

AXE B : PRATIQUES ET OBJETS CULTURELS DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE

Responsable : Michel MANSON

Bilan du quadriennal en cours depuis janvier 2008 réalisé en mars 2011

Les recherches de l'axe B portent sur les objets culturels liés à l'enfance, ou les objets en tant qu'ils participent d'une culture enfantine et les pratiques (en particulier de loisir) qui leur sont associées, tissant approche historique et repérage des usages contemporains. Il s'agit à la fois de comprendre la logique culturelle et sociale de ces pratiques et de ces objets, et d'en saisir les effets éducatifs, le plus souvent en situation informelle. Par extension progressive, les travaux de l'axe B partis du jeu et du jouet ont vocation à contribuer à une compréhension des cultures matérielles et ludiques de l'enfance (y compris la petite enfance) et l'adolescence, ceci dans une perspective, en partie liée à la sociologie de l'enfance, qui se refuse à isoler l'enfance de l'âge adulte. C'est pourquoi fidèle à ses origines et malgré son titre, si la question de la culture matérielle est étroitement liée à une réflexion sur l'enfance, celle du jeu et des cultures ludiques embrasse volontiers l'ensemble des âges de la vie. Les résultats obtenus depuis un peu plus de trois ans, présentés ci-dessous, témoignent d'un travail d'extension du domaine et d'approfondissement de l'analyse.

Le développement de l'analyse des objets, du jouet aux biens de l'enfant

L'axe B dont les travaux antérieurs et fondateurs concernaient les jeux et jouets ainsi que l'histoire d'autres objets culturels de l'enfance (dont la littérature de jeunesse) a développé ses travaux dans quatre directions qui sont interdépendantes et non isolables :

- Situer le jouet dans le contexte plus large de la culture enfantine.

Tout en rappelant la place du jouet dans l'histoire culturelle française des XIX^e et XX^e siècle (Manson, 2010d), il s'est agi d'arrimer le jouet à la circulation des contenus de la culture enfantine de masse et à la logique transmédiatique (Brougère, 2008a). Cette perspective déjà sous jacente à l'analyse du jouet qui avait mis en évidence le rôle de la télévision, des relations avec les séries et les films, constitue l'entrée principale pour comprendre le jouet. Il s'agit de ne plus analyser le jouet comme un objet isolé, nettement séparé d'autres objets, mais au contraire de considérer que l'on ne peut le comprendre qui si on l'intègre à la circulation des narrations et personnages de la culture populaire de masse (Brougère, 2010b). L'origine de ces univers narratifs peut être un film, une émission de télévision, un jeu vidéo, un livre mais aussi un jouet. Le récit ne se construit pas sur un seul support, mais dans une logique transmédiatique (terme proposé par Jenkins) ou crossmédiatique à travers plusieurs supports, pour ensuite se diffuser sur d'autres supports qui peuvent ne pas (ou peu) contribuer au développement de celle-ci. Cette culture est marquée par une tension entre l'adaptation à la spécificité de chaque média ou support et l'importance d'en conserver les caractéristiques d'origine. On doit comprendre le jouet dans cette ronde dont il peut être source ou simple support parmi d'autres. Mais si l'on regarde l'ensemble des supports, on perçoit l'importance de deux dimensions, la dimension narrative et imagée qui renvoie au développement d'une histoire et de personnages et la dimension ludique d'appropriation et de relation à la culture ludique des enfants, d'où l'importance du jouet, et peut-être plus encore aujourd'hui du jeu vidéo qui articule (ou désarticule) image et jeu, récit et jeu (Brougère, 2008b). Le jeu vidéo et au-delà Internet qui lui emprunte une partie de ses traits (Berry, 2009c) sont devenus des nœuds d'une culture enfantine de masse où le jeu a un rôle important, et qui se déploie sans être lié à un support unique. C'est dans ce nouveau contexte qu'il faut penser le jouet comme un lieu de passage dans une circulation. Cela conduit à s'intéresser à la diversité des objets

destinés à l'enfant. On ne peut sans doute comprendre le jouet en l'isolant de ce double contexte, la culture enfantine de masse et les autres objets destinés à l'enfant.

- S'intéresser à l'ensemble des objets destinés à l'enfance

Ce qui caractérise le jouet est d'être un objet destiné à l'enfant. Plus que pour tout autre, du fait du flou de sa fonction (jouer, s'amuser en dehors de règles précises qui conduisent alors à parler de jeu), c'est la mise en scène du destinataire qui importe. Mais d'autres objets s'adressent également à l'enfant, telle la *fun food*, que nous avons traduit de façon un peu rapide et approximative par ludo-aliment (Brougère, 2009c), ce qui souligne la relation avec la question du jouet et qui a fait l'objet d'une recherche financée par l'ANR, réunissant six laboratoires dans différentes disciplines des sciences humaines. Cette recherche a permis de mettre en évidence une logique de l'adresse à l'enfant, parfois difficile dans le domaine de l'alimentation qui ne peut rompre totalement avec sa fonction première. Historiquement, le « bonbon » semble bien être le premier élément de la *fun food*, et l'exploration de son histoire (Manson, 2010a ; 2011a, à paraître) permet de voir les liens complexes qu'il entretient aux XVIIIe et XIXe siècles avec l'éducation (Manson, 2008b) et la santé publique (Manson, 2009d). En effet, les livres pour enfants montrent les dilemmes des parents : offrir des bonbons pour faire plaisir à l'enfant est en conflit avec la difficile régulation de la gourmandise enfantine – l'aspect moral et éducatif – qui conduit à des indigestions et gâte les dents – l'aspect santé de l'enfant. Par ailleurs, le fait que l'enfant peut manger beaucoup de bonbons à la fois devient un problème de santé publique quand les colorants sont dangereux, et, à partir de 1742, on assiste à des conflits d'intérêts entre les confiseurs et les responsables de la santé publique (experts médicaux, décideurs politiques, juristes), qui aboutissent à la loi de 1905 sur les fraudes alimentaires, qui règle le problème.

Pour notre temps, on découvre ainsi une tension qui n'est pas présente dans le jouet. Reste qu'il existe une grammaire de la *fun food* qui consiste à justement rendre fun le produit, un des moyens prioritaires étant de l'associer à la culture enfantine de masse (ses personnages, ses univers) dans l'objet même (comme le biscuit Dora), sur le packaging ou à travers le cadeau qui l'accompagne. On peut ainsi parler d'une rhétorique du fun, une façon de persuader l'enfant qu'il est bien le destinataire de l'objet, de le séduire, de le capter (Brougère & Berry, 2010 ; Brougère, 2010g). Pour l'aliment, elle peut entrer en tension avec une rhétorique de la santé liée au sérieux alimentaire, à moins qu'elles ne puissent se combiner à celle-ci, ce qui a été prospecté avec Danone, partenaire de l'ANR, mais la contradiction est apparue difficile à surmonter (De la Ville, Brougère, Boireau, 2010). Résulte de cette recherche une hypothèse concernant la façon dont les produits de l'enfant sont construits pour intégrer sous forme de rhétorique une adresse au destinataire et que celle-ci utilise largement la circulation des contenus des univers narratifs de la culture enfantine de masse, ce qui articule les deux types de résultats (circulation de la culture enfantine sur différents supports et adresse à l'enfant). En les interrogeant directement, on comprend que les enfants saisissent et décodent assez tôt ces modalités d'adressage et d'articulation des univers, en lien ou non avec des questions de stratégie marketing (Berry et Roucous, 2010 ; Berry et Roucous, 2011a).

Cette recherche a conduit, en relation avec les recherches anglo-saxonnes concernant la culture matérielle, à se poser la question des biens de l'enfant. Ainsi on a pu se demander comment les bonbons ont-ils été considérés parmi les biens de l'enfant du XVIIe au XXe siècle. Philosophes, éducateurs, auteurs de livres de jeunesse ont symbolisé la culture gourmande enfantine au moyen du bonbon, très souvent placé dans une énumération de ses biens, aux côtés des jouets en particulier (Manson, 2010g).

