

**Brougère G. (2002), Jeu, ludothèque et apprentissages informels, 9<sup>e</sup> conférence internationale des ludothèques – Lisbonne 15/18 mai.**

Nous aimerions, dans cette intervention, mettre en relation les caractéristiques de ce qui se fait en ludothèque, à savoir jouer et celles des compétences du personnel qui intervient dans cet espace. Nous nous appuyerons à la fois sur des analyses de l'activité ludique et les recherches sur les pratiques des ludothécaires que nous avons menées en France. Il s'agit d'hypothèses qui ont pour but de proposer un cadre de pensée différent de ceux usuellement convoqués dans ces domaines. Nous souhaiterions vivement que ces propositions puissent être l'objet de discussions et de débats.

Notre point de départ est l'activité ludique et la façon dont elle est usuellement pensée. Il nous paraît essentiel de partir, pour concevoir la ludothèque et le rôle de son personnel, de ce qu'est le jeu. Or cela est loin d'être évident, car il ne s'agit pas d'un domaine où nous disposerions de théories stabilisées sur lesquelles l'accord de tous pourrait se faire. Seule une vision superficielle du jeu et des débats théoriques qu'il suscite peut conduire à penser qu'il existerait une théorie du jeu acceptée de tous. Il est peut-être même impossible de construire une théorie unifiée d'une activité aussi diverse qui implique autant d'aspects de la vie tant individuelle que collective.

En fait les théories du jeu semblent être investies de conceptions déjà anciennes et aujourd'hui frappées du soupçon. Il y a déjà deux siècles que dans le cadre de la pensée romantique surgit la vision d'un jeu comme activité spécifique, nettement distincte des autres, apportant une contribution essentielle au développement de l'enfant. Mais n'oublions pas le contexte philosophique dans lequel une telle conception a pu naître (Brougère, 1995). Le jeu apparaît comme un comportement naturel exprimant une vocation spontanée de l'enfant à la poésie, idée déjà exprimée par la célèbre phrase de Schiller (« L'homme ne joue que là où dans la pleine acception de ce mot il est homme, et il n'est tout à fait homme que là il joue », Schiller 1943, page 205), phrase que l'on trouve parfois à l'entrée des ludothèques, mais dont le sens n'est pas celui que l'on peut saisir aujourd'hui sans connaître son contexte d'émergence. Pour son auteur, l'homme ne joue que là où il y a une nature humaine réconciliée, ce qui renvoie à la beauté dont le jeu et son instinct ne sont qu'une métaphore, étayée sur la relation entre art et jeu en Grèce antique. Derrière le jeu Schiller, puis les romantiques viseront l'activité artistique et nous donneront en héritage une vision philosophique du jeu, exalté comme support de ce qu'il y a de créatif en l'homme. Un auteur comme Winnicott apparaît comme un des héritiers de cette vision plus mythique que réelle du jeu.

Cette exaltation du jeu ne se fonde sur aucune analyse précise de celui-ci, relève du renversement de valeurs en relation avec une valorisation nouvelle de l'enfance, le jeu servant de support à l'exaltation de l'innocence, l'origine, la spontanéité, la poésie (nous dirions aujourd'hui la créativité), etc.

C'est sur cette base métaphysique que dans un premier temps va se développer une pratique du jeu comme support éducatif, en particulier à travers l'œuvre de Fröbel, avant qu'une psychologie fortement liée à une biologie du développement, ne trouve dans le jeu une activité qui serait le lieu par excellence du développement de l'enfant. Cette conception qui associe étroitement jeu et développement, qui conduit à penser que jouer peut être considéré comme un outil du développement de l'enfant souffre de plusieurs défauts, dont le principal est l'absence de preuve tangible sur lequel nous reviendrons. Il s'agit d'une part d'une

