

Le jeu entre éducation et divertissement

*Gilles Brougère**

*Université de Paris XIII & Groupe de recherche sur les
ressources éducatives et culturelles (GRÉC)*

Depuis au moins deux siècles le jeu flirte avec l'éducation, mais dans une grande confusion quant au lien réel entre les deux notions. C'est en rompant ce lien, en pensant le jeu comme activité frivole, divertissement à l'égal des autres, y compris des moins "nobles", que l'on pourra le comprendre à la fois comme origine du loisir et lieu d'apprentissages sociaux et informels.

Notre société semble vouée dans le même temps à « *se divertir à en mourir* » (Postman, 1986) ne serait-ce que pour soutenir une activité économique où le divertissement devient un secteur essentiel et à apprendre pour survivre au sein d'un monde de plus en plus concurrentiel. Si ces deux mouvements, plus de divertissement et plus d'éducation, sont en partie autonomes et indépendants, ils se rencontrent en plusieurs points, qu'il s'agisse de valoriser certains produits de loisir pour leur dimension éducative ou inversement de tenter de transformer certains moments d'éducation en divertissement pour rendre la pilule moins amère. On pourrait évoquer le mouvement de marchandisation parallèle de l'éducation et du divertissement qui facilite le développement de produits enracinés dans les deux aspects et souligner la nouveauté de cette association. Il semble en particulier concerner une forme de divertissement spécifique le jeu, des produits dits ludo-éducatifs proposant dans le même temps apprentissage et plaisir, les supports pédagogiques pouvant de leur côté prendre des couleurs ludiques. À tel point que bien des discours semblent oublier l'appartenance du jeu à la sphère du divertissement pour n'en plus faire qu'un support du développement et de l'éducation de l'enfant.

Or ce mouvement qui prend aujourd'hui de nouvelles formes est loin d'être récent. Il date, en ce qui concerne le jeu, de la fin du XVIII^e et du début du XIX^e siècle dans sa forme radicale qui consiste en repenser le

* brougere@noos.fr

jeu comme moyen naturel d'éducation et est bien antérieur dans une stratégie de ruse qu'Érasme a bien mise en valeur à partir de pratiques encore plus anciennes et qui ont perduré après lui. Mais dans le cas de cette approche (Brougère, 1995) le jeu n'est pas considéré comme éducatif en tant que tel, il s'agit de détourner, de tromper l'enfant pour qu'il prenne des exercices pour des jeux en les colorant *a minima* de traits ludiques.

La vraie rupture, sur laquelle nous vivons encore, a été proposée par des penseurs romantiques, lecteurs de Rousseau, mais radicalisant son propos. De Jean-Paul Richter à Fröbel, en passant par ETA Hoffmann ou Novalis, à travers traités philosophiques, contes, poésie ou projet pédagogique, le jeu quitte la sphère du frivole, du pur divertissement, pour devenir sérieux, apparaître comme un support d'éducation spontanée, ce que la nature offre au petit d'homme pour qu'il devienne grand (Brougère, 1995).