Un nouveau projet ANR a été déposé et obtenu dans le cadre de l'appel « Enfants et enfance » dans le but d'approfondir cette question des biens de l'enfant. Un des aspects du projet

consiste à analyser une diversité de produits dont de nouveaux qui n'ont pas été rencontrés dans le passé (objets sportifs, papeterie scolaire, meubles et éléments de décoration). Dans un premier temps, la nouvelle approche en termes de rhétorique a été appliquée au jouet (Brougère, 2011a) permettant de mettre en évidence l'existence de deux rhétoriques, celle de l'éducation et celle du fun, la seconde marquant plus fortement le jouet contemporain. La rhétorique est d'autant plus présente que l'objet s'adresse à un consommateur éloigné du concepteur (c'est un moyen de combler la forte séparation dans nos sociétés entre enfants et adultes) et que le produit se situe sur un marché concurrentiel (importance de la captation). La littérature de jeunesse permet de bien voir émerger ces logiques d'adresse à l'enfant et le passage historique d'une rhétorique de l'éducation, première justification d'une littérature de jeunesse à une rhétorique du fun, sans négliger les nombreuses hybridations entre les deux rhétoriques que l'on trouve également dans le jouet.

Le travail en cours consiste à analyser d'autres objets qui permettent tout d'abord de saisir la spécificité de chacun d'entre eux en relation avec une fonction : la place du fun ou de l'éducation peut alors varier. L'objet sportif est déjà valorisé en tant que tel sans adresse à l'enfant autre que son adaptation technique. Le sport peut être conçu à la fois comme fun et éducatif, mais cela n'empêche pas le recours pour certains produits à la culture enfantine ou adolescente de masse, sa transformation en quasi-jouet dans d'autres cas. Mobilier et papeterie ont leur propre règle de fonctionnement. Il importe donc de saisir la relation entre une logique transproduit d'adresse à l'enfant, qui passe souvent par le recours aux droits dérivés qui en constituent le symbole même et une spécificité de chaque type de produit. D'où l'importance d'un travail sur les univers narratifs particulièrement présents comme Hello Kitty ou Titeuf. Chacun définit un type de fun souvent lié à un genre et un âge de l'enfance. Le destinataire enfantin est multiple, les rhétoriques du fun plurielles. La recherche doit permettre de renforcer ces premiers résultats et surtout articuler logique de l'offre et conditions de la réception.

- Élargissements de l'analyse historique et contemporaine du livre pour enfants.

Une autre extension des recherches a consisté à élargir la perspective historique concernant un objet culturel essentiel du fait de son ancienneté, le livre pour enfants. Un premier élargissement concerne les éditeurs de livres pour l'enfance et la jeunesse aux XVIIIe et XIXe siècles en ouvrant les horizons à l'Europe et à la francophonie (Foucault, Manson, Pinhas, 2010). Les éditeurs de livres de jeunesse en français formaient un réseau européen (1750/1850-1880). La création des identités nationales apparaît au XIXe siècle liée à la création de littératures de jeunesse nationales. Les éditeurs de chaque pays ont tendance à renforcer cette identité nationale, et ils choisissent les livres étrangers qui seront traduits, ce qui ne crée pas une culture européenne comme celle du siècle des Lumières (Manson, 2010b). L'étude des stratégies familiales, commerciales et éditoriales de la maison Périsse, implantée à Lyon et à Paris, celle de l'évolution d'un fonds d'édition parisien qui dure tout le XIXe siècle, ont montré comment les éditeurs ont su s'adapter à la transformation du public enfantin et du secteur éditorial dans son ensemble (Manson, 2008). La maison Mame, de Tours, qui fait l'objet d'une recherche ANR à laquelle participe l'axe B d'EXPERICE, a été étudiée d'abord en éclairant les choix qui ont amené Alfred Mame à décider de se lancer dans la publication de livres pour la jeunesse (Manson, 2009b, 2011d), puis en s'intéressant à l'installation d'Amand Mame à Tours ce qui permet de repérer les réseaux sociaux à Tours de 1795 à 1830 (Manson, 2010h, 2011c). Enfin en montrant l'échec de la stratégie familiale de diversification qui avait fait monter à Paris, sous l'Empire, Charles Mathieu Mame et son frère Louis Mame, lequel pourtant devint éditeur de Balzac et de Victor Hugo, on complète l'histoire de cette Maison d'édition pour la jeunesse (Manson, 2011e).

Un deuxième élargissement concerne les illustrations d'albums historiques pour enfants dans la première moitié du XXe siècle. Prolongeant des travaux précédents sur l'Histoire dans les productions pour la jeunesse, il s'agit maintenant de saisir comment l'enfant perçoit l'Histoire à partir des illustrations des albums, en mesurant les rôles respectifs de l'artiste et de l'éditeur selon leurs partis pris esthétiques et idéologiques (Manson, 2009c ; 2010f).

Troisième élargissement, la recherche sur l'histoire des livres pour les tout petits. Contrairement à l'idée qu'on se fait de la naissance des livres pour tout petits dans les années 1980, l'enquête historique révèle l'existence de livres pour les petits enfants dès la fin du XVIIIe siècle, et même, au XIXe siècle, des Bibliothèques pour Bébés. Cependant, c'est la conception du « bébé » qui a changé, et si celui du XIXe siècle pouvait avoir jusqu'à six ans, celui d'aujourd'hui est beaucoup plus jeune ! (Manson, 2011b). Cette recherche croise celle du PRT2 Petite enfance sur les pratiques de lecture aux tout-petits et leur évaluation (Rayna & Baudelot, 2011). L'analyse a plus particulièrement porté sur l'engagement des lecteurs de l'association LIRE à Paris au processus évaluatif visant à mesurer et améliorer, au regard des objectifs poursuivis de lutte contre l'illettrisme, la pertinence et l'adéquation de leurs actions de lecture-plaisir. Elle a mis en évidence, dans la tentative de dépassement de la tension entre le *fun*, sous jacent à la procédure de lecture-plaisir, et le sérieux des ambitions des actions, la transformation des regards et des pratiques et initié la mise en œuvre de nouveaux dispositifs et l'engagement dans une dynamique de recherche. Avec le recours aux *children's perspectives*, suite aux travaux de Clark, c'est une exploration du point de vue des enfants qui vient croiser les analyses classiques de la qualité littéraire des albums jeunesse. Avec celui des communautés de pratique, à la suite de Lave et Wenger, et du *making sense*, dans le prolongement de Dahhlerg et Moss, c'est la signification des dispositifs partenariaux au regard de la participation de tous, enfants et adultes, qui est interrogée et développée. A partir des homologues dégagées au niveau des apprentissages informels et mutuels (entre adultes : chercheurs-lecteurs ; lecteurs-parents, lecteurs-professionnels de la petite enfance et entre adultes et enfants) et des décloisonnements opérés au cours de l'analyse des pratiques de lecture (du côté du musical et du ludique), de nouvelles pistes de recherche se profilent.

Une recherche sur un dispositif associatif d'accompagnement vers la lecture a également montré l'importance d'une relation tripartite entre l'objet-livre, l'enfant (ici des enfants de milieux urbains défavorisés au moment de leur entrée en cours préparatoire) et l'adulte. A travers le cas d'étudiants bénévoles de l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV), nous avons ainsi découvert les différentes modalités d'engagement de ces accompagnateurs et leurs effets sur l'apprentissage mutuel des enfants et des adultes dans une situation informelle de lecture (Brody & Brougère, 2011).

- Elargissement aux jeux vidéo, aux jeux de rôle et à Internet

Une autre façon d'étendre les recherches consiste à s'intéresser à des produits contemporains qui ont comme particularité de dépasser l'enfance. Ainsi des recherches ont été menées (ou sont en cours) sur les jeux vidéos, les jeux en ligne, les jeux de rôle pour saisir une culture ludique large qui redéfinit les frontières entre enfants et adultes.

Il importe d'abord de mieux comprendre comment se construit le goût des enfants concernant les jeux vidéo. Une recherche élaborée sur la base de monographies familiales a permis de découvrir la constitution des parcs à jouets numériques et les modalités de pratiques du jeu vidéo d'enfants d'âge élémentaire (Dajez et Roucoux, 2010a). Quand on y porte attention, apparaît ainsi toute la variété des jeux vidéo disponibles et appréciés par les enfants parmi lesquels ceux qui déclinent univers ou personnages d'un support à l'autre. Ces derniers sont de fait passés au même crible de leur préférence par les enfants qui sont tantôt convaincus tantôt déçus par ces déclinaisons et ces reproductions adaptatives. Les goûts et préférences révèlent une attirance forte pour les jeux qui exacerbent le fun, l'humour ou encore le

grotesque, créant ainsi une zone de jeu partagée entre filles et garçons par ailleurs relativement distincts dans leurs goûts et leurs pratiques (Dajez et Roucoux, 2010b). Le contexte familial se révèle aussi comme le lieu de partage entre adultes et enfants d'un intérêt accru pour le jeu vidéo. L'arrivée à l'âge adulte des premières générations de vidéojoueurs conduit parents et enfants, si ce n'est à partager directement des jeux, tout au moins à se retrouver autour d'une culture de loisir numérique de plus en plus présente (Dajez et Roucoux, 2010c).

