





**JOUER ?**  
**PERSPECTIVES POUR L'ERGOTHÉRAPIE**  
**ET LE TRAVAIL SOCIAL**



**JOUER ?  
PERSPECTIVES POUR  
L'ERGOTHÉRAPIE ET  
LE TRAVAIL SOCIAL**

SOUS LA DIRECTION DE SYLVIE RAY-KAESER,  
ALEXANDRE LAMBELET, ANTÓNIO MAGALHÃES  
DE ALMEIDA ET VIRGINIE DESSAUGES

**Comité d'édition HETSL:** Oana Ciobanu, Isabelle Csupor, Julie Desrosiers, Caroline Henchoz, Alexandre Lambelet, Joëlle Longchamp, António Magalhães de Almeida, Gil Meyer, Alessandro Pelizzari, Jean-Pierre Tabin, Aline Veyre  
**Secrétariat d'édition:** Séverine Holdener

**Correction:** Olivier Godefroy, Nice  
**Mise en page:** Marlyse Baumgartner, Bex  
**Couverture:** Tassilo Jüdt

**Police de caractère:** la police de caractère HETSL utilisée pour la publication a été réalisée sous la direction de Karima Deghayli par une classe du Master en Type Design de l'ECAL (HES-SO) dans le cadre du cours «custom fonts» du Professeur Bruno Maag du semestre d'automne 2020-2021.

6

© 2025, Éditions HETSL

Éditions HETSL, ch. des Abeilles 14, CH-1010 Lausanne, [www.hetsl.ch/editions](http://www.hetsl.ch/editions)

ISBN 978-2-88284-083-7

(La reproduction est soumise à autorisation préalable.)



La Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) fait partie de la HES-SO. Elle offre à plus de 1000 étudiant-es des formations en travail social et en ergothérapie au niveau bachelor. La HETSL coanime les masters proposés par les domaines travail social et santé de la HES-SO et développe des offres de troisième cycle. Ses missions comprennent également la formation continue et postgrade, la recherche et les prestations de service.

7

[www.hetsl.ch](http://www.hetsl.ch)

Les Éditions HETSL veulent favoriser la diffusion régulière des connaissances développées au sein de la Haute école de travail social et de la santé et offrir des points d'ancrage au dialogue indispensable entre un lieu de formation professionnelle supérieure et ses partenaires du champ social, éducatif et sociosanitaire.



# SOMMAIRE

<u>LISTE DES AUTEUR·ES .....</u>	<u>13</u>
<u>PRÉFACE .....</u>	<u>17</u>
<u>ÉVELYNE THOMMEN</u>	
<u>INTRODUCTION. LE JEU COMME PRATIQUE</u> <u>PROFESSIONNELLE .....</u>	<u>21</u>
<u>ANTÓNIO MAGALHÃES DE ALMEIDA, SYLVIE RAY-KAESER ET ALEXANDRE LAMBELET</u>	
CHAPITRE 1	
<u>LE JEU, VECTEUR D'INCLUSION SOCIALE</u> <u>ET DE JUSTICE OCCUPATIONNELLE .....</u>	<u>33</u>
<u>HELEN LYNCH ET SYLVIE RAY-KAESER</u>	
CHAPITRE 2	
<u>PLACES DE JEU INCLUSIVES: EXPÉRIENCES D'ENFANTS</u> <u>À BESOINS SPÉCIFIQUES .....</u>	<u>41</u>
<u>INES WENGER</u>	
CHAPITRE 3	
<u>LE JEU DE L'ENFANT: PETITE HISTOIRE D'UN OBJET</u> <u>DE FORMATION PROFESSIONNELLE.....</u>	<u>53</u>
<u>ROBERT FRUND, GIL MEYER ET ANNELYSE SPACK</u>	

# JOUER ? PERSPECTIVES POUR L'ERGOTHÉRAPIE ET LE TS

## CHAPITRE 4

### COMPRENDRE ET SOUTENIR LE JEU

#### DES PERSONNES AUTISTES ..... 65

VALENTINE PERRELET, ÉVELYNE THOMMEN, NOÉMIE LAVANCHY,  
SYLVIE RAY-KAESER, MIREILLE LE BERRE ET ALINE VEYRE

## CHAPITRE 5

### GENRE, TU JOUES? INTERROGER LE GENRE PAR LE JEU

#### EN ANIMATION SOCIOCULTURELLE ..... 87

BÉATRICE BERTHO, ANNE JETZER ET MARIE LEUBA

## CHAPITRE 6

### AMENER LE MONDE DES COLONIES DE VACANCES

#### DANS UN CENTRE DE LOISIRS ..... 105

JULIEN JAUNIN ET ANTÓNIO MAGALHÃES DE ALMEIDA

10

## CHAPITRE 7

### DU JEU COMME OUTIL DE PRÉVENTION; EXEMPLE

#### DE DISPOSITIF DE PRÉVENTION ..... 127

LINDA MICELI ET BASILE PERRET

## CHAPITRE 8

### CORPS EN JEU: LA MÉDIATION THÉÂTRALE COMME EXPÉRIENCE

#### DE L'ENGAGEMENT ..... 143

UWE HEINRICH ET ANNE JETZER

## CHAPITRE 9

### L'ERGOTHÉRAPIE PAR LE JEU: EXPÉRIENCES DE GROUPES

#### « JEUX DE SOCIÉTÉ » ..... 161

ROMAIN BERTRAND

## CHAPITRE 10

### DES DUOS DE CLOWNS EN INSTITUTIONS: RIRES ET RÉCONFORT

#### SANS LIMITE D'ÂGE ..... 181

TIFFANY GUGGENHEIM ET VIRGINIE DESSAUGES

## CHAPITRE 11

### ESCAPE GAMES EN TRAVAIL SOCIAL, POURQUOI LES CRÉER ET

#### COMMENT S'Y PRENDRE? ..... 195

MURIELLE MARTIN ET MAUD PLUMETTAZ-SIEBER

SOMMAIRE

CHAPITRE 12

« JOUER ENSEMBLE » : UN AUTRE SCÉNARIO DE L'ENTRETIEN  
DE SUIVI PROBATOIRE..... 215

DANIEL LAMBELET

POSTFACE. DU JEU UTILE AU JEU PLAISIR,  
ET RÉCIPROQUEMENT ..... 237

THIERRY WENDLING

BIBLIOGRAPHIE ..... 251

TABLE DES MATIÈRES ..... 275



## LISTE DES AUTEUR·ES

**Béatrice Bertho** est professeure associée de la filière travail social à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

13

**Romain Bertrand** est professeur associé de la filière ergothérapie à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Virginie Dessauges** est collaboratrice scientifique à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Robert Frund** est professeur associé de la filière travail social à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Tiffany Guggenheim** est présidente de l'association Fil rouge.

**Uwe Heinrich** est directeur du Jeune théâtre de Bâle – Junges Theater Basel.

**Julien Jaunin** est animateur responsable du secteur jeunesse à la Maison de quartier Jaman 8, Montreux.

**Anne Jetzer** est maître d'enseignement de la filière travail social à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

## JOUER ? PERSPECTIVES POUR L'ERGOTHÉRAPIE ET LE TS

**Alexandre Lambelet** est professeur associé de la filière travail social à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Daniel Lambelet** est professeur honoraire de la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Noémie Lavanchy** est chargée de recherche à la Fondation suisse pour la recherche en sciences sociales (FORS, Université de Lausanne).

**Mireille Le Berre** est enseignante au secondaire I et doctorante à l'Université de Lausanne.

**Marie Leuba** est maître d'enseignement de la filière travail social à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

14

**Helen Lynch** est maître de conférences au département des sciences de l'occupation et d'ergothérapie de l'Université de Cork (Irlande).

**António Magalhães de Almeida** est maître d'enseignement de la filière travail social à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Murielle Martin** est maître d'enseignement de la filière travail social à Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Gil Meyer** est professeur honoraire de la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Linda Miceli** est conseillère et formatrice à MÉTIS Conseil.

**Valentine Perrelet** est maître d'enseignement de la filière ergothérapie à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Basile Perret** est maître d'enseignement de l'unité de formation continue à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

## LISTE DES AUTEUR·ES

**Maud Plumettaz-Sieber** est chercheuse associée à l'unité Technologies de formation et apprentissage (TECFA) de l'Université de Genève (UNIGE).

**Sylvie Ray-Kaeser** est professeure associée de la filière ergothérapie à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Annelyse Spack** est professeure honoraire de la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Évelyne Thommen** est professeure honoraire de la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

**Aline Veyre** est professeure associée de la filière travail social à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).

15

**Thierry Wendling** est directeur de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), Laboratoire Héritages (UMR 9022).

**Ines Wenger** est collaboratrice scientifique de la filière ergothérapie à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO).



## PRÉFACE

Évelyne Thommen

Jouer avec les mots

Jouer avec les gens

Jouer avec les choses

Comme ça, pour rien, pour le plaisir, gratuitement

17

Le jeu regroupe les activités exercées librement par l'individu, activités associées à une recherche d'émotion positive. Le jeu est présent tout au long de la vie. Personne n'a de doute sur la nécessité du jeu chez l'enfant. On le voit s'amuser de tout, répéter inlassablement des actions sans que personne y trouve à redire. L'article 31 de la Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU insiste sur ce point : « Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge » (Nations unies, 1989). Puis, avec l'âge, le temps du jeu va diminuer. Avec la vie adulte, les contraintes, les obligations, les responsabilités diminuent grandement le temps des jeux qui ne disparaissent pas pour autant. Du point de vue de la stricte nature humaine, la vie sexuelle est certainement l'activité ludique la plus naturelle. Lorsque la retraite arrive, la diminution des contraintes professionnelles ouvre à de nouvelles disponibilités. Avec l'augmentation de l'espérance de vie, nos sociétés voient se développer de nouvelles activités ludiques développées par les personnes âgées.

En fait, nous n'arrêtons pas de jouer tout au long de notre existence, il y a simplement un élargissement des activités au cours de la vie, le jeu se poursuivant à proportions variables selon les contingences de la vie qui laissent plus ou moins de temps libre. Par ailleurs, certains adultes peuvent exercer le métier qui correspond à leur passion et qui comprend beaucoup d'aspects ludiques! Finalement, il convient de mentionner les risques du jeu sans limites qui peut entraîner une addiction ne permettant plus d'obtenir les émotions positives visées au départ. Ce risque est présent à tous les âges de la vie.

Le jeu est donc intrinsèquement une activité librement choisie qui procure des émotions positives. Dès lors, on peut s'interroger sur le sens de l'ouvrage que vous tenez entre vos mains. Comment prétendre se servir du jeu pour intervenir dans le domaine de la santé et du social? Comment justifier de mettre du sérieux dans le jeu en dehors des «jeux sérieux»?

18

Bien sûr, lorsqu'une personne n'a pas accès aux activités ludiques correspondant à son âge développemental et à ses désirs, il convient de mettre en place des facilitateurs pour diminuer sa situation de handicap.

Une interrogation demeure lorsque le jeu est utilisé pour motiver une personne à s'engager dans une activité. Une intervention efficace ne devrait-elle pas se suffire à elle-même? Pourquoi faudrait-il y ajouter du ludique? Sauf, évidemment, pour les personnes (comme les jeunes enfants) qui ne seraient pas capables d'envisager le bénéfice d'une intervention. La personne à qui s'adresse l'intervention pourrait voir l'ajout d'un aspect ludique comme une manière de cacher un éventuel manque d'efficacité. Le traitement n'a pas marché, mais vous vous êtes bien amusé... L'introduction du jeu dans l'intervention en santé et en social ne risque-t-elle pas de masquer une impuissance? La réussite d'une intervention ne devrait-elle pas suffire à produire une émotion positive?

Il n'en est certainement pas de même lorsque l'intervention a pour seul objectif d'apporter de l'agrément à une personne en situation de handicap, qui n'a pas d'accès libre et autonome aux activités ludiques.

Dans le contexte de la dépendance qui conduit à vivre avec l'aide d'autrui en institution, l'organisation d'une vie digne avec des jeux adaptés est fondamentale. Il convient dans ce cas d'alerter la bonne conscience qui peut habiter la personne qui introduit des moments ludiques dans une institution. Qui choisit? Avec quels préjugés? Pour le plaisir de la personne qui intervient ou pour celle à qui elle est destinée? Quand un éducateur ou une éducatrice rencontre un·e jeune adulte autiste qui s'intéresse à des insectes minuscules et qui passe son temps à regarder l'herbe de près, sera-t-il ou elle capable, avec ses propres habitudes ludiques, de voir l'aspect récréatif de ces actions? Ou empêchera-t-on cet·te adulte non verbal·e de se salir dehors?

Par ailleurs, les institutions mettent souvent en place des activités artistiques dans le but d'apporter du plaisir ludique aux personnes. Lorsque des artistes professionnel·les animent ces ateliers, les résultats en termes de valorisations positives pour les personnes qui participent sont souvent plus grands que lorsque des art-thérapeutes les mènent. L'authenticité de la création peut apparaître plus bénéfique que les bonnes intentions d'introduire des jeux créatifs à visée thérapeutique dans la vie institutionnelle. Le spectacle *Kontakthof* pour dames et messieurs de plus de 65 ans de Pina Bausch<sup>1</sup>, la troupe de *Maïgwenn et les orteils* invitée pour les 50 ans de la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) ou la collaboration de Sidi Larbi Cherkaoui et de la compagnie théâtrale Stap, de Turnhout, avec des adultes qui présentent un trouble du développement intellectuel<sup>2</sup> en sont des exemples appréciés.

La lecture de cet ouvrage sérieux apportera de nombreuses idées pour développer le jeu dans l'intervention socio-éducative et en ergothérapie.

---

1 <https://www.pinabausch.org/de/work/ko65>

2 <https://desingel.be/fr/programme/theatre/sidi-larbi-cherkaoui-theater-stap-ook>



## INTRODUCTION. LE JEU COMME PRATIQUE PROFESSIONNELLE

António Magalhães de Almeida,  
Sylvie Ray-Kaeser et Alexandre Lambelet

21

Qu'il s'agisse de centres de loisirs ou de maisons de quartier, de foyers éducatifs ou pour personnes en situation de handicap, d'hôpitaux, de centres de réadaptation, de services indépendants ou à domicile, de lieux d'accueil parascolaire ou d'établissements médico-sociaux, toutes ces institutions, c'est-à-dire leurs professionnel-les, proposent, mobilisent, mettent à disposition, ou organisent des jeux. Jeux d'action et de balles, jeux de société, de construction, symboliques, virtuels ou créatifs apparaissent alors comme autant de pratiques (ludiques) indissociables de l'accompagnement des publics du travail social et de l'ergothérapie.

Pour autant, si le jeu a sa place dans ces lieux de l'ergothérapie et du travail social, le sens de cette présence est étonnamment rarement questionné comme méthode d'intervention professionnelle. Ce sont d'abord d'autres activités, qu'elles soient soin personnel, actes de la vie quotidienne, participation sociale ou productivité qui sont au centre des pratiques de ces professions et disciplines. Comme si le jeu avait une telle évidence qu'il ne méritait pas d'être interrogé en tant que tel dans les pratiques professionnelles, ou à l'inverse qu'il ne pouvait exister qu'aux marges ou en deçà de ces activités professionnelles, parce qu'accessoire ou frivole. Pourtant le jeu est tantôt mobilisé comme un support ou prétexte à la création de liens sociaux; comme

un temps pour l'observation de l'enfant dans son développement; comme un outil pour des apprentissages ou le maintien d'habilités; ou, également parfois, comme passe-temps. Et si l'importance du jeu dans le développement psychique de la personne est souvent rappelée, dans le prolongement des travaux aujourd'hui anciens du pédiatre et psychanalyste Donald Woods Winnicott sur le développement de l'enfant (1975), reste que le jeu apparaît plus souvent comme un moyen ou un outil qu'une finalité ou une forme d'engagement dans le monde spécifique pour lequel devraient œuvrer les professionnel·les. Pourtant la pandémie de Covid-19 et les mesures de confinement auxquelles elle a donné lieu ont mis en avant l'importance du jeu pour le bien-être de la population, des enfants bien sûr, mais également des personnes âgées en établissements médico-sociaux, et des effets délétères que la privation de jeu peut avoir sur le développement, la santé mentale et physique, la participation sociale ainsi que sur la qualité de vie.

22

Cet ouvrage veut dès lors interroger les places ou les rôles possibles du jeu en ergothérapie et en travail social. Pour ce faire, il va opter pour une posture particulière, celle du pari de la proximité ou d'une complémentarité forte entre les valeurs de l'ergothérapie (et plus largement des sciences de l'occupation) et le travail social, en ce que ces deux disciplines et professions visent le développement du pouvoir d'agir des personnes accompagnées. L'ergothérapie peut être définie comme «une profession de santé centrée sur le client qui vise à promouvoir la santé et le bien-être par le biais de l'occupation. L'objectif principal de l'ergothérapie est de permettre aux personnes de participer aux activités de la vie quotidienne. Les ergothérapeutes y parviennent en travaillant avec les personnes et les communautés pour améliorer leur capacité à s'engager dans les occupations qu'elles veulent, doivent ou sont censées faire, ou en modifiant l'occupation ou l'environnement pour mieux soutenir leur engagement professionnel» (WFOT, 2012). Le travail social, lui, «promeut le changement et le développement social, la cohésion sociale, les capacités d'action et l'émancipation individuelle. Les principes de justice sociale, de droit de la personne, de responsabilité sociale collective et de respect des diversités sont au cœur du travail social. Étayé par les théories des sciences sociales et humaines et par les connaissances autochtones, le travail social encourage les personnes et les structures à relever les défis sociaux et à améliorer le bien-être

de tous et toutes» (IFSW, 2024). Ainsi, que ce soit par une étude ou une intervention sur les inégalités structurelles et sur les formes de justice à mettre en œuvre pour y remédier, sur les formes de vulnérabilité mais également de réciprocité et d'interdépendances entre actrices et acteurs sociaux, ou par une étude ou une intervention sur les occupations, c'est-à-dire sur la possibilité d'un engagement dans des activités qui ont un sens et un but pour la personne, ces deux disciplines ont au cœur de leurs pratiques des notions telles que l'identité, l'appartenance, l'action, la participation ou la justice. Partant de ce socle commun, cet ouvrage veut donner à voir les réflexions ou projets qui se développent aujourd'hui tant en travail social qu'en ergothérapie et ayant pour point commun le jeu. Comment est pensé aujourd'hui le jeu dans ces deux disciplines et professions? Quels sens, usages ou finalités les chercheurs, chercheuses et professionnel·les lui donnent-ils?

