institutrice Carmen sollicite la confirmation des autres, indiquant des voix d'un répertoire idéalisé sur l'éducation. Elle considère qu'en salle de cours il lui revient « *la partie la plus ennuyeuse, d'écrire au tableau* » (réplique 16).

Mais, une question se pose : Que veut-elle dire par là ? La partie qui lui revient est la plus ennuyeuse parce que liée aux amarres de l'école ? (Comme nous le verrons plus loin, dans épisode 20). Ou parce qu'il lui incombe plus de responsabilités dans la transmission des contenus historiquement produits qu'au professeur d'éducation physique ?

Il est intéressant de remarquer les *présumés* qui veulent que cette discipline ne soit pas considérée comme pouvant permettre des apprentissages importants dans l'univers scolaire. Peut-être parce qu'elle est plus proche des activités ludiques des enfants.

Ceci découle peut-être d'une plus grande flexibilité et d'une moindre pression sociale qui entoure cette discipline. Ce qui se passe aussi avec les disciplines artistiques (Peters & Costa, 2006). Ces disciplines sont en quelque sorte marginales, en ce qui concerne l'importance par rapport aux autres et aux contenus dits scolaires.

Ce présumé est explicité dans le discours de l'animatrice de la ludothèque (chapitre 5), lorsqu'elle dit que les enfants vont à la leçon d'éducation physique dans le but de « *jouer pour jouer* ». Mais, c'est elle-même qui souligne dans le épisode la façon dont le professeur de cette discipline a réussi à décrire avec compétence ce qui se passait et ce que les enfants développaient dans cette activité (réplique 2) ; ce qu'elle ne pensait pas avant.

Le commentaire de l'animatrice de la ludothèque a été accepté par les autres, et a déclenché des répliques exprimant d'autres points de vue sur les possibilités de cette activité (questions émotionnelles, sociales, expression corporelle, et pas uniquement les questions cognitives - Institutrice Ana, réplique 3), concernant l'être dans son intégralité. Le discours de cette institutrice exprime des voix sociales selon lesquelles l'école se

penche uniquement sur le cognitif, laissant peu d'espace aux aspects émotionnels et affectifs[96].

Dans la vision bakhtinienne, selon laquelle nos énoncés expriment la parole de l'autre et la perspective axiologique que nous assumons face à cette parole, nous voyons que les énoncés de l'animatrice Carol (réplique 2) et ceux de l'institutrice Ana (réplique 3) ont été la base des discours qui ont suivi. Ces discours mettent en évidence de nombreux thèmes liés à cette activité, et concernant : 1) la posture face à l'autre comme différent, le démystifiant (répliques 4, 5 et 11) ; 2) l'envie de se sentir bien et le bon goût (répliques 4 et 5) ; 3) garder sa singularité, même face aux médias qui dictent la façon d'être ; 4) et face à la créativité et la coordination motrice (réplique 4). Bref, ces discours soulignent la possibilité d'expression de ce qui est différent, et démystifient les stéréotypes présents dans la société et reproduits par les enfants, qui sont vus ici comme une expression des singularités.

On comprend que tout ceci a eu lieu parce qu'il y a différentes cibles du regard (réplique 7) et, notamment différentes du professeur d'éducation physique (réplique 5, 7 et 8) ; car, il a intégré sa leçon à l'activité qui se déroulait à la ludothèque (répliques 14, 15, 16 et 21). Cette constatation a fourni la base de la réflexion sur le rôle de l'enseignant à la ludothèque (celui qui observe, soulève des questions, intègre – réplique 19). On a mis en relief une autre façon de regarder (« *lorsqu'il soulève des questions, il intègre les contenus de la salle et ceux du jeu* » – réplique 20), qui a amené le professeur d'éducation physique à prévoir des objectifs tournés vers les intérêts des enfants. En faisant cette lecture, « *il a tout intégré dans les objectifs qu'il voulait cibler* » (répliques 22 et 27).

Le rôle de l'enseignant a alors été résumé comme celui qui observe, soulève des questions, intègre (réplique 26) ; car « *en observant et en soulevant des questions, il intégre le tou*t » (réplique 29). En faisant cette constatation et cette réflexion, les instituteurs élargissent le rôle de l'enseignant à la ludothèque, jusqu'alors limité au rôle d'observateur.

Enfin, les stratégies éducatives adoptées par le professeur d'éducation physique semblent avoir reçu l'approbation des institutrices (répliques 30 et 31), si bien qu'elles ont décidé de les adopter pour leurs actions futures, et pour « *changer la cible du regard* », à la ludothèque comme en salle de cours ; comme nous le verrons dans l'épisode 20.

[96] Sur cette question, voir Sawaia (2006).

Si le professeur d'éducation physique semble avoir eu cette attitude d'intégration avec l'institutrice de la salle en valorisant l'initiative des enfants (l'accueillant et la qualifiant à partir des objectifs pédagogiques de son cours), cela ne semble pas être courant dans les autres disciplines.

On justifie cela par la fragmentation des horaires et des disciplines (découlant de l'organisation de l'école), cité par les enseignants comme une des principales difficultés dans le développement des activités de la ludothèque.

Episode 19 : L'école encadre et ligote (19/09/2006)

1. Rita : *L'école encadre et ficelle. Cela commence par le fait qu'il faut suivre un plan. Travailler avec des projets, c'est donc transgresser, mais on se heurte aux horaires. Pour pouvoir transgresser à l'école, il faut changer toute la structure de l'école, en commençant par le cloisonnement des contenus et des horaires. Je dois développer telle discipline dans tel horaire, etc., etc...*

2. Carmen :- *« Cela va prendre du temps. Je pense que l'introduction de la ludothèque casse déjà pas mal les choses ».*

En critiquant la forme d'organisation écolière et en voyant les projets comme un moyen de transgression (qui casse déjà en quelque sorte cette forme d'organisation (réplique 1), l'institutrice nous fait penser aux discussions du chapitre 5 (sur les attentes qui pèsent sur le travail de l'enseignant, compte tenu de la mémoire collective du métier). Cela nous rappelle aussi que ces attentes s'expriment sous forme de contrôle et de discipline des corps et des contenus ; comme nous l'avons souligné au chapitre 6.

Cependant, comme nous l'avons vu, l'inverse est vrai aussi, puisque des mouvements de résistance et de transgression se manifestent également à l'école. On note toutefois quelque chose que l'on n'avait pas vue dans les discours analysés jusqu'à maintenant : dans les énoncés, il commence à apparaître explicitement que l'introduction de la ludothèque est une façon de commencer, peu à peu, à casser ce modèle scolarisant qui ligote les institutrices (réplique 2), mais qui ne les empêche pas de (re)créer leur pratique pédagogique, ni de se (re)créer elles-mêmes.

Nous comprendrons donc que c'est dans cette dynamique communicative de production de sens que les interlocuteurs articulent et incorporent les discours des autres, réfléchissant ainsi collectivement sur leurs expériences pédagogiques.

Dans ce processus, les sujets ont trouvé des éléments pour (re)penser le rôle de l'enseignant à la ludothèque, mais aussi pour (re)voir indirectement comment ils organisaient jusqu'alors les activités en salle de cours.

Comme nous l'avons vu au chapitre 5 ; en ce qui concerne le jeu, les énoncés des sujets comportaient une vision pratico utilitaire (Vàsquez , 1999).

Nous ne nions par ici la fonction ni le place que ce regard a dans le milieu de l'éducation ; ni combien il est marqué par la mémoire du genre d'activité scolaire. Sur cette mémoire pèsent des attentes de tous les secteurs de la société, et toute l'équipe pédagogique doit y répondre.Ce regard est important, mais il ne doit pas être pris comme le seul, ni comme prépondérant ; notamment en ce qui concerne les activités de la ludothèque scolaire.

Au chapitre 5, nous trouvons aussi des indices, dans le discours de la conseillère pédagogique, de tentatives de construction d'un regard plus sensible, avec les enseignants, à partir de leur posture d'observateur. A partir de là, la conseillère pédagogique cherchait à développer chez les instituteurs la reconnaissance des enfants qui jouent à la ludothèque ; mais aussi leur montrer ce qui pouvait en découler pour qualifier leurs interventions pédagogiques, même avec toutes les contradictions, pressions et difficultés évidenciées.

Ce nouveau regard, sensible à ce qui se passe, appelé vision esthétique par Vàzquez (1999), est proche de ce que Zanella (2007) appelle le regard esthétique dans le milieu de l'éducation, comme intense et attentif

> [...] à une multitude de sens qui connotent la réalité comme essentiellement polysémique, polyphonique, plurielle. Une éducation engagée dans une attitude d'étrangeté face aux institués et instituants, investissant dans l'imaginaire, dans les possibilités de devenir, dans la constitution de regards esthétiques qui apparaissent comme le fondement des processus de création, engendrés par des personnes qui se reconnaissent dans leur historicité et leur perpétuel devenir (Ibid., p. 43).

Des indices d'autres cibles du regard apparaissent dans les discours des enseignants qui ont participé à l'épisode 20 :

Episode 20 : Changer la cible du regard (19/09/2006)

1. Ana (instit. 1ère année) : - *Au moment où on établit le plan avec l'animatrice de la ludothèque ; au moment où on définit ce qui va être fait à la ludothèque, par rapport à ce qui est en train de ce faire en salle de cours, on éprouve le besoin d'être présents, justement pour voir comment les choses se passent. Comme Carmen l'a souligné, au sujet de l'évaluation, c'est le moment où, nous aussi, on évalue.*

2. Rita (Instit. 4ème année) : - *Tu as une autre cible du regard. Car lorsqu'on sent comme Carol, et qu'on planifie, quand on fait cette intégration, quand on lui transmet les choses pour qu'elle puisse établir ses plans et valoriser le contenu qui est travaillé en salle aussi, d'une autre façon. C'est une manière de... avoir du recul dans le regard. On a toujours eu cette interaction. Lorsque que l'une ne pouvait pas, c'est l'autre qui intervenait. Il y a eu des choses qu'elle a remarquées, et que je n'avais pas vues... car ce*

sont deux regards différents qui observent un même élève. Et ça, c'est important aussi, ce sont deux vues. Car, il y a des choses que je n'arrive pas à voir, et il y a des choses qu'elle n'arrive pas à voir. Il y a même eu des moments où nous avons décidé (...) dans le groupe qui faisait du théâtre. Alors, tu sais ce qu'un groupe est en train de faire, mais l'autre ne sait pas... C'est que... ce truc de s'asseoir et d'échanger ce qu'on a noté, on n'a pas le temps pour ça. Mais, il faut aller chercher ça. Souvent, ça a été difficile ; car, la planification à elle seule n'assure pas ça. Ma suggestion est la suivante : puisqu'il y a un horaire pour la planification, il faut aussi avoir un horaire pour les échanges ! Lorsqu'on s'assoit pour établir le plan, on n'a pas le temps évaluer, de réfléchir, de voir ce qui a marché et ce qui n'a pas marché. Actuellement, ça arrive lors des échanges informels, pendant la récréation : - 'Dis, donc, il faut que je te raconte...' (Elle touche sa voisine, faisant un geste pressé, mimant ce qu'elles font tous les jours). *C'est dans ces situations informelles que ça arrive. Mais, c'est très enrichissant. Il faut privilégier ça. Car, il y a des choses qui peuvent m'aider dans l'évaluation, qui m'ont échappé. Je pense que c'est important.*

3. Carol (L'animatrice) : - *Et il y a des points pour lesquels il y a peut-être une difficulté en salle, et pour lesquels vous pouvez demander de l'aide. C'est incroyable, on a eu... je pense que ce qui m'a beaucoup aidée, c'est cet échange. (...) C'est une énorme conquête, ça. Mais, parce qu'il y a eu échange, planification (...).*

4. Ana (Instit. 1ère année) : - *Autre chose que je remarque, je cherche en salle de cours, j'essaie d'avoir ce regard observateur. Je crée de petits groupes justement pour pouvoir observer ce qui se passe. J'ai un cahier, où je note des choses, et des dires que je trouve intéressants, que je mentionne ensuite dans mes évaluations. Mais, je vois le problème ; en ludothèque, nous sommes deux pour faire ça, en salle t'es seule. Alors, il y a beaucoup de choses qui se perdent.*

Le discours de l'institutrice Rita met en évidence la nécessite d'une « *autre cible du regard* » ; un thème traité dans l'épisode 18 (répliques 7, 8, 20), et qui exprime le besoin d'être attentif non seulement aux « *contenus des disciplines* », mais aussi « *aux contenus des sujets* » (Rita, épisode 17, réplique 6) qui émergent à la ludothèque et dans la pratique pédagogique.