Une attention particulière a été portée aux jeux de rôles massivement multijoueurs, appelés également « mondes virtuel », au sein desquels se constituent des communautés de joueurs. Dans ces mondes numériques, le jeu est parfois premier et la sociabilité seconde. Certains joueurs se rencontrent essentiellement par le prisme de l'activité ludique. Les pratiques peuvent alors être des moments de mixité sociale plus grande, en termes d'âge, de genre, de milieu socioculturel. Dans certains cas, des jeunes joueurs se retrouvent en situation de jouer avec des adultes, parfois ils les « commandent », tandis que des parents appartiennent à la même communauté que des jeunes de l'âge de leurs enfants. Le jeu vidéo peut mettre temporairement entre parenthèses certaines logiques sociales d'agrégation traditionnelle, les joueurs se regroupant moins par proximité d'âge que par souci de collaborer ensemble à l'activité ludique (Berry, 2009b). Cependant, contre la métaphore du réseau Internet comme « village mondial », il faut souligner que le « réel » ne s'efface jamais complètement derrière le jeu. Tout un ensemble de logiques sociales contraignent les usages et les relations entre les joueurs. Ainsi dès lors que des relations soutenues et régulières se prolongent en dehors du jeu, il apparaît bien souvent que ce sont les joueurs aux mêmes tranches d'âges et aux profils sociaux assez proches qui sympathisent entre eux. Dès que les joueurs rentrent dans des relations affinitaires, dans des logiques d'amitiés, l'homophilie reprend souvent le dessus, et la notion d'enfance, souvent en opposition à celle d'adulte, redevient prégnante. Ces espaces informatiques et les interactions numériques ne font donc que partiellement disparaître les frontières d'âge. Celles-ci se reconstruisent ailleurs, le plus souvent en dehors du jeu, mais donnent à voir une transformation profonde des catégories « enfants »/ « adultes » traditionnellement établies en sciences humaines et sociales.

Cette évolution est perceptible à travers les pratiques ludiques communes de joueurs d'âges divers ; elle s'appréhende également par les univers et les produits d'une culture transmédiatique mais aussi, de plus en plus, intergénérationnelle. Aujourd'hui, des licences emblématiques du jeu ou du divertissement de masse, comme *Stars Wars*, *Donjons & Dragons* ou encore *World of Warcraft*, s'adressent autant à des adultes qu'à des enfants ou des adolescents. Dans ce contexte, l'analyse des objets et de l'offre ludiques (jeux vidéo, jeux de rôles, jeux de société, etc.) s'inscrit dans la continuité des études sur les jouets de l'enfance. En effet, le phénomène de forte circulation des produits et des références qui caractérise la culture enfantine de masse se perpétue largement dans les univers ouverts aux adultes ou qui leur sont spécifiquement destinés. La pluralité des supports médiatiques mobilisés renvoie ainsi à une stratégie de co-développement (commercial et fictionnel) des gammes, en même temps qu'elle traduit la diversité des âges ciblés par les éditeurs (Dauphagne, 2010a) ; de sorte qu'un univers donné peut apparaître tour à tour enfantin et adulte, simpliste et complexe, superficiel et marqué par des thèmes forts, selon le média qui s'en empare et le traitement formel (genre fictionnel, thématiques, esthétique, etc.) qui lui est appliqué.

Pour saisir le jeu au-delà de son ancrage dans la culture enfantine, l'une des possibilités est encore d'étudier des jeux réservés aux adultes. Les jeux d'argent sont à ce titre exemplaires, puisqu'interdits aux mineurs. Si l'argent marque ainsi une frontière des âges ludiques, ces « jeux de grands » sortent aujourd'hui de leurs espaces confinés (casinos, cercles de jeux et autres tripots clandestins) pour pénétrer de nouveaux terrains de jeu, que ce soit dans l'espace

domestique (entre amis ou en famille), numérique (sites de jeu en ligne, réseaux sociaux, forums communautaires, etc.) ou urbain (centres culturels, galeries commerciales, stades, etc.). Une première enquête ethnographique réalisée auprès de joueurs amateurs de poker a montré cet investissement du jeu d'argent dans l'espace privé. Dans un cadre domestique et amical, la pratique de ces jeunes joueurs (de 20 à 30 ans) est alors apparue comme une forme « ludomonétaire » de la socialisation, dans laquelle les apprentissages informels du jeu sont intrinsèquement liés à un usage agonistique de l'argent (Brody, 2011).

La culture ludique contemporaine se déploie donc dans des espaces de plus en plus vastes, cette expansion ne se limitant pas à la croissance économique du secteur mais impliquant des transformations plus profondes. La forte dimension fictionnelle et narrative du jeu, par le biais notamment de genres très marqués tels que la *fantasy* (Dauphagne, 2008b), a constitué à ce titre un champ de recherche à part entière. Si le jeu se fait récit, c'est parce qu'une convergence stratégique s'est mise en place avec les médias « narratifs » (livres, films, etc.), mais c'est aussi parce qu'a émergé une perspective ludique fondée sur une fiction dense, propre à produire un « effet de monde ». Pour mieux comprendre cette empreinte fictionnelle sur le ludique, des travaux sur le jeu de rôles ont été engagés : ils ont permis de mettre en évidence l'importance de l'héritage littéraire tolkienien (Dauphagne, 2008a) dans la construction de ces univers de jeu, mais aussi de comprendre comment ces derniers sont structurés sur les plans éditoriaux, matériels et ludiques (Dauphagne, 2010b). Le jeu de rôles apparaît comme un domaine ambivalent, entre jeu et récit, entre divertissement enfantin et loisir adulte, entre exploitation des stéréotypes de la culture de masse et traitement de thèmes « sérieux ». A cet égard, le jeu de rôles constitue un laboratoire dans lequel on peut observer nombre de dynamiques à l'œuvre dans la sphère du jeu contemporaine.

La question du jeu, du loisir et de l'éducation

Une autre dimension tout aussi historique de l'axe B concerne les relations entre jeu (et au-delà le loisir) et éducation. Elle continue d'être présente, mais relève en partie de la contribution de l'axe B à des programmes de recherche transversaux, qui concernent l'ensemble des axes d'EXPERICE

- Continuer la recherche sur le jeu et mieux saisir ses relations avec l'éducation

Le développement du *serious game* a conduit à voir les chercheurs d'EXPERICE sollicités à partir de leur expertise et donc intervenir sur cette question souvent traitée avec naïveté, autour de l'idée qu'il suffit de changer le contenu du jeu (du frivole au sérieux) sans rien changer d'autre. Les analyses du jeu menées par les chercheurs d'EXPERICE conduisent à considérer que le jeu est une affaire d'attitude, d'engagement et que le contenu a une incidence sur celles-ci, de même que la perception que peut avoir le joueur du jeu et de son contexte (Brougère, 2009b). Très souvent l'objectif éducatif conduit à faire de l'activité autre chose qu'un jeu ou un hybride. Mais cette analyse doit être adaptée au jeu sérieux qui n'a pas nécessairement un objectif éducatif au sens fort du terme, mais plutôt d'information, de sensibilisation, voire de publicité plus facilement conciliable avec la logique du jeu. Si nous avons considéré la notion de frivolité comme constitutive du jeu, nous l'avons toujours considérée comme relative et non absolue, car rien n'est sans conséquence. La notion même de jeu sérieux lance un défi à cette vision du jeu, le sérieux étant ce qui a des conséquences et s'oppose donc au frivole. Cela nous conduit à considérer que le jeu peut se déployer dans une tension entre frivole et sérieux, la frivolité radicale risquant de détruire tout intérêt pour le jeu, et le sérieux transformant le jeu en autre chose (Brougère, 2010i).