naturalisation du jeu qui n'est pas saisi dans sa dynamique sociale : jeu comme objet d'apprentissage, jeu comme construction d'une relation sociale entre enfants ou entre enfants et adultes. Le développement est perçu d'une façon très biologique, centré sur lui-même sans tenir compte des relations avec la culture et la société. Introduire la dimension culturelle dans l'analyse du développement de l'enfant conduit à donner une autre place au jeu qui apparaît alors comme une des activités sociales et culturelles de l'enfance parmi lesquelles se développe le processus d'apprentissage, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Cette valorisation du jeu comme éducatif par excellence conduit à isoler le jeu d'autres activités, à en faire parfois une activité miraculeuse, mais comme Sutton-Smith (1981) en particulier l'a noté cela repose sur un travail de domestication du jeu des enfants tout au long du XIXe siècle et au-delà, ayant permis d'éradiquer les jeux non conformes, pour faire du jeu une activité correspondant à ce qu'on en entendait, à ce que de nouvelles théories pouvaient en dire.

Mais le plus troublant est l'absence de preuve convaincante (hors la conviction liée à la croyance des chercheurs) quant au bénéfice que l'enfant est censé tirer du jeu. Depuis une quinzaine d'années, différents auteurs (Martin & Caro, 1985, Sutton-Smith, 1997, Smith, 1995) ont souligné la faiblesse des preuves apportées par les défenseurs de la thèse du jeu comme contribution significative au développement de l'enfant. Nous nous contenterons de faire référence à un livre récent, très gros travail de synthèse dans ce domaine, dont les conclusions vont dans le même sens.

Power (2000) remarque ainsi qu'en dépit de la fréquence avec laquelle les théoriciens ont affirmé que le jeu contribue au développement de l'enfant, les recherches ne nous donnent pas de conclusions précises sur la question (page 394). Ainsi les corrélations entre niveau élevé d'implication et de complexité dans le jeu et les scores importants sur des tests de développement cognitif et social ne permettent pas de dire quel est le sens de la causalité. Il en conclut qu'il ne s'agit pas de dire que le jeu n'est pas important pour le développement, mais que simplement nous n'en savons rien : « Les enfants et les jeunes de nombreuses autres espèces passent un temps considérable à jouer et il est vraisemblable que des apprentissages importants se déroulent dans ce contexte. Toutefois n'apparaît pas clairement ce qui est appris et comment cet apprentissage se produit » (page 394)

Il faut donc casser l'évidence du lien entre jeu et développement. Ce qui nous conduit à mettre déjà en évidence la spécificité d'une ludothèque qui est centrée sur le jeu et non sur le développement de l'enfant, utilisant le jeu comme moyen pour cette fin. Le jeu est la fin même de la ludothèque et cette vision d'un jeu dont il n'est pas sûr qu'il contribue au développement de l'enfant ne devrait pas poser de problème. Autant cela peut interroger un système préscolaire qui s'appuie sur le jeu pour atteindre des objectifs éducatifs, autant cela doit laisser de marbre un(e) ludothécaire. Il s'agit bien de viser le jeu, non d'en faire un moyen pour une autre fin.

Il me semble que la dissociation du lien faussement évident permet de discriminer les institutions qui font du jeu leur fin et celles qui en font un moyen pour une autre fin. La ludothèque est bien dans ce cadre de la fin. C'est particulièrement vrai en France, ce qui distingue nettement la ludothèque d'autres lieux où l'on va jouer pour apprendre, pour occuper le temps, parce qu'on reconstitue l'ensemble du milieu de vie de l'enfant, etc. La ludothèque est le lieu qui se justifie par l'intérêt même du jeu aussi bien pour les enfants que pour les adultes. Il y a là peut-être là la clef de l'originalité de la ludothèque, de ne pas faire de différence entre le plaisir du jeu de l'enfant et de l'adulte, et donc de ne pas mettre au centre une spécificité enfantine liée à sa vocation éducative. La ludothèque n'a rien à craindre d'une rupture du lien entre jeu et développement, car on vient à la ludothèque pour le plaisir de

jouer, non pour ses conséquences éducatives. Tant mieux s'il y a de telles conséquences, mais leur absence ne dévalorise en rien le plaisir de jouer. : « À l'évidence, les enfants doivent avoir l'occasion de jouer – non seulement parce que le jeu pourrait être important pour les premiers apprentissages, mais parce que c'est amusant (fun), et tout le monde a besoin d'amusement (fun) » (Power, 2000, page 395). Il faudra tout au plus, dans certains cas, modifier le discours de justification.