## UN JEU, DES JEUX, LE JEU

Entre les bals masqués et leur mise en scène ludique, les jeux d'extérieur (comme la balançoire ou le jeu de cache-cache) ou d'intérieur (comme des puzzles, des jeux de plateau, ou des jeux vidéo), les jeux collectifs ou solitaires (comme le justement nommé Solitaire ou les jeux de grattage ou les mots croisés), le jeu ou les supports du jeu peuvent prendre de multiples formes, n'être que jeux de mots, ou s'inscrire dans des temporalités multiples qui s'articulent tantôt à des calendriers spécifiques (comme les Jeux olympiques ou des fêtes saisonnières) ou tantôt dans le quotidien et l'ordinaire, lors de déplacements en transports publics par exemple. Il en va de même des implications dans le jeu qui peuvent prendre différentes formes, entre personnes qui jouent, garant·es des règles et spectateurs ou spectatrices, ou entre des pratiques occasionnelles et des pratiques professionnelles, comme dans le cas des personnes qui jouent aux échecs (Wendling, 2002).

Simultanément, et par-delà la diversité de ce que peut recouvrir la notion de jeu, il convient de rappeler des caractéristiques communes qui semblent unir l'ensemble de ces pratiques ludiques. Qu'il s'agisse d'activités ludiques spontanées (*play*) ou réglées par des règles et des conventions (*game*) (Mead, 1967 [1934]), le jeu peut être défini comme

une « action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'« être autrement » que dans la « vie courante » » (Huizinga, 1951 [1938], p. 51). Cette activité, pour être jeu, doit également avoir une dimension « improductive » et une « issue incertaine » (Caillois, 1967 [1958], p. 43); et elle prend le plus souvent la forme d'alea (hasard), d'agon (compétition), d'ilinx (vertige) ou de mimicry (symbolisation) (Caillois, 1967 [1958]). Le jeu est ainsi une activité sociale, qui, comme occupation, articule une ou des personnes, une activité et un environnement matériel et immatériel (ou culturel). Le jeu ne se limite ainsi pas à sa matérialité (même si les jouets – ou objets ludiques – peuvent être le support privilégié de jeux), et – comme l'art – il existe par la forme spécifique de sociabilité ou de socialisation qu'il produit par-delà la diversité de ses formes (Simmel, (1949 [1910]): il peut même être considéré comme une des formes fondamentales et privilégiées que prend la pulsion à la sociabilité chez les humains.

24

Ainsi, si le jeu est l'occupation principale de l'enfance, il ne s'y réduit pas, mais existe sous différentes formes tout au long de la vie. Et si historiquement c'est l'étude – ou le souci – du jeu chez les enfants qui a été privilégié par l'ergothérapie et le travail social, parce qu'intégré aux enseignements sur le développement de l'enfant en tant qu'élément clé de l'apprentissage que les professionnel·les mobilisent pour concevoir des interventions qui aident l'enfant à augmenter son répertoire d'habiletés et de compétences pratiques et sociales, cette approche normative du développement, qui conçoit l'enfance comme un processus d'adaptation en constante évolution, a connu des inflexions, s'intéressant désormais plus spécifiquement à l'expérience subjective du jeu et aux occupations ludiques situées et contextualisées. Les concepts développés par les ergothérapeutes Ann Allart Wilcock et Clare Hocking (2015) que sont l'action, l'être, l'appartenance et le devenir (*doing, being, belonging, becoming*) sont valables pour les enfants, mais plus largement pour l'ensemble des êtres humains et permettent d'appréhender les différentes manières dont le jeu et les environnements ludiques soutiennent ou limitent leurs expériences, leurs liens, leur bien-être, leur identité et leur développement ou transformation tout au long de leur vie. L'articulation des perspectives issues de l'ergo-

thérapie et du travail social permet d'élargir notre compréhension et l'utilisation du jeu dans nos champs professionnels respectifs.

## LE JEU COMME MOYEN OU COMME FIN

Bien que le jeu soit un moyen de s'amuser sans but extrinsèque, intégré dans des pratiques professionnelles, il est le plus souvent considéré comme un moyen et un mécanisme de développement et d'apprentissage, d'interaction sociale et d'enculturation, de guérison de traumatismes émotionnels, d'autorégulation et de résilience.

En particulier dans le domaine de la (petite) enfance, le jeu a longtemps été davantage un moyen qu'un objectif d'intervention (Miller Kuhaneck *et al.*, 2013). Il est le plus souvent le support à l'utilisation d'évaluation ou d'observation des habiletés fonctionnelles ou sociales, ou le support au développement d'habiletés motrices, sensorielles, cognitives, émotionnelles et sociales. Par ailleurs, le jeu est aussi utilisé pour ses propriétés motivationnelles afin d'accroître l'attrait des activités thérapeutiques ou pédagogiques (Miller Kuhaneck *et al.*, 2013; Parham, 2008).

Cette conception utilitariste du jeu a connu des amendements dans ces disciplines, sa valeur propre lui étant désormais toujours plus reconnue. Considéré comme une force créatrice (Lester & Russel, 2010), le jeu trouve, aujourd'hui, sa valeur en ce qu'il active le système de motivation intrinsèque qui favorise le contrôle de ses actions, qui aide à développer son imagination et sa créativité (Vander Ven, 2015). L'amusement et le plaisir à jouer créent un sentiment de maîtrise qui a des effets bénéfiques considérables sur la santé (Lester & Russel, 2010). L'absence de jeu aurait pour risque de développer un trouble psychopathologique (Gray, 2011), le jeu étant un moyen d'évacuer le stress, de renforcer les capacités d'adaptation émotionnelle et, par conséquent, la santé mentale et la résilience. Ont ainsi été publiés ces dernières années un nombre important d'articles qui font valoir l'importance d'établir un droit à jouer. Tant les ergothérapeutes que les professionnel·les du travail social accordent de l'attention aux conditions qui permettent de jouer et aux espaces propices au jeu (en particulier en extérieur, mais

pas exclusivement), de créer des environnements de jeu inclusifs, c'est-à-dire de soutenir la possibilité du jeu dans la vie quotidienne.

### **PARTIR DES INTERROGATIONS ÉTUDIANTES: JOUER, EST-CE BIEN PROFESSIONNEL ?**

Les étudiant·es en travail social et en ergothérapie de la HETSL, lors de leurs formations pratiques ou à l'occasion de leurs travaux de bachelor, expérimentent ou s'intéressent parfois à des situations professionnalisantes dans lesquelles le jeu, la pratique ou la dimension ludique ont une place prépondérante. Un retour sur ces travaux – par la réflexivité privilégiée qu'ils offrent – met au jour la difficulté que le jeu peut représenter pour des (futur·es) professionnel·les.

26

Ces travaux donnent à voir trois grands usages du jeu : d'abord comme un instrument ou un outil de la pratique professionnelle, qu'il s'agisse d'outils thérapeutiques ou socio-éducatifs : le jeu est mobilisé comme moyen visant ou permettant la rééducation, comme aide ou soutien au diagnostic ; il est utilisé et s'inscrit dans des processus thérapeutiques par le biais d'interactions ludiques ; activités manuelles ; marionnettes, etc. Il est également support d'observations, en particulier dans le jeu libre des enfants. Ensuite, le jeu est perçu comme un support qui soutient et favorise la participation des publics (en interaction avec leur environnement physique et social) ; le jeu est alors étudié en tant que vecteur d'inclusion sociale et d'engagement. Les pratiques sportives, par exemple, sont saisies, dans ces travaux ou ces projets, comme un outil d'accompagnement ou un levier éducatif, thérapeutique ou de prévention permettant de travailler l'estime de soi, la coopération ou l'autonomie (avec des publics précis, adolescent·es, personnes fragiles ou vulnérables, etc.) ainsi que comme vecteur d'intégration ou de réinsertion. Les pratiques artistiques ou créatives apparaissent, elles aussi, dans de nombreux travaux, comme support à l'expression ou à la communication. Enfin, différents travaux de bachelor portent sur les jeux vidéo ou les écrans, aussi bien en ergothérapie qu'en travail social ; pour en étudier les possibles avantages pour le travail social et l'ergothérapie, par exemple en termes de nouvelles approches (ludiques) de sensibilisation ou de prévention de comportements,

mais également pour réfléchir aux formes d'accompagnement à offrir aux personnes qui en deviendraient dépendantes.

Au-delà de ces grandes thématiques, ces travaux de bachelor ou ces situations professionnalisantes travaillées dans le cadre des formations pratiques montrent quelques interrogations récurrentes chez ces (futur-es) professionnel·les : est-ce que le(s) jeu(x) proposé(s) est ou sont l'outil (le plus) efficace pour l'intervention recherchée ? Quel est le (meilleur) jeu à proposer ou à mobiliser avec tel ou tel public, dans quelles circonstances, et en fonction de quels objectifs, et comment les adapter en fonction des besoins spécifiques du public, sans mise en échec ? Comment rendre les jeux attractifs et inclusifs ? Comment mesurer, prévoir ou anticiper les conséquences et les impacts du jeu proposé ? Quand faut-il proposer des jeux compétitifs ou coopératifs et quelles en sont les limites par rapport aux formes de jeux ? Comment gérer les émotions que génèrent les jeux et les transitions entre plaisir (amusement ; gain) et déplaisir (pression ; échec ; perte) ? Quelle posture adopter pour encadrer les moments ludiques ? Comment poser un cadre et ne pas se faire déborder ? Quelle attitude (ou attitude ludique) adopter, pour impulser une dynamique d'équipe, tout en restant professionnel·le ?

27

Les suivis de formation pratique, comme des travaux de bachelor, mettent au jour un certain nombre de difficultés, défis ou gênes que les (futur-es) professionnel·les peuvent rencontrer vis-à-vis du jeu comme outil, méthode ou finalité de l'intervention. En particulier quant à ce que cela signifie d'être professionnel·le. Jouer sans autre finalité que le plaisir du jeu, est-ce professionnel ? Faut-il, comme professionnel·le, laisser jouer les publics ou jouer avec ? Est-ce que la professionnalité se situe dans le choix des jeux proposés ? Est-ce que tous les jeux méritent d'être joués dans un cadre professionnel ? Les jeux de compétition ou capitalistes autant que les jeux collaboratifs ? Les jeux genrés ou anthropocènes autant que les jeux dégenrés ou écoresponsables<sup>1</sup> ?

---

1 On pense ici aux propos de l'historien Dipesh Chakrabarty (2023, p. 40) qui, voyant des enfants jouer avec des pelleteuses miniatures dans un bac à sable, parle de «jouet anthropocène».

Le jeu vient ainsi questionner, sur un mode singulier, ce qui constitue la posture professionnelle. Si le jeu, en particulier lorsqu'y joue le ou la professionnelle, permet une forme d'horizontalité qui peut être recherchée dans la relation d'accompagnement ou thérapeutique, parce que traitant l'ensemble des joueurs ou joueuses comme des égaux le temps du jeu<sup>2</sup>, cette proximité et égalité, même limitée au temps du jeu, peut être difficilement vécue par des (futur-es) professionnel·les sensibles à la reconnaissance de leur propre posture professionnelle, comme à celle de leur métier plus généralement. C'est que le jeu porte en lui un certain nombre d'images ou de scènes « propices à des malentendus » (Delchambre, 2009, p. 3). Sont-ils ou elles des professionnel·les qui jouent et qui s'amuse(nt)? Comment le détromper, qui plus est lorsqu'ils ou elles sont vues en train de jouer et qu'ils ou elles n'ont pas l'occasion d'expliquer le choix et la pertinence de cette modalité d'intervention?

28

Plutôt que de tenter de répondre de manière définitive à ces questions, de proposer un panorama complet de l'ensemble des manières de penser le jeu en ergothérapie ou en travail social, cet ouvrage propose une ouverture sur différentes expériences ou réflexions qui, toutes inscrites dans le travail social ou l'ergothérapie, ont à faire avec le jeu. Elles montrent différentes manières d'appréhender le jeu dans – et au sein de – ces disciplines et professions, et les formes de professionnalité qu'elles nécessitent. Issues d'un appel à contribution adressé à l'ensemble de nos collègues qui travaillent, comme nous, à la HETSL, école qui abrite – au moment de la rédaction de cet ouvrage – ces deux filières de formation, à savoir l'ergothérapie et le travail social. La possibilité a également été donnée de réaliser des entretiens avec des personnes dont les réflexions paraissent particulièrement intéressantes. L'ensemble des chapitres donne ainsi à voir comment des enseignant·es faisant de la recherche dans ces disciplines, les professionnel·les ou les chercheurs et chercheuses interviewé·es réfléchissent ou mettent en œuvre, aujourd'hui, le jeu dans ces deux disciplines et professions.

---

2 Comme l'écrit le sociologue Georg Simmel (1949 [1910]), p. 256), « la richesse et la position sociale, le savoir et la renommée, l'exception et les mérites de l'individu ne jouent aucun rôle dans [le jeu] ». Le jeu, comme forme sociale de sociabilité, est ouvert au plus grand nombre. En ce sens, il est « démocratique » car il ne requiert aucune qualité individuelle spécifique pour se réaliser.

## PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS

Les deux premières communications abordent le jeu sous l'angle de la justice occupationnelle, du droit de tous les enfants à jouer, et de l'inclusivité. Helen Lynch d'abord, dans l'entretien mené par Sylvie Ray-Kaeser et rappelant combien le jeu a souvent été saisi comme un moyen thérapeutique, insiste sur l'importance du jeu en tant que tel, comme une occupation en soi, essentielle au bien-être de l'enfant. Elle plaide en particulier pour une approche du jeu où les professionnel·les s'adaptent à l'environnement social et matériel de l'enfant afin de le soutenir dans ses choix de jeux et de jouer selon ses désirs. Elle insiste sur la nécessaire lutte contre les inégalités sociales en favorisant l'accès au jeu à tous les enfants. Ines Wenger, qui a mené sa thèse de doctorat sous la direction de Helen Lynch, s'intéresse, de son côté, plus spécifiquement à la mise en place d'aires de jeu inclusives. Sur la base d'entretiens menés en Suisse alémanique avec des enfants tant à besoins spécifiques qu'à besoins ordinaires pour comprendre leurs perceptions du jeu, ainsi que sur un examen systématique de la littérature qualitative sur cette thématique, elle donne à voir les caractéristiques nécessaires aux places de jeu pour permettre de maximiser leur valeur ludique pour l'ensemble des enfants.

29

Robert Frund, Gil Meyer et Annelise Spack retracent, pour leur part, le rôle historiquement central du jeu dans la formation des éducateurs et éducatrices de la (petite) enfance sur la base de leur expérience d'enseignant·es à la HETSL (alors nommée École d'études sociales et pédagogiques – EESP). Ils et elles montrent comment le jeu a été, dans ce champ, très vite intégré comme objet et outil centraux de professionnalisation. L'observation professionnelle de l'enfant en train de jouer, plus particulièrement, est devenue un outil d'analyse de son développement et un levier pour une intervention éducative adaptée à ses besoins, contribuant ainsi à légitimer la profession et l'expertise des professionnel·les de l'éducation de l'enfance.

Valentine Perrelet, Éveline Thommen, Noémie Lavanchy, Sylvie Ray-Kaeser, Mireille Le Berre et Aline Veyre s'arrêtent quant à elles sur les spécificités des pratiques ludiques des personnes autistes. Contrecarrant l'idée d'une égale ou similaire participation de l'ensemble des humain·es

aux jeux, elles proposent dans un deuxième temps des pistes de réflexion sur les manières possibles de comprendre et de soutenir les personnes autistes dans leurs activités ludiques et de loisir. Articulant revue de littérature et résultats issus de leurs propres recherches, elles proposent différents conseils collectés tant auprès des personnes autistes, des parents, que de professionnel·les de la santé et du social.

La question de l'inclusivité est également centrale dans l'article de Béatrice Bertho, Anne Jetzer et Marie Leuba, mais au regard du genre et dans les lieux de l'animation socioculturelle. Sur la base d'entretiens avec des professionnel·les qui se soucient d'offrir des lieux d'accueil aussi bien pour les garçons que pour les filles, et qui s'inquiètent de voir ces dernières délaisser ces lieux de l'animation socioculturelle à l'adolescence (soit dès l'âge de 12 ans environ), les auteures rendent compte de ces questionnements des professionnel·les sur les stéréotypes de genre qui peuvent être véhiculés ou reproduits par les activités proposées, mais également des solutions expérimentées pour tenter d'y remédier.

30

Julien Jaunin, responsable d'un centre de loisirs, développe quant à lui dans l'entretien mené par António Magalhães de Almeida une réflexion sur l'esprit ludique qu'il essaie de faire vivre dans sa structure. Revenant sur l'importance, dans son parcours, de son expérience de responsable de colonies de vacances, il donne à voir une conception du jeu qui renvoie d'abord à l'improvisation, au détournement d'objets et à l'humour, ce qu'il appelle un esprit colo. Il défend alors une vision du jeu comme une fin en soi, de là pouvant découler des émotions structurantes, un sentiment d'appartenance, des souvenirs.

Linda Miceli et Basile Perret, pour leur part, montrent comment, dans un projet de sensibilisation et de prévention du harcèlement dans un centre d'insertion professionnelle, le jeu représente une ressource précieuse en ce qu'il permet un pas de côté, un décalage, le joueur ou la joueuse n'étant plus tout à fait – le temps du jeu – la personne qui joue. À travers la présentation de ce projet, et des deux formes de jeu privilégiées dans le cadre de celui-ci (à savoir un jeu de l'oie et le théâtre de l'opprimé), il et elle montrent les potentialités du jeu pour de telles interventions.

Uwe Heinrich explore dans l'entretien mené par Anne Jetzer le rôle et la place du corps dans le jeu théâtral et questionne ainsi, en retour, le rôle et la place du corps et de pratiques d'improvisation dans les interventions auprès de jeunes et dans la formation des étudiant-es. Il met en lumière la manière dont la médiation théâtrale peut favoriser l'engagement corporel et émotionnel, et interroger – sans passer par le langage – les problématiques que rencontrent ces jeunes. En particulier, à travers son travail, il permet aux jeunes d'expérimenter, par le mouvement, un travail sur les dynamiques qui naissent des rapports entre soi et les autres.