Nos recherches sur les relations entre jeu et éducation interrogent ainsi, dans le cas des *serious games*, la nature du jeu qui est produit mais également les théories de l'apprentissage en amont (Berry, 2011c). En effet, construits de façon plus ou moins implicite sur un modèle comportemental ou développemental de l'apprentissage, ou sur une dichotomie « savoirs déclaratifs/savoirs procéduraux », beaucoup de jeux sérieux (pré)supposent une transférabilité des savoirs acquis dans la pratique vidéoludique vers d'autres domaines. Or, si l'on cherche à mesurer, dans ces termes, l'efficacité réelle de ces TICE, des doutes scientifiques demeurent pour des raisons tout aussi méthodologiques qu'épistémologiques. La question de la preuve reste en effet toujours posée. En conséquence, loin de remettre en cause l'intérêt d'une association entre jeu et éducation, nos travaux contribuent à proposer une approche différente des jeux sérieux en sortant ces technologies éducatives d'une théorie qui conçoit strictement l'apprentissage en termes d'acquisitions, de transferts et d'évaluations des savoirs au profit d'une analyse située du jeu et de l'apprentissage. Dans le prolongement des travaux de Lave, Wenger, ou Rogoff, il s'agit en effet de mettre au cœur de l'analyse des processus d'apprentissage, mais aussi au centre du dispositif vidéoludique, les notions d'expérience, d'exploration et de participation (Brougère, 2009b ; Berry 2011).

La participation à la création d'un *serious game* par l'université et une recherche en cours permettront d'aller plus loin dans cette analyse dans le cours de l'année 2011. Cette dernière recherche réalisée avec les étudiants du Master Loisir, jeu, éducation se tourne aujourd'hui vers les joueurs pour mieux comprendre comment cette articulation d'un dispositif vidéoludique et d'un enjeu utilitaire (politique, pédagogique, professionnel), peut ou non donner lieu à une pratique ludique. Ces différentes recherches conduisent alors à préciser en permanence nos analyses du jeu (par exemple à travers la remise en cause de la notion de règle dans Brougère, 2008d) qui ne sont pas considérées comme des vérités intangibles, mais plutôt comme une théorie adaptative (au sens de Derek Layder), qui doit être constamment transformée et revisitée en fonction des nouvelles pratiques ludiques et des théories dont elles permettent aujourd'hui le développement (Brougère, 2008c). En effet, la période contemporaine, par rapport au passé récent, est marquée par un important développement théorique sur le jeu, tout particulièrement en relation avec les jeux vidéo. Nous participons à ce développement, notre ambition, sur la base de recherches récentes ou en cours est d'y affirmer plus encore notre présence.

L'intérêt porté aux jeux vidéo (en ligne) met en évidence non seulement l'importance de ces loisirs numériques dans le développement de compétences liées aux TIC et à l'informatique (mais pas seulement), les propriétés didactiques d'une situation vidéoludique, mais plus encore la façon dont des acteurs eux-mêmes s'engagent dans des processus d'apprentissages informels (Berry, 2009c). En analysant, par exemple, des communautés de joueurs sur Internet, « les guildes », il apparaît que la caractéristique principale de ces regroupements sur Internet est d'emprunter à des modèles traditionnels d'apprentissage et tout particulièrement à celui du compagnonnage (Berry, 2007).

Pour penser les relations entre Internet et éducation, la théorie des communautés de pratique est une référence importante au sein de l'AXE B qui permet de sortir d'une vision strictement didactique et scolaire de l'éducation au profit d'une analyse des expériences et des trajectoires des acteurs au quotidien (Berry, 2008). Les notions d'expérience et de pratique mettent en évidence la façon dont des savoirs se transmettent dans des espaces sociaux qui ne sont manifestement pas pensés pour l'éducation, mais pour le jeu, le loisir, le fun, le divertissement (Berry, 2009a).

Dans une perspective proche, la saisie de savoirs académiques par un média ludique a fait l'objet d'une thèse centrée sur les jeux de rôles (Dauphagne, 2010b). En se focalisant sur les savoirs historiques, très présents dans les univers de jeu de rôles, la recherche a interrogé le jeu en tant que vecteur de diffusion de contenus culturels objectivables. La réfutation de la

dichotomie attendue entre le sérieux et la rigidité de l'histoire scientifique d'une part, et la frivolité et la plasticité du jeu d'autre part, permet d'orienter la réflexion sur les modalités ludiques d'appropriation d'une matière culturelle, l'histoire, qui est à la fois savoir et imaginaire. L'exemple des usages du Moyen Âge, entre stéréotypes assumés, interprétations légendaires et recherche d'une caution scientifique, rend bien compte des limites de la distinction entre recours légitimes et illégitimes à l'histoire, tant le curseur est difficile à placer (Dauphagne, 2009). La médiatisation du matériau historique par un support de jeu n'est donc pas synonyme de dégradation du référent scientifique (puisque le propos du jeu n'est pas celui de l'historien), mais de recyclage et de production de nouveaux savoirs qui prennent sens dans le cadre ludique. Le jeu apparaît ici comme un espace de transformation négociée du savoir qu'il mobilise.

- Loisirs, vacances et apprentissages

Au-delà du jeu, il s'agit de saisir l'importance du loisir comme espace d'apprentissage (Brougère, 2009a, Berry, 2009a). L'axe B est particulièrement engagé dans la recherche sur « pratiques touristiques et apprentissage » que développe le Programme de Recherche Transversal 1 (voir document PRT1), en particulier à travers la question du loisir qui renvoie à des domaines importants, comme le loisir des enfants (et leurs vacances,) mais aussi aux relations entre tourisme et jeu.

Cette question du loisir peut être appréhendée du point de vue des institutions qui accueillent des enfants ou plus largement qui s'adressent à eux en dehors de l'école. Une recherche sur le jeu et les vacances en colonies de vacances montre que ces deux aspects sont souvent les grands « oubliés » des organismes qui proposent des séjours aux enfants (Roucous, 2010). Rares sont les institutions qui s'inscrivent dans une telle perspective avec des projets d'accueil élaborés à partir des attentes et des envies des enfants pris dans leur individualité et non collectivement. Globalement, il apparaît nettement pour les organismes une réelle difficulté à mettre en œuvre, voire à penser, ces dimensions de jeu et de vacances dans les activités et les fonctionnements. Les justifications de telles mises entre parenthèse renvoient directement à des questions éducatives ou plus précisément à des formes d'apprentissage. Même s'ils affirment se distinguer de l'école, les professionnels de ces institutions n'envisagent le rôle de ces accueils que dans une forme de transmission verticale entre adultes et enfants et selon des modalités très formalisées et encadrées qui confèrent à l'éducation un aspect collectif et par certains côtés très normalisant. Les modalités d'intervention ou d'encadrement, pour employer le terme des acteurs eux-mêmes, apparaissent alors comme autant de limites ou de déformations du jeu et dénie aux enfants la possibilité de se situer dans un espace-temps qui recouvrirait un caractère de vacances tel que le revendiquent souvent les adultes pour eux-mêmes. Cette tension entre vacances des enfants et vacances des adultes apparaît particulièrement sur le terrain hybride que constituent les Villages Vacances (étudiés dans le PTR1). On y retrouve la prise en charge des enfants dans des accueils collectifs reproduisant les formes « encadrées » du centre de loisirs ou des colonies et qui répondent ainsi aux désirs des parents de disposer de temps de vacances « pour eux ». Ce faisant, on observe le télescopage de deux modalités d'inscription dans les vacances qui ne vont pas sans poser de problème aux uns et aux autres. Des enfants qui aspirent, voire qui revendiquent, pour eux des modalités plus souples et plus de liberté pour jouer et plus largement s'occuper à leur guise, avec ou sans les parents. Des parents qui cherchent un équilibre pour offrir des vacances à leurs enfants tout en préservant leurs propres vacances.

Ce questionnement sur le loisir des enfants se poursuit dans une recherche en cours qui vise à appréhender plus largement la question du loisir et de sa relation à la dimension éducative en s'intéressant à l'ensemble des formes d'accueil des enfants hors temps scolaire. Les premiers résultats qui émergent sur la base de monographies de territoires (arrondissements,

communes, communautés de communes) tendent à montrer le caractère généralisé de ces tendances à formaliser les accueils dans un but éducatif, souvent au détriment d'une dimension plus ludique ou frivole qui caractérise en partie le loisir. L'exemple de la ludothèque montre pourtant qu'il est possible d'envisager des accueils où loisir et éducation sont rendus compatibles sans être formalisés (Roucous et Haberbusch, 2010). Une analyse focalisée sur le jeu symbolique dans ces institutions souligne les modalités de construction d'un environnement matériel, par les objets ludiques et leur aménagement, et d'une posture professionnelle, souple et empathique, qui enrichissent les pratiques ludiques des enfants et par là même les apprentissages inhérents à toute pratique sociale en dehors de toute intervention intentionnelle directe et programmée.