Loin de moi l'idée de m'arrêter là. Je ne souhaite pas remplacer le discours simpliste de la relation entre jeu et développement par un discours tout aussi simpliste sur leur opposition. Il s'agit de casser le lien d'évidence, de réfléchir au jeu pour lui-même, de comprendre ce qu'il peut apporter dans la vie de l'enfant. Il s'agit plus profondément d'éviter l'isolement du jeu parmi les autres activités humaines, d'éviter cette exaltation qui fait du jeu et singulièrement du jeu de l'enfant, une activité incommensurable à toutes les autres. Au risque de décevoir je vous propose de faire rentrer le jeu dans le rang, de l'inscrire dans un ensemble d'activités proches, ce qui est d'autant plus évident que chacun se rend compte que les frontières entre jeu et non-jeu sont fluctuantes, changeantes et floues, selon les auteurs, les langues et les cultures, les époques, les âges.

Le jeu est une des activités de loisir parmi d'autres. On peut reprendre à Elias les caractéristiques de telles activités. Elles reposent sur la fiction, ont un caractère mimétique, permettant de produire de l'excitation et de l'émotion, souvent dans un contexte de sociabilité. Elles recyclent des éléments issus de la vie quotidienne, mais avec une intensité plus forte, de façon à leur donner une autre fonction (Elias & Dunning, 1994). Le jeu peut avoir des spécificités, mais elles sont partielles et relatives au contexte. Ce qui caractérise le jeu, à côté d'autres activités proches, c'est d'être une activité de second degré (Bateson, 1977, Goffman, 1991), de s'appuyer sur des activités de la vie ordinaire et de leur conférer un autre sens en les transportant dans un contexte où elles sont modifiées, traduites, évoquées sans être réalisées de façon réelle. On peut souligner d'autres caractéristiques propres au jeu et pas toujours présentes dans les activités de loisir, telle l'importance de la décision comme entrée dans le jeu et principe de succession des moments de celui-ci (Brougère, 1995), qui le distingue de loisirs à l'apparence plus passifs où l'on est exposé à des contenus sans intervenir à travers une décision. Ce trait n'est pas secondaire, loin de là, mais il peut être plus ou moins présent, constituant un continuum entre des activités selon l'implication du sujet, sa position de spectateur ou de véritable joueur, et donc décideur, fortement impliqué. Peu importe où s'arrête le jeu et où commence d'autres types d'activités proches, d'un côté l'exploration, de l'autre le développement d'un univers fictionnel qui ne se traduit plus par la décision. On peut supposer que les frontières sont floues et dépendent aussi bien de la situation que de l'attitude du joueur. Entre jeu et spectacle (les Romains ne faisaient pas de différence) la frontière n'est pas simple si l'on pense aux spectacles sportifs.

Cette exploration des frontières que l'on peut redoubler par une évocation parallèle de l'énorme diversité des activités que l'on appelle jeu nous permet de disqualifier toute vision généralisante sur la dimension éducative du jeu : quels jeux, où situons-nous la frontière, cela est-il spécifique ?

Il faut donc changer de paradigme, poser la question autrement. Je propose qu'elle soit reposée à travers les notions certes problématiques mais aussi éclairantes dans les changements d'éclairages qu'elle propose, d'éducation et/ou d'apprentissages informels (Pain, 1990). Cela conduit à poser les principes suivants. Les enfants, comme les adultes, apprennent entre autres, à travers des activités qui n'ont pas d'intention éducative : en parlant,

en se promenant, en marchant, en regardant la télévision, en travaillant. Henze (1992) montre ainsi les situations d'apprentissages très variées que rencontre un petit garçon en Grèce. Dans ces contacts avec d'autres membres de la famille, il découvre différents aspects de la vie sociale, de la culture (il s'agit d'un village grec), de la langue et de ses usages. Une partie de ces situations prennent la forme de jeu (faire semblant de poser des ventouses sur le corps de sa mère, jeux ou plaisanteries avec le langage), mais l'intérêt d'une telle analyse est de pointer un potentiel d'apprentissage informel qui concerne tous les aspects de la vie, sans partir d'un présupposé qui accorderait un privilège à l'activité ludique. Ceci conduit à penser que des activités qui se développent selon leur propre logique, telle celle du plaisir pour le jeu, peuvent avoir des effets éducatifs non visés en tant que tels. C'est un effet second, en grande partie fortuit, d'une activité qui renvoie à une autre logique.