Romain Bertrand rend quant à lui compte des réflexions de deux ergothérapeutes qui conduisent des groupes ergothérapeutiques pour une clientèle adulte présentant des troubles psychiques et centrés sur la pratique de jeux de société. Il montre l'intérêt de ces jeux pour offrir un espace sécurisé pour la rencontre et le partage entre client-es, tout en mettant le diagnostic psychiatrique en arrière-plan; combien l'ambiance véhiculée par le plaisir du jouer favorise le développement de leurs compétences sociales, cognitives et comportementales, tout autant que leur santé et leur bien-être. Mais il montre aussi combien le fait de proposer du jeu n'est pas anodin pour ces professionnelles, celles-ci devant encore (se) convaincre que le jeu a toute sa place dans leur pratique professionnelle.

Tiffany Guggenheim, présidente d'une association de clowns intervenant en établissements médico-sociaux, montre quant à elle dans l'entretien qu'elle a réalisé avec Virginie Dessauges, ce que permet ou offre la présence de ces clowns professionnels pour ces publics vulnérables. En particulier, par leur posture horizontale et leur approche tout en dialogue, basée sur l'improvisation, l'observation et leur capacité d'adaptation, sans objectif normé, contrairement aux professionnel·les de la santé et du social qui interviennent dans ces lieux, les clowns offrent des formes de rencontres inédites.

Dans une perspective fort différente, Murielle Martin et Maud Plumettaz-Sieber proposent aux lecteurs et lectrices une réflexion, mais aussi un mode d'emploi, pour réaliser des escape games pédagogiques. À partir d'une expérience menée au sein de la HETSL à destination d'étudiant-es

et visant à tester les connaissances retenues à la fin d'un enseignement, elles listent les étapes à réaliser pour mettre en place une telle activité, mais insistent également sur les propriétés motivationnelles qu'elles observent dans ce type de dispositif.

Enfin, dans son article, Daniel Lambelet s'interroge sur la récurrence de l'expression «jouer le jeu», tant de la part des professionnel·les que des probationnaires dans le cadre du suivi socio-judiciaire des sortant·es de prison. Il montre comment ce cadrage ludique opère une reconstruction de la situation de suivi qui, tout en préservant les attendus normatifs de la conditionnalité pénale, introduit un écart qui modifie les représentations que les protagonistes ont l'un de l'autre (et qui apparaissent dès lors comme des partenaires) et contribue ainsi à instaurer une dynamique relationnelle plus équilibrée.

32

Dans une postface sous forme de conclusion, et en guise de stimulante ouverture, Thierry Wendling, anthropologue au CNRS et spécialiste du jeu, propose son propre regard sur cet ouvrage et interroge l'intérêt ou la spécificité de ces questionnements par rapport aux questionnements ordinairement posés sur le jeu et les pratiques ludiques, par exemple en anthropologie.

## CHAPITRE 1

# LE JEU, VECTEUR D'INCLUSION SOCIALE ET DE JUSTICE OCCUPATIONNELLE

Helen Lynch et Sylvie Ray-Kaeser

Helen Lynch est ergothérapeute et a obtenu son doctorat en sciences sociales au Dublin Institute of Technology en 2012 sur le thème des espaces de jeu dédiés aux enfants. Elle a participé entre 2014 et 2018 au projet européen COST<sup>1</sup> sur la défense du droit à jouer des enfants à besoins particuliers (Ludi<sup>2</sup>) et est aujourd'hui co-chercheuse principale du réseau P4play<sup>3</sup> financé par le programme Horizon2020. Dans cet entretien mené par Sylvie Ray-Kaeser, elle rend compte des évolutions de la recherche sur le jeu dans le cadre des sciences de l'occupation et de son utilisation en ergothérapie.

33

Q. Helen Lynch, tu es aujourd'hui considérée, dans le domaine des sciences de l'occupation, comme une experte du jeu de l'enfant. Comment en es-tu venue à t'intéresser spécifiquement à cette thématique?

R. J'ai obtenu mon diplôme d'ergothérapeute en Irlande avant que le jeu ne soit un thème du programme d'étude. Une fois diplômée, j'ai donc eu le besoin de développer mes connaissances sur l'application du jeu en ergothérapie en me formant notamment à la pédagogie Montessori<sup>4</sup> et à l'approche d'intégration sensorielle de

---

1 Coopération européenne dans le domaine de la recherche scientifique et technique.

2 <https://www.cost.eu/actions/TD1309/>

3 <https://www.p4play.eu>

4 Approche pédagogique « fondée sur l'observation scientifique du développement cognitif et psychique de l'enfant ». (Association Montessori Suisse, <https://www.montessori-suisse.ch/la-pedagogie-montessorie>).

Ayres<sup>5</sup>. Mais ce n'est que lorsque j'ai eu l'occasion de travailler dans le milieu universitaire que j'ai réalisé à quel point je connaissais mal les théories et les concepts sur le jeu. Dans le cadre de mon doctorat, j'ai obtenu une bourse pour étudier les espaces de jeu sous l'angle du droit de l'enfant à jouer, et c'est ce qui m'a permis d'acquérir une perspective beaucoup plus solide sur le jeu.

Lorsque j'ai commencé à enseigner à l'université en 2004, j'abordais surtout le jeu comme moyen pour favoriser le développement de l'enfant. Mais mon expérience d'ergothérapeute avec différents groupes d'enfants atteintes de déficience intellectuelle, d'infirmité motrice cérébrale ou d'autisme m'a permis d'identifier ce que j'avais pu rater ou omettre dans mes interventions. J'avais rarement parlé aux familles de leurs besoins en matière de jeu et n'avais jamais considéré le jeu comme un but ou un objectif important de la thérapie. J'ai donc commencé à intégrer davantage la perspective des sciences de l'occupation dans mes enseignements sur le jeu, afin que les étudiantes et étudiants prennent conscience qu'il est essentiel au bien-être des enfants.

C'est ensuite grâce au projet européen COST Ludi qui a réuni une centaine de thérapeutes, chercheuses et chercheurs issus de la santé, des sciences sociales et de l'ingénierie, que j'ai pu développer mon réseau et mes recherches sur le jeu des enfants dans une perspective de justice occupationnelle. Dans le cadre de ce projet, le jeu était en effet abordé au regard de l'article 31 du droit au jeu de la Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant.

- Q. En quoi les sciences de l'occupation contribuent-elles à la compréhension du jeu chez l'enfant ?
- R. Les sciences de l'occupation s'intéressent à comprendre le jeu des enfants, ses différentes formes, fonctions et significations, à la façon dont les enfants développent leur identité à travers le jeu, à la façon dont la culture influence les pratiques du jeu, à la manière

---

5 <https://www.cl-asi.org/about-ayres-sensory-integration>

dont le jeu se reflète dans les valeurs familiales et comment il est constamment réinventé par les nouvelles générations d'enfants. Les pratiques thérapeutiques ont besoin de cette compréhension, notamment lorsque l'on travaille avec la famille et les parents, et que l'on cherche à les aider à jouer avec leur enfant ou que celle-ci ou celui-ci puisse jouer librement.

Lorsqu'on observe un enfant jouer, il est important de reconnaître sa disposition à jouer, sa motivation intrinsèque et son contrôle de la situation de jeu. L'enfant peut se montrer absorbé-e par le jeu car il s'agit pour elle ou lui d'une activité sérieuse. Mais cela ne veut pas dire pour autant que le jeu est travail! Nous devons réfléchir à cette question, car en tant qu'adultes, nous avons souvent recours à des moyens pour structurer le jeu de l'enfant, en pensant que cela lui permettra de mieux performer, mais ce n'est pas ainsi que le jeu fonctionne.

35

Si l'objectif est d'améliorer la capacité de l'enfant à jouer, il est possible d'entraîner les conditions préalables au jeu ou l'attitude de l'enfant à l'égard du jeu dans le cadre de la thérapie. Il est important de noter que l'intervention ne porte pas sur l'activité de jouer dans ce cas – il s'agit plutôt d'un travail ludique, où l'enfant a peu de choix ou de liberté pour jouer car l'ergothérapeute guide ou encadre l'apprentissage.

Si l'objectif est de mettre en œuvre une intervention qui permet à l'enfant de jouer à son jeu favori ou de manière naturelle lorsqu'elle ou il est libre de le faire, cela n'a de sens que si cela se passe à la maison, dans la communauté et à l'école, et non dans une salle de thérapie. L'ergothérapeute s'efforcera alors d'adapter l'environnement social ou matériel afin d'aider l'enfant à accéder à son jeu lorsqu'elle ou il le souhaite. À cet égard, sa capacité à jouer est secondaire. Il s'agira d'observer où l'enfant joue, avec quoi et avec qui elle ou il choisit de jouer. Pour cela, je conseille de prendre des photos ou de réaliser des vidéos de la pièce ou, dans le cas de jeux en plein air, de la cour d'école ou du terrain de jeu, et cela sans a priori.

Dans le cadre d'une étude menée avec Fahy *et al.*, (2020) sur le jeu d'extérieur des enfants sur le spectre de l'autisme, les enfants observés

couraient très intensément ou essayaient de grimper au point le plus haut de manière répétée. Il pourrait s'agir a priori d'une simple course ou d'un non-jeu. Pourtant, nous avons constaté que ces enfants éprouvaient une exaltation particulière à courir librement. Carmel Conn (2015), une auteure australienne, a écrit un merveilleux article dans lequel elle a examiné des autobiographies d'adultes autistes qui parlent de leurs souvenirs de jeux d'enfance, qu'elles et ils décrivent comme des souvenirs vivaces en raison de l'intensité des sensations physiques. L'exaltation est le mot qu'elles et ils utilisent lorsqu'elles et ils se souviennent de leurs courses dans les bois.

Q. Quels sont selon toi les principales opportunités et les principaux défis à relever afin de faciliter l'accès des enfants au jeu ?

36 R. Cela dépend de l'organisation des services socio-sanitaires ainsi que de la place qu'occupe l'ergothérapie dans ces services. Si je comprends bien, en Suisse, les services de l'ergothérapeute sont couverts par une assurance privée. Alors qu'en Irlande, les ergothérapeutes travaillent principalement dans le cadre d'un système de santé national que les familles ne paient pas, ce qui signifie malheureusement que nous disposons de moins d'autonomie professionnelle. Les thérapies sont limitées à cinq ou six séances par enfant quels que soient la gravité ou le diagnostic ou les besoins en ergothérapie de l'enfant. Les recommandations que j'ai développées pour améliorer l'accessibilité des places de jeu selon les principes d'égalité et d'équité de la conception universelle (Lynch *et al.*, 2019) n'auraient pas pu être déployées si j'étais restée employée du service de santé, ou alors j'aurais dû le faire sur mon temps libre. Aujourd'hui, de nombreuses écoles en Irlande ont aménagé des aires de jeux extérieures accessibles au plus grand nombre d'enfants.

Les ergothérapeutes s'attachent à développer des compétences qui permettront à l'enfant d'être mieux armé·e à l'avenir, pour que par exemple il ou elle soit prêt·e à aller à l'école plutôt que de considérer ses besoins actuels. Mais si l'enfant n'est pas heureuse ou heureux maintenant, si elle ou il n'est pas capable de se faire des ami·es et de pouvoir jouer maintenant, à quoi préparons-nous ces enfants ? Je me souviens d'une mère, physiothérapeute, que nous avons

interrogée sur les besoins immédiats de sa famille en matière de jeu. Cette mère pleurait parce qu'elle disait que c'était la première fois qu'on lui posait cette question. Et même si elle était physiothérapeute et savait ce qu'il fallait faire pour son enfant, à bien des égards, elle était encore accablée par cette prise de conscience que quelque chose d'important manquait dans la vie de son enfant et à ce qu'elle avait imaginé pour sa famille. Pour la première fois, elle a eu l'occasion d'y réfléchir. Lorsque les parents évoquent ce qui est vraiment important pour leur enfant, ne présumez pas qu'il s'agit du contrôle de la motricité, de la perception ou du développement de fonctions auxquelles nous accordons généralement la priorité! Peut-être que si nous incluions plus souvent la voix de l'enfant lorsque nous définissons les priorités de la thérapie, cela nous aiderait à nous rappeler l'importance pour les enfants de pouvoir jouer.

37

Nous devons faciliter l'accès au jeu pour le plaisir de jouer et pas seulement pour ses vertus éducatives, particulièrement lorsqu'on s'occupe de jeunes enfants. Deux études auxquelles j'ai participé montrent que les ergothérapeutes accordent une grande importance au jeu, mais le plus souvent l'utilisent comme moyen pour développer d'autres habiletés (Moore & Lynch, 2018; Lynch et al, 2018). Je pense que nous devons défendre le droit à jouer des enfants qui nous sont adressé-es dans une perspective de justice occupationnelle. Il est temps d'assumer nos responsabilités citoyennes. La Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant a été ratifiée par la plupart des pays du monde, ce qui signifie que nous toutes et tous, en tant qu'adultes, avons le devoir de les mettre en œuvre. En outre, sur le plan professionnel, nous disposons des lignes directrices de la Fédération mondiale des ergothérapeutes et des divers modèles de pratique actuels qui axent les interventions sur l'occupation et la participation. Nous devons donc intégrer cette perspective professionnelle unique dans notre façon de pratiquer l'ergothérapie, pour le bien-être du plus grand nombre d'enfants.

Un autre défi consiste à informer la communauté et les politiques que le jeu est associé de manière significative à la santé, au développement et au bien-être. Il procure du plaisir et du bonheur, qui est

une mesure du bien-être. L'une de mes doctorantes, Alice Moore, a fait son master sur le bien-être des enfants (Moore & Lynch, 2018). Elle a montré que lorsqu'on demande à un·e enfant ce qui la ou le rend heureux, sa réponse est le plus souvent de jouer, d'être avec sa famille et avec son animal de compagnie. Il est important d'enseigner aux ergothérapeutes les concepts et les théories du jeu, la forme, la fonction, la signification du jeu dans différentes cultures et l'accessibilité des environnements ludiques. Et parce que le jeu est un ensemble de connaissances tellement vaste, provenant de diverses disciplines, comme la psychologie, l'architecture paysagère, la robotique, il faudrait proposer davantage de formations sur le jeu.

38

Nous devons également considérer la signification du jeu pour les enfants et appliquer les pratiques fondées sur des preuves dans nos interventions. Par exemple, Gibson *et al.* (2021) ont réalisé une étude il y a quelques années sur les interventions pour développer le jeu social des enfants avec autisme. Dans leur analyse de 388 études d'interventions basées sur le jeu, ils ont constaté qu'aucune d'entre elles ne prenait en compte les préférences des enfants en matière de jeu. Dans leur revue de la littérature des interventions en ergothérapie qui sont en accord avec la philosophie du jeu comme but et occupation pour les enfants avec autisme, Kuhaneck *et al.* (2020) font le constat que seules 20 études proposent des stratégies pour permettre à ces enfants de jouer.

Le jeu évolue et le jeu virtuel est une occupation des enfants de cette génération que nous devons prendre en compte dans nos interventions. Très peu d'études se sont penchées jusqu'ici sur ce que les enfants disent de leurs expériences en matière de jeu numérique, ce qu'il signifie pour elles ou pour eux, la forme qu'il prend, la façon dont les enfants construisent leurs identités et socialisent dans l'espace numérique. Je pense qu'il s'agit là d'une formidable opportunité de développement pour les sciences de l'occupation et l'ergothérapie. L'une de nos doctorantes, Fiona M. Loudoun (2021), s'est penchée sur ce sujet dans le cadre de ses recherches et a constaté que les enfants vivaient de nombreuses expériences ludiques positives dans le cadre de leurs jeux numériques.

Q. On voit bien combien une réflexion sur le droit de l'enfant à jouer est nécessaire, comme la nécessité de s'intéresser au vécu du jeu, par les enfants. Est-ce que les sciences de l'occupation peuvent favoriser l'inclusion des enfants par le jeu ?

R. Dans le cadre du programme de recherche P4Play, l'équipe s'est penchée sur la question de l'inclusion de groupes particuliers d'enfants exposés au risque de privation de jeu, par exemple les filles qui, dans de nombreuses cultures, finissent souvent par s'occuper davantage des tâches ménagères lorsqu'elles grandissent, tandis que les garçons continuent à jouer plus longtemps. Il peut s'agir d'enfants venant de communautés issues la migration, ou de gens du voyage, ou de familles défavorisées sur le plan socio-économique. Certain-es enfants vivant dans des zones défavorisées ne peuvent pas jouer en plein air. Dans tous ces projets, une approche de transformation sociale basée sur l'occupation pour lutter contre les inégalités sociales et sanitaires est appliquée. Ce cadre théorique met en avant le jeu en tant qu'occupation génératrice de vie communautaire, de relation, de cohésion et d'appartenance entre les enfants, les familles et l'ensemble du quartier. Le jeu permet aux enfants d'être des agent-es actifs et actives, de renforcer l'engagement social, de créer des communautés inclusives et de lutter contre les inégalités (Gleave, 2010; Elsley, 2015). Cette position souligne l'importance d'une perspective occupationnelle inclusive plutôt qu'instrumentale du jeu.

Nous développons tout un champ de recherche sur la conception des aires de jeux qui implique des enfants, en appliquant les principes de la conception universelle pour maximiser la valeur ludique et l'accessibilité pour le plus grand nombre d'enfants (Lynch *et al.*, 2019). Même si ces projets concernent davantage la conception architecturale, je pense que si nous renforçons le caractère central de la valeur ludique des environnements construits dans nos communautés, nous pouvons favoriser l'inclusion. Pour ce faire, nous devons continuer à recueillir les expériences des enfants comme expert-es du jeu pour concevoir des environnements intégrant ce qui a pour elles et eux une valeur ludique. En agissant de manière intersectionnelle et universelle, c'est-à-dire au-delà du

handicap, les ergothérapeutes maximisent leur pouvoir d'agir et leur autonomie professionnelle.