Sur cette même institution, une autre recherche a été menée autour de l'utilisation et la pratique du jeu vidéo (Berry, Guitard, Roucous, 2008). Pour des raisons complexes qui tiennent à la fois des conditions matérielles mais aussi de caractéristiques sociales plus discrètes (incidence du public petite enfance, influence de la prédominance féminine dans le milieu professionnel), le jeu vidéo occupe une faible place dans ces structures de loisir. Cependant, les ludothèques proposent une diversité et une certaine originalité des pratiques au regard d'autres structures d'accueil de l'enfance, tels que les centres sociaux ou les médiathèques, dans lesquels la dimension éducative du jeu vidéo (au travers des jeux ludo-éducatifs ou des cédéroms culturels) est le plus souvent valorisée. Dans les ludothèques qui donnent une place à ce type de jeu le divertissement et le plaisir vidéoludique sont au cœur des pratiques et des accueils. La dimension éducative n'en est pas pour autant évacuée. En effet, l'étude met en évidence la façon dont le jeu vidéo en ludothèque s'inscrit dans des processus de socialisation, d'échanges et de partages entre pairs mais également entre adultes et enfants. En laissant, dans certains cas, une autonomie aux enfants dans leur choix et leur temps de jeu, certaines structures proposent au travers du jeu vidéo un modèle pédagogique dans lequel la participation de l'enfant aux activités de la ludothèque est centrale. Les professionnels n'apparaissent pas, ou plus, comme les seuls détenteurs du savoir mais les enfants participent, dans une certaine mesure et parfois pleinement, à l'organisation et à la vie de l'espace vidéoludique (Berry, Guitard, 2008, 2009).

- Jeu et petite enfance

Les recherches sur le jeu dans la pédagogie de l'école maternelle ont continué, apportant un nouveau regard historique sur l'apparition et la présence du jouet dans l'éducation préscolaire au XIXe siècle (Manson, 2010c), structurant en partie notre contribution aux recherches du PRT2 (petite-enfance) et donnant lieu à des publications (Rayna & Brougère, 2010, Bédar et Brougère, 2010) dont certaines vont bien au-delà de la question du jeu (Brougère 2010a).

En effet la réflexion sur éducation préscolaire et jeu engagée il y a des années s'est développée dans le cadre de deux études. Il s'agit d'une part du projet international Children Crossing Borders qui a permis des comparaisons concernant la pédagogie préscolaire de la France avec d'une part les USA d'autre part l'Allemagne, à partir des points de vue des enseignants, des parents et des enfants. Il apparaît ainsi qu'une pédagogie fondée sur la consigne, l'ordre (républicain) s'accommode assez mal du jeu considéré comme échappant aux consignes et volontiers renvoyé au chaos de la cour de récréation (Brougère, Guénif-Souilamas et Rayna, 2008, Brougère, 2010e, Rayna, 2008a, 2009, 2010a, b, c, 2011). Derrière la question du jeu c'est bien la place de l'initiative infantile qui est en question, une pédagogie centrée sur l'enseignant ayant des difficultés à accepter la logique de la décision propre au jeu. Par ailleurs la comparaison avec l'Allemagne a mis en évidence, pour la France, l'importance de la visibilité de l'apprentissage, or le jeu ne permet pas de voir l'apprentissage, d'où le choix d'une stratégie d'enseignement, façon de rendre visible l'apprentissage (Brougère, 2010f).

Il s'agit d'autre part d'une autre comparaison, franco-japonaise, de la vie quotidienne des enfants de moins d'un an en crèche (Rayna, 2008b), qui après avoir montré des pratiques d'accueil contrastées de ces enfants et de leurs parents, met en évidence une série de contrastes dans les expériences ludiques enfantines et les pratiques professionnelles tant sur le plan des modalités que des contenus, dans ces deux contextes culturels (Rayna, 2010d). Ces contrastes montrent, pour la France, une moindre place accordée au jeu dans le discours des professionnelles comme dans les observations effectuées dans les sections des 'petits' à la crèche. En dépit du très jeune âge des enfants et de l'éloignement institutionnel de l'école, le jeu ne trouve pas la place que l'on pouvait attendre. Cette moindre place, et donc valeur, se mesure aussi bien au niveau de la durée des moments ludiques et des espaces investis, dans la diversité des jeux et des matériels ludiques, dans la proximité des adultes et leur participation. Les contrastes entre France et Japon peuvent être référés aux différences de conceptions sociétales du jeune enfant et de sa prime éducation, à l'histoire institutionnelle des structures d'accueil, à la culture et la formation professionnelles de la petite enfance, traversées par des discours dominants qui leur sont propres. La comparaison franco-japonaise, qui montre l'opposition entre modèles (éducatif vs médico-social) se prolonge par l'analyse des moments de soin, en vue de l'approfondissement de la question du *care* par le croisement des résultats obtenus (accueil, jeu, soin).

Derrière le jeu, également appréhendé à travers les curricula des diverses structures préscolaires (Rayna, 2008c), c'est bien la culture préscolaire d'un pays qui apparaît comme déterminant (Brougère, 2010c, Rayna, 2008d), les cultures acceptant plus ou moins le jeu. Cela est à mettre en relation avec la formation des maîtres et sonne comme un défi au moment où EXPERICE devient porteur d'une option « petite enfance et école maternelle » dans le cadre du nouveau master académique aux métiers de l'enseignement, ouvert aux questionnements transnationaux sur la qualité et l'équité de l'accueil des jeunes enfants et de leurs familles (Rayna, 2010h, 2010i, 2010j, 2010k ; Mastio & Rayna, 2010 ; Rayna & Laevers, 2010).

Vers des conséquences épistémologiques, méthodologiques et théoriques.

Ces recherches et leurs résultats impliquent des développements méthodologiques, épistémologiques et théoriques. Ainsi si l'axe B se situe dans un paradigme épistémologique classique considérant que la recherche a pour but de développer de la connaissance en particulier à travers la production de théories, cela le conduit d'une part à mettre en œuvre une variété d'approches méthodologiques (le plus souvent qualitatives mais sans rejet de démarches quantitatives parfois sollicitées), d'autre part à expérimenter des techniques ou démarches variées concernant l'analyse des objets, l'usage de la vidéo, l'entretien collectif, et à se poser des questions sur les modalités de l'observation participante qu'il s'agisse d'Internet, de pratiques enfantines, de jeu d'argent, etc.

- Travailler avec les enfants : de la sociologie de l'enfance à une sociologie par les enfants

D'un point de vue méthodologique, les différentes enquêtes auprès de jeunes enfants ont amené les chercheurs de l'axe B à développer des protocoles et des méthodologies originales, en consacrant notamment une importance particulière aux objets et aux points de vue des enfants sur ces objets (Berry, Roucoux, 2010). En effet, une des singularités des approches méthodologiques de l'axe B est de partir, moins d'un recueil de discours généraux (sous formes de questionnaires ou d'entretiens directifs), que de solliciter une prise de parole des enfants à partir de leurs objets quotidiens. Ainsi, dans le cas de l'étude sur les pratiques vidéoludiques enfantines, un protocole de recherche, nommé « jeu des tas », consistait à ce

que l'enfant sélectionne des jeux vidéo dans son foyer, pour qu'il les classe « en tas » selon ses préférences, anciennes ou actuelles, ou encore selon la provenance (Dajez et Roucoux, 2009). Une telle démarche permet non seulement d'encourager la parole de jeunes enfants, parfois difficile à solliciter en situation d'entretien, mais également de comprendre la complexité des pratiques enfantines au travers de la biographie de leurs objets.

De la même façon, dans le cas de l'étude sur la *fun food*, des aliments, achetés dans les supermarchés, étaient donnés aux enfants, lors de focus groupes, pour être discutés, manipulés, et parfois ingérés (Berry, Roucoux, 2011a). Enfin, dans le cadre de la recherche (en cours) sur les chambres et la place des objets de l'enfance dans l'espace familial, les entretiens sont filmés par les enquêteurs mais aussi par les enfants eux-mêmes. Une partie du protocole encourage les enfants à filmer leurs espaces et leurs objets pour les mettre, dans un deuxième temps, en situation de guide : ils font visiter leur domicile.