Ceci nous permet de considérer que le jeu, comme toute activité complexe et riche d'implications culturelles et sociales, doit permettre à des enfants d'apprendre, sans qu'ils cherchent pour autant cela. Cela dépend, des individus, des lieux, des situations. Un jeu qui permet à l'un d'apprendre quelque chose (du vocabulaire, des structures narratives, des sentiments, etc.) peut ne rien permettre de tel à l'autre. Tout dépend comment l'expérience est vécue et comment elle s'inscrit dans un ensemble d'activités qui peuvent après coup en modifier le sens. Le jeu est une activité support d'apprentissages informels, mais il n'y a pas lieu d'en faire une activité spécifique à ce niveau. On peut ainsi et paradoxalement la comparer avec le travail. On peut aussi souligner que ce qui permet l'apprentissage peut ne pas être spécifique au jeu et se retrouver dans un comportement semblable développé comme activité de travail. Il serait intéressant d'analyser ce que peut avoir de spécifique le jeu et le potentiel éducatif qu'il développe alors.

Ainsi en revenant sur les conceptions de Goffman (1991) on peut se demander si les activités du second degré n'ont pas un potentiel spécifique en matière d'apprentissage informel. Cela serait vrai du jeu comme d'autres activités de second degré (à noter que l'éducation formelle utilise fortement cette dimension, responsable du double sens de *ludus*, jeu et école). Ce qui caractérise le jeu, mais au-delà la sphère du loisir et du divertissement telle qu'évoquée par Elias, c'est la reprise de significations issues du contexte de la vie quotidienne (le premier degré) pour leur donner une nouvelle signification dans un contexte fictif (au sens le plus large du terme). Ce processus implique une distance, voire une dimension d'analyse par rapport à la réalité utilisée et permet ainsi des effets éducatifs secondaires originaux. Parce que le jeu implique la manipulation de comportements et de significations empruntés au monde extérieur, il peut être un lieu d'apprentissage par rapport à ces mêmes contenus même si cela n'est pas visé par le joueur. Ce qui caractérise le jeu ce n'est pas une vocation particulière à l'éducation, mais une richesse potentielle des contenus culturels et des processus de construction, de transformation de ces mêmes contenus. Comme tout loisir, il peut apparaître comme une situation complexe du point de vue culturel car il instaure un espace fictif ou mimétique. Accéder au plaisir promis par les loisirs suppose la manipulation symbolique de ces contenus qui peut soit s'accompagner d'apprentissages informels, soit impliquer des apprentissages antérieurs pour maîtriser ces contenus.

On peut donc considérer que les jeux sont des vecteurs importants d'apprentissages informels, mais cela est sans doute vrai de la télévision, des loisirs électroniques en général qu'ils prennent une forme de jeu ou non. Certains auteurs ont ainsi montré le potentiel d'apprentissage informel (Greenfield, 1984, 2001) que l'on peut repérer dans l'exposition aux écrans, de la télévision aux jeux vidéo. On peut penser qu'Internet, dans un usage divertissant, qu'il s'agisse de surfer ou de construire son propre site, constitue un lieu d'apprentissage

informel, à commencer par la maîtrise des usages des supports numériques, mais au-delà Greenfield souligne le développement de compétences relatives à la maîtrise de l'espace et de l'image.

Ces activités qui sont des supports d'apprentissages informels peuvent être le lieu de développement de stratégies de formalisation en en faisant des moyens au service de fins éducatives. C'est ce qu'il advient souvent du jeu, enrôlé dans des objectifs éducatifs au sein de nombreuses institutions. Bien des systèmes préscolaires fondent leur pédagogie sur la transformation plus ou moins insidieuse du jeu en exercice, formalisant l'activité pour en faire un support éducatif maîtrisable par l'enseignant. Il serait erroné de penser le jeu à partir de sa transformation en support éducatif, en oubliant que son fondement pour l'enfant comme pour l'adulte renvoie au plaisir, à l'émotion et l'excitation obtenues, à la relation sociale qu'il permet d'enrichir ou de construire.