Ce qui est important pour le développement de la recherche sur le jeu, c'est que les ergothérapeutes se réunissent autour de ce thème avec des groupes interdisciplinaires ayant des compétences différentes. C'est ainsi que l'on peut créer une dynamique et faire la différence. En Irlande, nous avons récemment rédigé une proposition à l'intention de notre gouvernement en vue de la création d'une politique visant à soutenir le droit des enfants à jouer. C'est un aperçu de la manière dont les ergothérapeutes peuvent faire pression pour obtenir des changements au niveau politique. Dans notre ville, nous avons rejoint le groupe de pilotage de l'initiative «Villes amies des enfants» de l'Unicef<sup>6</sup> qui rassemble les parties prenantes pour s'assurer que l'aménagement urbain est adapté aux enfants. Il n'est pas surprenant que l'aménagement d'espaces de jeu et de loisirs soit essentiel pour rendre les villes accueillantes pour les enfants. Nous espérons avoir créé une vague de soutien pour que les ergothérapeutes promeuvent le jeu, l'inclusion, la conception universelle et la valeur du jeu. Plus la profession pourra communiquer sur le jeu sur la base de résultats de recherche, plus elle fera la différence.

40

---

6 <https://www.childfriendlycities.org>

## CHAPITRE 2

# PLACES DE JEU INCLUSIVES: EXPÉRIENCES D'ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES

Ines Wenger

Ce chapitre expose certaines conclusions d'une thèse de doctorat intitulée: «Places de jeux inclusives: aperçu du jeu et de l'inclusion du point de vue des utilisateurs et des prestataires de services» qui porte sur le jeu et l'inclusion en relation avec les places de jeux du point de vue des utilisateurs et des utilisatrices, ainsi que des concepteurs et des conceptrices (Wenger, 2023)<sup>1</sup>. Plus précisément, cette thèse repose sur des entretiens semi-structurés menés en Suisse alémanique avec des enfants à besoins spécifiques et d'autres à besoins ordinaires afin d'interroger leurs perceptions du jeu sur des places de jeux inclusives (Wenger *et al.*, 2020). De plus, un examen systématique de la littérature qualitative sur cette thématique, sous la forme d'une méta-ethnographie, explore les caractéristiques qui contribuent à la valeur du jeu et à l'inclusion sur les places de jeux du point de vue des enfants (Wenger *et al.*, 2023b).

41

Après une présentation du jeu en tant qu'occupation et de la manière dont l'occupation ludique est vécue du point de vue des enfants, ce chapitre se penche plus spécifiquement sur les places de jeux inclusives et sur le concept de valeur ludique, avant de rendre compte des expériences des enfants à besoins spécifiques et de celles et ceux à besoins ordinaires en matière d'occupation ludique et de valeur ludique dans les places de

---

1 Cette thèse a bénéficié d'un financement du programme de recherche et d'innovation Horizon 2020 de l'Union européenne dans le cadre de la convention de subvention Marie Skłodowska-Curie N° 861257. Elle a été menée dans la perspective des sciences de l'occupation et de l'ergothérapie, dans le cadre du projet P4Play ([www.p4play.eu](http://www.p4play.eu)).

jeux inclusives. Il se termine par des suggestions d'actions possibles de la part des professionnel·les pour améliorer l'occupation et la valeur du jeu pour l'ensemble des enfants sur les places de jeux.

### 2.1. LE JEU EN TANT QU'OCCUPATION

Le jeu est considéré comme une occupation centrale dans la vie des enfants (Parham, 2008). Dans les sciences de l'occupation et de l'ergothérapie, les occupations peuvent être décrites de manière générale comme «les choses que les gens font» (Hocking, 2009, p. 142); elles sont souvent perçues comme significatives par les individus, un groupe de personnes, une communauté ou même la société (Hocking, 2013). Par ailleurs, des recherches dans les domaines des sciences de l'occupation et de l'ergothérapie relèvent de plus en plus l'interdépendance entre les occupations, l'environnement et les personnes. En ce sens, les occupations sont considérées comme coconstruites et émergent des transactions entre le contexte social, physique, politique, culturel et historique de la (des) personne(s) exerçant l'occupation et l'occupation elle-même (Aldrich, 2008; Dickie *et al.*, 2006; Hocking, 2009). Dans cette perspective, il s'agit d'explorer le jeu en tant qu'occupation exercée et vécue par les enfants en relation avec l'environnement.

42

Pour prendre en compte cette transaction, Lynch et Moore (2016) proposent de définir l'occupation ludique comme l'expérience subjective d'un·e enfant qui s'engage dans des «occupations significatives librement choisies, intrinsèquement motivées et autodirigées» (p. 519) qui résultent de transactions entre l'environnement, l'enfant et l'occupation ludique elle-même. Cette définition de l'occupation ludique se fonde sur la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) émise par les Nations unies (Nations unies, 1989), qui considère le jeu comme un droit de chaque enfant. Le comité des droits de l'enfant définit le jeu comme le jeu pour le jeu, c'est-à-dire «non obligatoire, mû par une motivation intrinsèque et entrepris pour lui-même, plutôt que comme un moyen de parvenir à une fin» (Comité des droits de l'enfant, 2013, art. 31, par. 1) par les enfants.

L'occupation ludique peut prendre diverses formes. Elle peut prendre une forme passive de l'extérieur (par exemple, des enfants

qui observent d'autres enfants jouer) ou des formes d'engagement très actives, par exemple courir, sauter ou se battre (Lynch & Moore, 2016). L'accent est donc mis sur le « processus d'engagement » (Lynch & Moore, 2016, p. 519) ou, autrement dit, sur l'expérience subjective de la participation à une occupation ludique, plutôt que sur le résultat.

## 2.2. L'OCCUPATION LUDIQUE DU POINT DE VUE DES ENFANTS

Les expériences majeures que les enfants font à travers l'occupation ludique et l'interaction avec leur environnement ont été étudiées dans le cadre des sciences de l'occupation et de l'ergothérapie, dans différents contextes culturels, notamment en Europe, aux États-Unis et en Afrique<sup>2</sup>. Ces travaux montrent que du point de vue des enfants, l'occupation ludique se caractérise par l'expérience du plaisir, du défi, des interactions sociales avec les autres et de l'interrelation avec l'environnement (par exemple, l'environnement naturel, bâti ou social) (Bartie *et al.*, 2016; Berinstein & Magalhães, 2009; Fahy *et al.*, 2021; Graham *et al.*, 2018; Miller & Kuhaneck, 2008; Moore & Lynch, 2018; Perrins Gendron *et al.*, 2023). Ainsi, les occasions d'interagir avec l'environnement qui les entoure peuvent provenir de matériaux, de lieux et/ou de personnes. Il convient de souligner que les enfants à besoins spécifiques et ceux à besoins ordinaires décrivent ces mêmes expériences d'occupation ludique comme centrales. En outre, les enfants à besoins spécifiques ont décrit différentes manières de s'engager dans le jeu. Il s'agit notamment de modifier les règles des jeux traditionnels (comme remonter le toboggan à l'envers), ou d'utiliser des équipements de jeux à des fins autres que celles prévues à l'origine (Fahy *et al.*, 2021). Un exemple de changement des règles est décrit par Fahy *et al.* (2021) chez des enfants sur le spectre de l'autisme qui, lorsque jouant au chat et à la souris avec le personnel de l'école, n'attrapent que le personnel et pas les autres enfants. Il est également important de souligner qu'il existe différentes façons de prendre part au jeu. Par exemple, les enfants peuvent avoir le sentiment de jouer même si elles ou ils ne font « que » regarder le jeu de leurs pair-es (Graham *et al.*, 2018).

---

<sup>2</sup> Irlande (Fahy *et al.*, 2021; Moore & Lynch, 2018), États-Unis (Miller & Kuhaneck, 2008), Afrique (Perrins Gendron *et al.*, 2023), Afrique du Sud (Bartie *et al.*, 2016) et Tanzanie (Berinstein & Magalhães, 2009).

La description du point de vue des enfants de l'occupation ludique a aussi permis d'identifier une préférence pour les jeux en plein air. Des études menées en Suède et aux Pays-Bas, basées sur le point de vue des enfants à besoins spécifiques ou ordinaires âgés de 7 à 12 ans, ont ainsi montré que les enfants considéraient les places de jeux comme l'un de leurs endroits préférés pour jouer (Prellwitz & Skär, 2007 ; van Heel *et al.*, 2022).

La section suivante examine plus en détail les places de jeux, l'inclusion et la manière dont ces éléments sont liés aux expériences des enfants en matière d'occupation et de valeur du jeu.

### **2.3. EXPÉRIENCES D'ENFANTS DE 7 À 12 ANS EN MATIÈRE D'USAGE DES PLACES DE JEUX INCLUSIVES: OBSTACLES À L'ACCESSIBILITÉ DES PLACES DE JEUX CONVENTIONNELLES**

44

Les enfants, et en particulier les enfants à besoins spécifiques, sont souvent confrontés à un certain nombre d'obstacles sur les places de jeux qui affectent leur activité ludique.

Les obstacles peuvent provenir de l'environnement physique, social ou politique. Les obstacles dans l'environnement physique sont généralement les plus évidents et déterminent si les enfants peuvent ou non accéder à la place de jeux. Ils peuvent être liés à leur accessibilité physique (Lambert *et al.*, 2019 ; Moore & Lynch, 2015 ; Smith *et al.*, 2017), en particulier pour les enfants à besoins spécifiques: ces obstacles physiques peuvent être des chemins inaccessibles et des parkings inadéquats (Horton, 2017 ; Moore & Lynch, 2015), des difficultés pour entrer sur la place de jeux et/ou des conditions de surface inadéquates, comme du sable (Bloemen *et al.*, 2015 ; Horton, 2017 ; Moore & Lynch, 2015). En raison de ces obstacles, les enfants à besoins spécifiques doivent compter sur l'aide d'adultes pour se déplacer sur la place de jeux et pour utiliser les équipements (Bloemen *et al.*, 2015 ; Moore & Lynch, 2015). En outre, les obstacles pour les enfants à besoins spécifiques qui affectent l'utilisation des équipements de jeu peuvent survenir lorsqu'ils sont conçus avec des couleurs difficiles à percevoir (Prellwitz & Skär, 2007), ou encore que certains équipements (par

exemple les toilettes) font défaut (Bloemen *et al.*, 2015; Horton, 2017; Moore & Lynch, 2015). Le manque d'ombre constitue également un obstacle pour l'ensemble des enfants (Moore & Lynch, 2015).

Si les obstacles physiques sont généralement les plus évidents, les obstacles sociaux sont décrits par les enfants à besoins spécifiques comme ayant le plus d'impact sur leur expérience ludique (Siu *et al.*, 2017; Sterman *et al.*, 2019; van Engelen *et al.*, 2021). Les obstacles dans l'environnement social peuvent découler d'attitudes négatives à l'égard des enfants à besoins spécifiques et de leurs familles, par exemple de la part des concepteurs et conceptrices des places de jeux (Moore & Lynch, 2015; Sterman *et al.*, 2019) ou des autres utilisateurs et utilisatrices de la place de jeux (Horton, 2017; Stanton-Chapman & Schmidt, 2017; Sterman *et al.*, 2016), et ces obstacles peuvent avoir des conséquences sur l'expérience ludique que vivent ces enfants. Par exemple, par le fait d'être privé·es de l'expérience du jeu avec d'autres enfants ou ami·es sans surveillance d'adultes, parce qu'ayant besoin du soutien d'un·e adulte pour accéder à la place de jeux et l'utiliser (Graham *et al.*, 2018; Prellwitz & Skär, 2007). Par conséquent, les enfants à besoins spécifiques sont moins susceptibles de faire état d'expériences liées aux caractéristiques centrales qui définissent l'occupation ludique, telles que l'amitié et l'expérience librement choisie, intrinsèquement motivée et autodirigée, que les enfants à besoins ordinaires (Graham *et al.*, 2018; Prellwitz & Skär, 2007). De même, les enfants souffrant de handicaps physiques et sensoriels ont déclaré craindre d'utiliser l'équipement de manière incorrecte et d'être ainsi taquiné·es par d'autres enfants (Prellwitz & Skär, 2007). Quant aux enfants sur le spectre de l'autisme, elles et ils ont indiqué que leurs activités ludiques étaient limitées par des règles sociales, comme l'interdiction de courir (Fahy *et al.*, 2021).

Du point de vue des enfants à besoins spécifiques, il est à noter qu'elles et ils apprécient grandement la possibilité de participer à des occupations ludiques avec d'autres enfants et donnent même la priorité à la participation à des occupations ludiques avec d'autres enfants par rapport à leurs propres préférences de jeu (Graham *et al.*, 2018). Cependant, la recherche a révélé que les personnes qui conçoivent des places de jeu n'ont pas été formées dans leur parcours professionnel à l'existence des différents types de handicaps qui

existent, et sur la façon d'offrir des possibilités de jeu aux enfants ayant des besoins spécifiques (Lynch *et al.*, 2020; Prellwitz & Tamm, 1999; Sterman *et al.*, 2019). Les concepteurs et conceptrices des places de jeux ont surtout concentré leur attention sur l'amélioration de l'environnement physique, dans ses dimensions esthétiques et sécuritaires. Les municipalités ont des politiques en matière d'offre de jeux qui se concentrent principalement sur l'accès aux places de jeux pour les enfants souffrant de handicaps physiques (van Melik & Althuisen, 2020). La conception de places de jeux convenant à tout type d'enfant n'est souvent pas une priorité pour les autorités locales parce qu'elles n'ont pas conscience des besoins des enfants à besoins spécifiques et de leurs familles (Lynch *et al.*, 2020; Moore & Lynch, 2015; Sterman *et al.*, 2019; van Melik & Althuisen, 2020); de même, ces dernières indiquent souvent que les restrictions financières constituent un obstacle à l'aménagement des places de jeux accessibles à l'ensemble des enfants (Lynch *et al.*, 2020; Moore & Lynch, 2015).

46

En résumé, il existe divers obstacles qui influencent la participation des enfants à des occupations ludiques, et en particulier des enfants à besoins spécifiques, sur les places de jeux conventionnelles. Pour remédier à ces inégalités, un nouveau type de places de jeux, appelé places de jeux inclusives, a émergé ces dernières années (Burke, 2013; Dunn & Moore, 2005; Siu *et al.*, 2017; Stiftung Denk an mich, 2013).

### 2.4. PLACES DE JEUX INCLUSIVES ET VALEUR LUDIQUE

Une place de jeux inclusive vise à offrir des expériences ludiques et sociales à l'ensemble des enfants, en mettant l'accent sur la maximisation de la valeur ludique et de l'inclusion, en facilitant les expériences clés suivantes: faciliter la diversité des possibilités de jeu pour chaque enfant (Fernelius & Christensen, 2017; Joint Children's Play Policy Forum et UK Play Safety Forum, 2022), créer une atmosphère accueillante qui favorise un sentiment d'appartenance et d'inclusion dans tous les groupes d'âge et toutes les capacités (Casey & Harbottle, 2018; Dunn & Moore, 2005; Fernelius & Christensen, 2017; Jeanes & Magee, 2012; Stanton-Chapman & Schmidt, 2017), et encourager les interactions sociales, notamment en jouant ensemble et en créant des liens

d'amitié (Fernelius & Christensen, 2017; Stanton-Chapman & Schmidt, 2017). Les critères essentiels d'une place de jeux inclusive comprennent l'accessibilité physique et la facilité d'utilisation pour l'ensemble des enfants (Fernelius & Christensen, 2017). La valeur ludique décrit les expériences majeures que les enfants vivent en jouant dans un espace de jeu, ainsi que la richesse des expériences offertes par cet espace de jeu (Yuen, 2016). Les espaces de jeu caractérisés par une valeur ludique élevée offrent de nombreuses possibilités d'occupation ludique aux enfants, quelles que soient leurs capacités (Lynch *et al.*, 2018; Parker & Al-Maiyah, 2022; Yuen, 2016).

## 2.5. EXPÉRIENCES DES ENFANTS SUR LES PLACES DE JEUX INCLUSIVES: LA PARTICIPATION EN TANT QU'EXPÉRIENCE SUBJECTIVE

Dans le cadre de deux enquêtes, nous avons cherché à déterminer les perceptions et les points de vue des enfants sur ce qui fait que des places de jeu sont des lieux réellement ludiques. La première, intitulée: «Children's perceptions of playing on inclusive playgrounds: a qualitative study» (Wenger *et al.*, 2021) consistait en une analyse de contenu (Graneheim *et al.*, 2017; Graneheim & Lundman, 2004) de 32 entretiens menés avec des enfants de 7 à 12 ans, dont 18 avec différents besoins spécifiques et 14 sans, sur six places de jeux construites avec l'intention d'être inclusives et situées dans la partie germanophone de la Suisse. La seconde, intitulée: «Children's experiences of playground characteristics that contribute to play value and inclusion: Insights from a meta-ethnography» (Wenger *et al.*, 2023b) est une méta-ethnographie (au sens de Noblit & Hare, 1988) qui s'appuie sur 17 articles sélectionnés sur la base d'une analyse systématique de la littérature<sup>3</sup> et rapportant le point de vue des enfants sur le jeu en plein air dans des espaces de jeu spécifiques. Ces 17 articles, portant aussi bien sur l'Europe, l'Australie, l'Asie que l'Afrique, concernent 594 enfants âgés de 0 à 12 ans.

Les résultats combinés de ces deux études ont révélé la diversité de la manière dont les enfants peuvent vivre l'occupation ludique. Par

---

3 Les bases de données suivantes ont été mobilisées: AMED, Avery Index, CINAHL, Emcare, Eric, Medline, PsycINFO, Scopus, Web of Science.

exemple, dans des contextes d'activité ludique d'escalade, des enfants peuvent décrire leur participation soit par l'observation d'autres enfants qui grimpent, soit par le fait de se hisser elles-mêmes ou eux-mêmes sur l'équipement d'escalade avec leurs bras. On comprend que les enfants peuvent également participer activement à une activité ludique simplement en regardant ou en observant le jeu d'autres enfants.

D'autres études décrivent également des différences entre l'interprétation de l'occupation ludique observée par des personnes extérieures et celle des enfants participant à l'occupation ludique (Burke, 2012; Fahy *et al.*, 2021; Graham *et al.*, 2018; Hemmingsson & Jonsson, 2005; Rasmussen, 2004); ces résultats ont des implications pour les professionnel·les qui travaillent avec les enfants (ergothérapeutes, travailleurs sociaux et travailleuses sociales ou du jeu, soignant·es) ou qui aménagent des espaces de jeu (concepteurs et conceptrices, installateurs et installatrices des places de jeux, architectes paysagistes). Il est donc recommandé aux professionnel·les d'interroger directement les enfants sur leurs expériences de jeu.