Mais, changer la cible du regard ne dépend pas seulement du changement de la cible qui est habituellement visée. Cette cible peut aussi changer si elle quitte sa place habituelle, si l'on cherche d'autres façons d'(ad)mirer ce qui se passe, et de produire de nouveaux sens (Zanella, 2006a).

L'institutrice souligne qu'il ne suffit pas de changer la cible du regard, car « *deux regards différents qui observent un même élève* » sont complémentaires dans la mesure où « *il y a des choses que je n'arrive pas à voir, et il y a des choses qu'elle n'arrive pas à voir* » (réplique 2).

Ces énoncés indiquent que notre regard a aussi des limites, et que les échanges avec les autres peuvent apporter des éléments de complémentarité pour cerner la complexité des réalités produites ; car les regards esthétiques « [...] ne dépendent pas

seulement de la vision, mais essentiellement des rapports que des personnes concrètes établissent, a travers cette vision, avec la réalité » (Ibid., p. 145).

C'est justement dans le sens de la mise en valeur de cet échange de regards que vont les paroles de l'institutrice. Ces paroles indiquent aussi des possibilités de partage de ces regards à d'autres occasions que celles de la ludothèque ; car, il faut avoir « *du recul dans le regard* » (réplique 2), par rapport à ce qui se passe.

Cela nous rappelle que le processus de création présuppose un regard exotopique (Bakhtin, 2003). Le *je* s'y place à l'extérieur, par rapport à l'*autre*, afin de pouvoir le former / le mettre en forme esthétiquement, lui donnant une nouvelle finition (une nouvelle forme). Ce recul est considéré comme nécessaire pour modeler d'autres façons de regarder et de donner des sens aux activités qui ont lieu à la ludothèque, aux enfants et à soi-même (les enseignants).

Les contenus « de la discipline » et « du sujet » peuvent être (ad)mirés et (re)valorisés à partir de l'accueil sympathique de cette autre cible du regard collectif, sensible, et ouvert à l'étrangeté (esthétique), et à tout ce que la familiarité habituelle ne voit pas. Nous pouvons citer comme exemple d'un accueil sympathique, par le regard sensible et ouvert des adultes, celui de l'activité inattendue du défilé de la 2ème année, explicitée dans l'épisode 19. Ce que l'on n'a cependant pas vu dans l'épisode 10, au moment du jeu de l'attaque.

Si le rôle de l'enseignant à la ludothèque doit être d' *« observer, soulever des questions, intégrer* » (Institutrice Rita, épisode 18, réplique 6), en même temps, il doit qualifier ce regard, afin d'observer les expériences des enfants, ainsi que sa propre pratique pédagogique face à ceux-ci.

Zanella (2006a) attire l'attention sur la nécessité de (ré)éduquer / « déséduquer » le regard ; car se limiter à apporter des éléments nouveaux pour l'enrichir ne suffit pas, dans la mesure où le regard est imprégné par l'histoire et par les conceptions qui le fondent, souvent « cristallisées », et dans lesquelles on leur donne la direction de sa cible.

Nous réitérons la nécessité, mise en évidence par les enseignants, de ces moments collectifs de (re)construction / déconstruction de la cible du regard sur les enfants, sur leur jeu et sur les pratiques scolaires.

La fragmentation du temps, ainsi que celle des contenus scolaires, a été aussi une des principales difficultés rencontrées par les enseignants, pour leur travail à la ludothèque. Et pour qualifier ce travail, il a été suggéré : 1) non seulement d'augmenter le temps de la

planification/évaluation des activités communes en salle de cours, éducation physique et ludothèque, mais aussi créer/augmenter le temps pour qu'ils puissent échanger leurs expériences à travers l'échange de regards sur la réalité observée. L'argument avancé, c'est que ce processus se déroulait « informellement », et qu'il était limité ; 2) pour pouvoir échanger leurs expériences collectivement, ils suggèrent qu'il y ait plus de pauses pédagogiques, focalisant la ludothèque, comprenant les différentes thématiques qu'elles englobe dans l'univers scolaire (suggestion venant du PO).

Il faut tenir compte de la richesse qui peut être produite dans « l'informalité », dans l'univers scolaire, d'autant que tout ne peut pas être mesuré, contrôlé, qualifié.

Nous comprenons cependant la nécessité, exprimée par les enseignants, d'avoir des occasions pour échanger les points de vue sur ce qui est observé à la ludothèque (au-delà des moments de planification et d'évaluation). Lors d'un échange d'expériences, des éléments permettant de (ré)éduquer / « déséduquer » le regard peuvent apparaître, et qui peuvent aider à élargir la compréhension de ce qui s'y passe.

Finalement, la rencontre semble avoir été considérée importante pour les sujets, car ils ont pu réfléchir sur les expériences. Ils ont bénéficié des questions qui ont guidé les discussions (annexe 2), des réflexions collectives issues de ces discussions ; de même que des aspects théoriques apportés par la chercheuse (perspective historico-culturelle, processus d'appropriation de la culture, du jeu, des conditions du jeu, et des enfants d'aujourd'hui). Ces apports théoriques ont été présentés comme des outils pour la réflexion sur la ludothèque.

Ces réflexions et ces fondements ont été jugés importants par la conseillère pédagogique, car, selon elle, ils pourront être utiles pour la qualification des futures interventions (épisode 22) :

Episode 21 : L'importante des moments de formations (19/09/2006)

Sandra (orienteuse pédagogique) : - *Autre chose que tu as dite, Maïra, 'la ludothèque ressignifie l'apprentissage de l'enfant'. J'y ai réfléchi ; ça, c'est très important. Car, elle ressignifie l'apprentissage dans la mesure où on a besoin de penser au rôle de l'enseignant. Car si on ne pense pas à ça (bien sûr qu'elle aura toujours un sens, et qu'elle sera toujours importante) ; mais, si elle est pensée en tant que lieu où on veut développer l'apprentissage dans tous les sens – parlant de l'Education Infantile et de l'Education Fondamentale – on doit penser notre rôle dans le jeu. Alors, c'est comment ; quelles sont les interventions importantes ? Car, autrement, elle ne ressignifie..., elle peut ressignifier un peu, dans la mesure où l'enseignant saura assez clairement quel est son rôle, où il connaît assez bien ce processus. Ce que Leila a soulevé aujourd'hui au sujet du jeu. (...) Car, pour intervenir, il est important de comprendre ce processus du jeu , de comprendre comment l'enfant apprend, quelle est cette histoire de jeu, comment ça a été*

tout au long de l'histoire, comment ça s'est consititué, comment c'était avant, et comment c'est maintenant. Car autrement, il est difficile de faire une intervention vraiment plus... pédagogique.

Sandra attire l'attention sur ce qui a été dit par une institutrice du NEI, qui souligne l'importance de la ludothèque pour (re)signifier l'apprentissage des enfants. Elle sait cependant que cette (re)signification ne se fait pas automatiquement, car, pour qu'elle ait lieu, il faut des interventions pédagogiques de qualité de la part des enseignants, et que ceux-ci sachent bien quel est leur rôle. Et pour que cela arrive, de son point de vue, il faut avoir des outils permettant d'avoir une compréhension plus élaborée de l'enfant, de son contexte, et de son jeu ; et que tout cela vienne d'un projet de formation.

Mais, la question qui reste est de savoir ce que l'on attend exactement de ces interventions pédagogiques plus qualifiées : Approfondir plus le regard posé sur le jeu ? Investir plus dans les projets de travail ? Ou, peut-être, comme le propose Zanella (2006a), (ré)éduquer / « déséduquer » ce regard ?

7.2. Comment mettre en valeur l'enfance et le jeu à l'école ?

Comme nous l'avons vu, « *changer la cible du regard* », « *échanger des cibles du regard*, (re)éduquer / « déséduquer » et (re)construire des regards peuvent être de nouveaux indices pour mettre en valeur l'enfant et le jeu, à la ludothèque et à l'école. Mais aussi, à partir de ce nouveau regard, accueillir ce qui vient des enfants et de leur jeu (réfléchissant aux intérêts et aux motivations des enfants, agissant avec eux dans le milieu scolaire).

Lors de l'intervention de la chercheuse, des éléments pour questionner la constitution de la ludothèque et la situation des enfants d'aujourd'hui ont été mis en avant. Faute de temps, d'espace et de partenaire, l'école a fini peu à peu par devenir un important lieu de rencontre entre les enfants. Cependant, compte tenu de sa forme et des attentes qui pèsent sur elle, ses agents ont des difficultés à accueillir la nouvelle réalité des enfants. Ce qui a constitué un sujet de réflexion :

Episode 22 : Le rapport travail / jeu/JOGO à l'école (19/09/2006)

1. Carmen (Instit. 2ème année) : - *J'enseigne depuis longtemps en Education Fondamentale (...). Avant, l'enfant devait jouer lorsqu'il allait à la pré-école. Quand il arrivait en première année de l'enseignement fondamental, à l'âge de 7 ans, il ne jouait plus, et il devait étudier. C'est-à-dire qu'il était enfant jusqu'à l'âge de 6 ans, et à partir de là, il n'était plus enfant. – 'Tu crois que ce qu'on fait ici, c'est du jeu ?!'*

2. Rita (Instit. 4ème année) *: - C'est du travail scolaire, c'est du travail.*

3. Carmen (Instit. 2ème année) *: C'est devenu du travail. Alors, ça a beaucoup limité les choses. Lorsque j'y pense, et que je pense à la plupart des enfants ; ils ne savent plus jouer, par rapport à mon enfance. Mes enfants ont un énorme espace pour jouer, et je suis privilégiée, dans ce sens ; car ils connaissent encore les mêmes jeux auxquels je jouais. Mais, je vois que dans la plupart des cas, les enfants, ils sont tous dans leur appartement. Faire du vélo, c'est dangereux. Jouer jusqu'à une certaine heure, le soir, c'est dangereux. Aller à la plage pour jouer au foot, c'est dangereux. Alors, avec toute cette histoire de ne pas pouvoir jouer, on a déjà constaté que le nombre d'enfants hyperactifs a énormément augmenté... et si on cherche à savoir pourquoi, on verra que c'est parce que jeu fait défaut.*

4. Sandra (Orienteuse pédagogique) *:- Il y a un livre à la ludothèque, dont le titre est « Education pour le loisir ». C'est un livre que je trouve très bien, qui parle du rapport du loisir avec le travail. L'auteur dit que de nos jours, en fait, on sépare travail et loisir, que se sont deux choses distinctes. Et que les gens sont de plus en plus angoissés et déprimés, qu'ils ont des psychoses, qu'ils prennent des antidépresseurs. On n'y arrive plus ; ça [travail et loisir] s'éloigne de plus en plus. On devient des adultes névrotiques parce qu'on n'arrive plus à avoir du plaisir avec ce qu'on fait dans le travail. Que l'origine de ça se situe dans notre rapport avec le jouet, avec le jeu, avec la représentation, l'imagination, c'est...*

5. La Chercheuse *: - Parce que le jeu est vu comme du temps perdu, comme n'étant pas important.*

6. Une Institutrice du NEI *:- Les mères du NEI ont encore ce vison que les enfants doivent étudier, qu'ils doivent apprendre. Elles ne comprennent pas que par le jeu ils apprennent, bien sûr ; et que c'est là qu'ils se constituent peu à peu comme des sujets. Elles n'ont pas cette vison ; elles pensent qu'ils courent d'un endroit à l'autre, et qu'ils n'apprennent pas, c'est pas ça ?*

7. Carmen (Instit. 2ème année) *:- J'ai vu une mère disant à son enfant : 'Ecoute, profites-en maintenant, à la pré-école, car l'année prochaine, c'est fini ; ça sera la 1ère année'. On a ça, parce que ça vient avec notre histoire culturelle (...) et la ludothèque démystifie cette idée que l'école est une chose ennuyeuse, que c'est pour étudier...*

Quatre points de réflexion méritent d'être mis en relief dans cet épisode :

1) Il fournit des éléments pour comprendre pourquoi les enfants viennent à l'école pour travailler et non pour jouer.