Cette importance accordée aux pratiques et aux objets quotidiens de l'enfance permet de sortir de discours généraux, d'opinions de surface ou encore des rôles de bons élèves (notamment dans le cas de l'analyse des modes alimentaires) qu'une situation d'entretien peut parfois faire endosser. Plus encore, cette approche accorde une grande importance aux discours d'enfants, et à leur capacité à dire, sinon à théoriser, la complexité et le paradoxe des logiques sociales et culturelles qui traverse cette période de la vie (Berry, Mathiot, Roucoux, 2011).

Du point de vue théorique, au travers nombre de leurs analyses, les chercheurs de l'axe B contribuent à nourrir la réflexion du courant francophone de sociologie de l'enfance aux séminaires duquel ils participent régulièrement. Ainsi en étudiant les relations complexes entre culture enfantine, industries, médias, et éducation familiale, la recherche sur la *fun food* montre comment l'enfant est aujourd'hui pris dans des injonctions paradoxales, à la fois orientées vers le « fun », le plaisir, la consommation et la jouissance mais, dans le même temps, traversées de prescriptions et de préoccupations éducatives ou relatives à la santé (Berry, Mathiot et Roucoux, 2011).

La recherche sur les goûts des enfants en matière de jeux vidéo montre cette participation enfantine à la construction de leur univers culturel. Les analyses des pratiques et représentations enfantines mettent en lumière les stratégies et les cheminements par lesquels les enfants s'approprient le jeu vidéo. Si cette appropriation est balisée par l'attitude des parents qui ouvrent l'accès au jeu tout en délimitant les usages, elle est facilitée par les aînés qui offrent à l'observation et à l'initiation un panorama déjà constitué et hiérarchisé de jeux. C'est dans les interstices de ce cadrage que les enfants élaborent un parcours de découverte personnelle. Ils trouvent dans l'assortiment des machines et des ludiciels disponibles différentes formes d'appui ou de confrontation. Ils participent aussi activement, par négociation, par prescription et par sélection, à la constitution de leur propre univers de jeu. (Dajez et Roucoux, 2010a).

- Ethnographie du virtuel et croisement des données

Les recherches consacrées à l'étude du jeu vidéo et des pratiques sur Internet ont amené l'axe B à travailler des questions méthodologiques et épistémologiques liées à l'observation d'espaces numériques, au recueil de données sur Internet et à ce que la littérature anglo-saxonne nomme plus généralement l'ethnographie du virtuel (*virtual ethnography*). Qu'il s'agisse de jeux de rôles massivement multijoueurs (Berry, 2009c), ou de joueurs de poker sur Internet (Brody, 2010) plusieurs recherches ont mis en évidence l'importance du croisement des méthodes : questionnaires, entretiens « en ligne » et « hors ligne », observation participante, analyses des forums. En refusant le paradigme strictement ethnométhodologique, souvent dominant dans le domaine des « *Internet studies* », les travaux sur les pratiques numériques mettent en évidence l'importance des méthodes « hors lignes » (entretiens à domicile, ethnographie des rencontres « dans la vraie vie ») pour comprendre ce qui se

produit sur le réseau. Loin de considérer Internet comme un cercle magique, comme un univers dont seules les interactions en constituent la réalité, les méthodes d'analyses déployées par l'axe B mettent en évidence les liens entre le réel et le virtuel et la nécessité de développer des méthodes abordant les deux aspects pour les croiser.

Le fait de démultiplier les supports d'observation en ligne (observation participante, prise de notes, capture d'écran, capture vidéo, etc.) permet notamment d'entrer en résonance avec les activités multisupports des joueurs-internautes. Une approche réflexive de ces ethnométhodes partagées par le joueur et le chercheur invite alors ce dernier à trouver dans sa propre expérience numérique les ressorts d'une analyse étendue au régime exploratoire plus largement promu par le jeu sur Internet. Pour ce faire, l'auto-ethnographe peut se tourner vers une ethnographie réflexive, dans laquelle il s'agit de confronter l'exploration empirique aux forces externes qui pénètrent la situation de recherche, à commencer par une théorie continuellement revisitée sur le terrain (Brody 2010).

- Analyse des objets : rhétorique et transmédiation

Partir des objets et les prendre en compte dans leur logique avant tout usage est une dimension ancienne de la recherche au sein de l'axe B. L'extension à d'autres objets que les jeux et jouets a conduit à affiner les méthodes, en particulier en transposant et adaptant les analyses des jouets à la *fun food*, mettant en évidence les constructions d'images et d'affordances qui permettent de rendre fun la nourriture (Brogère, 2011b). Il s'agit de lire l'objet en mettant en évidence dans ce qui peut prendre la forme d'un triangle les images produites et leur adaptation/transformation, les prises pour l'action (ludique et alimentaire en tension ici) que l'on peut dénommer affordance, et la prise en compte du destinataire qui d'une certaine façon est la résultante des deux dimensions précédentes.

Du point de vue théorique l'analyse des modalités de développement transmédiatique de la culture enfantine montre l'articulation entre la culture produite par les enfants et celle produite pour les enfants dans une double logique de reproduction interprétative, situant l'enfant comme un agent contribuant à la construction de sa propre culture matérielle mais dans le cadre d'un réseau d'interdépendance avec les autres acteurs que sont fabricants et parents (Brogère, 2010b).

La prise en compte de la culture matérielle d'une part, du jeu d'autre part permet d'avoir un regard original sur l'enfance, soulignant aussi bien sa spécificité liée aux conditions sociales, au rapport de génération qui produit l'enfance contemporaine, mais tout autant ce qu'il peut y avoir de commun avec l'adulte tant certaines pratiques, telles celles liées à Internet, qui peuvent redistribuer en partie ce qui fait (l')enfant et ce qui fait (l')adulte. C'est ce qui justifie qu'un axe centré sur l'enfance (au sens large incluant l'adolescence) ne peut pas ne pas suivre certaines pratiques au-delà de cette enfance pour en comprendre le sens et la logique. Si certains objets et certaines pratiques sont construites en relation avec l'enfant (et d'une certaine façon construisent l'enfance), d'autres ne peuvent être comprises que si l'on dépasse les oppositions artificielles entre des catégories mouvantes et sans cesse reconstruites. L'apport de (et à) la sociologie de l'enfance consiste justement à comprendre que l'objet même « enfance » n'est pas donné mais produit par la recherche et doit toujours être interrogé en relation avec la notion d'adulte.

Références bibliographiques

- Bédard J. et Brougère G. (dir.) (2010), *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbrooke, Editions du CRP.
- Berry V. (2007), « Les guildes joueurs dans l'univers de Dark Age of Camelot : apprentissages et transmissions de savoirs dans un monde virtuel », *Revue Française de Pédagogie*, n°160, pp.75-86.
- Berry V. (dir.) (2008), « Les communautés de pratiques », *Pratiques de formation : Analyses*, n°54, mai 2008.
- Berry V. (2009a), « Loisirs numériques et communautés virtuelles : des espaces d'apprentissage ? », in G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Presses Universitaires de France, pp. 143-153.
- Berry V. (2009b), « Communautés et mondes virtuels : entre sociabilité ludique, agrégation homogène et carnaval », *Mana : revue de sociologie et d'anthropologie*, n°16, pp. 215-233.
- Berry V. (2009c), *Les cadres de l'expérience virtuelle : jouer, vivre, apprendre dans un monde numérique*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 13, Villetaneuse.
- Berry V., (2011), « Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) apprentissage », *Canadian Journal of learning and technology*, Athabasca University
- Berry V., Guitard M.P., Roucous N. (2008), *Le jeu vidéo en ludothèques : Équipements, services et pratiques*, Rapport d'enquête, Université Paris 13
- Berry V., Guitard M.P. (2008), « le jeu vidéo en ludothèque : équipements, usages et problématiques », 11e congrès international des ludothèques, Paris, 13-17 octobre.
- Berry V., Guitard M.P. (2009), « Le jeu vidéo en ludothèque », *Ludo : Revue de l'Association des Ludothèques Françaises*, n°30.
- Berry V., Roucous N. (2010), *La société de consommation enfantine. L'exemple des ludoaliments*, Communication au colloque international « Alimentation, cultures enfantines et éducation » Angoulême, 1^{er} et 2 avril 2010, publication dans les actes.
- Berry V., Roucous N. (2011), « Les enfants ne croient pas aux “mensonges” du marketing, mais ils les répètent : points de vue des enfants sur les ludo-aliments », In G. Brougère, I. de la Ville (dir.) *On ne joue pas avec la nourriture – Ludo-aliments entre plaisirs et risques*, Paris, *Les cahiers de l'OCHA*
- Berry V., Mathiot L., Roucous N. (2011), « Culture enfantine et alimentation », In André Turmel, Louise Hamelin (dir) *Les figures de l'enfance d'hier à aujourd'hui*, Sainte-Foy, Presses Interuniversitaires de Laval.
- Brody A. (2010), « Re-découvrir son terrain... de jeu : pour une ethnographie réflexive des mondes du poker », Communication au Colloque des doctorants de Paris 13, Villetaneuse, 6 et 7 décembre 2010.
- Brody A. (2011), « L'investissement de l'espace domestique par le jeu d'argent : l'exemple du poker », *Revue des Sciences Sociales*, n°45, 50-55.
- Brody A. & Brougère G. (2011), « S'engager et apprendre dans les quartiers : le cas d'étudiants bénévoles de l'AFEV », *SpécificITÉS*.
- Brougère G. (dir.) (2008a), *La ronde des jeux et jouets*, Paris, Autrement.
- Brougère G. (2008b), « Et si Superman n'était qu'un jeu ? » In G. Brougère (dir.) *La ronde des jeux et jouets*, Paris, Autrement, pp. 140-152.
- Brougère G. (2008c), « Jeux vidéo et mise en scène du jeu » *MédiaMorphose*, n°22, 85-90
- Brougère G. (2008d), « Existe-t-il quelque chose de tel que les règles du jeu ? » *De(s)générations* 07, pp.83-90.