48

Les résultats de nos deux études mettent enfin en lumière que les enfants à besoins spécifiques ou à besoins ordinaires ont des préférences similaires de jeu sur les places de jeux. De même, les expériences majeures que l'ensemble des enfants retirent de ces occupations ludiques sont également comparables, par exemple leur souhait d'être mis·es au défi, et la maîtrise des difficultés rencontrées dans l'espace de jeu contribue à leur sentiment d'auto-efficacité. Ces préférences et ces significations peuvent être considérées comme des valeurs ludiques et sont décrites plus en détail ci-dessous.

### **2.6. LES EXPÉRIENCES DES ENFANTS EN MATIÈRE DE VALEUR LUDIQUE: UN LIEN ÉTROIT AVEC L'INCLUSION**

Les enfants à besoins spécifiques et ceux à besoins ordinaires ont décrit les mêmes caractéristiques de la valeur ludique. Ces caractéristiques, au nombre de quatre, sont les suivantes (Wenger *et al.*, 2023b):

1. «Expérimenter et maîtriser les défis». Il s'agit d'une valeur liée à l'expérience des enfants en matière de défis, qu'ils soient liés à l'environnement

physique ou social. Dans l'environnement physique, les défis peuvent être rencontrés en expérimentant la hauteur, par exemple en grim pant, ou la vitesse, par exemple en courant. Ces défis émergent en combinant des environnements naturels, des équipements des places de jeux et des formes de paysage avec la manière dont les enfants les utilisent. Il peut également s'agir d'un mode d'utilisation qui n'avait pas été envisagé par les concepteurs et les conceptrices des places de jeux. Dans l'environnement social, les défis peuvent résulter de la présence et de l'interaction avec d'autres personnes. Par exemple les enfants se moquent des adultes ou mesurent leurs propres compétences par rapport à celles d'autres enfants.

2. «Créer et façonner» l'environnement physique renvoie à l'engagement des enfants dans le lieu lui-même. Cet espace façonne leur expérience de l'occupation ludique et contribue à la création de leurs propres lieux, par exemple en manipulant physiquement le lieu ou en le modifiant par l'imagination. En outre, il s'agit également d'intégrer et d'utiliser de manière créative l'environnement physique, par exemple l'équipement de la place de jeux ou les éléments naturels dans leur jeu. Ces interactions sont identifiées comme des facteurs clés contribuant à ce que les enfants établissent un lien significatif avec le lieu. Ce lien significatif se traduit par un attachement au lieu. Une forme particulière d'occupation ludique liée à l'expérience de la création et du modelage de l'environnement physique est la création de cachettes secrètes (Wenger *et al.*, 2023a). L'analyse montre comment les enfants s'attachent aux lieux et comment l'attachement émerge à la suite d'un processus itératif de modification de l'environnement physique et de l'occupation consistant à créer des lieux (cachettes secrètes), souvent avec d'autres enfants.
3. «Jouer avec ou à côté d'autres enfants», et donc faire partie de la communauté dans la place de jeu, est décrit par les enfants comme contribuant à un sentiment d'appartenance et d'inclusion. Cela peut se produire par le biais d'un engagement commun dans une occupation ludique et est souvent lié au fait de jouer avec des ami-es ou de nouer de nouvelles amitiés. L'importance de cette caractéristique de la valeur ludique par rapport à celle de l'environnement physique est particulièrement prononcée lorsque l'on se place du

point de vue des enfants à besoins spécifiques. Il a pu être observé qu'elles et ils font des efforts importants pour être présent-es dans le lieu physique spécifique, par exemple l'aire des balançoires, où les enfants se réunissent et où se déroulent les interactions sociales.

4. « Une atmosphère accueillante pour le jeu et l'appartenance » résulte de l'environnement physique et social. Cela inclut l'accès à la place de jeu, la mise à disposition d'un lieu sûr pour les enfants. Cela passe aussi par un bon entretien de l'espace, la mise à disposition d'équipements et de matériel de place de jeux qui éliminent les dangers (par exemple, pas de surfaces dures ou de toboggans qui chauffent au soleil) et des règles qui soutiennent les interactions sociales et la valeur du jeu.

50

Ainsi, la valeur ludique, telle que décrite par l'ensemble des enfants, à besoins spécifiques et à besoins ordinaires, est intrinsèquement sociale et liée à un sentiment d'appartenance – que ce soit à un groupe ou au lieu lui-même. Et elle est étroitement liée à l'inclusion. La valeur ludique englobe le sentiment de faire partie d'un groupe en jouant avec ou à côté d'autres enfants, l'expérience de l'auto-efficacité, qui peut, par exemple, résulter de la maîtrise de défis ou de la création et du modelage de l'environnement physique, et enfin la possibilité pour les enfants d'exercer leur autonomie en choisissant et en contrôlant leur engagement dans diverses occupations ludiques, facilitées par une place de jeu qui offre des possibilités de jeu à l'ensemble des enfants. En résumé, les caractéristiques de la valeur ludique peuvent être considérées comme contribuant à la compréhension de ce qui rend une place de jeux inclusive du point de vue des enfants, ce qui à son tour est lié à la valeur ludique et au sentiment d'appartenance.

Les caractéristiques de la valeur ludique soulignent l'importance d'inclure le point de vue des enfants dans la conception des places de jeux et dans l'élaboration des politiques relatives aux places de jeux inclusives. En ce sens, les principaux résultats pourraient également avoir des implications pour la transmission des connaissances entre les enfants, les concepteurs et les conceptrices des places de jeux et les instances politiques. Ainsi, les ergothérapeutes, les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales pourraient jouer un rôle de

médiation, et communiquer ces connaissances du point de vue des enfants aux différentes parties prenantes.

## 2.7. CONCLUSION

Les ergothérapeutes, les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales pourraient jouer un rôle actif dans la promotion du jeu en tant qu'occupation et ainsi mettre en avant les perspectives des enfants. Cependant, les études qui ont examiné l'utilisation du jeu en ergothérapie révèlent que le jeu est encore souvent utilisé comme un moyen plutôt que comme une fin en soi, bien que les ergothérapeutes s'accordent généralement sur l'importance du jeu en tant qu'occupation centrale dans la vie des enfants (Couch *et al.*, 1998; Lynch *et al.*, 2018; Lynch & Moore, 2016; Miller Kuhaneck *et al.*, 2013; Moore & Lynch, 2018; Nordström *et al.*, 2023; Schlager-Jaschky, 2019). Les études rapportent que ces professionnel·les sont confronté·es à plusieurs défis dans la pratique lorsqu'elles ou ils ont l'intention de mettre en œuvre une pratique axée sur le jeu en tant qu'occupation. Les défis peuvent être liés, entre autres, à un manque de connaissances, de formation et d'outils d'intervention, aux aspects structurels du lieu de travail en termes de ressources spatiales et temporelles insuffisantes, et à l'intégration dans le système de soins de santé (Lynch *et al.*, 2018; Moore & Lynch, 2018; Schlager-Jaschky, 2019). Ces défis suggèrent que les priorités fixées par les adultes dans le système de santé prennent souvent le pas sur le droit des enfants à jouer. Néanmoins, les ergothérapeutes ainsi que les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales pourraient devenir des personnes actives pour renforcer le jeu en tant qu'occupation dans leurs domaines respectifs et promouvoir l'inclusion dans la société. Une approche pourrait consister à déplacer le centre d'intérêt des interventions vers l'environnement et les aspects relationnels de l'interaction entre l'occupation ludique et l'enfant.

Les professionnel·les pourraient ainsi, d'une part, travailler à développer une compréhension des besoins des enfants en matière de jeu, y compris une compréhension de l'occupation et de la valeur du jeu du point de vue des enfants et, d'autre part, relever la manière dont cela peut être réalisé par des ajustements de l'environnement.

Ces ajustements comprennent par exemple la mise à disposition d'une variété d'équipements de places de jeux qui peuvent être utilisés de différentes manières et qui offrent différentes expériences de jeu (Wenger *et al.*, 2023b). Cela inclut des équipements de places de jeux inclusifs, comme des trampolines ou différents types de balançoires, mais aussi suffisamment d'équipements pour que l'ensemble des enfants puissent jouer. Mais ces modifications pourraient également se percevoir à travers l'inclusion d'éléments naturels dans la place de jeu, car ces éléments offrant différentes expériences de jeu peuvent être utilisés de différentes manières et sont modifiables (Wenger *et al.*, 2023b). Les éléments naturels peuvent comprendre, entre autres, des arbres, des rondins, des branches, des feuilles, des rochers, des cailloux, du sable, de l'eau, de l'herbe ou des plantes. Enfin, ces changements pourraient se traduire par l'offre d'une diversité d'espaces et de lieux de jeu, y compris des espaces ouverts et des endroits plus petits et plus isolés (Wenger *et al.*, 2023b). Cela permettrait aux grands groupes d'enfants de jouer ensemble, et, pour celles et ceux qui le souhaitent, de se réunir en plus petit comité ou de s'amuser seul·e. Ainsi, ce mélange offrirait aux enfants qui trouvent les espaces ouverts trop bruyants et encombrés des possibilités de se retirer. D'autre part, les professionnel·les pourraient défendre les besoins des enfants en matière de jeux auprès de différents groupes de parties prenantes, tels que les concepteurs et les conceptrices des places de jeux, les urbanistes ou encore les directeurs et directrices d'école. Elles et ils pourraient enfin soutenir activement la participation des enfants, et en particulier des enfants à besoins spécifiques, dans les processus de co-conception des espaces de jeu (Wenger *et al.*, 2023b).

Dans l'ensemble, ces actions pourraient contribuer à promouvoir l'inclusion dans la société en créant des places de jeux inclusives qui accueillent l'ensemble des membres de la communauté. Ainsi, la création d'une atmosphère accueillante sur les places de jeux peut avoir des répercussions non seulement sur le sentiment d'appartenance des enfants, mais aussi sur celui des autres membres de la communauté (Wenger *et al.*, 2023a; Wenger *et al.*, 2023b).

## CHAPITRE 3

# LE JEU DE L'ENFANT : PETITE HISTOIRE D'UN OBJET DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Robert Frund, Gil Meyer et Annelise Spack

Considéré comme l'activité principale à travers laquelle l'enfant interagit avec son environnement et, partant, se développe (voir sur ce point, par exemple, Piaget, 1932), le jeu a occupé une place centrale dans la formation des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance à l'École d'études sociales et pédagogiques (EESP)<sup>1</sup>, dès le milieu des années 1980 et jusqu'au milieu des années 2000<sup>2</sup>. À cette époque, le champ de l'accueil collectif de la petite enfance en Suisse romande s'applique à faire reconnaître la complexité de son activité professionnelle. L'EESP et sa filière petite enfance en deviennent des leviers substantiels<sup>3</sup> et, parmi les nombreuses ressources qui sont mises en œuvre, les enseignements sur le jeu et ses articulations avec d'autres savoirs et méthodes occupent une place déterminante.

53

Plusieurs ouvrages aux titres évocateurs ont été publiés par *Les Cahiers de l'EESP*<sup>4</sup> durant cette période: *Pour que les enfants jouent* (Caffari-Viallon, 1988 – premier ouvrage de cette collection); *La règle et l'invention. Le jeu*

- 
- 1 Si désormais c'est l'appellation « éducateur-éducatrice de l'enfance » qui prévaut, nous gardons ici la terminologie en vigueur à l'époque dont nous parlons. De même pour le nom de l'école, qui s'appelle désormais Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL).
  - 2 Nous remercions Raymonde Caffari-Viallon pour sa relecture attentive de ce texte.
  - 3 Lorsque l'EESP rejoint la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) en 2002, la filière d'éducation de la petite enfance n'est pas agréée au niveau HES. Année après année cependant, des étudiant-es en emploi ont été et sont inscrit-es dans la filière travail social de la HETSL.
  - 4 Ancienne appellation des *Cahiers de la HETSL*.

*des enfants de 5 à 8 ans* (Caffari-Viallon *et al.*, 1993); *Jouer en garderie. Aspects de la socialisation du jeune enfant à travers le jeu de fiction* (Fracheboud, 1998); *Règles, éducation et obéissance. Quelles réalités dans les institutions de la petite enfance?* (Châtelain, 2000); *Mon blanc est devenu violet. De la peinture comme outil structurant chez les enfants de 3 à 5 ans* (Stähli-Wolf, 1996). Dans ce sillage, de multiples articles sur le jeu de l'enfant sont écrits par les enseignant-es de l'école, citons pour exemple: *Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise* (Golay, 2006); *Le «jeu libre» en crèche: une expression des rapports sociaux de sexe?* (Golay, 2007). Par ailleurs, un nombre important de ce qu'on appelait alors des mémoires de fin d'études, et aujourd'hui des travaux de bachelor, ont été – et sont toujours – consacrés à un aspect ou l'autre du jeu chez l'enfant.

54

Ce chapitre propose un retour sur la manière dont la thématique du jeu est venue se situer au cœur de la formation des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance, aux raisons qui ont mené à ce choix, et comment cela a occupé un rôle majeur dans la professionnalisation de cette activité<sup>5</sup>. Nous tenterons, pour conclure, d'amorcer une brève réflexion sur la place du jeu dans le champ professionnel aujourd'hui.

### 3.1. LE JEU: UN AGENT DE TRANSFORMATION

La filière petite enfance de l'EESP n'a cessé d'évoluer depuis la création de la formation d'éducatrices maternelles en 1964 (Pahud, 2011; Meyer & Spack, 2014). Les changements qu'elle connaît sont largement influencés par les évolutions sociales, économiques et culturelles de l'époque, telles que le droit de vote accordé aux femmes, l'augmentation notable du nombre de femmes sur le marché du travail et l'importance qu'elles puissent, que ce soit par nécessité ou par choix, s'y maintenir une fois devenues mères, les débats sur le rôle de l'État

---

5 À noter qu'un autre levier de professionnalisation significatif, étroitement lié à la filière petite enfance de l'EESP d'hier et à la HETSL d'aujourd'hui, est la *Revue [petite] enfance* (<https://revuepetiteenfance.ch>). Cette revue combinant travaux académiques et analyses d'expériences professionnelles se consacre aux questions liées à l'éducation de l'enfance, offrant aux professionnel·les, aux chercheurs et chercheuses, un espace de réflexion sur les pratiques éducatives.

dans l'éducation des jeunes enfants, ou encore les enjeux liés à l'égalité des sexes et à l'intégration sociale.

Si dans les années 1970, la formation à l'EESP privilégie d'abord la fabrication de matériel pédagogique inspiré de Montessori, favorisant une approche technique du jeu, avec un accent mis sur l'importance pour les futures éducatrices et éducateurs d'apprendre à fabriquer leurs propres outils, qui visent à stimuler les compétences manuelles et l'imagination des enfants, dès les années 1980, un changement de perspective est opéré: Raymonde Caffari-Viallon en témoignera par son ouvrage *Pour que les enfants jouent* (1988), qui va s'intéresser non seulement à la profondeur du jeu enfantin, à sa fonction essentielle dans le développement de l'enfant, mais aussi à l'influence de la posture et du rôle de l'adulte. Elle préconisera en effet une position peu interventionniste, laquelle soutient le jeu des enfants, leur permettant d'explorer et de s'exprimer librement. Mais cela exige une intelligence fine du jeu enfantin, mise en lien avec son développement. Caffari-Viallon introduit donc l'idée que le jeu constitue le moment privilégié pour observer l'enfant et comprendre comment il interagit avec son environnement, cela devant permettre de fonder une activité péda-go-éducative à partir de références concrètes, pertinentes et judicieuses.<sup>6</sup>

55

Le programme de formation se transforme dès lors graduellement, afin de donner sa pleine mesure professionnelle à une activité largement sous-estimée dans les compétences qu'elle requiert, tant de la part de celles et ceux qui l'exercent que de celles et ceux qui ont notamment pour mission de l'encourager. L'objectif de la formation est moins de transmettre des façons de (bien) faire que de développer chez les étudiant·es une conception raisonnée et exigeante de leur future activité professionnelle.

---

6 Perspective aujourd'hui encore largement développée dans les Hautes écoles de travail social: à savoir qu'il convient d'entrer dans l'univers de l'usagère et de l'utilisateur, afin de comprendre sa réalité, ses propres logiques et dynamiques, pour ne pas simplement lui imposer des perspectives surplombantes, mais l'accompagner vers la réalisation de son propre projet, à partir des situations qu'il elle vivent concrètement.

L'approfondissement d'enseignements sur le jeu en tant que thématique conceptuelle, articulés à des cours de méthodologie d'observation, de développement de l'enfant et de pédagogie (Kühni, Meyer & Spack, 2012) s'inscrit dans cette évolution. Le jeu y est abordé par le professeur Candid Berz de façon large et complexe. Il n'est malheureusement pas possible dans cet article de détailler les différentes typologies des jeux. Nous rappellerons seulement que « la classification proposée par Piaget – jeux d'exercice, jeux symboliques et jeux de règles – largement répandue et utilisée est commode pour le praticien de l'éducation. Elle définit de larges catégories dans lesquelles on peut faire entrer pratiquement tous les jeux observables et elle indique clairement les trois dominantes qui vont se succéder dans le jeu de l'enfant » (Caffari-Viallon, 1988, p. 17).

56

Ce changement de paradigme marque un tournant: l'action pédagogique en situation ne repose plus sur une conception à forte dimension technique et prédéfinie avant la rencontre avec les usagers et usagers que sont les enfants, mais sur des observations concrètes du jeu de l'enfant en situation, qui permettent d'élaborer une intervention adaptée à ses besoins réels. Le jeu est donc considéré comme une activité sérieuse, comme le « travail de l'enfant »<sup>7</sup> dans le sens où c'est le moyen par lequel l'enfant « produit de la connaissance » en interagissant avec son environnement. Au cœur de cette nouvelle approche, se trouve l'idée que « chaque aspect du développement de l'enfant est nourri par le jeu » (Caffari-Viallon, 1988, p. 12). Ce qui est remis en question, c'est la conception courante selon laquelle le jeu se déroulerait de manière spontanée et automatique. Ce changement de perspective va ainsi profondément modifier la posture professionnelle des éducateurs et des éducatrices (Meyer & Spack, 2014).

---

7 « En affirmant que "le jeu est le travail de l'enfant", Édouard Claparède explicitait la simultanéité du frivole et du sérieux. Il jetait un pont entre deux mondes que l'on a l'habitude d'opposer, celui de l'amusement et celui du travail, ou celui des enfants et celui des adultes. [...] Jusqu'à quel point les enfants travaillent-ils en jouant, et jusqu'à quel point les adultes jouent-ils en travaillant, particulièrement lorsque travailler, pour les adultes, signifie accompagner des enfants qui jouent ? » (Frund & Nussbaumer, 2024, pp. 19-20).