Dans ce contexte, la ludothèque peut être perçue comme une institution qui conserve au jeu et, le cas échéant, aux loisirs électroniques, leur dimension informelle, organisant les conditions d'un libre jeu où domine l'initiative de l'enfant, plus largement de l'utilisateur, du joueur. En cela elle se distingue des lieux qui, tel le jardin d'enfants, formalisent le jeu pour en faire un vecteur éducatif contrôlé au moins partiellement par l'enseignant. Cet espace peut concerner aussi bien les enfants, les joueurs que ceux qui les accompagnent. Nous avons dans une recherche présentée dans le cadre de ce congrès par Nathalie Roucous montré comment cela pouvait être analysé en ce qui concerne les assistantes maternelles (Brogère, Roucous & Chanu, 2001). Pas plus les enfants que les adultes ne viennent pour apprendre. Ils y découvrent des activités qu'ils mènent eux-mêmes, ils voient les activités auxquelles les autres se livrent, regardent les ludothécaires intervenir. La logique de ces activités relève du plaisir tiré du jeu et de la relation entre usagers. On y voit tout autant des activités ludiques et des pratiques qui visent à favoriser celles-ci. C'est en cela que la notion d'éducation informelle nous paraît particulièrement adaptée à cet espace et apparaît à plusieurs niveaux. Bien entendu au niveau même de l'activité des usagers joueurs, qu'ils soient des enfants, des adolescents ou des adultes. Ils y viennent pour le plaisir de jouer seul ou avec d'autres personnes, et ce faisant vivent des expériences dont certaines conduisent à des apprentissages, à commencer par le fait d'apprendre des jeux et des façons de jouer. Mais au-delà enfants et plus encore adultes découvrent des objets, des usages et des pratiques relationnelles. La ludothèque apparaît comme un lieu de découverte de jouets aussi bien pour les enfants que les adultes qu'ils soient des parents ou des professionnels. Cela est d'autant plus vrai que la ludothèque s'attache très souvent à proposer un ensemble de jouets en partie original, en rupture avec les objets les plus répandus sur le marché.

On y découvre des règles du jeu, des activités ludiques diverses proposées par les enfants eux-mêmes, des adultes et les ludothécaires, chacun pouvant y enrichir sa culture ludique. Enfin il s'agit d'un espace de relation où les ludothécaires interviennent de façon souple et peu formalisée, incitant chacun à développer les activités ludiques qui lui permettent de passer agréablement le temps. Assurant une tâche de médiation entre joueurs, entre adultes, entre adultes et enfants, ils ou elles créent un espace de liberté et d'initiative, souvent en intervenant de façon souple pour éviter que des systèmes de contraintes ne viennent limiter les possibilités de jeu. Leur rôle apparaît comme ouvrir les possibles en matière de jeux et de relations entre les usagers quels que soient leur âge, leur statut, leur genre. Cette modalité d'intervention peut être découverte et réinvestie par les parents ou professionnels avec les enfants dont ils s'occupent. La dimension informelle des apprentissages se retrouve aussi bien au niveau de