Au chapitre 5 (5.1.1.c), nous avons longuement discuté de cette question. Il est intéressant de voir que les enseignants eux-mêmes explicitent des *présumés* suggérés dans des énoncés produits par l'équipe pédagogique. Collectivement, ils ont peut-être fait un pas pour surmonter d'une certaine façon la dichotomie établie entre travail et loisir, école et jeu ; dans la mesure où ces *présumés* ont été explicités et réfléchis.

L'exercice d'explicitation amène les sujets à adopter une position axiologique face à eux-mêmes, comme le précise Bakhtin ; car,

> [...] le simple fait de commencer à parler de lui signifie déjà que j'ai assumé une certaine attitude par rapport à lui – non pas une attitude

> différente, mais une attitude effective et intéressée. Et c'est pour cela que le mot ne désigne pas seulement un objet une entité achevée, mais exprime aussi, par son intonation, mon attitude valorisante par rapport à l'objet, par rapport à ce qui est désirable en lui, et, de ce fait, l'oriente vers ce qui est encore à déterminer en lui, et le transforme en moment constitutif de l'événement vivant en cours (Id., 1993, p. 32-33).

Lorsque Sandra parle de la dichotomie travail/loisir, dans une vie qui n'a plus de sens, elle souligne l'importance d'avoir un travail qui ait un sens.

Sa remarque, nous rappelle les discussions sur le travail dans la modernité, à partir d'Antunes (2007), au chapitre 5.

Elle nous amène à reprendre les arguments de ce dernier pour comprendre qu'une vie dépourvue de sens dans le travail est incompatible avec une vie pleine de sens en dehors du travail. Car l'auteur soutient l'idée qu'

> [...] une vie pleine de sens dans toutes les sphères de l'être social, compte tenu de l'omnilatéralité humaine, ne pourra devenir effective que suite au renversement des barrières existantes entre le temps du travail et le temps du non-travail ; de manière à ce que, à partir d'une activité vitale pleine de sens, autodéterminée, va au-delà de la division hiérarchique en vigueur, qui subordonne le travail au capital (Id., 2007, p. 177).

Selon l'auteur, le travail pourrait aussi prendre du sens « [...] à travers l'art, la poésie, la littérature, la musique, le temps libre, l'oisiveté » (Ibid., p. 177). De ce fait, l'être social pourrait se mettre en harmonie et s'émanciper, dans son sens le plus profond. Et pourquoi ne pas inclure le jeu dans ce processus ?

Il est intéressant de noter comment on en est arrivé à mettre en évidence le présumé selon lequel l'école est reconnue comme un endroit où on ne joue pas, pour privilégier le travail scolaire.

Toutefois, dans l'épisode vu (réplique 6), une institutrice indique que les parents ne parviennent pas à comprendre que les enfants apprennent lorsqu'ils jouent ; ce qui trahit une certaine tension. D'un côté, cela explicite les pressions que les parents exercent sur le travail des enseignants, tant au NEI qu'à l'école ; ce qui peut avoir des répercussions sur leurs interventions dans le jeu. D'un autre côté, le fait que les parents ne comprennent pas l'importance du jeu, n'infirme pas le fait que la question ne soit pas non plus vraiment réglée du côté des enseignants et de l'équipe pédagogique.

Il suffit de rappeler le contrôle exercé sur le jeu des enfants à la ludothèque (ils « *perdent le droit de jouer* » lorsqu'ils « *ne savent pas jouer comme il faut* »), et

l'encouragement aux activités dirigées, au détriment du « jeu libre », mentionnées et analysées aux chapitres 5 et 6, entre autres exemples.

Cependant, la conseillère pédagogique et une des institutrices pensent que l'origine d'une vie sans aucun sens se trouve dans le rapport avec le jeu, et surtout dans l'absence de celui-ci (épisode 22). D'autres enseignants pensent qu'il faut comprendre l'enfant comme un tout, et dans ses multiples expressions à l'école (épisode 18).

A partir de leurs expériences à la ludothèque, ils semblent avoir conscience que la cognition n'est pas la seule expression qui doit être ciblée à l'école ; comme on le voit dans ce que dit l'institutrice Ana : « *Je pense qu'on travaille effectivement l'être dans son intégralité. Car tu travailles des questions émotionnelles, des questions sociales, le corps, et pas uniquement le cognitif, que l'école privilégie, n'est-ce pas ? »* (épisode 18, réplique 3).

Les institutrices semblent avoir démystifié l'école (institutrice Carmen) :*Mais, on a ça, parce que ça vient de notre histoire culturelle (...) et la ludothèque démystifie ça, que l'école est ennuyeuse, que c'est pour étudier... »* (épisode 22, réplique 7).

A partir de ces réflexions, elles ont peut-être trouvé des indices pour pouvoir transformer l'école en un endroit où apprendre puisse avoir un sens pour les enfants, où le travail ait un sens aussi pour les adultes, et où les deux apprenent en produisant du sens. L'école pourra ainsi devenir moins ennuyeuse pour tous.

2) Présente une vision romantique du jeu et des enfants.

Dans le discours de l'institutrice Carmen, on entend que « *les enfants ne savent plus jouer »* (épisode 22, réplique 2), à cause du mode et des conditions de vie aujourd'hui. Si la culture ludique change (puisqu'elle est constituée dans la culture et est constitutive des changements culturels et économiques qui traversent les générations), l'école et ses agents se trouvent tous les jours face à cette nouvelle configuration de l'enfance des enfants, de la communauté et sa culture ludique.

Les temps ont changé, et les désirs des enfants aussi ; car ils sont constitués par les biens culturels qui leur sont présentés et rendus disponibles, surtout par les médias. Ces biens sont acceptés, refusés et incorporés sous différents aspects par la famille, la communauté, les amis, mais aussi par l'école.

3) La voie pour récupérer des jeux de « notre époque ».

Une des propositions faites pendant le PO, a été de « récupérer les jeux de notre époque » ; ce qui nous amène à réfléchir sur le rôle de l'école et de la ludothèque dans la préservation et la réhabilitation de la culture ludique traditionnelle des Açores, dans le cas étudié, comme le propose la perspective de ludothèques latino-américaines.

La culture ludique d'origine açoréenne est un patrimoine culturel de cette communauté, partie de l'identité de cette population, qui se perd peu à peu (ou change), du fait de l'urbanisation et de la globalisation, qui ont un impact direct sur le mode de vie de la population locale.

Cela a été souligné au chapitre 4, lors des analyses de la culture ludique locale. Cependant, au chapitre 6, nous avons vu que les identités ne sont pas fixes, qu'elles se métamorphosent (Canevacci, 1996), et que l'identité même du « Manèzinho da Ilha » est un mythe découlant d'une construction sociale (Rial, 2001).

Comme nous nous constituons dans les identifications et les différences, une question se pose : jusqu'où réhabiliter les jeux du passé, vécus dans ce contexte-là, sera-t-il significatif pour ces enfants-ci ? Le premier pas pour mettre en valeur l'enfant et son jeu ne pourrait pas être la tentative de comprendre comment les deux se présentent dans le contexte actuel ?

Ici apparaît la nécessité de chercher à comprendre cette nouvelle configuration de l'enfance et de l'expression de sa culture ludique. Quel est le rôle de l'école et de la ludothèque dans ce contexte ? Faut-il les nier ? Les assimiler ? Soulever des questions ? Relier le passé au présent, en les ressignifiant ?

Pendant l'observation des activités à la ludothèque, le jeu et les nouvelles conditions de son expression se sont manifestées indirectement dans les thématiques abordées, mais n'ont pas fait l'objet de questions, ni de la part des enseignants, ni de la part de l'équipe pédagogique.

Réfléchir sur ces questions nous semble donc essentiel, dans le cadre d'un projet de formation comprenant l'usage des ludothèques. Démystifier l'enfant, l'enfance et le jeu, visant une intervention de qualité face aux nouveaux enfants et le jeu dans ce contexte (par fois aussi virtuel, quand les enfants participent des jeux *on-line* en participant d'autres communautés), nous semble être un premier pas pour les mettre en valeur.

4) Les changements dans la culture ludique des enfants entraînent des changements dans leur « corporéité ».

Outre ce qui a été exposé dans l'épisode 22, les enseignants ont mis l'accent sur les difficultés de certains enfants par rapport à leur corps, et les conséquences d'un manque de mouvement (monter dans les arbres, courir derrière un ballon, etc), d'autant que la plupart du temps ils sont « enfermés à la maison, devant la télévision et l'ordinateur ».

Ils oublient cependant que, compte tenu de l'organisation des activités à la ludothèque et du besoin de contrôle, les enfants n'avaient pas le droit de jouer à l'extérieur (cour couverte, parc et arbres).

Ce déficit d'activité corporelle semble avoir engendré une augmentation du nombre d'enfants hyperactifs à l'école (réplique 3). Nous avons entendu des voix d'un « discours médicalisant »[97] concernant les enfants « hyperactifs » ou ayant «un « déficit d'attention », qui a commencé à faire partie du discours éducatif, pour expliquer des problèmes d'apprentissage ou de difficulté de concentration dans l'exécution des activités. Le manque de place pour jouer à l'extérieur de l'école semble avoir été mis en avant pour expliquer l'hyperactivité des enfants.

Notre but ici n'est pas d'approfondir cette discussion complexe, mais nous pensons qu'il faudra discuter critique ment ce qu'est l'hyperactivité, les idées concernant le profil d'un élève dit « normal », et ce qu'est la normalité ; avant de chercher les raisons de la manifestation de l'hyperactivité à l'école.

Finalement, nous considérons que les « pauses pédagogiques » (comme la rencontre que nous avons analysée ici) sont essentielles (dans le cadre d'un projet collectif comprenant une ludothèque en contexte scolaire) pour la (re)(dé)/construction des regards de ses agents. Ce qui est confirmé par ce qui suit : 1) certains *présumés* fortement ancrés dans la mémoire collective de l'école ont été explicités ; 2) les discussions sur la ludothèque à l'école et sur le jeu (vues sous l'angle de l'impression d'étrangeté par rapport au métier – à partir des échanges d'expériences professionnelles, collectives et privées) ont apportés des éléments pour la (re)signification de la ludothèque, le jeu et ses pratiques ; 3) des changements dans la cible du regard, et la nécessité d'échanger des regards entre les enseignants ont été suggérés, afin de construire de nouvelles expériences dans cet espace, et afin de ressignifier la posture et le rôle des enseignants.

[97] Plus de détails, dans l'article de Zucolo (2007).