### 3.2. JEUX DE POUVOIR, JEUX DE SAVOIRS

Une des difficultés avec le champ de l'éducation professionnelle de la petite enfance tient à ce que chacun·e, ayant été enfant, porte en soi une expertise personnelle de cette période. Les expériences vécues et les croyances liées à notre propre enfance influencent profondément notre vision de l'éducation. Cela est particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit du jeu, car il semble évident pour tout le monde de savoir ce que signifie jouer. Cette question mérite d'être développée ici.

Dans certains contextes professionnels, comme dans les écoles de travail social, l'éducation de l'enfance est ainsi parfois perçue comme une activité secondaire, voire anecdotique, moins complexe que l'activité professionnelle d'autres domaines sociaux jugés plus urgents ou prioritaires. Bien que cette hiérarchisation ne soit pas toujours explicitement formulée, elle existe bel et bien, reléguant souvent les pratiques et les théories de l'éducation de l'enfance à un statut marginal. L'idée répandue selon laquelle les éducateurs et éducatrices ne se contentent que de «jouer avec les enfants», ou, mieux encore, de «regarder des enfants qui jouent», conduit à minimiser la portée de ces pratiques, les excluant ainsi de la catégorie des savoirs professionnels véritables, pour les laisser dans un statut de savoirs à forte dominante personnelle.

57

Les éducateurs et les éducatrices de la petite enfance doivent dès lors continuellement justifier la validité de leurs savoirs. Par exemple, simplement affirmer qu'ils et elles observent un·e enfant pendant son jeu, et en déduisent des conclusions sur son développement, soulève des interrogations sur la pertinence de leur travail. S'agit-il d'expert·es de l'enfance, et si oui, jusqu'à quel point et à partir de quels savoirs leur expertise se construit-elle ? N'est-ce que de la retranscription d'observations sans les théoriser, ni en tirer de conclusions professionnelles pertinentes ? Cette incertitude sur leur légitimité soulève une tension dans la formation, où les savoirs théoriques sur l'enfance courent constamment le risque d'être jugés comme accessoires.

Paradoxalement, le rôle des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance est ainsi à la fois sous-estimé et scruté de manière excessive,

que ce soit par certains parents, usagères ou usagers ou, plus souvent, par des responsables publics en mal d'économies à bon compte.

### 3.3. LE JEU : OBJET DE DÉBATS

Relevons qu'au sein même de la filière petite enfance de l'EESP, des débats existaient autour des diverses approches pédagogiques, ces débats étant souvent influencés par les disciplines auxquelles les différent·es acteurs et actrices se rattachent. L'opposition entre les partisan·es de l'approche piagétienne ou de l'approche Montessori illustre les enjeux en présence. Maria Montessori avait en effet révolutionné le domaine de la petite enfance avec ses matériaux spécifiques, mais Jean Piaget, quant à lui, critiquait cette vision, affirmant que l'outil n'a de sens que si l'on prend en compte la manière dont l'enfant le comprend et l'utilise dans des activités exploratoires, qui ne sont pas seulement fonction de la motivation de l'enfant, mais aussi de son niveau de développement.

58

Dans le cadre des cours de psychologie de l'enfant qui se concentraient jusqu'alors essentiellement sur les «jeux pensés pour les enfants», l'objectif a été de réorienter l'attention des étudiant·es vers des «jeux pensés par les enfants», qui se pratiquent seul·e ou, plus tard, en interaction avec autrui. Piaget, dans ses recherches sur le développement du jeu de règles, soulignait que ce n'est pas seulement l'observation des comportements des enfants qui compte, mais aussi celle des mécanismes du développement qui influencent le jeu lui-même. Par exemple, un·e enfant de 2 ans qui lèche les pièces d'un jeu d'échecs tout en gigotant au-dessus de l'échiquier est déjà engagé·e dans une forme d'activité, même sans en maîtriser encore la moindre règle.

Le défi, plus vaste, est donc de déplacer l'intérêt des étudiant·es de l'observation contemplative des prouesses de l'enfant vers une observation plus risquée. À savoir, au moyen d'une connaissance de mécanismes de développement, de tenter de comprendre ce que l'enfant comprend. Condition importante d'une action éducative engagée, respectueuse, partant professionnelle. Simultanément, un autre défi consistait à dissuader les étudiant·es de chercher à tout

prix à déterminer à « quel stade du développement » se trouve l'enfant lors du moment observé. La notion de stade, du moins chez Piaget, a une dimension structurale, de rassemblement de conduites de même niveau; elle ne poursuit certainement pas un objectif de prédiction causale ou d'étiquetage.

La filière petite enfance a également intégré d'autres perspectives pédagogiques, à l'instar de l'approche Pikler, centrée sur l'activité libre de l'enfant, dont fait évidemment partie le jeu. Cette approche, qui se focalise principalement sur le développement des enfants de 0 à 3 ans, insiste entre autres sur l'importance de l'aménagement de l'espace. Celui-ci doit permettre à l'enfant d'explorer son environnement de manière autonome et en toute sécurité, en engageant des interactions avec le réel sous toutes ses formes. L'image qui vient à l'esprit est celle d'un atelier, où les enfants œuvrent à leur propre développement. Dans ce cadre, les éducateurs et les éducatrices ne sont pas seulement des observateurs ou des observatrices, mais des professionnels formés à repérer les besoins spécifiques des enfants, et à ajuster l'environnement pour favoriser le jeu libre et l'exploration (Meyer & Spack, 2014).

59

L'activité autonome, pour reprendre les termes piklériens, est l'outil privilégié du développement. Elle s'adapte parfaitement aux intérêts et aux possibilités de l'enfant. Dans cette perspective, la crainte de l'adulte que l'enfant stagne, ne progresse pas, est infondée. Les petit-es sont des êtres qui explorent et qui expérimentent. Ils ou elles ne reculent pas devant la difficulté et l'échec ne les décourage pas. La posture de confiance de l'adulte est justifiée, l'observation en témoigne.

### **3.4. OBSERVER : UN JEU D'ENFANT ?**

L'observation occupe une place essentielle dans la formation, elle est inséparable des cours sur le jeu, de ceux sur le développement de l'enfant, et des cours de pédagogie. C'est ainsi qu'au fil du temps, la pratique d'observation a elle aussi évolué au sein de l'EESP, passant d'une approche descriptive à une démarche plus active et réflexive, centrée sur la compréhension de l'enfant en tant qu'être dynamique.

Dans les premières années de leur enseignement, les observations n'étaient pas accompagnées de projets spécifiques et se limitaient souvent à des cours descriptifs ou diagnostiques. Grâce à l'apport de figures comme Raymonde Caffari-Viallon ou Candid Berz, l'observation de l'enfant qui joue a pris un tournant décisif et est devenue un outil privilégié pour comprendre l'enfant dans ses interactions, ses centres d'intérêt et son développement en lien avec l'environnement.

60

Observer les enfants pendant le jeu est en effet un moyen puissant pour saisir les mécanismes de leur développement. Cette démarche s'appuie notamment sur la pensée piagétienne qui considère, à l'encontre d'une pensée de sens commun, que la résistance du réel est un facteur propice au développement. Lorsque l'enfant rencontre une difficulté – par exemple, enfiler un gobelet dans un autre (jeu d'exercice) – c'est grâce à l'observation que l'éducateur ou l'éducatrice peut comprendre les processus d'accommodation inhérents au développement. L'accommodation est un processus qui implique, rappelons-le, de modifier (ou tenter de modifier) sa conduite, son action, en fonction des propriétés spécifiques de l'objet avec lequel l'enfant est en train d'interagir, de jouer. Cela n'est pas toujours possible, si la situation est trop compliquée. Il faut alors attendre, ça viendra plus tard. Le jeu devient ainsi un terrain privilégié pour observer comment l'enfant se confronte à des défis cognitifs et sociaux, révélant ses stratégies d'adaptation et de construction du savoir (Sinclair *et al.*, 1982).

Dans des contextes de jeux symboliques ou de jeux de règles, l'observation permet aux futur-es éducateurs et éducatrices d'appréhender la complexité des interactions enfantines, de percevoir comment les enfants mettent en scène leurs dynamiques relationnelles et leurs processus cognitifs. Cela doit permettre d'amener les étudiant-es à concevoir une activité professionnelle étroitement liée à ce qui anime fondamentalement l'enfant dans son développement.

Il devient en effet évident pour les étudiant-es, à travers la méthodologie d'observation, que les enfants ne jouent pas n'importe comment, ne font pas n'importe quoi. Leur jeu est porteur de significations profondes, reflétant leurs représentations sociales, leurs connaissances des rôles et des règles qui gouvernent leur environnement. Les

jeux de rôle, comme celui de «Papa-Maman», en sont un bon exemple. Dans ces jeux, les enfants se donnent des rôles sociaux construits à partir de données réelles ou imaginaires, mais toujours partagées socialement. «Ces jeux nous permettent d'étudier la manière dont les jeunes enfants se représentent le monde social ainsi que leurs connaissances relatives aux rôles sociaux» (Fracheboud, 1998, p. 75)<sup>8</sup>. Dépassant le cadre de la simple évaluation, l'observation devient un véritable outil de recherche en situation de travail, qui permet aux professionnel·les de mieux cerner la réalité et les besoins des enfants à un moment donné.

La question lancinante de savoir ce qui est fait par les professionnel·les de ce matériel d'observation justifie de compléter quelque peu. Et c'est bien là l'une des grandes difficultés très largement sous-estimée de cette activité professionnelle: alors que les champs du social se spécialisent dans des problématiques précises (troubles du spectre de l'autisme, handicaps de légers à profonds, maltraitance et négligence, violence domestique, pauvreté et précarité, migration, etc.), les éducateurs et les éducatrices de l'enfance doivent faire face à la multiplicité simultanée de ces problématiques en permanence. Que beaucoup d'enfants et de familles accompagnés ne connaissent pas de problèmes personnels ou sociaux majeurs ne fait que renforcer la complexité de l'accueil collectif, puisqu'il s'agit de réussir à «faire vivre» tout le monde ensemble.

L'observation du jeu de l'enfant a justement cet objectif de pouvoir adapter son activité à chaque situation, et d'éviter l'application aveugle de pratiques préfabriquées à des situations très hétérogènes par définition. Par exemple, l'enjeu n'est peut-être pour les parents

---

8 Quitte, parfois, à assister à des situations cocasses. Comme celle relatée par Fracheboud où une fillette de trois ans propose à une autre fillette du même âge de jouer à «Papa-Maman». La seconde acquiesce: «*Je serai le papa*», à laquelle la première objecte: «*Non, tu es une fille, tu seras la maman.*» Et la seconde d'acquiescer encore. Voici, chez la première fillette la magie de la pensée égocentrique, la propension à ne voir le réel que de son propre point de vue; l'enfant témoigne ainsi d'une impossibilité cognitive à faire preuve d'un minimum d'objectivité, condition importante, rappelle Piaget, d'une appréhension adéquate des choses. On pourrait dire que, selon Piaget, le processus, continu, de décentration est le presque synonyme du concept de développement.

que de savoir s'il est préférable que leur enfant entre à l'école cette année déjà, ou l'année suivante? Les éducateurs et éducatrices, qui ont observé leur enfant jouant avec ses pair·es tout au long de l'année, vont en ressortir au moment voulu la seule information pertinente à ce sujet: votre fille ou votre fils est très à l'aise dans les petits groupes, moins dans les grands groupes. C'est une information à partir de laquelle les parents pourront prendre une décision éclairée. Autre exemple: l'observation régulière de conduites très agressives de la part d'un·e enfant de 4 ans dans certains jeux de rôle va amener les éducateurs et les éducatrices à s'interroger collectivement sur ce que cela peut signifier et sur ce qu'il faut entreprendre. À qui en parler, en plus de la direction: aux services sociaux, aux parents, aux deux, dans quel ordre, de quelle manière, etc.? Le jeu de l'enfant a le sens que nous lui accordons: c'est dans ce que nous cherchons à voir et à faire que se révèle l'objet de notre attention.

62

### **3.5. BREF REGARD SUR AUJOURD'HUI: JOUER, POUR QUI, POUR QUOI?**

Le jeu occupe toujours une place centrale dans l'activité des éducateurs et des éducatrices de l'enfance. Ou du moins, c'est ce que nous aurions tendance à penser; et pourtant... l'ouvrage coordonné par Ben Soussan (2010) a révélé la disparition progressive de l'activité ludique pure au profit d'approches de plus en plus axées sur la performance scolaire, dès le plus jeune âge, à la crèche-garderie.

En outre, dans la formation des futur·es enseignant·es des premiers degrés de la scolarité à la Haute école pédagogique Vaud (HEP-VD), apparaît la tendance à subordonner le jeu enfantin au développement des compétences scolaires des élèves. Le Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux de la HEP-VD (GIRAF, 2024) écrit ainsi:

«Le jeu de faire-semblant est l'activité maîtresse du développement des enfants entre 3 et 7 ans. Les enfants qui savent jouer à faire-semblant construisent de nouvelles significations, créent des scénarios complexes qui durent plus d'une heure en interprétant des rôles et en appliquant les

règles propres à ces rôles. Ce faisant, ils développent un certain nombre de fonctions psychiques indispensables à l'apprentissage scolaire comme l'agir en pensée, l'anticipation et la planification, l'imagination, l'abstraction, la gestion des émotions, l'autorégulation, la résolution de problèmes... (Vygotskij, 2021 [1933]). [...] le jeu de faire-semblant se transmet et peut faire l'objet d'un enseignement. Dans ce cadre, nos recherches visent l'identification, la description et la modélisation de gestes professionnels didactiques qui favorisent la possibilité pour tous les élèves de s'approprier le jeu et plus particulièrement le faire-semblant.»<sup>9</sup>

La reconnaissance du jeu de fiction ou jeu symbolique comme profondément essentiel à la construction de l'enfant, venant de l'école en tant qu'institution, devrait nous réjouir. Mais ce qui est visé ici, ce n'est pas le développement de l'enfant, mais le développement de l'élève. Cela change tout. Dans le même temps, les professionnel·les ayant suivi à l'EESP la formation que nous venons d'évoquer, demeurent pour beaucoup actifs et actives dans le champ de l'éducation de l'enfance, souvent dans des postes à responsabilité. La perspective professionnelle acquise durant leur formation continue donc à exister dans les pratiques actuelles. Par ailleurs, certains ouvrages de référence, tels que *Jouer en garderie* (Fracheboud, 1998), continuent d'être utilisés, témoignant de l'influence durable de ces approches. Toujours est-il que l'instrumentalisation du jeu enfantin reste une question à se poser de plus en plus sérieusement.

### 3.6. CONCLUSION

Le jeu de l'enfant en tant qu'objet de formation ne peut être dissocié de l'intervention des professionnel·les qui agissent dans cet univers régi par ses propres dynamiques de développement. Comprendre l'activité enfantine, dont le jeu est ici presque synonyme, constitue un

---

<sup>9</sup> Le Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux (GIRAF) de la HEP-VD vise la construction d'une didactique spécifique aux premiers degrés de la scolarité. <https://www.hepl.ch/accueil/notre-haute-ecole/organisation/rectorat/unites-denseignement-et-de-recherche/enseignement-apprentissage-et-evaluation-en-groupe-de-recherche-de-luer-en-groupe-de-recherche-giraf.html>

véritable processus de professionnalisation. La question qui se pose aux concepteurs et conceptrices des programmes de formation est de déterminer dans quelle mesure et à quel degré cette professionnalisation doit être développée, et surtout, quelle centralité instaurer en son cœur.

En partant du jeu de l'enfant pour élaborer une pratique professionnelle réflexive, la filière petite enfance de l'EESP s'inscrivait déjà de manière affirmée dans une perspective éthique claire, priorisant la compréhension de l'univers des usagères et des usagers et pour construire l'activité professionnelle. Nous pouvons donc raisonnablement penser que dans sa structure, le modèle présenté ici est non seulement transposable à d'autres activités professionnelles que celle de l'éducation de l'enfance, mais également qu'il garde toute son actualité.

64

Le domaine professionnel de l'accueil collectif de jour des enfants (tout comme le travail social dans son ensemble) doit constamment s'adapter à deux forces majeures: d'une part, les évolutions sociales et les problématiques émergentes, et, d'autre part, les transformations ou stagnations des politiques publiques. Ce double impératif explique qu'indépendamment des formations professionnelles, il y a toujours une quête d'adaptation, quand ce n'est pas une exigence de soumission, aux réalités sociales et politiques dans les institutions. En ce qui concerne le jeu, il n'est pas surprenant que les pratiques éducatives, notamment à travers le choix du matériel didactique et ludique, se voient, souvent implicitement, tenues de prendre en compte des enjeux de société tels que le genre, les migrations ou le climat. L'adaptation minimale à une réalité sociale ne suffit cependant pas pour envisager l'avenir, comme l'atteste aujourd'hui la prolifération – qui suscite plus d'inquiétudes que d'espoirs – des écrans auxquels on soumet les enfants dès leur plus jeune âge. Mais ceci est une autre histoire...

## CHAPITRE 4

# COMPRENDRE ET SOUTENIR LE JEU DES PERSONNES AUTISTES

Valentine Perrelet, Évelyne Thommen, Noémie Lavanchy,  
Sylvie Ray-Kaeser, Mireille Le Berre et Aline Veyre

Qu'est-ce qu'un jeu pour les personnes autistes ? Quelles sont ses particularités ? Leurs jeux ressemblent-ils à ceux des personnes neurotypiques ? Sont-ils synonymes de moments agréables ou désagréables ? Quand est-ce qu'une personne autiste estime passer du bon temps ? Regarder tourner la machine à laver le linge pendant la durée du lavage, est-ce une activité considérée comme un jeu ?

65

Ce chapitre discute ces questions à partir d'une revue de la littérature sur le sujet ainsi que sur la base de données recueillies dans différents projets de recherches menés dans le cadre du réseau Neurodev<sup>1</sup> de la HETSL. Il vise à offrir aux lecteurs et lectrices intéressés des pistes de réflexion sur les manières possibles de comprendre et de soutenir les personnes autistes dans leurs activités ludiques et de loisir. La présentation des connaissances issues des différentes recherches permet de partager les expériences mais également les conseils délivrés tant par des personnes autistes, des parents ou encore des professionnel·les de la santé et du social.