La vision du jeu en a été profondément changée, sans qu'elle pénètre tous les milieux, toutes les sphères d'activité, sans qu'elle soit aussi présente sous toutes les cultures. Le jeu a pu ainsi devenir méthode pédagogique d'une part, d'autre part les parents, ou certains d'entre eux, y ont vu un outil du développement de l'enfant. Mais s'agit-il du même jeu que celui qui fut auparavant considéré comme futile ? Le paradoxe de ces nouvelles conceptions est qu'elles ont changé le jeu en profondeur. Tout s'est passé comme si personne n'avait vraiment cru en la valeur éducative du jeu initié par l'enfant. Il s'agit d'une invasion du jeu des enfants par les adultes, leurs intérêts et leurs valeurs, pour le bien dudit enfant. Le jeu est contrôlé. Disparaissent nombre de jeux traditionnels dont la violence, parfois le sadisme inhérent à ces pratiques, n'est plus acceptée au profit de jeux contrôlés par les adultes tels les jeux sportifs promis à un bel avenir (Sutton-Smith, 1981). C'est un des lieux d'intégration forts du divertissement et de l'apprentissage tant au niveau du développement d'habiletés corporelles que de la diffusion de valeurs morales et sociales. Contrairement au jeu traditionnel qui s'inscrit dans une société enfantine développant ses propres valeurs, le sport assure une continuité entre enfance et âge adulte, et soumet les premiers aux finalités des seconds. Le sport est peut-être ce laboratoire de l'articulation entre éducation et divertissement, tellement enraciné dans notre culture que l'on en oublie la profonde nouveauté, à la fois expansion du loisir et extension des occasions d'apprendre. Le temps réservé à la pratique des loisirs, en particulier physiques, augmente et dans le même temps ce temps n'est pas perdu, il permet entretien et développement corporel, apprentissages moraux et sociaux. Mais on oublie que ce développement se fait sur la base de la disparition d'activités dont les formes moins réglées permettaient des excès qui vont les conduire à être bannis. Parlebas (1986) a montré que cette transformation a modifié les logiques corporelles et sociales sous-jacentes à ces activités physiques. La sphère du pur divertissement, ou tout au moins d'activités considérées comme telles, car on y apprenait sans doute autant que

dans les sports modernes, laisse la place à de nouvelles activités qui permettent de rentabiliser le temps de loisirs. C'est particulièrement vrai des enfants qui semblent voués à un apprentissage continu.

Mais le passage du jeu traditionnel au sport moderne n'est pas la seule manifestation de la transformation du jeu en fonction d'impératifs éducatifs. Les jouets vont eux-mêmes changer et devenir des mixtes entre ressource éducative et support de divertissement. Si dans un premier temps il s'agit, avec les dons de Fröbel, d'offrir aux jardins d'enfants ou aux mères intéressées par l'utilisation du jeu dans l'éducation du jeune enfant, des supports à l'activité ludique de l'enfant, on aperçoit combien le jouet doit cadrer l'activité enfantine pour qu'elle soit la plus riche possible, la plus susceptible de lui fournir des occasions de développement. Et ce mouvement, déjà amorcé avant à travers les jeux instructifs, mais dont la ruse est par trop visible, ne va cesser de se développer pour devenir un des traits du jouet du XX^e siècle avec l'avènement de jeux éducatifs (en fait des jouets) et de jouets d'éveil.

Des jeux comme les jeux Nathan pour la France, conçus dans un premier temps pour l'école, vont être commercialisés auprès des parents, et progressivement évoluer de façon séparée pour s'éloigner d'une approche trop didactique. Il s'agit bien de valoriser dans le même temps apprentissage ET plaisir de jouer, de rester lié à une logique de jeu en utilisant des principes ludiques tels les dominos, le *Memory*, le loto ou puzzle qui ont fait leurs preuves. On peut se demander si l'éducation n'est pas le thème mis en scène à travers des contenus basiques (lettres, chiffres, animaux, objets familiers) qui permettent de voir le croisement entre principe ludique et thèmes éducatifs.

Dès la fin du XIX^e siècle des sociétés américaines avaient diffusé auprès d'un public plus large les dons de Fröbel. Mais là encore le souci de s'adresser à un grand public pas nécessairement familier des principes de la pédagogie conduit à transformer la conception du pédagogue allemand. Ainsi les cubes vont-ils supporter sur leurs faces des lettres, hérésie du point de vue de la théorie fröbélienne mais visibilité accrue de souci éducatif, tant la référence à l'alphabet semble impliquer une image d'apprentissage (Cross, 1997). On s'aperçoit que la rencontre entre le ludique et l'éducatif est loin d'être le résultat d'une logique pédagogique profonde. Enracinée dans des idées plus philosophiques qu'issues d'un savoir validé empiriquement, cette relation se traduit par des objets qui donnent à voir de façon explicite des images d'éducation sur les jouets. De la même façon que certains jouets représentent des automobiles ou des animaux, d'autres représentent des éléments d'apprentissage, garantie de leur valeur et de leur sérieux. Le ludo-éducatif apparaît comme de la mise en scène de contenus éducatifs sur des supports de divertissement sans que soit assurée une réelle logique d'apprentissage. Celle-ci ne peut que relever de l'usage. On peut penser que l'usage dominant reste de l'ordre du divertissement, sauf à imaginer des parents investis d'un rôle d'éducateur, mais alors ont-ils besoin de tels jouets !