l'activité ludique qu'à celui des formes de relation et d'intervention auprès des usagers. La ludothèque favorise ainsi non seulement le jeu mais la relation à l'autre autour du jeu. Ce qui nous conduit à une des caractéristiques fortes du ludothécaire qui est la dimension informelle de ses interventions. C'est à travers sa mission de donner à jouer (Roucous, 1997) qu'il ou elle propose plus mais sans en faire un objectif en soi. On peut voir en France la différence avec des animateurs de centres de loisirs qui ont volontiers une attitude plus directive avec les enfants. Mais de façon similaire avec les parents et les professionnels qui fréquentent la ludothèque (telles les assistantes maternelles que nous avons étudiées), il ne s'agit pas de donner des leçons, de dire ce qui doit être, mais simplement de continuer à mettre en avant leurs pratiques habituelles. Ce faisant ils ou elles offrent aux usagers un espace de découverte et d'expérience qui peut être transposable en d'autres lieux, du domicile aux espaces professionnels. On peut donc définir la ludothèque comme une structure très orientée par l'informel, laissant les activités ludiques et les relations entre usagers ou avec le personnel, se développer sans les formaliser. L'intervention du personnel reste ouverte, encourageante, non-directive, jamais organisée autour d'un objectif autre que le plaisir de jouer qu'il faudrait atteindre à travers cette activité. La garantie de cette logique est liée au fait de faire du jeu la fin et non le moyen de la ludothèque, choix qui implique l'informel dans la relation comme dans l'apprentissage. Mais il faut se garder d'une vision idyllique de la ludothèque. La formalisation peut toujours menacer, en particulier sous la pression de partenaires (écoles, jardins d'enfants, structures médicales) qui sont en attente de réponses formelles du point de vue éducatif ou thérapeutique. On découvre alors que cette logique et son maintien repose sur le personnel, dont la stratégie d'intervention peut seule garantir le respect du principe de plaisir comme fin de la ludothèque. Derrière son action apparaissent donc des compétences parfois paradoxales dans la mesure où elles conduisent à une relative réserve dans l'intervention, le refus de donner des leçons.

Quelles conséquences pouvons-nous tirer de ces analyses quant au processus de formation et de professionnalisation des ludothécaires ? Si des formations de ludothécaires se sont développées ces dernières années, on peut considérer que les ludothécaires sont encore largement formés sur le tas, par l'expérience, à partir de profils et d'expériences divers. On peut dire qu'il s'agit d'un processus de professionnalisation et donc d'apprentissage en grande partie informelle.

Une enquête nationale réalisée par l'ALF en 1999 (auprès de 444 ludothécaires françaises)<sup>1</sup>, montre la grande disparité de la formation initiale, en niveau et en discipline. On note cependant une présence très forte de personnels ayant une formation dans l'animation ce qui est fortement renforcé par les réponses concernant la formation professionnelle. Il faut aussi souligner que nombreux sont ceux ou celles qui ont suivi des stages concernant la ludothèque. Si l'on analyse également les expériences professionnelles, prédominent les profils liés à l'animation socioculturelle et l'accueil de la petite enfance. À cela s'ajoutent quelques profils de bibliothécaires et ensuite des itinéraires variés et hétérogènes. Ce constat est assez proche de celui de Chiarotto (1991). Les formations en cours d'emploi restent minoritaires (11%). On peut considérer que si nombre de ludothécaires disposent d'une formation et/ou d'une expérience qui renvoie à une part de leur activité en ludothèque (animation, accueil petite enfance ou bibliothèque), il y a peu de salariés formés spécifiquement, hormis à travers de courts stages, pour cette activité. On peut en déduire que l'essentiel de la formation (certes sur la base d'une formation ou d'une expérience première en partie transposable) est lié à

---

<sup>1</sup> Je remercie l'ALF et sa déléguée générale, Alice Lucot de m'avoir permis l'accès à ces données