- Brougère G. (2009a), « Loisirs et apprentissage » in G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, pp. 119-129.
- Brougère G. (2009b), « Quelques réflexions sur jeu et apprentissage et les conséquences à en tirer pour penser la notion de jeu sérieux » 4^{ème} conférence francophone sur les Environnements informatiques pour l'apprentissage humain. Le Mans 23 juin 2009.
- Brougère G. (2009c), « Ludo-aliments : analyse de produits alimentaires immergés dans la culture enfantine », Communication aux 8^e journées de sociologie de l'enfance, AISLF, Université Laval, Québec, 2 octobre 2009
- Brougère G. (dir.) (2010a), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2010.
- Brougère G. (2010b), « Culture de masse et culture enfantine » In A. Arleo et J. Delalande (dir.) *Cultures enfantines – Universalité et diversité*, Rennes : PUR pp. 31-44.
- Brougère G. (2010c), « Cultures préscolaires, discours et pratiques du jeu » In S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, 2010, pp. 15-33.
- Brougère G. (2010d), « Formes ludiques et formes éducatives » In Johanne Bédard et Gilles Brougère (dir.) *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbrooke, Editions du CRP, pp. 43-62.
- Brougère G. (2010e), « L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? » *Revue Internationale d'Education Sèvres*, n°53, pp. 109-117.
- Brougère G. (2010f), « Le bien-être des enfants à l'école maternelle – Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne » *Informations sociales*, n°160, pp. 46-53.
- Brougère G. (2010g), *Fun food et culture matérielle enfantine*, Communication au colloque international « Alimentation, cultures enfantines et éducation » Angoulême, 1^{er} et 2 avril 2010, publication dans les actes.
- Brougère G. (2010h), *La rhétorique des jouets : lire la culture (populaire) matérielle des enfants d'aujourd'hui* - Seminario Internacional "Infancias, juegos y juguetes", Buenos Aires, Argentine, 20-22 octobre 2010.
- Brougère G. (2010i), « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter *Jouer/Apprendre* en temps de *serious game* », *XVIIIème Congrès de l'Association australienne d'études françaises « Playtime »*, Université de Sydney, Australie, 30 septembre – 2 octobre 2010.
- Brougère G. (2011a), « Comment le jouet s'adresse-t-il à l'enfant ? Pour une analyse des rhétoriques d'un bien de l'enfant ». *Catalogue de l'exposition Des jouets et des hommes*, Paris, RMN.
- Brougère G. (2011b), « Ludo-aliments : des produits immergés dans la culture enfantine » In André Turmel, Louise Hamelin (dir) *Les figures de l'enfance d'hier à aujourd'hui*, Sainte-Foy, Presses Interuniversitaires de Laval.
- Brougère G. & Berry V. (2010), *How do objects « talks to kids » ? The « rhetoric of fun » in children's material culture*, Communication à la 2^{de} International conférence « Multimodality and Learning », Londres, 6-7 July 2010.
- Brougère G, Guénif-Souilamas N. et Rayna S. (2008), « Ecole maternelle (preschool) in France : a cross-cultural perspective » *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 16, n°3, 371-384.
- De la Ville V., Brougère G et Boireau N (2010), « How can food become fun ? Exploring and testing possibilities... », *Young Consumers*, Vol. 11, N°2, pp. 117-130.
- Dajez F., Roucoux N. (2009), « Montre moi tes jeux vidéo », in Delalande J. (dir), *Des enfants entre eux*, Paris, Autrement, pp 74-91
- Dajez F., Roucoux N. (2010a), « Le jeu vidéo une affaire d'enfants. Enquête sur le parc à jouets numériques d'enfants de 6 à 11 ans » in Octobre S. (dir), *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, La documentation française

- Dajez F., Roucoux N. (2010b), « Jeux vidéo de l'enfance : une culture plurielle », Communication au colloque international « Enfance et cultures », Paris, 15-17 décembre, publié avec les actes
- Dajez F., Roucoux N. (2010c), « Le jeu vidéo. Contexte familial et construction enfantine », in S. Craipeau, S. Genvo, B. Simonnot (dir.), *Le jeu vidéo, au croisement du social, de l'art et de la culture*, Nancy, Presses universitaires de Nancy
- Dauphragne A. (2008a), « Le jeu de rôles et l'héritage de la Terre du Milieu », communication au colloque international *Tolkien aujourd'hui* organisé à Rambures par Devaux M. (IUFM Caen), Ferré V. (Université Paris 13) et Ridoux J-C (Université de Valenciennes), juin 2008 (actes à paraître aux Presses Universitaires de Valenciennes en 2011)
- Dauphragne A. (2008b), « Dynamiques ludiques et logiques de genre : les univers de *fantasy* », in Brougère G. (dir.), *La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris, Autrement, 2008, pp. 43-58
- Dauphragne A. (2009), « Le Moyen Âge dans les jeux de rôles : simulations ludiques et matière historique », in Abiker S., Besson A., Plet-Nicolas F. (dir.), *Le Moyen Âge en jeu*, Actes du colloque international *Le Moyen Âge en jeu* organisé à Bordeaux du 3 au 5 avril 2008, Eidôlon n° 86, Presses Universitaires de Bordeaux, 2009, pp. 69-80
- Dauphragne A. (2010a), « La culture ludique : du jeu d'enfant au loisir d'adulte », communication au colloque international *Enfance et cultures*, organisé à Paris par le Département des études, de la prospective et des statistiques (Ministère de la Culture et de la Communication), l'Association internationale des sociologues de langue française et l'Université Paris Descartes, 15-17 décembre 2010
- Dauphragne A. (2010b), *Du savoir historique au savoir ludique : la médiatisation de l'histoire dans les jeux de rôles*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Michel Manson, Université Paris 13, 2010
- Manson M. (2008a), « Informer, louer, critiquer : la presse française et la littérature de jeunesse de 1750 à 1800 », dans Marcoin F., direct., *Critiquer la littérature de jeunesse : histoire et actualité*, n° 24, des *Cahiers Robinson*, p. 29-48.
- Manson M. (2008b), « Le plaisir des bonbons dans les livres pour enfants aux XVIIIe et XIXe siècles : une impossible régulation ? », dans Corbeau J.-P., direct., *Nourrir de plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation ?*, *Les Cahiers de l'OCHA*, n° 13, p. 14-23.
- Manson M. (2008c), « Les éditeurs de littérature de jeunesse au Musée national de l'éducation », deuxième partie de Boyer-Vidal M.-F., Marcoin F. (direct.), *Trois siècles de publications pour la jeunesse (du XVIIIe au XIXe siècle) au Musée national de l'éducation*, Paris / Rouen, Institut national de recherche pédagogique / Musée national de l'éducation, p. 46-65, ill.
- Manson M. (2008d), « Les jouets du Pavement de la cathédrale de Sienne (1475-1545), et l'originalité de Domenico Beccafumi », dans *Sacro e profano nel duomo di Siena. Leggere l'arte della Chiesa, Quaderni dell'Opera*, n° 10-12, Siena, p. 227-252.
- Manson M. (2009a), « Les jeux pédagogiques », dans Netchine E., direct., *Jeux de princes, jeux de vilains*, Paris, Bibliothèque nationale de France / Éditions du Seuil, p. 80-81.
- Manson M. (2009b), « Mame et Friedel, une rencontre aux origines de la spécialisation de l'éditeur de Tours dans la littérature de jeunesse ? », Tours, journées d'études recherche ANR Mame, janvier 2009.
- Manson M. (2009c), « L'Histoire dans l'illustration des livres de jeunesse de 1935 à 1955 », communication au 13^e Symposium international des Musées de l'Éducation et du Patrimoine scolaire, 2-3 juillet 2009.