Le jouet d'éveil, sur d'autres bases, développe une démarche semblable. Des jouets pour jeunes enfants, aux formes variées, intègrent des actions qui sont sensées avoir une valeur au niveau du développement sensori-moteur, déployant une nouvelle vision de l'enfance, issue non plus de la pédagogie mais de la psychologie, mettant en évidence des apprentissages qui commencent dès la naissance de l'enfant. Au-delà du traditionnel hochet un nouvel univers de jouets se construit depuis les années 1930 aux États-Unis, en relation étroite avec la diffusion d'informations sur le développement de l'enfant. L'enfant a-t-il besoin de jouets pour découvrir les couleurs et les contrastes, entendre des sons, manipuler des boutons dans tous les sens ? Ce qui importe c'est la transformation du jouet. Intégrant de façon explicite des fonctions, souvent banales, mais associées au développement de l'enfant, il met en scène celui-ci, le donne à voir aux parents, rend concrètes des dimensions abstraites de l'être humain. Le développement devient ainsi un thème du jouet, une image transmise, qui permet de conférer d'autres valeurs que le simple divertissement aux enfants. Certes, aucune étude n'a jamais pu mettre en évidence un quelconque gain de telles pratiques que l'on pourrait attribuer au jeu. Mais qui se soucie de vérité en la matière ? Ne s'agit-il pas de justifier le développement du jouet et du divertissement qui l'accompagne : « *Tu peux jouer mon enfant, puisque tu apprends en même temps* ». L'absence de toute preuve ne semble troubler personne et en aucun cas arrêter le flot de jouets qui continuent, et peut-être de plus en plus, tout au moins en direction des plus jeunes, ceux qui ne choisissent pas vraiment leurs jouets, de se justifier par l'éducatif.

Aujourd'hui l'électronique dans le jouet vient donner de nouvelles dimensions et produit un mixte intéressant entre le jouet d'éveil et le jeu éducatif : toujours des couleurs, avec des lumières en plus, des actions, mais qui déclenchent de très pédagogiques quoique laborieuses énonciations de lettres, de syllabes. L'idée sous-jacente semble être celle bien naïve de l'exposition. Il s'agit à travers les jouets, mais aussi les programmes multimédias, d'exposer l'enfant à des contenus reconnus comme éducatifs. De ce point de vue, on n'a rien inventé de mieux que les lettres de l'alphabet. De la naissance à l'entrée à l'école obligatoire cela laisse un temps non négligeable pour être exposé à travers des jouets à l'alphabet et quelques autres contenus. Mais les fabricants sont loin de tout miser sur l'éducatif. Le temps de l'aride tableau des découvertes de Fisher Price, sorte d'attaché-case sur lequel des boutons permettaient des fonctions différentes, est bien fini. Il faut amuser l'enfant, lui offrir des surprises, des chansons (merci la puce), des lumières qui clignotent, des rires (encore merci la puce). Le divertissement est bien la structure de base de jouets qui finalement apparaissent comme tout aussi éducatifs qu'un manège de foire, une promenade à Disneyland ou une émission de variété à la télévision. À ceci près que l'éducation est une caution, une image qui vient donner du sens à ce jouet à qui en a besoin.

Tout se passe comme si l'éducatif apparaissait comme un vernis recouvrant le divertissement, celui-ci étant considéré, au moins pour les enfants, comme insuffisamment légitime. La conciliation tentée dans les jeux entre éducation et divertissement ne serait-elle alors que volonté de cacher celui-ci sous une couche d'éducation ? Ce n'est pas aussi simple car il n'est pas dit que les concepteurs de tels objets ne soient pas persuadés de leur valeur éducative, tant le discours contemporain critique sur les liens entre éducation et jeu reste dans les ouvrages et les colloques scientifiques, tant est enracinée cette idée reçue de la valeur éducative du jeu.