l'expérience, surtout si l'on considère que l'activité de la ludothèque, comme nous avons essayé de le montrer, se distingue des centres de loisirs et des accueils de la petite enfance. Nous sommes ainsi confrontés à une forte spécificité de l'activité des professionnels en ludothèques, activité qui se distingue nettement de celles des professionnels des lieux d'accueil, d'éducation et de loisirs de l'enfance, lors même qu'une partie de ces professionnels ont été formés pour et ont souvent travaillé dans de telles structures. Notre espace informel qui nous avons analysé comme tel en référence d'une part au jeu dans ses relations aux effets éducatifs, d'autre part aux découvertes que pouvaient y faire adultes et enfants au-delà de l'activité ludique elle-même en matière de supports de jeu et de relations sociales se voit doté d'une troisième dimension. C'est le lieu de construction d'une pratique professionnelle originale qui ne peut se confondre en tout point avec celle portée par des personnes issues d'autres lieux d'éducation ou de loisir. La confrontation entre l'absence de formation spécifique et le fait que nombre de professionnels développent une pratique spécifique à la ludothèque nous conduit à penser qu'il s'agit aussi d'un lieu de professionnalisation, d'éducation professionnelle informelle. Et cela me semble d'autant plus logique, que du jeu à l'intervention des ludothécaires auprès des adultes, la ludothèque est un lieu par excellence de l'informel en matière éducative. Peut-être est-il en ce sens un lieu de la modernité, à une époque où le développement d'activités formelles en nombre de domaines (éducation, loisir, formation professionnelle mais aussi éducation des parents), appelle en contrepartie la construction d'espaces qui échappent au mouvement de formalisation. C'est la richesse de la ludothèque de montrer qu'il est possible de penser un espace qui limite les contraintes de la formalisation, qui offre une liberté d'action et de fréquentation, où le personnel n'utilise pas l'activité ludique et la relation sociale pour la soumettre à d'autres fins, l'instrumentaliser. Mais où et comment apprendre une telle pratique, si ce n'est dans l'expérience de la pratique elle-même.

Professionnels ayant, pour une part importante, acquis leur expérience de façon informelle, ils seraient sans doute plus à même de maintenir cette dimension de l'espace de la ludothèque. Mais on peut penser que pour cela il leur faut avoir acquis, selon des voies en partie formelle, des compétences et connaissances qui, par leur transfert dans le domaine du jeu et du loisir, enrichiront les pratiques. On peut s'intéresser à l'effet de la symétrie entre les modalités de formation des ludothécaires et le type de relation à l'éducation qu'ils développent dans leur activité.

Il nous semble intéressant de mettre en relation ces trois niveaux, celui du jeu en ludothèque, qui peut être analysé comme un espace d'apprentissage informel, celui de la pratique des ludothécaires qui transmettent des compétences sur le jeu et les relations avec des enfants de façon informelle, et enfin celui de leur professionnalisation, en grande partie informelle. Si cela est dû à la dimension récente de la profession, on peut se demander si on ne touche pas là aussi une spécificité de ce métier et de son domaine d'activité. Il faut bien articuler la question de la professionnalisation des ludothécaires à la question de la relation entre loisirs et apprentissages.

Il s'est agi en fait pour nous de penser à nouveaux frais la contribution du loisir aux apprentissages en s'appuyant sur l'expérience de la ludothèque. La vision du loisir comme lieu d'éducation populaire développée par Dumazedier et d'autres accompagnait le développement de structures très formelles qui avaient comme objectif explicite d'éduquer. Une autre vision aujourd'hui peut conduire à admettre que le développement pour lui-même du jeu, du divertissement peut être porteur d'apprentissages informels. Le rôle de la ludothèque peut être de rendre accessible à tous, ce type d'expérience qui s'avère très

inégalitaire, du fait de la diversité des moyens et pratiques au sein des familles. Dans ces conditions la prise en compte, au sein des ludothèques, des supports informatiques apparaît incontournable du fait de leur rôle grandissant dans le développement de nouveaux loisirs à dimension ludique.

C'est en cela que la ludothèque peut contribuer à l'éducation du futur. Non pas en formalisant l'activité ludique pour s'assurer de ses retombées éducatives, mais en valorisant la richesse d'activités ludiques (et au-delà de loisirs) dans leur dimension la plus gratuite, la plus frivole, et en supposant que nombres de compétences importantes aujourd'hui s'acquièrent dans ces moments de jeu, de loisir, de façon informelle. C'est souvent là que s'enracinent des inégalités profondes entre enfants soumis au même curriculum formel à l'école, mais exposés à des curricula informels différents selon les familles et leurs offres en matière de jeu et de loisir. La ludothèque a sans doute pour mission d'offrir à tous les enfants la possibilité de vivre des expériences relatives au jeu et aux loisirs qui leur apporteront des apprentissages informels de plus en plus essentiels dans une société qui valorise des compétences liées aux dimensions relationnelles et sociales, aux capacités créatives.