Ces trois indicateurs de changements peuvent contribuer à la production collective d'un nouveau genre d'activité à la ludothèque, à partir du jeu, et plus seulement à partir des projets établis en salle de cours.

On a finalement très peu parlé des indices méthodologiques présents dans le jeu, comme activité dirigée ou sous forme de projet de travail. Ce qui s'explique peut-être par la façon dont ont été disposées et proposées les questions qui ont guidé les discussions, et par la posture de production collective des participants. Les contradictions remarquées au chapitre 5 n'ont pas refait surface dans le discours des enseignants. Elles ont cependant été explicitées à certains moments, et sont devenues un sujet de réflexion, où pointent des éléments pour surmonter le genre même d'activité scolaire.

Comme le dit Clot (2008), le genre est toujours relativement stable e, en même temps, il y a toujours une réitération et une ouverture, car

> […] ce qui a été accompli laisse des traces que le genre retient, récuse, retravaille et capitalise par percolations successives. C'est ainsi que l'histoire d'un milieu et d'un collectif sédimente le genre d'une situation dans le temps et l'espace ; sédimentation sans cesse relancée, remise en chantier et soumise à l'épreuve dans le flux perpétuel de l'activité : moyen d'agir plus ou moins bien « maintenu » par le collectif (Clot, 2008, p. 105-106).

Nous comprenons par là que, du fait du caractère dynamique et changeant des activités humaines, elles doivent être constamment (ré)évaluées, de préférence collectivement, pour que chaque expérience ait un écho chez l'autre, et puisse alors être ressignifiée.

A ce propos, nous soulignons les réflexions déclenchées par un projet collectif de la ludothèque, pour lequel les sujets étaient motivés et engagés ; car il a semblé porter des résultats en termes de satisfaction, concernant les découvertes et apprentissages qui en ont résulté.

Enfin, le fait de pouvoir les exprimer verbalement prend les formes d'une expérience et d'un savoir collectif du groupe.

8. Conclusions

Nous avons vu que les expériences vécues dans cette ludothèque scolaire ont incité les sujets à (re)penser leurs pratiques, et à (dé)construire un certain nombre de références qui fondent la mémoire collective du savoir-faire pédagogique, en ce qui concerne le jeu. Et ceci grâce à : 1) une plus large compréhension du jeu, reconnu aussi comme source d'apprentissages, parfois inattendus (pour les enfants comme pour les adultes) ; 2) une indication de pistes pour le rôle de l'enseignant à la ludothèque (observateur, suscitateur de questions et coordinateur de savoirs et de rapports dans les situations de jeu) ; 3) un changement de la cible du regard et une importance reconnue de l'échange de regards.

Les changements soulignés ont apporté des pistes pour considérer les possibilités d'un autre regard sur cette réalité-là, à savoir, un regard esthétique. Ce regard esthétique suppose toutefois un changement de position de celui qui regarde, ainsi qu'un changement dans la façon d'accueillir l'observé, en l'occurrence le jeu des enfants.

Dans ce processus, nous comprenons que l'adulte peut devenir un spectateur actif du jeu (Bakhtin, 2003), et établir alors des rapports esthétiques avec les enfants ; car, par son regard exotopique, il peut : 1) questionner et enrichir ce qui vient du monde réel (des rapports des enfants), et du monde fictif (de ses personnages), qui, comme nous l'avons vu, se constituent réciproquement dans le jeu ; 2) mettre en valeur les jouets (re)créés par les enfants, ou les objets qu'ils ont transformés en jouets, en les aidant à apporter une finition esthétique à leurs « oeuvres », tout en les admirant. Ce sujet reste ouvert aux apports ultérieurs de sens et de nouvelles cibles pour le regard.

En ce qui concerne les sens, nous avons vu tout au long de ce travail que ceux donnés au jeu à la ludothèque variaient en fonction du moment où ont été produits les énoncés à ce sujet, et aussi en fonction des destinataires de ces énoncés. Souvent, ces discours ont été opposés et discordants (entre adultes, entre adultes et enfants, entre enfants). Ces discours se constituaient mutuellement dans la multitude de voix s'exprimant dans des mouvements d'approximation, d'entrecroisement, et de négation réciproque ; dans les conditions concrètes de l'énonciation. Ces sens se sont également manifestés dans les mouvements de résistance et de transgression, de même que dans les mouvements d'adhésion et d'immersion dans les situations analysés ; concernant la participation (des adultes) au projet de la ludothèque, mais aussi les activités qui y ont été proposées (par les adultes, pour les enfants ; ainsi que par les enfants eux-mêmes).

Comme nous l'avons vu, le jeu se produisait malgré les prescriptions des adultes ; mais pas n'importe comment, car il y avait des *présumés* concernant la forme et les partenaires. Les enfants se servaient des sens que les adultes donnaient aux activités proposées (à la ludothèque et à la pause, à l'école), pour essayer de renverser l'ordre disciplinaire dirigée vers le jeu.

Visiblement, lorsqu'ils avaient l'occasion de jouer, les enfants suivaient la logique de leurs désirs et volontés ; parfois contradictoires et ambigus, comme ils pouvaient eux-mêmes l'être.

Dans ce mouvement, les enfants apprenaient à résister et à transgresser, pour faire valoir leurs désirs et volontés, mais aussi pour occuper leur place dans le monde des rapports et des fantaisies. Ces mondes, comme nous l'avons vu, étaient réciproquement constitutifs et expressifs de la culture açoréenne, de la culture médiatique, de la culture scolaire, entre autres.

La ludothèque était le carrefour, configurée comme le point de rencontre et de tension entre ces principales expressions culturelles (qui constituent la culture ludique des enfants de cette communauté, tout en étant constitutive de cette même culture), lesquelles se sont croisés et entrecroisées en métamorphoses du genre ludique et du genre scolaire.

Ces mouvements ont lieu comme la conséquence du style développé par chaque institutrice, avec l'aide de l'animatrice de la ludothèque, au moment de choisir et d'organiser les activités à la ludothèque, pour chaque groupe. Ces styles semblent avoir eu une influence sur l'engagement des enfants dans les activités.

Nous avons constaté que cet engagement a été lié non seulement à l'aspect libre ou dirigé de l'activité, ou de l'obligation ou non de participation, mais aussi de la façon dont les adultes regardaient, accueillaient et travaillaient les différents intérêts des enfants, au moment de les traiter pédagogiquement. Nous avons également constaté que la plupart des activités « dirigées » par les adultes partaient des intérêts exprimés, à un moment donné et d'une manière ou d'une autre, par les enfants eux-mêmes.

En 1ère année, par exemple, un groupe a travaillé à l'activité dirigée de construction d'une piste pour les petites voitures. Cette activité a été déclenchée par l'intérêt des enfants pour les petites voitures *Hot Wheels* (dont la publicité était récurrente dans les médias). La participation des enfants n'était pas obligatoire, et ils ont participé (d'une forme ou d'autre) pendant tout le temps de la mise en place de la piste. Certains enfants allaient et venaient,

et participaient alternativement à l'oeuvre et à d'autres activités/jeux qui se déroulaient en même temps.

Mais, c'est le traitement pédagogique de l'activité qui a évité une focalisation de l'intérêt des enfants uniquement sur les petites voitures, portant cet intérêt également sur la construction de la piste avec des matériaux récupérés.

Indirectement, cette activité semble avoir permis le contact des enfants avec des jouets « écologiques » des générations précédentes, de par la façon de construire le jouet à partir des matériaux disponibles (analyse de la culture ludique de la communauté, chapitre 4).

Si, au début de notre observation en 2ème année, la participation des enfants aux activités dirigées était obligatoire, cela n'a plus été le cas après le changement d'institutrice. Comme l'activité de construction du livre de ce groupe n'était pas obligatoire, les enfants ont eu l'occasion d'exploiter d'autres activités (jouer d'un instrument de musique, se déguiser, défiler) ; qui ont été accueillies, mises en valeur et qualifiées, sans pour autant que celles-ci deviennent un projet pédagogique.

L'activité autour du défilé a commencé parce que deux garçons s'étaient déguisés en femme, avec les filles, et que tous s'amusaient avec la situation. Lorsqu'ils sont allés dans la cour, l'institutrice les a vus, et les a appelés par leur noms, annonçant le défile. Lors de la rencontre suivante, ils ont repris le jeu, et l'animatrice de la ludothèque a donné suite en encourageant le défilé à la ludothèque, et d'autres garçons et filles sont venus participer à l'activité.

L'attitude de l'institutrice a pu être observée aussi au moment où les écoliers jouaient d'un instrument de musique : voyant que chacun jouait sur un rythme différent et désordonné, elle leur a proposé d' « organiser ce corps de musique ». Ce qu'elle a fait, en les aidant dans la coordination de leurs actions musicales. La présence et l'intervention de cette institutrice ont été accueillies avec intérêt ; si bien qu'elle a été sollicitée à d'autres moments, alors qu'elle n'était plus avec eux.

Dans ce cas, la présence d'un adulte a été bien vue par les enfants ; non pas comme quelqu'un venant censurer ou envahir leur expression dans le jeu, mais comme quelqu'un qui venait les aider à qualifier leur jeu.

En 3ème année, les activités étaient dirigées et obligatoires, et il y a eu une sensible résistance de la part des enfants (jeu de la table de multiplication, championnat de *futebol de prego*, théâtre). Même si lors de l'analyse des vidéos on a pu voir que ces deux

dernières activités étaient aussi parties de l'intérêt des élèves, c'est vraisemblablement la façon dont celles-ci ont été négociées et arrangées par l'institutrice (imposer la participation, et exiger plus d'implication dans les jeux en salle – pour pouvoir jouer librement en ludothèque) que les résistances, les tensions et les conflits ont affleuré et, par consequent, a démotivé les enfants (comme nous l'avons vu au chapitre 6).

. Les conflits n'ont pas eu lieu uniquement entre adultes et enfants, mais aussi entre les enfants eux-mêmes (voir épisode 7).

En 4ème année, la particularité de l'activité a été que, même si elle a pu être considérée comme dirigée, elle découlait d'un projet collectif du groupe. Ce projet visait la présentation d'une pièce de théâtre (dont le thème était l'Agenda 21), à l'intention de la communauté, ainsi que le jeu du « *boi-de-mamâo* », à l'intention d'une autre école. Ils aimaient jouer des pièces de théâtre, et s'investissait beaucoup dans cette activité. Dans l'activité, il était question de discuter le rapport de l'homme avec l'environnement, soulevant des thèmes concernant l'écologie (proposés par la Charte de la Terre).

Au chapitre 5, nous avons posé la question de savoir si, par la façon dont les activités de cette ludothèque étaient organisées, elle peuvait être considérée une ludothèque ou un espace multi usage.

Par ailleurs, nous avons vu qu'il n'y avait pas d'indications méthodologiques à suivre dans l'organisation des ludothèques, car elles dépendent de l'orientation donnée par l'institution à laquelle elles sont liées, ou dans laquelle elles se trouvent insérées ; ce qui, indirectement, a un impact sur la façon de les comprendre et sur leur organisation pédagogique.

Un indice remarqué a été le fait que, normalement, elles sont guidées par les principes de la liberté d'accès, de la liberté de choix et de la liberté de jeu. Nous savons cependant que les choix dépendent aussi de ce qui est proposé comme support ludique, et comme règles qui régissent les façons d'agir dans chaque institution (même si les sujets peuvent participer ou non à leur construction).

Dans la littérature, nous avons trouvé de différentes conceptions, ainsi que de différents « courants » de ludothèques. Ce qui nous amène à penser, fondés sur Clot (2008) – lorsqu'il affirme qu'une activité peut se dédoubler différents genres – que ces ludothèques peuvent se décliner sous différentes formes ou genres d'organisation de l'activité ludique.