Il me semble que cette situation en trompe l'œil renvoie à une double déficience de la pensée commune et peut-être même de la pensée savante. D'une part la difficulté à penser le divertissement sans développer une critique élitiste et cultivée sur ses limites, le discours moral envahissant très vite l'analyse, d'autre part celle de penser l'éducation comme une dimension de toute vie en société qui accompagne le divertissement comme toute pratique humaine, comme toute insertion dans une communauté de pratiques (Wenger, 1998).

Admettons d'abord le décalage entre les discours et la réalité en ce qui concerne le jeu et le jouet, mais cela pourrait être sans doute étendu à d'autres domaines. La pratique ludique est essentiellement une pratique de divertissement abandonnée par les parents aux enfants dans leurs chambres, dans les cours de récréation. Les parents jouent peu avec leurs enfants et sont rarement en situation de transformer le jeu en support d'éducation. Dans le jeu, l'enfant cherche et trouve un lieu d'excitation et de plaisir, de convivialité, d'alternative à la vie ordinaire et de fiction. Ce que d'une façon générale, si l'on suit Élias & Duning (1994), les adultes cherchent et trouvent dans le loisir. Il n'y a pas lieu de faire une exception avec le jeu des enfants et les imaginer à la recherche de situations de résolution de problème. Une recherche menée dans le cadre d'une thèse sur les jeux de société classiques que sont *Monopoly* ou *La Bonne Paye*, montre comment le maintien du plaisir implique l'évitement de difficultés mathématiques et donc la simplification des règles (Muniz, 1999). Non seulement les enfants ne jouent pas pour apprendre, mais ils peuvent transformer le jeu pour maintenir le plaisir contre toute émergence de problèmes qui impliqueraient un apprentissage. Si les enfants apprennent pour jouer c'est quand ils ne peuvent faire autrement, à l'image de la règle que l'on évite de lire par tous les moyens.

De la même façon, les jouets les plus vendus ne sont pas des jeux éducatifs. La culture de divertissement avec ses héros, ses séries, domine largement le secteur du jouet, un succès comme Pokémon en apportant un fabuleux témoignage. C'est bien là que s'enracine la pratique dominante du jeu, créant un décalage entre la réalité et les discours valorisant l'éducatif. Mais le discours sur cette pratique de divertissement, largement dominée, passée trois ans par la demande des enfants, est volontiers tourné vers la dimension éducative. Comme s'il n'était légitime de

s'intéresser au jeu et au jouet qu'en fonction de cet aspect. Le domaine est largement dominé par les psychologues, ou un discours d'origine psychologique, qui s'intéresse aux relations entre le jeu et le développement de l'enfant, traquant, avec des succès limités, les traces d'un effet du jeu sur les apprentissages. Mais il est vrai que nombre d'études sont menées dans des structures préscolaires où le jeu a été largement réorienté en fonction d'objectifs pédagogiques. Les sociologues sont rares à s'intéresser au jeu ou au jouet, et là encore la relation entre jouet et projet éducatif des parents peut-être au centre du questionnement (Vincet, 2001). Comme si la prise en compte du divertissement ne pouvait être légitime.

Pourquoi le divertissement apparaît-il difficile à justifier, voir à penser ? Il ne semble légitime que quand il prend les formes que lui donnent les milieux favorisés et cultivés, sinon il ne serait qu'aliénation, en fait le contraire d'une éducation qui libère. Transformer un divertissement en espace éducatif, ce serait le transformer en son contraire, faire d'une activité aliénante, une activité enrichissante. Ce qui manque totalement à cette vision c'est une perception positive du divertissement, de son intérêt social. En fait si des analyses existent concernant le développement du temps libre dans notre société (Dumazedier, 1972 ; Sue, 1980, 1982, 1994 ; Yonnet, 1985, 1999), qu'elles conduisent ou non à reconsidérer la place du travail dans la société, il nous semble que le sens même du loisir dans la vie de celui qui s'y livre et plus encore sa dimension de pur plaisir sans autres finalités apparentes que lui-même quand il se fait divertissement, est loin d'être l'objet d'analyses suffisantes.