L'identité du ou de la ludothécaire dans sa capacité à maintenir le cap dans cette direction est fondamentale. Elle relève en partie de l'expérience acquise sur le terrain. Pour ces diverses raisons, on peut penser qu'une partie de la formation des ludothécaires renverra à la pratique. Ce qui ne veut pas dire que ces personnes ne doivent pas avoir un haut niveau de qualification, au contraire, mais qu'une partie de leur compétence, ce qui renvoie à ce qu'il y a de plus spécifique dans la ludothèque, implique des processus de formation par l'expérience, d'apprentissages qui s'enracinent dans l'informel. Tout programme de formation des ludothécaires devra donc préserver cette dimension en associant autant que faire se peut, formation théorique et formation par l'expérience. Il me semble important de préserver cette dimension de la ludothèque et d'interroger les formations proposées par les personnels à ce niveau. Il ne faut pas se tromper d'objectifs, ne pas faire des ludothécaires des éducateurs par le jeu, des intervenants formels, mais les pionniers d'une nouvelle approche du loisir dans une société qui est tout à la fois devenue société de la connaissance et société du loisir. La ludothèque expérimente, à côté d'autres lieux comme certains musées des enfants, ou quelques programmes de télévision, une nouvelle façon d'associer éducation et loisir, en évitant la ruse, le détournement, la transformation ou la formalisation, en respectant les finalités que les usagers donnent à leur activité, en agissant de façon indirecte, en enrichissant l'environnement, en stimulant sans contraindre. La ludothèque est alors un espace d'éducation potentiel ouvert qui apporte d'autant plus qu'il ne s'agit jamais de considérer que l'éducation est la fin mais une retombée possible, son absence (toujours difficile à évaluer) ne constituant en aucun cas un échec. Mais dans ces conditions les ludothèques ne peuvent passer à côté des loisirs électroniques au risque de les abandonner aux institutions formelles ou aux inégalités liées à la rencontre entre le marché et les espaces familiaux. À travers le jeu c'est peut-être d'une nouvelle conception du loisir que la ludothèque est porteuse, un loisir comme nouvel espace central de formation, mais de façon essentiellement informelle. Il y a là l'émergence d'un nouveau modèle qu'il importe de mettre en avant, non seulement à l'intérieur du monde des ludothèques, mais bien au-delà.



## **Références bibliographiques**

- 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 (traduction portugaise : *jogo e educação*, Porto Alegre, Artes Medicas, 1998)
- Brougère G., Roucou N. & Chanu L., 2001 Des assistantes maternelles à la Ludothèque : du jeu dans la professionnalisation, *Recherches et Prévisions*, n° 64 Juin, pp.35-47
- Chiarotto, A. 1991, *Les ludothèques*, Paris, Editions du cercle de la Librairie
- Elias, 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, Editions de Minuit.
- Greenfield, P. M., 1984, *Mind and Media*, Cambridge (CA), Havard University Press
- Greenfield, P. M. 2001, Du rôle des jeux vidéo dans l'évolution des compétences cognitives, *Médiamorphoses*, n°3, septembre.
- Henze R.C., 1992, *Informal Teaching and learning – A study of Everyday cognition in a greek community*, Hillsdate, Lawrence Erlbaum.
- Martin, P. et Caro, T.M., 1985, On the functions of play and its role in behavioral development, *Advances in the study of behavior*, vol. 15.
- Pain, A., 1990, *Education informelle - Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris : L'Harmattan
- Power, T.G., 2000, *Play and Exploration in Children and Animals*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum.
- Roucou, N., 1997 *La ludothèque et le jeu. Les représentations sociales d'enfant d'une institution de loisir*, thèse de doctorat, Université Paris V.
- Schiller, F., 1943, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* [1795], tr. fr. Paris, Aubier.
- Smith, P. K., 1995, Play, Ethology, and Education : A Personal Account, A. D. Pellegrini, (Ed.), *The Future of Play Theory - A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*, Albany, N.Y., State University of New York Press.
- Sutton-Smith, B., 1981, *A history of children's play - the New Zealand playground - 1850-1955*, Philadelphie, The University of Pennsylvania Press.
- Sutton-Smith, B., 1997, *The Ambiguity of play*, Cambridge (Mass), Havard University Press.