---

1 Le réseau Neurodev – Participation sociale des personnes avec troubles neuro-développementaux – réunit des membres issues des domaines de la recherche, de l'enseignement et du terrain qui collaborent sur des thématiques en lien avec les troubles du neurodéveloppement au sein de la HETSL. Il œuvre au développement des connaissances sur les accompagnements et conditions qui permettent d'augmenter la participation sociale de ces personnes et leur entourage. Au travers de ces projets, il vise à promouvoir l'inclusion et la neurodiversité.

Le texte débute par une brève présentation de la notion de jeu et de son importance d'un point de vue développemental. Les particularités de l'autisme sont ensuite exposées. Puis, les spécificités du jeu et des loisirs des personnes autistes sont détaillées. Finalement, les interventions mises en œuvre dans les milieux du travail social, de l'éducation et de la santé pour soutenir le développement et la réalisation d'activités ludiques sont discutées.

### 4.1. JOUER POUR SE DÉVELOPPER ET SE DIVERTIR

66 La notion de jeu recouvre une multitude d'activités fondamentales pour l'enfant (Ferland, 2003; Smith, 2013; Perrin, 2011), par exemple jouer à la poupée, faire rouler un camion sur une planche ou encore servir du thé dans une dinette. Une grande partie du développement cognitif, social et émotionnel s'appuie sur ces activités ludiques (Baker, 2012; Holmes & Willoughby, 2005). De même, pour jouer, l'enfant va activer de multiples compétences: psychomotrices, relationnelles et cognitives (Ferland, 2003). Le jeu peut donc prendre des formes diverses et se complexifie progressivement au fil des années (Baker, 2012). D'un point de vue développemental, l'enfant passe du jeu sensorimoteur (exploration et manipulation d'objet) au jeu de simulation ou du *faire semblant* pour finir par jouer à des jeux très structurés, régis par des règles. Par le jeu, l'enfant va enrichir ses expériences et va pouvoir entrer en relation avec son entourage, expérimenter des rôles différents, confronter son imaginaire à la réalité, ou encore affirmer ses préférences dans le choix de certaines activités.

Afin de décrire et de mettre en évidence la complexité des jeux des enfants, Bulgarelli et Bianquin (2017) proposent de les catégoriser en fonction des caractéristiques cognitives et du niveau d'engagement social qu'ils demandent (Tableau 1). Du point de vue cognitif, on peut hiérarchiser les types de jeux en fonction de leur apparition au cours du développement de l'enfant. Ces niveaux sont repris de Piaget (1945) et Smilansky (1968). À noter que ces niveaux de fonctionnement cognitif dans le jeu, bien qu'apparaissant successivement dans le développement, s'intègrent les uns dans les autres tout au long de la vie humaine. En suivant l'approche de Parten (1933), l'autrice propose

de croiser ces quatre niveaux de jeu avec des aspects liés à l'engagement social (Bulgarelli & Bianquin, 2017).

**Tableau 1: Catégorisation du jeu du point de vue cognitif et social (Bulgarelli & Bianquin, 2017)**

<b>Exemples</b>	
<b>Aspects cognitifs:</b>	
Jeux d'exercice	L'enfant lance un objet que son parent ramasse et lui redonne, l'enfant relance l'objet.
Jeux symboliques	L'enfant fait tourner les jouets pendus au-dessus de son berceau. Les jeux de <i>faire semblant</i> : l'enfant prend une brosse et la bouge comme si c'était une voiture. L'enfant prend une banane et fait semblant de téléphoner.
Jeux de construction	Les jeux de rôle: l'enfant prend le rôle de médecin ou d'élève. L'enfant empile des objets, construit une maison en Lego.
Jeux de règles	L'enfant suit un jeu qui demande un certain protocole comme les jeux de groupe dans lesquels chacun lance à son tour un objet vers un but.
<b>Aspects sociaux:</b>	
Solitaire	L'enfant empile des objets pour faire une tour. L'enfant fait tourner les jouets pendus sur son berceau.
Parallèle	Deux enfants jouent avec des objets symboliques dans le même espace, mais sans interagir.
Associatif	L'enfant interagit de temps en temps avec un-e autre enfant, mais sans réelle coopération.
Coopératif	L'enfant joue au jeu de cache-cache avec d'autres enfants.

À l'âge adulte, le jeu prend d'autres formes qui correspondent davantage au domaine des loisirs ou du passe-temps. Le sociologue Joffre Dumazedier (2018) propose de définir le loisir comme toutes activités non contraintes qui n'entrent pas dans la liste ci-dessous:

- le travail professionnel;

- le travail supplémentaire ou travail d'appoint;
- les travaux domestiques (le ménage y compris, si pertinent, le bricolage, le jardinage et l'élevage d'animaux);
- les activités d'entretien (les repas, la toilette, le sommeil);
- les activités rituelles ou cérémonielles;
- les activités de formation.

L'auteur définit le loisir par opposition à l'ensemble des obligations de la vie quotidienne. Il précise que les fonctions les plus importantes des loisirs sont le délasserement (qui délivre de la fatigue), le divertissement (qui délivre de l'ennui), et le développement de la personnalité (qui délivre des automatismes de la pensée et de l'action quotidienne).

### 4.2. LES TROUBLES NEURODÉVELOPPEMENTAUX, LE CAS DE L'AUTISME

68

Les troubles neurodéveloppementaux sont « caractérisés par des déficits de développement qui entraînent des altérations du fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel » (DSM-5; APA 2013, p. 31). Ils comprennent des troubles tels que le trouble du spectre de l'autisme, le trouble du développement intellectuel, les troubles de la communication, le trouble spécifique des apprentissages, le déficit de l'attention ou l'hyperactivité et les troubles moteurs. Les différentes formes de particularités neurodéveloppementales sont souvent présentes conjointement chez les enfants concernés. Nous donnerons quelques indications sur l'interférence de ces particularités neurodéveloppementales sur le jeu, en nous centrant sur le cas de l'autisme.

#### 4.2.1. L'AUTISME

L'autisme se manifeste chez l'individu par des particularités lors d'interactions sociales et par des comportements et intérêts spécifiques. Il faut souligner que ces particularités, bien que présentes chez toutes les personnes concernées par l'autisme, peuvent se manifester de manières diverses. C'est pour cette raison que l'on parle de spectre de l'autisme, pour rendre compte de l'idée d'étendue dans les manifestations.

Concernant les interactions sociales, les personnes autistiques rencontrent des difficultés à communiquer de manière spontanée et intuitive. Certaines maladresses sociales peuvent se manifester, par exemple au travers de remarques inappropriées. Un·e jeune enfant peut s'exclamer sur la place de jeux: «Jules, il a plus de cheveux» et répondre à la remarque désapprobatoire de sa mère: «Mais c'est vrai, tu m'as dit qu'il fallait dire la vérité.» Ces difficultés peuvent également se manifester par une absence de communication verbale ou par de grandes difficultés à simplement entrer en interaction avec ses proches. Il convient de souligner ici que ce n'est pas un refus de communiquer, mais une difficulté à communiquer.

Concernant les particularités des comportements et des intérêts, les personnes autistes présentent souvent des stéréotypies motrices et des intérêts particuliers. Elles peuvent se balancer, agiter leurs mains devant les yeux ou jouer avec une paille. Les intérêts restreints peuvent être très envahissants et peuvent occuper intensément la personne. Ils sont également un atout, par exemple dans certains contextes professionnels. Ainsi, cette particularité est un handicap lorsqu'elle empêche la participation à la vie avec les autres, par exemple, lorsque la personne est continuellement préoccupée par la manière dont la paille bouge entre ses doigts. Des aspects de ces particularités dans les comportements sont souvent problématiques: certaines personnes autistes ne supportent pas les imprévus et les changements. Par exemple, elles seront en situation de handicap lorsque leur jeu habituel ne sera pas disponible en raison d'une détérioration ou de son usage par une autre personne. Leurs particularités sensorielles, qui les rendent parfois hypersensibles à certains stimuli, peuvent également poser problème.

#### 4.3. COMMENT JOUENT LES ENFANTS AUTISTES?

La participation aux activités ludiques dépend d'une part des compétences motrices, sensorielles, sociales et cognitives et d'autre part des adaptations de l'environnement aux compétences des enfants. Or, l'enfant qui présente un trouble neurodéveloppemental, l'autisme en particulier, manifeste des particularités dans tous ces domaines (Ray-Kaeser *et al.*, 2017).

### 4.3.1. AU NIVEAU SOCIOCOGNITIF

Les conditions qui permettent à la ou au jeune enfant d'entrer dans les jeux, de faire semblant et de s'investir dans les jeux symboliques relèvent des capacités d'attention conjointe, d'imitation et d'imagination (Jarrod, 2003). Or, c'est souvent au moment d'entrer dans ce type de jeu que l'autisme de l'enfant devient visible, car ce dernier manifeste de grandes difficultés à partager l'attention et à jouer de manière symbolique avec les objets. C'est d'ailleurs un des signes d'alerte de l'autisme (Bernasconi *et al.*, 2021).

70

Ainsi, une des particularités de l'autisme se manifeste dans la manière dont la ou le jeune enfant va activer des actions sur les objets qui sont répétitives, sans forcément entrer dans les aspects symboliques. Une déficience de la théorie de l'esprit est souvent invoquée chez les enfants autistes pour expliquer leurs difficultés dans les jeux symboliques ou les jeux de cache-cache qui impliquent des représentations mentales pour imaginer être une autre personne ou se mettre à la place d'un·e partenaire de jeu (Thommen *et al.*, 2014). Les difficultés dans les fonctions exécutives entraînent des difficultés à planifier des séries d'actions pour créer le jeu, garder de l'attention, être capable de changer les règles du jeu et même d'inhiber une réponse lorsqu'il faut jouer à tour de rôle (Thommen *et al.*, 2014). Cependant, en raison de l'hétérogénéité des manifestations de l'autisme, il est important d'éviter d'affirmer simplement que l'ensemble des enfants autistes ont les mêmes difficultés à jouer.

### 4.3.2. AU NIVEAU DES HABILITÉS SOCIALES

Le jeu avec les pairs demande des habiletés sociales qui sont précisément différentes chez les personnes autistes. Non pas qu'elles n'aient pas d'habiletés sociales, mais leurs habiletés sont particulières. Ainsi les personnes concernées sont souvent en incapacité de s'adapter aux jeux des autres enfants (Rossini *et al.*, 2013). Par exemple, la compréhension des tours de rôle peut être un obstacle dans la participation des enfants autistes, au point qu'il faut parfois leur apprendre explicitement comment se comporter. Par exemple, il

est souvent difficile pour ces enfants de savoir comment se comporter lorsqu'une partie est perdue.

Le jeu libre, centré uniquement sur le plaisir des enfants autistes, est souvent bien différent de celui de leurs pairs neurotypiques (Baggioni *et al.*, 2017). Les enfants autistes jouent plus fréquemment avec des objets de manière répétitive, restrictive, rigide et non symbolique, en se concentrant sur les particularités sensorielles ou sur la compréhension de mécanismes physiques. Par exemple, elles ou ils trient des objets ou jouets par couleur ou taille. Par ailleurs, les enfants autistes s'occupent parfois intensivement avec des jeux d'intérêts électifs (Ray-Kaeser *et al.*, 2017). Bien que limités, ces jeux peuvent être l'occasion de s'amuser, de jouer avec des pairs ou de rejoindre un groupe d'enfants ayant les mêmes intérêts, par exemple les bandes dessinées de type mangas, les horaires de train ou l'astronomie. Il convient d'ajouter que les enfants autistes rencontrent souvent des difficultés à occuper leur temps libre, car ce temps demande de la planification et de l'imagination et elles ou ils ne savent pas quoi faire pendant ce temps non structuré. En fait, les principales compétences nécessaires pour occuper les loisirs peuvent être compliquées. Il faut faire des choix entre différents types de jeux et initier des comportements avec des objets sélectionnés. Ces enfants ont souvent besoin de stimulation et d'outils pour gérer leur temps libre et de propositions d'activités qu'elles ou ils aiment, soit en lien avec leurs intérêts spécifiques, soit en lien avec des jeux sensoriels et moteurs, selon les cas. Pour conclure, il convient de préciser que des observations détaillées ont souvent révélé que les jeux des enfants autistes ont une diversité et une richesse souvent plus importantes que l'on ne le croit (Trevarthen *et al.*, 1998).

71

#### 4.3.3. APPRENDRE LE JEU ET JOUER EN APPRENANT

Il est fondamental de proposer des activités ludiques qui permettent aux enfants autistes, comme à tout autre enfant, de se développer. L'utilisation du jeu comporte de nombreux avantages. Le langage, l'attention conjointe, l'imitation, vont se développer à travers des jeux (HAS, 2012). Ainsi, améliorer les compétences de jeu permet de promouvoir l'intégration sociale des enfants autistes (Theodorou

& Nind, 2010). Plusieurs recommandations de bonnes pratiques abondent par ailleurs dans le sens du jeu. «Le développement de la réciprocité des échanges sociaux nécessite que les interventions ciblant le développement du jeu fonctionnel ou symbolique, de l'imitation et de la compréhension des règles sociales soient proposées à l'enfant/adolescent·e et que son environnement social immédiat y soit formé (famille, assistante maternelle, personnels de crèche, école, etc.)» (HAS, 2012, p. 223). Notons également que la majorité des programmes d'intervention précoce mobilisent le jeu comme outil central. Par exemple, le programme de Denver, programme recommandé, très prometteur, se fonde sur une intervention ludique (Rogers & Dawson, 2013). Il se base sur un modèle développemental permettant à l'enfant de passer les étapes du développement typique avec une aide. L'intervention est intensive et suit les étapes du développement typique, et particulièrement celles du jeu et des interactions dans le jeu du début du développement (jeu symbolique et jeu de rôle).

72

#### 4.4. COMMENT JOUENT LES ADULTES AUTISTES ?

Les jeux et les loisirs des adultes autistes sont certes différents de ceux des personnes neurotypiques, mais il est important de ne pas appréhender ces différences en termes de déficits, mais de manière neutre et positive, en incluant la perspective des personnes autistes (Pritchard-Rowe *et al.*, 2023). Bien qu'elles aient moins d'activités sociales, elles en ont tout de même besoin. Parenteau *et al.* (2023) présentent une enquête sur les sources de bonheur d'adultes autistes. À la question : « Qu'est-ce qui vous rend heureux ? », la mention la plus fréquente (51%) est la ou le partenaire social, viennent ensuite les activités (47%), puis les animaux (15%) et les interactions sociales (12%). Ainsi, les jeux solitaires et les jeux sociaux sont tous deux appréciés par les adultes autistes, mais poursuivent des objectifs différents (Pritchard-Rowe *et al.*, 2023). D'un côté, les jeux sociaux leur permettent d'obtenir du contact avec autrui ou de développer leurs compétences sociales. Ces jeux sont cependant considérés comme plus fatigants et leur demandent plus de ressources. Au contraire, les jeux solitaires permettent aux adultes autistes de se relaxer. Par ailleurs, les jeux des personnes autistes seraient, tout comme chez les personnes neurotypiques, caractérisés par un *flow*

*state*. Ce concept fait référence à un état d'immersion totale dans une activité. Il se caractérise par un fort engagement avec une concentration intense qui peut conduire la personne à perdre la notion du temps (Pritchard-Rowe *et al.*, 2023). Il en résulte une grande satisfaction ainsi qu'un fort sentiment d'accomplissement.

Dans une étude visant à comparer les activités de loisirs des personnes autistes et des personnes neurotypiques (Stacey *et al.*, 2019), les participant·es autistes (N = 145) rapportent faire autant d'activités solitaires que les neurotypiques (par exemple regarder la télévision, écouter de la musique ou utiliser internet). Les adultes autistes reportent néanmoins être moins satisfait·es quant à leurs loisirs, comparativement aux adultes neurotypiques. L'étude montre également qu'une forte satisfaction quant aux loisirs est associée à moins de symptômes dépressifs. De plus, une étude de García-Villamizar et Dattilo (2010) conclut que la participation à un programme de loisir (comprenant différents types d'activités à choix telles que, entre autres, de l'exercice, des jeux, de l'artisanat, ou la participation à des événements) peut mener à une diminution du stress et à une amélioration de la qualité de vie chez des adultes autistes. Plus particulièrement, une forte participation à des activités récréatives permettrait de protéger de l'effet négatif du stress sur la qualité de vie chez des adultes autistes (Bishop-Fitzpatrick *et al.*, 2017). Il apparaît dès lors particulièrement important d'améliorer l'accès et la satisfaction des adultes autistes à l'égard des jeux et des loisirs, afin de favoriser leur bien-être.

#### 4.4.1. QUELLES STRATÉGIES POUR DÉVELOPPER LE JEU ET LES LOISIRS CHEZ LES PERSONNES AUTISTES ?

Des stratégies d'intervention existent qui peuvent être mobilisées auprès des enfants. Ces conseils peuvent également s'appliquer dans le cadre de l'accompagnement d'adultes autistes. Ces conseils s'adressent particulièrement aux professionnel·les intéressé·es par cette démarche.

Ray-Kaeser et Rossini (2020) relèvent huit éléments nécessaires à prendre en compte pour développer le jeu. Ces éléments ont été parti-

culièrement mis en évidence pour les enfants autistes mais peuvent s'appliquer également pour les adultes.

1. Soutien contextuel: l'intervention se base sur les intérêts ludiques de la personne et met en place un jeu connu, avec le même matériel et dans les mêmes conditions.
2. Prise de tour équilibrée: l'intervention consiste à solliciter l'attention de la personne et à alterner les actions.
3. Interaction réactive: l'accompagnant·e manifeste des émotions positives de manière visible en exagérant l'expression de joie.
4. Organisation environnementale: des objets et des jeux appréciés par la personne sont disposés dans l'environnement pour solliciter l'attention et inciter la réalisation d'activités ludiques.
5. Imitation contingente: l'accompagnant·e participe aux activités ludiques en imitant ce que la personne fait.
6. Renforcement naturel: l'accompagnant·e s'informe auprès des proches à propos de ce qui fait plaisir à la personne et lui propose le renforçateur ainsi défini, par exemple un plaisir sensoriel (voir une toupie tourner).
7. Indice et atténuation (*prompting* et *fading*): il s'agit de rendre visibles les indices qui lancent le jeu, par exemple un décompte 3, 2, 1, partez. Lorsque la personne se met à réaliser le jeu, l'atténuation consiste à diminuer progressivement le soutien afin qu'elle joue de manière autonome.
8. Temporisation: les personnes autistes prennent souvent plus de temps pour répondre à l'interaction, pour suivre le déroulement du jeu. Il convient donc de laisser du temps s'écouler entre les échanges pour que l'enfant puisse participer à l'interaction.