Nous souffrons d'un manque d'outils théoriques pour penser le divertissement, hors peut-être ceux qui se tournent vers la dénonciation ou la révélation de l'idéologie sous-jacente, ce qui conduit à la marginalisation de cette notion, au profit d'autres analyses qui peuvent en souligner certains aspects qui ne lui sont pas spécifiques (logiques économiques ou politiques, par exemple). Bien entendu le divertissement, inséré dans une société, pris dans une logique économique, relève des mêmes analyses que d'autres instances de la vie sociale. Il n'y a pas lieu de le refuser. Mais qu'en est-il de la spécificité même du divertissement, du sens qu'il peut avoir, de son rôle ou de sa fonction dans la vie sociale et dans celle de chaque individu qui s'y livre ? Doit être également prise en compte la relation qu'il entretient avec le monde du travail au sens large, qu'il s'agisse de vie scolaire, étudiante ou professionnelle, tant il semble si l'on suit Paul Yonnet (1999), qu'au-delà d'un discours sur une société du temps libre, l'activité humaine reste fortement structurée par le rapport au travail. Le divertissement, comme le jeu, est plus à penser en relation avec le travail ou les études que comme ce qui viendrait, de façon toute mythique, s'y substituer.

Explorons les obstacles au développement d'une réflexion sur les objets et produits du divertissement. Le divertissement semble pâtir de son statut qui rejait sur ceux qui le prennent comme objet de recherche, sauf justement à mettre en évidence une problématique plus noble.

Ainsi le jouet est étudié comme révélateur de stratégies éducatives, quitte à sous estimer sa dimension de divertissement pourtant indéniable au vu de résultats de l'enquête même (Vincent, 2001). Ceci est particulièrement vrai du côté de l'enfant dont le loisir se doit de contribuer à l'éducation et où le divertissement est considéré comme suspect, et ce d'autant plus s'il relève d'une logique du marché. Si les adultes peuvent, sans que les sociologues n'y prêtent toujours beaucoup d'attention, développer une sphère de pur divertissement, la légitimité en est parfois contestée pour des enfants dont toutes les activités se doivent de tendre vers des effets d'apprentissage (Roucoux & Brougère, 1998). Il importe en effet que le chercheur accepte de se décentrer et de ne pas prendre son propre rapport au loisir ou au divertissement comme étalon.

Les élites qui produisent le sens dominant sont sans doute marquées par un intérêt pour des divertissements spécifiques, à forte dimension intellectuelle ou culturelle comme on voudra et se font volontiers les critiques des autres formes de divertissement ¹ (à moins qu'ils ne tombent dans l'éloge par volonté de tenir une position inverse). Le débat sur l'arrivée de Disney en France est à cet égard exemplaire tant il semblait s'agir le plus souvent de la critique d'un divertissement vil, indigne qui structurerait le rejet sans qu'une véritable analyse de son contenu en référence à ses effets ne soit menée. En effet il ne s'agit pas, pour un produit de divertissement, d'en faire une analyse de son contenu sans comprendre comment son contenu est structuré par les effets recherchés, ce qui nous renvoie à la logique intrinsèque du divertissement et aux moyens qu'elle implique. De même ces élites vont volontiers pour leurs enfants vers des jouets en bois aux connotations plus éducatives. Mais il s'agit bien d'un mythe, dans lequel d'ailleurs un Barthes est tombé tant il est plus facile de dénoncer les mythologies des autres que les siennes propres.