Si dans le milieu scolaire ce genre d'activité ludique était nouveau pour les institutrices et l'animatrice (car elles n'avaient pas la mémoire collective de ce genre d'activité), elles ont pu développer leur style à partir de leurs expériences précédentes, les transformant avec le genre d'activité scolaire. Même si nous avons pu constater, à partir des données analysées, qu'elles n'avaient aucune connaissance sur ce sujet, nous avons trouvé des indices des « courants » et du mouvement de ludothèques dans le développement de leurs styles de travail.

Nous avons trouvé des signes du courant anglo-saxon dans le choix des activités et dans la forme d'organisation (avec des buts éducatifs) en 3ème année. Dans le groupe de 4ème année, nous avons identifié une plus grande proximité avec le mouvement latino-américain (par l'investissement dans des thèmes liés à la communauté et à la culture locale). En 2ème année (par la liberté des enfants dans l'exploitation des possibilités ludiques offertes par la ludothèque), la tendance a semblé être le courante latine, même si, au départ, nous avons trouvé des indices du courant anglo-saxon (par la construction du livre). En 1ère année, nous avons remarqué des éléments du courant latin (par la liberté laissée aux enfants de participer ou non à la construction de la piste); mais aussi du mouvement latino-américain (par la récupération d'une façon « écologique » de confectionner des jouets, comme dans les générations précédentes). Nous y trouvons également des traits du courant anglo-saxon (par le jeu de la mémoire conçu d'une façon éducative).

De ce fait, nous pouvons conclure que la ludothèque :

1) S'est configurée comme un endroit d'entrecroisement de genres ludiques et scolaires, de même qu'un lieu d'intersection de différentes formes d'expression culturelle (de masse, açoréenne et scolaire). Des mouvements de hybridations métamorphose de genres ont pu y être constatés, car, d'une manière générale, il était difficile d'orienter les activités uniquement vers le ludique, ou uniquement vers le pédagogique. Le développement d'un style peut déformer un/les genre(s), en le(s) complétant et/ou en le(s) enrichissant (Clot, 2008), et, à notre avis, aussi en le(s) (re)créant.

Ce qui a permis aux participants adultes de se faire une impression d'étrangeté par rapport à leurs pratiques pédagogiques, et de se reconnaître comme partie d'un projet collectif, (re)signifiant le jeu, la ludothèque, et eux-mêmes. Ce processus met en évidence un changement de position, perçu dans les énoncés exprimés au chapitre 5. Un changement dans ce qu' « *ils* » affirment devoir être cette ludothèque scolaire pour ce que « *nous* »

comprenons et faisons à partir de notre expérience collective, dans cette même ludothèque, dans cette école, et dans cette communauté. Dans ce mouvement, ils ont (re)construit leur histoire collective, comme ils se sont (re)construits eux-mêmes dans cette même histoire, à partir de la mémoire du futur de ce groupe, qui a été (re)configurée, ici et ensemble.

2) A permis aux enfants des rencontres et des non-rencontres entre eux, ainsi qu'avec les (im)possibilités engendrées par les *présumés* et les places sociales que les uns donnaient aux autres, dans les rapports établis, constituants et constitutifs du jeu.

Les outils sémiotiques présents dans les différents supports ludiques mis à la disposition des enfants, par les thèmes, les contenus, et les savoirs (re)produits et (re)créés sont devenus des moteurs d'expériences (positives et/ou négatives) et d'apprentissages (différents pour chaqu'un); dans les activités dirigées, comme dans les activités libres ; devenant aussi des sources plaisir et/ou de déplaisir.

Ceci semble être le grand paradoxe de cette ludothèque, régie sous une forme scolaire : les informations analysées ont démontré que l'on peut apprendre dans le jeu libre, et que l'on peut jouer dans une activité dirigée ; de même que l'on peut jouer et apprendre dans une activité dirigée de jeu/JOGAR.

En conclusion, nous pensons que les contradictions et les tensions que cette ludothèque scolaire provoquent entre adultes et enfants, et entre les enfants eux-mêmes deviennent des expériences et des apprentissages intéressants pour tous les sujets de la recherche, de même que pour la chercheuse.

Une chose est néanmoins certaine: les contradictions et les tensions provoquées par cette ludothèque, entre les adultes eux-mêmes, entre les adultes et les institutions, et entre adultes et enfants, ont permis des expériences enrichissantes et des apprentissages formateurs pour tous les sujets ayant participé à cette recherche.

Même si, d'un côté, ces expériences (syncrétiques et créatives) semblent parfois incompatibles (avec la spécificité de la ludothèque comme avec les objectifs scolaires), d'un autre côté, elles rejoignent souvent cette spécificité et ces objectifs ; voire les dépassent.

9. Références bibliographiques

ALMEIDA, A. N. de. *A sociologia e a descoberta da infância:* contextos e saberes. Fórum Sociológico, n. ¾ , (2ª Série), 2000. p. 11-32.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, n.77, maio 1991. p. 53-61.

AMORIN, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. ; JOBIM E SOUZA, S. ; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa:* leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, v. 107, 2003. p. 11-25.

ANDERSON-LEVITT, K. Anthropologie de l'éducation: pour un tour du monde. Les divers courants en anthropologie de l'éducation. In: *Education et Sociétés*. Paris, v. 1, n.17, 2006. p. 7-27.

ANTUNES, R. e ALVES, G. Globalização e educação: precarização do trabalho do trabalho docente. In: *Educação & Sociedade*: As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Campinas, v. 25, n.87, agosto, 2004. Consulté le site: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200003&script=sci_arttext le 27/08/2008.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho*? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho:* ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 9. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANTUNES, S. F. *Brincar e dançar... é só começar*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ARAÚJO, I. R. de O. *A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da matemática.* 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ARIÉS, P. *História Social da Infância.* 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: M. Lahud e Y. F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal.* Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução: A.F. Bernardini, J. P. Júnior, H.S. Nazário, H. F. de Andrade. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

BAKHTIN, M. M. *Esthétique de la théorie do roman.* Paris: Gallimard, 1978.

BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte - sobre poética sociológica* (1926). Tradução: FARACO, C.A.; TEZZA, C.. Curitiba. Texto para uso didático. Versão inglesa de I.R. Titunik (Discourse in life and discourse in art –concerning sociological poetics, publicada em V.N. Volochínov, *Freudism*, New York Academic Press, 1976).

BAKHTIN, M. M. *Para uma Filosofia do Ato* (1919-1921). Tradução: FARACO, C.A.; TEZZA, C.. Curitiba. Texto para uso didático. Versão americana de V. Liapunov (Toward a Philosophy of the Act, Austin: University of Texas Press, 1993)

BARAÚNA, O. Rodrigues. *Brincando com poesia:* uma contribuição à aprendizagem através da linguagem poética e da brincadeira. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.

BASTOS, Â. *Criança se expressa pelas brincadeiras:* menos ruas e mais brinquedotecas. Diário Catarinense, 24 de maio de 2005.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução: M. V. Mazzari. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, W. *A criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política.* 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENEDET, M. C. *Brinquedoteca na escola:* entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BILLET, S. Working Participatory Practices – conceptualizing Workplaces as Learning Environments. In: *Journal of Workplace Learning*, n. 16, v. 5/6, 2004, p. 312-324.

BRASIL. *Convenção sobre os direitos da criança.* Adotada pela resolução n. L . 44 (XLV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA, 1991.

BRASIL. *Diretrizes e bases da educação nacional.* Lei 9394/96. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE/Estação Gráfica, 2006. Consulté le site : http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=945 le 03/05/2008.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo : Pioneira, 1998.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998a.

BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo : Cortes, 2004.

BROUGÈRE, G. *Jouer/Apprendre.* Paris : Econômica, 2005

BROUGÈRE, G. & BEZILLE, H. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'Education. In: *Revue française de pedagogie.* Paris, n. 158, janvier-février-mars, 2007. p. 117-160.

BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood :* growing up in the age eletronic media. Cambridge : Poly Press, 2000.

BUTLER, J *Défaire le genre.* Traduction : Maxime Cervulle. Paris : Amsterdam, 2006.

CANEVACCI, M. *Sincretismos :* uma exploração das hibridizações culturais. São Paulo : Studio Nobel, 1996.

CALLOIS, R. *Les jeux et les hommes.* Paris : Gallimard, 1958.

CASTRO, L. R. de. O lugar da infância na modernidade. In: *Psicologia : Reflexão e crítica.* Porto Alegre, v.9, n.2, 1996. p. 307-335.

CATALAN, O. A.; PEREDO, C. M. C. El impacto de las ludotecas comunitáras. In. 11éme CONGRES INTERNATIONAL DES LUDOTHEQUES, de 13 à 17 de octobre/2008, Paris. *Cahier de resumés* - Supplément à la Revue de L'Association des Ludothèques Françaises, n.28, Paris, 2008.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). *Educação Básica no Brasil nos anos 90 :* políticas governamentais e ações da sociedade civil. Relatório, 2001.

CERTEAU, M. de. *L'invention du quotidien 1. Arts de faire.* Paris: Gallimard, 1990.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro : Zahar, 1979.

CHIAROTO, A. *Les ludothèques.* Paris : Ed. du Cercle de la Librairie, 1991. (Collection Bibliothèques).

CLOT, Y. *La Fonction Psychologique du travail.* 2. ed. Paris : Presses Universitaires de France, 2008.

CLOT, Y. (Org.). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. In : *Education Permanente.* Gèneve, v. 1, n. 164, 2001.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a sociologia na antropologia. In. SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S., ANGELA N. (Org.). *Crianças indígenas :* antropológicos. São Paulo : Global, 2002. p.213-235.

CORDAZZO, S. T. D. *Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar.* 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. In. *Estudos e Pesquisa em Psicologia.* UERJ, RJ, ano 7, n.1, 2007.

COSTA, C. Entre quatro paredes. In: *Educação.* São Paulo, ano 28, n.250, fev. 2002. p.45-53.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca:* um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DA MATA, R. *Carnavais, malandros e heróis:* para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateux. Capitalisme et schizophrénie.* Paris: Éditions de Minuit, 1980.

DINELLO, R. Las ludotecas en la posmodernidad (Une visión latinoamericana). In: SOLE, M. de B. (Org). *Las ludotecas:* instituciones de juego. Barcelona : Octaedro, n. 29, 2000. p. 182 – 195.

FANTIN, M. *Cidade dividida.* Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação.* n.14, mai.jun.jul.ago. 2000. p.19-34.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. In. FERNANDES, F. (Org.). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* Petrópolis :Vozes, 1979. p.153-258.

FIORIN, J.L.. Interdiscursividade e interdiscursividade. In. BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin:* outros conceitos-chave. São Paulo : Contexto, 2006. p. 161-193.

FONSECA, M. J. da. *Participação das famílias na instituição pública de Educação Infantil:* limites e possibilidades. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FONSECA, M. J. da. ; GONÇALVES, R. I.. *Projeto Brincando se Aprende.* Canto da Lagoa, Florianópolis (polycopie).

FONTANA, R; A.C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 2. ed. Campinas : Autores Associados, 1996.

FONTANA, R; A.C. ; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico.* São Paulo : Atual, 1997.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard, 1975.

FOUCAULT, M. *Microfisica do Poder*. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado, s.d. Consulté le site : http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/biblio.html le 02/09/2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis : Vozes, 2004.

FRANÇA, L.C.M. *Caos – Espaço – Educação.* São Paulo : Annablume, n. 21, 1994.

FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In. *O direito de brincar :* a brinquedoteca. 4.ed. São Paulo, 1998. p. 25-35.

GINZBOURG, C. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. Tradução : F. Carotti. São Paulo : Companhia das letras das Letras, 2007.