- Manson M. (2009d), « Un risque alimentaire pour les enfants, les bonbons empoisonnés et les politiques de santé publique aux XVIIIe et XIXe siècles », dans Journées d'études NorChariSanté à l'Université Québec à Montréal, 11-12 juin 2009.
- Manson M. (2010a), « A history of candy and of food culture in western children : sixteenth century to the présent », dans *Young consumers*, vol. 11, n°2, p. 131-137.
- Manson M. (2010b), « De la "francophonie" des Lumières au "repli national" des éditeurs de littérature de jeunesse, XVIIIe, XIXe siècles », dans Foucault J., Manson M., Pinhas L., directeurs, *L'édition de jeunesse francophone face à la mondialisation*, Paris, L'Harmattan, p. 23-39.
- Manson M. (2010c), « Le jouet à l'école, d'Oberlin à Pauline Kergomard, signe de modernité ? », chapitre 3 dans Rayna S. et Brougère G. (dir.), *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, INRP, p. 49-75.
- Manson M. (2010d), « Jouet », dans *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, dirigé par Delporte C., Mollier J.-Y., Sirinelli J.-F., Paris, P.U.F., p. 459-461.
- Manson M. (2010e), « Sources et méthodes : l'exemple d'une démarche d'historien du livre de jeunesse », dans *Strenæ, Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, [en ligne sur Revues.org], n° 1, [mis en ligne le 15 juin 2010].
- Manson M. (2010f), « Variations sur l'image de Jeanne d'Arc dans quelques albums pour enfants de Boutet de Monvel (1896) à Guy Sabran (1950) », Communication au Colloque *Images à l'école, images de l'école, 1880-1960*, IUFM de Chartres, 11-12 mars 2010.
- Manson M. (2010g), « Les bonbons, un bien de l'enfant dans les textes des XVIIe – début XXe siècles », colloque *Consommations alimentaires, cultures enfantines et éducation*, Angoulême, 1^{er}-2 avril 2010.
- Manson M. (2010h), « La valse tourangelle des trois pères : Balzac, Mame, Gouraud », communication à la Journée d'études du CERMAHVA, « Élités tourangelles au XIXe siècle », 14 janvier 2010 à Tours.
- Manson M. (2011a), « Le bonbon, l'enfant et le confiseur : une histoire du bonbon comme révélatrice de la culture gourmande de l'enfance occidentale, XVIe-XXe siècle », à paraître dans L. Hamelin, A. Turmel (éd.), *Les figures de l'enfance d'hier à aujourd'hui : un regard sociologique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- Manson M. (2011b), « Les livres pour les petits enfants du XVIIIe au XXe siècle : les bébés rajeunissent », dans Rayna S., Baudelot O., *On ne lit pas tout seul. Lecture et petite enfance*, Toulouse, Érès, p. 123-139.
- Manson M. (2011c), « Installation d'Amand Mame à Tours : le contexte tourangeau ». In C. Boulaire, direct., *La maison Mame à Tours (1796-1975) : deux siècles d'édition pour la jeunesse*, Rennes / Tours, Presses Universitaires de Rennes, Presse universitaires François Rabelais.
- Manson M. (2011d), « Des Bons Livres aux livres pour enfants : la création de la Bibliothèque de la Jeunesse Chrétienne », dans C. Boulaire, ouvrage cité.
- Manson M. (2011e), « Les frères Mame à Paris », dans C. Boulaire, ouvrage cité.
- Manson M., Pinhas L., Foucault J., (dir.) (2010), *L'édition de jeunesse francophone face à la mondialisation*, Paris, L'Harmattan, 302 p.
- Mastio A. et Rayna S. (2010), Coéduquer à Pistoia : l'expérience des services éducatifs de la petite enfance, *Diversité*, 163, 52-58.
- Musatti S. & Rayna S. (2010), « Parents-professionnelles : rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèche » In G. Brougère (dir.) *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.

- Rayna S. (2008a), « Le jeu dans les services d'accueil et à l'école maternelle ? », Actes des 2èmes Entretiens de l'Observatoire de l'Enfance, www.observatoire-enfance.org.
- Rayna S. (2008b), « Regards croisés sur l'accueil des bébés français et japonais à la crèche ». *Les cahiers de la puéricultrice*, n° 209, 27-29.
- Rayna S. (2008c), « Curriculum : définitions et perspectives internationales », In S. Rayna, C. Bouve, P. Moisset, (dir.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* Eres, Toulouse, p. 17-34.
- Rayna S. (2008d), « Accueil et éducation du jeune enfant en Europe », Actes du Séminaire de l'Observatoire de l'Enfance, www.observatoire-enfance.org
- Rayna S. (2009), « About the construction of the immigrant child : parents and teachers voices », 19th EECERA Conference, Strasbourg, 26-29 août 2009.
- Rayna S. (2010a) « Paroles d'enfants : réflexions sur l'école maternelle française », 17 Convegno Nazionale Servizi Educativi per l'Infanzia, Turin, 11-13 mars. (Actes à paraître en 2011)
- Rayna S. (2010b), « Enfances en transition dans le préscolaire de diverses cultures », Conference de l'OMEP, Göteborg, 11-13 Août (A paraître en 2011 : Special Issue 'Children Citizen in a changed world', *International Journal of Early Childhood*)
- Rayna S. (2010c), « Children crossing borders: une expérimentation à l'école maternelle française », Congrès de l'AREF, Genève, 13-16 septembre. (en ligne)
- Rayna S. (2010d), « Quelle culture du jeu dans les crèches françaises ? » In S. Rayna et G. Brougère (dir.) (2010), *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, INRP.
- Rayna S. (2010e), « Coéduquer, participer, faire alliance » In Rayna S, Rubuio, M. N. & Scheu H. (dir.) *La coéducation en questions*, Toulouse, Erès.
- Rayna S. (2010f), Lieux d'accueil enfants-parents, en France : histoire passée et présente, 20th EECERA Conference, Birmingham (England), 5-8 septembre.
- Rayna S. (2010g), Actualité de l'éducation des jeunes enfants et du soutien de leurs parents en France, Journée de l'Association Franco-Japonaise des Sciences de l'Education, Tokyo, 16 octobre.
- Rayna, S. (2010h), Aspects de la qualité des services de la petite enfance, familles et développement des politiques, *ChildONEurope series - European Network of National Observatories on Childhood*, 3, 19-23
- Rayna, S. (2010i), Du constat de la diversité à la recherche de davantage de qualité pour tous. Quoi de neuf du côté de l'éducation préscolaire ? *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 53, 23-30
- Rayna, S. (2010j), « La qualité, parlons-en ! » In P. Bensoussan, (dir.) *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*, Toulouse, Erès.
- Rayna, S. (2010k), Research and ECEC for children under three in France : a brief review, *International Journal of Early Childhood*, 42, 2, 117-130.
- Rayna, S. (2011), Enfances en transition dans le préscolaire de plusieurs cultures, *International Journal of Early Childhood* (spécial issue : 26th OMEP Conference.)
- Rayna S. & Baudelot O. (2011), « Lectures et petite enfance: une démarche d'évaluation participative », In S. Rayna & O. Baudelot (dir.) *On ne lit pas tout seul ! Lectures et petite enfance*, Toulouse, Erès.
- Rayna S. et Brougère G. (dir.) (2010), *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, INRP.
- Rayna S. & Laevers, L. (2011), Understanding children from 0 to 3 years of age and its implication for education. Editorial to the Themed Monograph 'Birth to Three', *European Early Childhood Education Research Journal*,
- Roucous N. (2010), « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question ». In J. Houssaye (dir.) *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Matrice, Paris

Roucoux N., Haberbusch N. (2010), « Culture enfantine, jouets et jeu symbolique en ludothèque ». In S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, INRP.