Il nous semble donc intéressant de comprendre, sans juger, les logiques de divertissement. Il importe d'en saisir non seulement la place dans une organisation temporelle de la vie qui distingue différents temps mais également le sens pour ceux qui s'y livrent. Élias (Élias & Dunning, 1994) offre des éléments théoriques intéressants qui nous semblent aujourd'hui offrir un espace de réflexion et de conceptualisation des notions de loisir et de divertissement, dans un cadre sociologique ouvert en ce qu'il prend en compte des dynamiques psychiques au niveau des individus concernés. Cet auteur nous permet de comprendre non seulement le pourquoi du loisir, mais le comment, d'en explorer les formes qui permettent de construire cet espace d'excitation, d'émotion, de simulation, de convivialité qui offre une contrepartie au contrôle des

¹ Pour une vision philosophique et morale du divertissement, on peut se reporter à la livraison de 2001 (n° 7) de la revue *Cités. Philosophie, politique, histoire*, intitulé « L'ère du divertissement. La société en représentation ».

émotions lié au processus de civilisation, tel que le définit Élias. Sans doute faut-il compléter une telle analyse par celle d'une compréhension des cadres de l'expérience que le loisir implique (Goffman, 1991 ; Bateson, 1977). En effet ce qui caractérise le divertissement en général et le jeu en particulier c'est d'être une activité de second degré, qui reprend des éléments de la vie ordinaire pour leur donner d'autres significations par une transformation du contexte. C'est l'espace de l'ailleurs, de la fiction mais aussi de l'absence de risque. Les produits de loisir, dont les jeux et jouets, sont des objets complexes et riches, reprises et transformations des objets du monde, dont certains ont un rapport avec des activités éducatives, mais à travers une intention de divertissement.

Évitons de reprendre le discours qui transforme les produits de divertissement en produits éducatifs. Il faut les analyser pour ce qu'ils sont, certains restent des produits de divertissement, d'autres sont devenus de purs supports d'apprentissage. Il n'est pas certain que cette conciliation soit autre chose qu'un effet du discours. Celui-ci ne fait que transformer l'image des produits, à moins qu'il ne fasse passer un support éducatif pour autre chose qu'il n'est (ou réciproquement pour un produit de divertissement).

Reste le problème des relations avec l'éducation qu'il faut poser autrement. Il s'agit d'admettre que l'éducation ne se réduit pas aux situations formelles conçues comme telles, mais qu'une part importante des apprentissages est liée à des situations d'éducation informelle (Pain, 1990). On apprend sans chercher à le faire dans des situations ordinaires de la vie. On peut considérer que l'éducation est une dimension de l'action sociale. Elle apparaît tout particulièrement comme une dimension de la participation à un groupe (Lave & Wenger, 1990), une conséquence des communautés de pratiques (Wenger, 1998). Devenir membre d'un groupe suppose que l'on apprenne ce qui constitue le groupe, souvent en transitant par une position de participant légitime périphérique. Avoir une pratique commune avec d'autres personnes implique aussi un apprentissage. De tels apprentissages ne sont pas pour autant considérés comme tels. Les activités ludiques construisent des groupes, des communautés de pratiques. Pour y entrer il faut apprendre, aussi bien le jeu que les caractéristiques de la vie de ce groupe. Au-delà, jouer, utiliser des jouets, suppose de multiples apprentissages qui n'ont d'autres finalités que de rendre possible sa pratique dans un contexte social donné. Jeu et divertissement s'accompagnent donc d'une dimension d'apprentissage, consubstantiel à cette activité comme à bien d'autres.

De plus, le divertissement, et le jeu de façon encore plus visible et active, sont des activités de second degré qui supposent le recyclage et la transformation du monde ordinaire pour en faire la matière du jeu. Ils produisent une situation de mise à distance du réel pour le retravailler dans le but d'en obtenir un plaisir. Comportement qui s'apprend et implique une relation complexe au monde.