GINZBOURG, C. Signes, traces, pistes : racines d’un paradigma de l’indice. In : *Le Débat*, 1980. p. 1-44.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: *Cadernos Cedes*. São Paulo, n. 24, 1991. p. 17-24.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. In: *Educação e Sociedade.* Campinas : Papirus, n. 42, 1992.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação da criança. In: *Temas em Psicologia - SBP*. Ribeirão Preto: Gráfica e Editora do FCA, v. 1, 1993. p. 1-5.

GÓES, M. C. R. Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. In: *Coletâneas da ANPEPP*. Recife : Ed. Universitária da UFPE, n.4, 1996.

GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: SMOLKA, A. L. ; GÓES, M. C. (Org.). *A significação nos espaços educacionais :* Interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997. p.11-28.

GÓES, M. C. R. *O jogo imaginário na infância:* a linguagem e a criação de personagens. In: *Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, Caxambu, 2000.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes.* Campinas: Papirus, n. 50, 2000a. p.9-25.

GONÇALVES, R. M. *Educação popular e boi-de-mamão:* diálogos brincantes. 2006. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GONÇALVES, R. de C. P. *Arquitetura escolar:* a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica:* cartografias do desejo. Petrópolis : Vozes, 1986.

HARVEY, D. *A condição da Pós-modernidade :* uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens:* o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DARRÉ, J.-P. Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In: DARRÉ, J.-P. (Org.). *Pairs et experts dans l'agriculture.* Toulouse: Erès, 1994. p.15-29.

JENKS, C. Constituindo a criança. In: *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, n.17, 2002. p. 185-216.

JOBIM E SOUZA, S. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In. KRAMER, S. ; LEITE, M. I. (Org.). *Infância :* fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-55.

JOBIM E SOUZA, S. ; SALGADO, R.G. ; PEREIRA, R. M. R.. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. In: *Cadernos CEDES*. vol.25, n. 65. Campinas, 2005. p.9-24.

JOBIM e SOUZA, S., Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S., KRAMER, S. (.Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões e nossa época; v. 107).

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira uso e significações dentro de contextos culturais. In: SANTA, M. P. S. (Org). *A brinquedoteca :* o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997. p.23-40.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedoteca. In : FRIEDMANN, A. *O Direito de Brincar :* a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo : Abrinq, 1998. p.53-63.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1999, p.13-34.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. In : *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo. v.27, n.2, jul. dez. 2001. p.229-265.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil.* São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOHAN, W. O. *Infância:* entre educação e filosofia. Belo Horizonte : Autência, 2003.

KRAMER, S. Políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie – paradoxos e desafios da contemporaneidade. In : *Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturais da Infância*, 01., 2000, Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 2000. p. 64-75.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância :* fios e desafios da pesquisa. Campinas, São Paulo : Papirus, 1996. p. 13-38.

KVORTRUP, J. A *infância na Europa:* novo campo de pesquisa social. Tradução: H. Antunes. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. (mimeo).

LAGO, M. C. de S. *Modos de Vida e Identidade:* sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis : Editora da UFSC, 1996.

LAMB, M. E. *O brincar na escola:* manifestações e perspectivas culturais. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: J. W. Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, n.19, jan/abril. 2002. p. 20-28.

LEITE, F. *Laje é área de lazer e armadilha :* queda dessas estruturas é uma das principais causas de internação e mortes de crianças em SP. Folha de São Paulo, 27 de janeiro de 2002.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S. ; LÚRIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo : Ícone, 2001. p.119-142.

LEPLAT, J., & HOC, J.-M. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. In : *Cahiers de Psychologie Cognitive,* v.3, n.1, 1983. p 49-63.

LIMA, A. da C. *Brincado se aprende.* 2006 (polycopie).

LIMA, M. W. de S. *A cidade e a criança*. São Paulo : Nobel, 1989.

LIMA, M. W. de S. *A importância da qualidade do espaço na educação das crianças*. São Paulo : Criança, n.27, 1994.

LIMA, M. W. de S. *Arquitetura e Educação*. São Paulo : Nobel, 1995.

LÖFDAHL, A.. Preschool Teachers Conceptions of Children's "Chaotic Play". In: MACMAHON, F. F.; RONALD, E. Lythe; SUTTON-SMITH, B. (Edit.). *Play : An Interdisciplinary Syntesis. Play & Culture Studies.* University Press of América, v. 6, 2005. p. 195- 204.

LOPES, K. do S. M. *Ocupação do espaço e organização social de crianças em uma brinquedoteca.* 2000. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

LUNA, S.V.. *Planejamento de pesquisa: uma introdução.* São Paulo : EDUC, 1998.

LUPI, J. e S. *São João do Rio Vermelho:* memória dos Açores em Santa Catarina. Florianópolis : Grafosul, s.d.

MACARINI, S. M. ; VIEIRA, M. L. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. In : *Revista Brasileira do Desenvolvimento Humano.* São Paulo, v. 16, 2006. p. 49-60.

MACIEL, E. M. de M. *O jogo na sala de aula e a construção do conhecimento matemático.* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Criação e manutenção de brinquedotecas : reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. In. *Psicologia : Reflexão e Crítica.* Porto Alegre, v.15, n. 1, 2002.

MANSON, M. Jouets d'hier, enjeux d'aujourd'hui. In : GLAUMAUD-CARRE, M. (Coord.). *Plaisir d'enfances. L'enfant, acteur de lien social.* Paris : Syros, 1995.

MANSON, M. Peut-on penser le jouet en dehors de son rôle éducatif? La réponse de l'histoire. In : *11éme Congres International des Ludotheques*, de 13 à 17 de octobre/2008, Paris. *Cahier de resumés* - Supplément à la Revue de L'Association des Ludothèques Françaises, n. 28, Paris, 2008.

MARTINS, C. A. *Sob o olhar infantil :* o conceito de criança na perspectiva da criança. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

MARTINS, J. A. O. J.. *O jogo protagonizado :* um estudo sobre o desenvolvimento do jogo protagonizado em um grupo de crianças de educação infantil. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

MARTON, S. *Café Filosófico :* a vida profissional – o Workaholic. São Paulo: Cultura Marcas, 2005. DVD 1. Consulté le site : http ://pt-br.wordpress.com/tag/cafe-filosofico-scarlett-marton-palestra-tv-cultura-cpfl-filosofia-workaholic-trabalho/ le 22/10/ 2008.

MARCELINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas : Papirus, 1997.

MAZZILLI, C.de T. S. *Arquitetura lúdica:* criança, projeto e linguagem. Estudo de espaços infantis educativos e de lazer. 2003. Tese. (Doutorado Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia : ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. In. *Temas em Psicologia* – SBP. Ribeirão Preto : Gráfica e Editora do FCA, n.3, 1994. p. 59-71.

MENDES, M. L. *Brinquedos e brincadeiras no recreio escolar :* significados e possibilidades. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Goiás, Goiânia, 2004.

MIRANDA, M. G. de. O processo de socialização na escola; a evolução da condição social da criança. In : LANE, S. T. ; CODO, W. (Org.). *Psicologia social :* o homem em movimento. 7 ed. São Paulo : Brasiliense, 1989. p. 125-135.

MIRANDA, S. F. *Prática pedagógica das Séries Iniciais :* do fascínio do jogo à alegria do aprender. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MIZUKAMI, M.G.N.. *Ensino :* as abordagens do processo. São Paulo : EPU/EDUSP, 1986.

NASCIMENTO, C. T. de J. S. *Atividades livres de crianças na escola e a aquisição de habilidades motoras.* 2001. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2001.

NORONHA, M. P. *Brincando de cinema : um estudo sobre o videoprocesso num contexto de ensino-aprendizagem.* 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

OBANDO, A. C. Las ludotecas en las politicas de equidade e inclusión social. In : *11éme Congres International des Ludotheques*, de 13 à 17 de octobre/2008, Paris. *Cahier de resumés* - Supplément à la Revue de L'Association des Ludothèques Françaises, n.28, Paris, 2008.

OCHOA, M. G. El uárhkua; un contenido regional lúdico en el mundo de hoy. In : 11éme *Congres International des Ludotheques*, de 13 à 17 de octobre/2008, Paris. *Cahier de resumés* - Supplément à la Revue de L'Association des Ludothèques Françaises, n.28, Paris, 2008.

OLABUÉNAGA, J. I. R. *Metodologia de la investigación cualitativa.* Bilbao : Universidade de Deusto, 1999.

OLIVEIRA, C. M. A. S. de. *O ambiente urbano e a formação da criança*. 2002. Tese. (Doutorado Arquitetura e urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, T.; GUMERI, E.B.. As alterações do trabalho e suas influências na educação do homem burguês : século XII. In : *Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais*. Maringá : Universidade Estadual de Maringá, 2002. p. 37-38.

OLIVEIRA, L. T. A.. *O Rio Vermelho no seu vir-a-ser cidade :* estudo da dinâmica da organização espacial. 1992. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

OLIVETTI, C. E. *A arte de brincar e construir a leitura e a escrita.* 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PIAZZA, W. F.. *Santa Catarina* : sua história. Florianópolis : Ed. da UFSC /Ed. Lunardelli, 1983.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto : Porto Editora, 1995.

PERROTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura.* São Paulo : Summus, 1990.

PERROTI, E. A criança e a produção cultural (apontamentos sobre o lugar da criança na cultura). In : ZILBERMAN, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1990a.

PETERS, L. L. ; ZANELLA, A. V. Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física escolar. In : VAZ, A. F. V.; SAIÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). *Educação do corpo e formação de professores :* reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis : UFSC, 2002. p. 65-83.

PETERS, L. L. et al. Labrinca : Relato e reflexões de um projeto interdisciplinar. In : *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.* Campinas : CBCE, 2003. 1 CD-Rom.

PETERS, L. L. ; COSTA, F. C. B. Um jogo de parcerias entre Educação Física e arte nas brincadeiras da cultura açoriana. In : LAFFIN, M. H .L .F. (Org.). *Conversas de escola*. Florianópolis : Grupo Sapeca, 2006. p. 67-81.

PETERS, L. L. Du Boi-de-mamão au Yu-Gi-Oh : aspects de la culture ludique de la communauté du « Canto da Lagoa », à Florianópolis (SC), Brésil. 2007. Memoire (Master em Sciences du Jeu) – Université Paris 13, Paris, 2007.

PERREIRA, M. Â. C. M. *Brincar é fazer o quê? A atividade de brincar na concepção da criança*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

PINO, A. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In : *Coletâneas da ANPEPP*. Recife : Ed. Universitária da UFPE, n.4, 1996. p.11-31.

PINO, A. *As marcas do humano :* às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo : Cortez, 2005.

PINON, Roger. *Jeu et sport*. Sur la direction de Callois, Paris, Galimard. Bibliothèque de la Plaiade, 1967.

PINTO, M. R. B. *A condição social do brincar na escola :* o ponto de vista da criança. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PINTO, M. ; SARMENTO, M. J.(Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Portugal : Universidade do Minho, 1997.

PINTO, M. A infância como construção social. In : PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Portugal : Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In : KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas : Papirus, 1998, p. 171-198.

POZAS, D. G. *A influência das brincadeiras livres e dirigidas no desenvolvimento cognitivo da criança.* 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. *Cadastro da unidade escolar. Plano de Trabalho-2006-Escola Desdobrada Municipal João Franscisco Garcez.* Florianópolis : Secretaria Municipal de Educação, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. *Projeto Político Pedagógico. Escola Desdobrada João Francisco Garcez.* Florianópolis : Secretaria Municipal de Educação, 2005.

QUINTEIRO, J. O Direito à Infância na Escola : por uma Educação contra a Barbárie. In. SARMENTO, J.S. ; CERISARA, A.B. (Org.). *Crianças e miúdos :* perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto : Asa Editores, 2004. p.163-179.