On peut ainsi considérer que le jeu comme le divertissement sont des situations qui ont leur intérêt en eux-mêmes et sont porteurs d'apprentissages comme nombre d'activités sociales. On peut émettre l'hypothèse que le cadre spécifique de ces activités (second degré, comme d'ailleurs la plupart des situations éducatives) leur confère une richesse heuristique qui n'est pas nécessairement perçue par ceux qui s'y livrent. Le jeu par sa dimension active (le cadre n'est pas donné, il est construit par les joueurs) permet sans doute de découvrir, d'apprendre à maîtriser ce cadre. Le jeu serait le lieu d'apprentissage du divertissement en général, ce qui permet de comprendre le monde du second degré dans la mesure où le joueur doit le construire lui-même.

Le divertissement apparaît comme une dimension fondamentale de l'expérience humaine, lieu sans doute d'éducation informelle. Le jeu est riche d'être divertissement et d'ouvrir pour l'enfant et l'adulte qu'il deviendra l'espace du loisir. Mais cette réalité est niée, tout particulièrement pour les enfants dont il faut s'assurer, au moins au niveau des discours dominants, qu'ils se livrent à une activité rentable, donc visiblement éducative. D'où le paradoxe d'une vision du jeu qui ayant décrété sa valeur éducative, sur la base il est vrai d'idées largement mythiques, n'en tire pas la conséquence d'une liberté et suffisance du jeu tel que le construit l'enfant, mais le transforme en lieu d'éducation. Paradoxe second, ce faisant il s'agit en fait moins de rendre éducatif le jeu que de lui adjoindre les signes de l'éducation. Si le jeu est bien divertissement, il a été investi de façon mythique de valeurs éducatives, ce qui a conduit à le modifier largement pour en faire soit un jeu saturé de signes éducatifs décriptables par les parents, soit un exercice amusant selon une ruse déjà ancienne. Et pourtant les jeux comme les divertissements ont des caractéristiques qui en font des activités sociales impliquant au moins autant et sans doute plus que d'autres, des apprentissages informels conditions même du développement de telles activités. C'est paradoxalement en éloignant le jeu de l'éducation que l'on peut repenser sa contribution à l'éducation. De même que l'on a pu mettre en valeur le travail comme lieu d'apprentissages, de transformation de soi, il faut également l'accepter selon les mêmes modalités informelles du jeu et du divertissement.

Références

- Bateson, G., 1977. « Une théorie du jeu et du fantasme » [1955]. In *Vers une écologie de l'esprit* [1971], t. 1, tr. fr. Paris : Le Seuil.
- Brougère, G., 1995. *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Cross, G., 1997. *Kids' Stuff. Toys and the changing world of American childhood*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- Dumazedier, J., 1972. *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Le Seuil.
- Élias, N. & Dunning, E., 1994. *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*. Tr. fr. Paris : Fayard.

- Goffman, E., 1991. *Les cadres de l'expérience* [1974]. Tr. fr. Paris : Minuit.
- Lave, J. & Wenger, E., 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Muniz, C., 1999. *Jeux de société et activité mathématique chez l'enfant*, Thèse de doctorat. Villetaneuse : Université de Paris XIII.
- Pain, A., 1990. *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Parlebas, P., 1986. *Éléments de sociologie du sport*. Paris : PUF.
- Postman, N., 1986. *Se divertir à en mourir*. Paris : Flammarion.
- Roucous, R. & Brougère, G., 1998 : 91-98. « Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque ». *Revue française de pédagogie*. N° 124 (juillet-août-sept.).
- Sue, R., 1980. *Le loisir*. Paris : PUF.
- Sue, R., 1982. *Vers une société du temps libre ?* Paris : PUF.
- Sue, R., 1994. *Temps et ordre social*. Paris : PUF.
- Sutton-Smith, B., 1981. *A history of children's play. The New Zealand playground. 1850-1955*. Philadelphie : The University of Pennsylvania Press.
- Vincent, S., 2001. *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : La Dispute.
- Wenger, E., 1998. *Communities of Practice ? Learning Meaning and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Yonnet, P., 1985. *Jeux, modes et masses. La société française et le moderne, 1945-1985*. Paris : Gallimard.
- Yonnet, P., 1999. *Travail, loisir. Temps libre et lien social*. Paris, Gallimard.