QVORTRUP, J. Childhood in Europe : a new of social research. In : CHISHOLM, L. et al. *Growing up in Europe :* Contemporary in Childhood and youth studies. New York, 1995. p. 7-19.

RAMALHO, M. T. de B. *A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil.* 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

RAMALHO, M. R. de B. e SILVA, C. C. A Brinquedoteca. In : *Rev. ACB : Biblioteconomia em Santa Catarina,* v. 8/9, 2003/2004.

REDDÉ, G. Activité ludique : jouets et environnements. In : *Acts des universités d'été de L´Association des Ludothèques Françaises*. Paris : [s.n. et s.d.]. p.41-44

RIAL, C. S. Racial and Ethnic Stereotypes in Brazilian Adeversiting e Manezinho : de ofensa a troféu. In : *Antropologia em Primeira mão,* v. 1, n. 44, 2001. p 1-23.

RIVIÈRI, A. *La psicología de Vygotski***.** Madrid : Visor, 1985.

ROCHA, M. S. P. de M. L. *Não brinco mais :* a desconstrução do brincar no cotidiano educacional. 2.ed. Ijuí : Ed.Unijuí, 2005.

ROCHA, B. dos S. *Brincando na escola :* o espaço escolar como criação e crescimento. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2003.

ROSSETTI, C. B. *Preferência lúdica o jogos de regras :* um estudo com crianças e adolescentes. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROUCOUS, Nathalie. *La ludothèque et le jeu : les representations sociales de l'enfant d'une institution de loisirs.* 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Université René Descartes – Paris V, Paris, 1997.

ROUCOUS, Nathalie. La Ludothèque, une approche spécifique du jouet. In : BROUGÈRE, Gilles (Org.). *Actes du Colloque International sur le Jouet* : Jouets et objets ludiques. Les champs de la recherche. Angoulême-FR. nov, 1997. Paris : Université Paris Nort et Centre Universitaire de la Charete, 1997. p. 99-102.

ROUCOUS, Nathalie ; BROUGERE, G. Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque. In. *Revue Française de Pédagogie*, n.124, juillet/août/septembre, 1998. p. 91-98.

SALES, L.C.. *O valor simbólico do prédio escolar.* Teresina : EDUFPI, 2000.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Convite a Estética***.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1999.

SANDER, L.; ZANELLA, A. V. Memória e experiência no processo de formação estética de professor (as). In : *Alethea*, Canoas : Ed. Ulbra, n. 28, jul./dez. 2008. p. 60-76.

SANTOS, D. P. dos. *O jogo de imaginar, construir e narrar :* uma experiência de ensino-aprendizagem com fantoches e crianças da 3ª Série do Ensino Fundamental. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2004.

SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca :* sucata na brinquedoteca. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância : definindo conceitos, delimitando o campo. In. SARMENTO, M. Jacinto; PINTO, M. (Org.). *As crianças – Contextos e identidades.* Portugal : Universidade do Minho, 1997.

SAWAIA, B. B. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In : DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação :* sujeitos e (em) experiência. Florianópolis : NUPE/CED/UFSC, 2006. p.85-94.

SCHNEIDER, M. L. *"Brincar é um modo de dizer" :* um estudo de caso em uma escola pública. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional.* 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

SILVA, M. A. S. S.; GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M.. *Memória e brincadeira :* na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. São Paulo : Cortez, 1989.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância : evolução do objeto e do olhar. Tradução : Neide Luzia de Rezende. In : *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas.* São Paulo : Autores Associados, n. 112, março. 2001. p. 7-60.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula : uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In : *Cadernos Cedes.* Campinas : Papirus, n. 24, 1991.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimentos e produção de sentido : significação e processos dialógicos. In : *Temas em Psicologia-SBP.* Ribeirão Preto : Gráfica e Editora FCA, n.1, 1993. p.7-16.

SMOLKA, A. L. B. Conhecimento e produção de sentido na escola : a linguagem em foco. In. *Cadernos Cedes.* Campinas : Papirus, n. 35, 1995. p. 41-49.

SMOLKA, A. L. B. ; GÓES, C. (Org.). *A significação nos espaços educacionais :* interação social e subjetivação. Campinas : Papirus, 1997.

SMOLKA, A. L. B. ; NOGUEIRA, A. L. H.. O desenvolvimento cultural da criança : mediação, dialogia e (inter) regulação. In : OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C.. (Org). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo : Moderna, 2002. p. 77-94.

SMOLKA, A. L. B. ; LAPLANE, A.L.F.. Processos de cultura e internalização. In : *Viver : mente & cérebro* : *Lev Seminovich Vygotsky*. Rio de Janeiro : Ediouro/São Paulo : Segmento-Duett., n.2, 2005.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória. In : DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação :* sujeitos e (em) experiência. Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2006. p.117-130.

SOARES, J. J. *Revisitando o lúdico no saber popular :* as brincadeiras infantis populares na escola pública. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

SOARES, N. F. Direitos da criança : utopia ou realidade? In : PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças - contextos e identidades.* Portugal : Universidade do Minho, 1997. p. 77-110.

SOLÉ, M. de B. *O jogo infantil (Organização da Ludoteca).* Lisboa : Instituto de Apoio à Criança, 1992.

TRAGETON, A. Play in lower primary school in Norway. In : MACMAHON, F. F.; RONALD, E. Lythe; SUTTON-SMITH, B. (Edit.). *Play : An Interdisciplinary Syntesis. Play & Culture Studies.* University Press of América, v. 6, 2005. p. 157-177.

TEPLOV, R. M.. Aspectos psicológicos de la educación artística. In : *Luria, Leontiev, Vigotski :* psicología e pedagogía. Traduction del italiano M. E. Benítez. 2. ed. Madrid, España : Ediciones Akal, SA, 2004.

TOBIN, J. Rôle de la théorie dans le mouvement Reconceptuliser l'éducation de la petite enfance. In. BROUGERE, G.; VANDENBROECK, M. (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants.* Bruxeles : P.I.E. Peter Lang S.A., 2007. p. 23-52.

TUBELO, L. C. P. *Psicocinética e brincar :* construção do vocabulário lingüístico, escrito e psicomotor da criança. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

VIENNE, P. Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? Des mystères du terrain au bricolage sociologique. In : *Education e Societés.* Paris, n.16, 2005. p. 177-192.

VINCENT, G.. *L'éducation prisionière de la forma scolaire? Scolarization e socialisation dans le sociétés industrilles.* Lyon : PUL, 1994.

VYGOTSKI, L. S. *Formação social da mente :* o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo : Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L. S. Método de investigación. In : VYGOTSKY, Lev S.. *Obras Escogidas III*. Madrid : Visor Distribuiciones, 1995.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In : VYGOTSKY, Lev S.. *Obras Escogidas III.* Madrid : Visor Distribuiciones, 2. ed., 2000.

VYGOTSKI, L. S. *La imaginação y el arte en la infancia.* 6. ed. Madri : Akaal, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo : Martins Fontes, 2006.

ZAGO, C. U. *Alternativas para trabalhar as dificuldades de aprendizagens baseadas no lúdico.* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ZANELLA, A. V. *Vygotski :* contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí : Ed. da Univali, 2001.

ZANELLA, A. V. *O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro :* estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural. 1997. Tese (Doutorado Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

ZANELLA, A. V. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores : algumas reflexões. In : *Psicologia e Sociedade*, v. 16, n.1, 2004. p.135-145.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade : reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In : *Psicologia e Sociedade*, v.17, n.2, 2005. p.99-104.

ZANELLA, A. V. Pode até ser flor se flor parece a quem o diga : reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In : DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação :* sujeitos e (em) experiência. Florianópolis : NUPE/CED/UFSC, 2006. p.33-47.

ZANELLA, A. V. Destruição da arte Destrutiva e constituição do sujeito. In : *Informática e educação :* teoria e prática. Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul/dez. 2007. p.39-48.

ZANELLA, A. V. Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In : LENZI, L.; DA RÓS, S.Z.; SOUZA, A.; GONÇALVES, M. (Org.). *Imagem :* intervenção e pesquisa. Florianópolis : Editora da UFSC : NUP/CED/UFSC, 2006a. p.139-150.

ZANLUCHI, F. *Desenvolvimento da capacidade criativa, atividade lúdica e educação.* 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

ZUCOLOTO, P. C.S.do V. O médico higienista na escola : as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. In : *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano.* n.17, v.1, 2007, p. 136-145.

WOODHEAD, M. Le développement du jeune enfant : une affaire de droits. In : BROUGERE, G.; VANDENBROECK, M. (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants.* Bruxeles : P.I.E. Peter Lang S.A., 2007. p. 139-206.

10. Liste des photos

Photo 1 : Le coin de la maison 44
Photo 2 et photo 3 : Le coin des miniatures 44
Photo 4 : La délimitation de l'espace 45
Photo 5 et photo 6 : Les coins des miniatures et des déguisements 45
Photo 7 : Le coin des histoires..... 46
Photo 8 : L'espace avec des instruments de musique..... 46
Photo 9 : La cour et les jeux d'extérieur..... 47
Photos 10, 11 et 12 : Rues et maisons du quartier Canto da Lagoa - Leila Peters le 08/2006 75
Photo 11 : Affiche contenant des images des activités qui ont eu lieu à la ludothèque pendant le 1ère trimestre de l'année scolaire 2006 111

11. Liste des graphiques

Graphique 1 : Autorisation des parents et des enfants pour la participation à la recherche 52
Graphique 2 : Autorisation des parents et des enfants pour la participation à la recherche par groupe 53
Graphique 3 : Origine des parents 69
Graphique 4 : Scolarité des parents des enfants 69
Graphique 5 : Profession des parents 70
Graphique 6 : Revenus des parents..... 71
Graphique 7 : Lieu de naissance des enfants..... 71
Graphique 8: Lieu d'habitation des enfants..... 72
Graphique 9 : Participation des enfants au questionnaire..... 73
Graphique 10 : Participation des enfants au questionnaire par groupe 74
Graphique 11 : La différence du lieu où les enfants et les adultes jou(ai)ent..... 78
Graphique 12 : L'espace souhaité par les enfants pour jouer mais non accessible..... 79
Graphique 13 : Avec qui les enfants et les parents jou(ai)ent 82
Graphique 14 : Nombre de frères et de sœurs par enfant 83
Graphique 15 : Les jouets des parentes et des enfants 85
Graphique 16 : Les jeux des parents et des enfants..... 86
Graphique 17 : Les jouets désirés par les enfants..... 90
Graphique 18 : Les jouets désirés par les parents..... 90
Graphique 19 : Les programmes de télévision les plus regardés par les garçons et par les filles 92
Graphique 20 : Les activités dirigées et les activités libres menées à la ludothèque pendant le 2° trimestre scolaire de 2006 : 141

12. Liste de tableaux

Tableau 1 : La distribution des instituteurs dans le cadre fonctionnelle de l'école..... 42
Tableau 2 : Le résumé des activités dirigées qui ont été réalisées dans la ludothèque 48
Tableau 3 : Résumé de la réunion sur l'Agenda 21..... 76

13. Liste d'épisodes

Episode 1: Pourquoi jouer au foot seulement 2 jours pendant la récréation ?(24/08/06).. 166
Episode 2 : Qui a dit que nous ne jouons pas au foot ? (24/08/2006) 169
Episode 3 : Je sais où vous cachez le ballon ! (24/8/06) 170
Episode 4 : Tu vas être choisi pour jouer en équipe nationale ! (20/06/06) 171
Episode 5 : On va organiser le championnat à une condition... (22/06/06)..... 173
Episode 6 : Banque immobilière, Argent du Mois, ce sont aussi des mathématiques (01/06/06) 175
Episode 7 : On va voter. N'oubliez pas ce qui a été décidé ! (17/08/06) 176
Episode 8 : Ah si je pouvais apporter mon jeu vidéo à l'école... (05/09/06)..... 181
Episode 9 : Achetez ! Achetez ! (05/09/09) 183
Episode 10 : Alors, tu attaques notre maison, d'accord ? (15/08/06)..... 184
Episode 11 : Je peux jouer ? (04/07/06) 195
Episode 12 : Est-ce qu'il y a des voitures roses ? (04/07/06)..... 202
Episode 13 : J'ai un pénis (30/08/06) 204
Episode 14 : C'est ça le mystère du jeu (20/06/06)..... 208
Episode 15 : Y a pas de petite maison ? (22/06/06) 208
Episode 16 : Qu'est-ce qui est écrit ici ? (22/06/06) 210
Episode 17 : Le jeu du Colimaçon (19/09/2006)..... 224
Episode 18 : Le défilé (19/09/2006) 226
Episode 19 : L'école encadre et ligote (19/09/2006)..... 231
Episode 20 : Changer la cible du regard (19/09/2006)..... 232
Episode 21 : L'importante des moments de formations (19/09/2006) 235
Episode 22 : Le rapport travail / jeu/JOGO à l'école (19/09/2006) 236

14. Liste de siglas

ABBri	Associação Brasileira de Brinquedotecas
ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
ALBAN	Programa de bolsas de alto nível da União Européia para a América Latina
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CA	Colégio de Aplicação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas a Ação Comunitária
EF	Educação Infantil
GAPLAN	Gabinete de Planejamento de Florianópolis
ITLA	International Toy Library Association
LABRINCA	Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PO	Ponto de Observação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

15. Liste d'annexes

Annexe 1 : Questionnaire envoyé aux familles : 272
Annexe 2 : Questions guide pour le rencotre sur le jouer 274
Annexe 3 : Tableau des jouets qui ont été cités par les parents et par les enfants..... 275
Annexe 4 : Tableau des jeux qui ont été cités par les parents et par les enfants 276
Annexe 5 : La valorisation de l'enfance et du jeu dans l'univers scolaire 277
Annexe 6 : La ludothèque comme un espace de formation des professeurs 278
Annexe 7 : Conventions de base pour la transcription 279
Annexe 8 : Les noms fictifs atribués aux sujets adultes de cette recherche 280

16. Annexes

Annexe 1 : Questionnaire envoyé aux familles :

Prénom de l'enfant :
Classe :
Date de naissance :
Lieu:

Nom et prénom des responsables et lien de parenté :	Ville d' origine	Profession : Lieu de travail: Temps de travail par jour :	Revenue mensuelle :	Formation :

Adresse du domicile :

Les principales activités réalisées par l'enfant pendant la journée :

Pendant la semaine :
Pendant les week-ends :

Par rapport aux jeux pratiqués pour vos enfants :

1. A quoi votre enfant joue ?
2. Avec quels jouets ?
3. Avec qui joue-t-il ?
4. Jouez-vous avec lui? Si oui, comment et quand ?
5. Où joue-t-il ?
6. Combien de temps joue-t-il pendant la semaine et pendant le week-end ?
7. Est-ce qu'il y un lieu que vous considérez comme important pour jouer mais que vous ne pouvez pas accéder ?
8. Est-ce qu'il y a un jouet ou un objet qu'il voudrait avoir mais qui ne peut pas avoir actuellement?

Combien de temps votre fils regarde-t-il la télévision par jour : pendant la semaine? Et pendant le week-end? Quels programmes regarde-t-il ?
.....
.....
.....

Par rapport aux jeux des responsables de l'enfant quand ils étaient eux-mêmes enfants :

1 .A quoi jouiez-vous ?

2. Avec quels jouets jouiez-vous ?
3. Combien de temps par jour jouiez-vous : pendant la semaine et pendant le week-end ?
4. Où jouiez-vous ?
5. Avec qui jouiez-vous ?
6. Est-ce qu'il y un jouet ou un objet que vous vouliez avoir mais que vous n'avez pas eu ?

Annexe 2 : Questions guide pour le rencotre sur le jouer

PO (Point d'Observation) : A partir des questions suivantes, repérer les réflexions qui émergent en vue d'améliorer l'utilisation de la ludothèque ?

Quelles réflexions surgirent ici qui peuvent qualifier l'utilisation de la ludothèque ?

Questions :

1. Jouer quoi jouer ?
2. Est-ce important d'avoir une ludothèque à l'école? À quoi sert-elle ?
3. En quoi la ludothèque contribue-t-elle à la formation des enfants ?
4. Quelle est la place de l'enseignante dans la ludothèque ?
5. Au cours de ce trimestre scolaire qu'est-ce qui s'est passé à la ludothèque que vous citeriez comme le plus significatif ou le plus important ? En général, et pour chaque classe.
6. Du point de vue des enfants qu'est-ce qui est le plus significatif, qui a le sens le plus fort pour eux ? A quels moments l'ont-ils montré et comment avez vous accueilli ces manifestations ?
7. Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées dans cet espace ?
8. Afin d'améliorer l'utilisation de la ludothèque, que pense vous que l'on puisse changer ?

Annexe 3 : Tableau des jouets qui ont été cités par les parents et par les enfants

Types de jouets	Parents	Enfants
Ecologiques	Le kart en fer, en bois, en bambou, en “rolimã”, “de lomba”, le “carretão”, le cheval de bois, la poupée en tissu, le “petit bar en fouille de bananera”.	Les petites bouteilles
Artisanaux	La “peteca”, la toupie, le cerceau, le bilboquet, le cerf volant, le “taco”, l’élastique, les billes, la corde, la balançoire, la dînette en argile et la poupée en bois (des garçons).	La dînette en argile et les meubles miniatures.
Industriels	La bicyclette, la chambre à air, la patinette, les patins à roulettes, le roller, le skate, le jeu vidéo, le ballon, la petite voiture, le soldat de plomb, la poupée, la craie et le tableau.	La bicyclette, patinette, la Playstation, le jeu vidéo, l’ordinateur, le “Lap-top da Xuxa”, les jeux, les cartes à jouer, les puzzles, les jeux de mémoire, les Lego, le Yu-Gi-Oh, le “Dinheiro do Mês”, le “Cara a Cara”, le “Pokemon”, le “Supertrunfo”, le “Espião”, le “Caçador de Pokemon”, les pièces de construction, les peluches, la poupée (pour les garçons), la poupée, les vêtements de poupées, les petites voitures et les petites voitures de Hotwills, les crayons, les stylos, les livres et les magasines pour les enfants.

Annexe 4 : Tableau des jeux qui ont été cités par les parents et par les enfants

Types des jeux	Parents	Enfants
Jeux traditionnels	"Boi-de-mamão", "gato e rato", "senhora condessa", "passa anel", "salada mista", "cabra cega", "estátua", "calha", "telefone sem fio", "tudo o que o mestre mandar", "alerta", "pé na lata", "pinica", "gato mia", "ajuda-ajuda", "passa-passa", "pega-ladrão", "pic-badeira", "bate-manteiga", la ronde, le chat perché et la marelle.	La corde à sauter, cache-cache, le gendarme et le voleur, le chat perché, la marelle, le "taco", "carter" et "estope".
Jeux de rôles	Jouer à la maison, à l'école, à la marchande et au baptême de poupées.	Jouer à la maman et son fils, à l'école, au bureau, au médecin, au vendeur, à la maison et à la "Rebelle".
Jeux dans la nature	Pêcher, chasser des oiseaux dans la forêt, grimper aux arbres, monter à cheval, faire du camping, faire des cabanes et jouer pendant la nuit.	Balançoire et grimper aux arbres.
Jeux d'expression artistiques	Faire du théâtre, de la musique, objets en argile et avec imagination, et construire des jouets.	Faire un défilé, du théâtre, du maquillage, de la danse, du chant, de la confection de jouets, de la peinture, écrire des petites lettres et de "massinha" et écouter de la musique et dessiner.
Jeux de ballon	Jouer au ballon, faire du football, du volley-ball, du basket-ball et du "caçador".	Jouer au ballon, faire du football, du volley-ball, du tennis et du "queimada".

Annexe 5 : La valorisation de l'enfance et du jeu dans l'univers scolaire

Le jeu comme une activité dirigée	**Le jeu comme une activité livre**
L'attention vers l'élève, l'individu scolaire	La liberté d'être enfant, d'être un sujet
"*jouer ce n'est pas seulement pour jouer, c'est pour apprendre*", "*c'est sérieux*" Monde du travail	"le *jeu c'est pour jouer*", "*c'est jouer librement*", "il est *amusant et apporte de plaisir*". Au loisir
Les apprentissages des contenus cognitifs	Les apprentissages des contenus sociaux
Les activités doivent avoir des relations avec les objectifs et les contenus de la classe, organisées à partir de projets de travail envisageant résultats visibles.	Cette activité a lieu après les activités dirigées et pendant la récréation. Elle "*est faite pour faire*", "*les choix sont libres*", "*elle est sans limites*".
La participation est obligatoire	La participation est libre
Fournir aux enfants un espace et du temps scolaire dédié aux jeux et aux jouets	Le temps était considéré insuffisant pour jouer, les enfants devaient rester dans l'espace de la ludothèque, et on a constaté peu d'investissement dans les jouets en détriment aux jeux
Valorisation des enfants à travers leur participation institutionnelle au pré-conseil de classe	Les voix des enfants étaient entendues quand cela intéressait les adultes.

Annexe 6 : La ludothèque comme un espace de formation des professeurs

En principe la ludothèque a été aussi conçue comme un espace de formation des professeurs	Par contre, les impossibilités administratives et la manque du temps n'ont pas permis aux professeurs de se rencontrer ni de se former pendant le deux premiers Trimestres Scolaires ; la manque de moyens financiers aussi a joué puisque le SME n'a financé que le matériel : encres, papiers, etc, mais n'a donne aucun moyen par leur formation pédagogique.
Le projet nécessitait de la part des professeurs et de l'animatrice un profil souple et une attitude innovante.	Or, l'absence de formation a fait que les professeurs et l'animatrice se sont référés à leurs expériences passées comme base de ses actions.
En théorie, les professeurs et l'animatrice étaient libres de leurs choix et de leurs actions.	En réalité, la participation des professeurs au projet de la ludothèque était obligatoire. De plus, le PPP de l'école les incitait à développer des liens entre la classe et la ludothèque à travers de projets de travail.
Dans l'esprit du projet, un des objectifs était d'introduire le ludique et la vision de l'enfance du NEI dans la Classe.	Mais, la conception des activités par l'équipe pédagogique, l'organisation et la mise en place par l'animatrice et des professeurs ont fait prévaloir la logique scolaire sur les activités ludiques. La place privilégiée accordée aux activités dirigées et la participation obligatoire aux élèves visaient clairement à obtenir des résultats scolaires, concrets et évaluables.

Annexe 7 : Conventions de base pour la transcription

MAJ segments accentués

XX segments intranscriptibles

(…) segments dont la transcription est incertaine

: allongements syllabiques

. .. … pauses de durée variable

X locuteur non identifié

<u>souligné</u> chevauchements de tours de parole

((commentaire)) du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales.

Annexe 8 : Les noms fictifs atribués aux sujets adultes de cette recherche

L'animatrice : Carol
L'institutrice du 1ère année: Ana
L'institutrice du 2ème année : Carmem
L'institutrice du 3ème année : Bianca
L'institutrice du 4ème année : Rita
L'instituteur d'Education Phisique : Leandro
La directrice : Julia
La conseillère pedagogique : Sandra