74

### 4.5. BESOINS DE SOUTIEN PARENTAUX LIÉS AUX LOISIRS ET AUX JEUX DES ENFANTS PRÉSENTANT UN TROUBLE NEURODÉVELOPPEMENTAL

L'activité de jeu peut être soutenue, accompagnée ou encore guidée par les parents ou les proches. Une récente enquête par questionnaire a permis de mettre en évidence leurs besoins (Perrelet *et al.*, 2022). Les résultats informent de leurs perspectives par rapport aux jeux et aux loisirs. Il s'avère qu'environ la moitié des parents (N = 40, 53%) ont

besoin d'avoir des places de jeux sécurisées et accessibles à disposition. Parmi ces personnes, 50 (67 %) n'y ont pas accès. De plus, 38 d'entre elles (51%) recherchent des informations sur les loisirs, les sports adaptés, les camps, les vacances et les activités récréatives en famille. Environ la moitié (N = 41, 54 %) décrivent que les services disponibles couvrent ce besoin. Quelques parents souhaiteraient pouvoir bénéficier de davantage de conseils sur le choix de jouets et de jeux adaptés à leur enfant (N = 26, 35%) ou de soutien pour jouer avec l'enfant (N = 12, 16%). Notons également que l'ensemble des besoins liés aux jeux et aux loisirs sont peu couverts par les services disponibles. Plus de la moitié des parents répondants (N = 55, 73%) ont indiqué que leurs besoins de soutien dans ce domaine étaient non couverts.

Les parents ayant répondu au questionnaire pouvaient également faire des suggestions d'amélioration ou de développement de services. Un parent indique, par exemple, qu'il souhaiterait que les objectifs d'intervention thérapeutique se centrent sur plusieurs composantes, dont l'amélioration du jeu symbolique et du jeu d'échange. Un autre mentionne dans une question liée aux aides techniques et technologiques qu'il aurait besoin de trouver des jeux adaptés à son enfant. Une mère aimerait avoir des conseils professionnels donnés directement à domicile pour trouver des jeux qui intéressent son enfant.

75

#### 4.5.1. CHOIX DES JEUX ET JOUETS ADAPTÉS

Concernant les besoins de conseils pour choisir les jeux et les jouets adaptés à l'enfant, les parents font plusieurs suggestions. Sept parents mentionnent souhaiter connaître les types de jeux qui sont les plus appropriés pour le développement de l'enfant selon son niveau et son âge. Plusieurs recherchent des jeux dans le but de soutenir les capacités de l'enfant dans des aspects scolaires: «avoir des idées concrètes, quels jeux sont bien pour progresser en maths, écriture, graphisme, etc.» Une mère indique avoir besoin de «trouver des jeux qui l'aident à se structurer, à développer certaines compétences, à travailler sur ces difficultés de manière ludique». Ainsi que des jeux «purements distrayants» adaptés à son fonctionnement. Elle définit le jeu comme un moyen d'acquérir des compétences du jeu libre dont

l'aspect ludique est le principal objectif. Une autre mère explique que son enfant joue à des jeux de stratégie et que la famille peine à le suivre dans les jeux qu'il initie. Ainsi, deux parents indiquent avoir besoin de soutien dans les jeux à plusieurs pour les adapter non seulement à l'enfant, mais également aux autres joueurs et joueuses. Deux autres parents mentionnent rechercher des jeux qui permettent de réguler ou éviter de déréguler le comportement de l'enfant: «Quel jeu pour éviter les frustrations et les crises?»

### 4.5.2. ACCESSIBILITÉ DES PLACES DE JEU

76

Concernant les besoins liés aux places de jeu sécurisées et accessibles à l'enfant, deux parents mentionnent avoir installé une aire de jeu adaptée dans leur jardin. D'autres se rendent dans des places de jeux publiques. Plusieurs citent les caractéristiques jugées comme positives des places de jeux dans lesquelles ils et elles se rendent. Deux mentionnent qu'elle est clôturée, deux autres qu'elle est calme. L'un indique qu'elle est proche du domicile, accessible sans voiture et que le dégagement permet de «garder un œil» sur son enfant. Une personne apprécie que la balançoire sécurisée pour les petites soit assez grande pour que son enfant de 5 ans l'utilise. Certains parents mentionnent pouvoir utiliser toutes les places de jeu et d'autres font état d'obstacles importants à leur participation dans les places de jeu: «Il n'y a rien à la commune qu'il peut utiliser et il se trouve exclu de toutes ces activités.» Les suggestions apportées par les participant-es comprennent des balançoires adaptées, un sol «mou» ou sécurisé, une place de jeu entièrement clôturée ou encore une maison des jeunes qui soit adaptée aux jeux de l'ensemble des enfants.

### 4.5.3. CONSEILS POUR JOUER AVEC SON ENFANT

Les parents participants mentionnent plusieurs conseils qui leur ont été utiles pour pouvoir jouer avec leur enfant. La répétition et l'explication des règles ainsi que des stratégies pour capter leur attention sont des pistes évoquées par les parents. Un parent précise ses besoins, en parlant des moments de jeu avec son enfant, elle indique qu'elle

aurait besoin de « conseils pour stimuler au maximum mon enfant. Problème, on ne fait plus que jouer “utile” ». Il est difficile, pour certaines familles, de continuer à jouer dans le but unique de jouer avec leur enfant. Un parent indique qu’il ne se sent pas assez compétent pour jouer avec son enfant. Un autre rapporte qu’il est difficile de trouver des activités de jeu qui plaisent suffisamment pour que sa fille ait envie de les faire. Un autre rencontre une problématique liée au manque de variété des jeux auxquels s’intéresse son enfant. Un troisième ne sait pas comment faire pour que son enfant reste plus longtemps dans une même activité de jeu. Deux parents mentionnent faire beaucoup de jeux et d’adaptation de jeux pour leur enfant, une personne donne l’exemple suivant: « Il joue à sa façon, mais je lui montre comment on doit faire normalement. »

#### **4.6. STRATÉGIES DES ENSEIGNANT-ES POUR LES ACTIVITÉS RÉCRÉATIVES ET LE JEU**

77

Les particularités du jeu et des activités de temps libre ou de loisirs pour les enfants autistes se retrouvent également dans le contexte scolaire. En effet, un grand nombre d’activités réalisées dans le cadre de l’école impliquent des dimensions de jeu, en particulier en début de scolarité. Ainsi, les enseignant·es qui reçoivent dans leurs classes des élèves autistes doivent adapter leurs propositions, non seulement pédagogiques et académiques, mais également pour tous les moments liés aux jeux, aux pauses et aux transitions. Ces aspects posent souvent plus de problèmes que les activités dirigées pour cette population.

Une enseignante particulièrement sensible à ce point, sur mandat des responsables de pédagogie spécialisée du canton de Vaud, a recueilli les questionnements rencontrés par les enseignant·es dans des situations d’inclusion d’élèves autistes, au moyen d’entretiens et d’un questionnaire (Le Berre, 2020). Elle a également construit une liste de stratégies que les enseignant·es ont proposées pour répondre à l’ensemble des problématiques rencontrées. Nous présentons ici les items liés au jeu, temps libre et récréatif issus de ce projet afin d’illustrer la diversité des stratégies utilisées par les membres du corps enseignant.

### 4.6.1. LA GUIDANCE DANS LE JEU À L'ÉCOLE

Les enseignant·es proposent des stratégies dans le but de guider l'enfant dans l'acquisition du jeu symbolique et du jeu en groupe, de contact ou d'échange pour les enfants en début de scolarité. Pour les élèves scolarisé·es en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année scolaire (soit de 4 à 6 ans environ), les stratégies suivantes sont identifiées :

- Travailler les jeux d'échange avec un·e adulte et progressivement avec d'autres camarades choisi·es, en l'informant à l'avance.
- Proposer une autre activité pendant ce temps.
- Laisser tester les jeux seul d'abord, puis aller vers lui et verbaliser ce qui se passe, ce qu'on imagine.
- Accepter qu'il ou elle reproduise toujours la même chose en début d'année, puis introduire progressivement de nouveaux éléments.
- Laisser aligner les objets pour se ressourcer, mais délimiter le temps qu'il consacrerà à cette activité, par exemple avec un minuteur.

78

D'autres stratégies sont proposées par les enseignant·es de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années Harnos (6 à 8 ans environ) :

- Préparer les activités en amont avec l'enfant, énoncer les règles et les objectifs de la façon la plus claire possible.
- Laisser travailler les mêmes objectifs en individuel, par écrit.
- Travailler les jeux d'échange avec un adulte et progressivement avec les pairs. Laisser à l'élève autiste un temps d'observation avant l'action.

### 4.6.2. LA GESTION DES TEMPS LIBRES, PAUSES ET RÉCRÉATIONS

Les enseignant·es interrogé·es identifient des ressources pour les moments de pause et notamment pendant les récréations. Par exemple, certain·es enfants autistes restent seul·es, s'intègrent peu aux jeux de leurs camarades ou rencontrent des situations de conflit. Les enseignant·es au primaire (1<sup>re</sup> à 4<sup>e</sup> année Harnos, soit de 4 à 8 ans environ) identifient les stratégies suivantes :

- Laisser à l'élève la possibilité de passer la récréation ou une partie de celle-ci au calme, à l'intérieur.
- Passer parfois un moment dans la cour pendant la récréation, observer, discuter, rassurer et orienter.

- Utiliser un minuteur pour montrer le temps de récréation.
- Laisser l'enfant, par moments, se réfugier dans son monde, surtout après un moment collectif ou d'interaction.
- S'assurer que les enfants savent retrouver la personne qui surveille la récréation. Passer avec ces enfants vers cette personne en début de récréation lors des premières semaines ou lui demander de passer saluer les élèves en début de récréation, pour qu'elles et ils sachent vers qui se tourner en cas de besoin.
- Inciter les autres élèves, à la récréation, à l'intégrer à leurs activités pour autant et aussi longtemps que souhaité.

Dès l'âge de 9 ans environ, les ressources mentionnées pour le temps libre sont liées au harcèlement ou au stress de l'enfant dans les moments de pauses souvent peu structurés. Les enseignant·es au secondaire (dont les élèves sont entre la 7<sup>e</sup> et la 11<sup>e</sup> année Harmos, soit de neuf à 14 ans environ) mentionnent donc les stratégies suivantes:

- Respecter la solitude de l'élève pendant les pauses, nécessaire pour récupérer.
- Indiquer aux élèves où se tenir dans le préau (proche des surveillant·es par exemple) et quels endroits éviter.
- Laisser à l'élève la possibilité de rester au secrétariat ou à la bibliothèque pendant les pauses lorsque le besoin s'en fait sentir.
- Ne pas laisser la classe sans surveillance trop longtemps...
- Autoriser un jeu personnel (balle, un livre...) qui permet à l'élève de faire le vide et de se ressourcer.
- Demander à la surveillante ou au surveillant de passer voir l'élève en début de récréation pour qu'il ou elle soit reconnue et ainsi ose s'adresser à cette personne en cas de besoin.

### 4.6.3. L'ORGANISATION DES SORTIES SCOLAIRES ET ACTIVITÉS HORS CADRE

Une autre dimension associée aux loisirs dans le cadre de l'école concerne les sorties scolaires comme les courses d'écoles ou plus tard dans la scolarité, les camps et séjours de plusieurs jours. Les membres du corps enseignant rapportent des ressources nécessaires pour que les élèves autistes en primaire puissent suivre le groupe. Elles et ils

peuvent en effet se montrer agitées ou se perdre lors des sorties. Des ressources sont également mentionnées pour la gestion des repas ou des activités de la vie quotidienne qui sortent de l'ordinaire. Ainsi, les stratégies évoquées sont les suivantes pour les élèves de quatre à six ans environ (1<sup>re</sup> à 4<sup>e</sup> année Harnos) :

- Expliquer en détail le déroulement de la sortie, montrer des images de la destination, des transports, etc.
- Prévoir un accompagnement par une personne de confiance, voire un membre de la famille.
- Anticiper les sorties et les camps avec la famille, proposer d'aller voir le lieu au préalable, donner toutes les informations et prévoir des aménagements (exemple: des « rations de survie » pour des élèves avec des difficultés alimentaires).
- Limiter le nombre et la durée des sorties: l'enfant ne les fait pas toutes ou pas intégralement, la décision étant prise d'entente avec les parents qui viennent la ou le chercher.

80

Dès la 3<sup>e</sup> année Harnos (élèves d'environ 6 à 7 ans), des activités scolaires de plusieurs jours sont parfois organisées. Les enseignant-es mentionnent qu'il est important d'établir soi-même les groupes et les chambrées afin d'associer l'élève autiste avec des camarades « adéquats-es et bienveillant-es ».

Pour les élèves plus âgés, des stratégies ont été proposées pour les camps et sorties de plus longue durée. La présence d'une personne-ressource (parent ou accompagnant-e) est une stratégie évoquée à plusieurs reprises. Les temps de repos qui comprennent peu d'interactions sociales sont également des stratégies retrouvées à chaque étape de la scolarité. Les enseignant-es au secondaire mentionnent donc les stratégies suivantes :

- Anticiper les sorties et les camps avec les parents, proposer d'aller visiter le lieu au préalable, donner toutes les informations et prévoir des aménagements (exemple: « rations de survie » pour un-e élève qui a des difficultés alimentaires).
- Ne pas dire à l'élève de demander de l'aide, c'est inutile. Par contre, toujours s'assurer que quelqu'un veille sur lui.
- Composer soi-même les chambrées en camp et l'associer à des camarades bienveillant-es.

- Veiller à donner peu de consignes à la fois à l'élève, vérifier leur assimilation, faire répéter, voire noter. Imposer que les élèves restent au moins par trois dans les moments de liberté.
- Ne pas imposer un grand groupe dans les périodes de liberté lors d'un camp ou d'un voyage d'étude. Laisser du « temps libre » supplémentaire en fin de journée dans un endroit calme où il peut écouter de la musique, se ressourcer, etc.
- Aller voir l'élève en cas d'angoisse (y compris la nuit), parler avec bienveillance.
- Adapter la fréquence et la durée des sorties en fonction des possibilités de l'élève. L'élève peut par exemple ne pas faire toutes les sorties ou n'en faire qu'une partie si quelqu'un peut venir le chercher.
- Anticiper les sorties et les camps ou les voyages avec les parents et l'élève, donner toutes les informations et prévoir les aménagements nécessaires (par exemple, prévoir des « rations de survie » pour un·e élève qui a des difficultés alimentaires).
- Prévoir un·e accompagnant·e, qui peut être un·e proche de l'élève, pour tout ou une partie du camp ou de la sortie.

L'ensemble des stratégies liées au jeu et au temps libre dans le contexte scolaire montrent la richesse des propositions des enseignant·es des classes ordinaires qui reçoivent des élèves autistes dans le cadre de leur pratique professionnelle. Leur créativité et la pertinence de collectiver ces ressources ont donné lieu à un outil intitulé : « Stratégies des enseignants de classe ordinaire pour l'accueil des élèves sur le spectre de l'autisme dans leur classe » disponible sur le site de la HETSL et de l'association Autisme Suisse romande (Le Berre, 2020).

#### 4.7. USAGES NUMÉRIQUES DES ENFANTS AUTISTES POUR JOUER

Le projet international « Autisme et nouvelles technologies », coordonné par la Fondation internationale de la recherche appliquée sur le handicap (FIRAH) avait permis, en 2018, d'obtenir un état des lieux sur l'utilisation des outils numériques pour les enfants autistes. Les éléments directement liés aux usages numériques des enfants autistes pour les jeux et les loisirs sont rapportés ici et ont pour but de

renseigner les professionnel·les sur les usages du numérique dans le cadre du jeu et des loisirs en Suisse (Veyre & Thommen, 2018).

### 4.7.1. APPROPRIATION DES OUTILS NUMÉRIQUES PAR LES ENFANTS ET LEURS PARENTS

Les personnes ayant participé à l'étude utilisent les outils numériques dans plusieurs contextes liés aux jeux. Par exemple, un·e enfant utilise YouTube pour trouver des idées et des astuces dans d'autres jeux, qui ne sont pas nécessairement numériques. Quatre enfants utilisent la tablette seul·es et trois utilisent un ordinateur avec leurs frères et sœurs. Un parent décrit l'outil numérique comme permettant des interactions avec les autres membres de la famille. Un autre explique que les jeux sur la tablette sont difficiles à gérer au sein de la fratrie puisque l'enfant peine à partager.

82

La plupart des parents utilisent les outils numériques dans un but pédagogique. Les exemples donnés concernent la gestion du temps, l'organisation, la gestion des émotions, les apprentissages scolaires et sociaux. Un parent indique qu'il utilise la tablette dans un but de divertissement sans objectif pédagogique. Cependant, ce parent précise qu'il s'agit d'un jeu utilisé comme récompense pour des objectifs d'autonomie liés aux repas ou à l'hygiène corporelle. Un parent mentionne qu'il trouve que l'utilisation de la tablette défavorise les «jeux réels».

### 4.8. UTILISATION D'OUTILS NUMÉRIQUES PAR LES PROFESSIONNEL·LES

Six professionnel·les ont répondu à un questionnaire sur l'utilisation des outils numériques dans le cadre de l'accompagnement d'enfants autistes. Certain·es utilisent des applications avec les enfants et d'autres les laissent jouer en autonomie. Les applications préférées par les professionnel·les sont des jeux pédagogiques qui touchent plusieurs domaines: la communication, les repères spatio-temporels, les apprentissages scolaires, les scénarios sociaux, la motricité fine et

la dextérité, ainsi que la vie pratique. Un seul professionnel mentionne utiliser des outils numériques visant le jeu et les loisirs en tant que but. La majorité des professionnel·les mentionne utiliser la tablette pour favoriser la communication ou dans le cadre de jeux éducatifs.

Les résultats de l'étude indiquent que les enfants utilisent principalement les outils numériques de manière ludique dans une perspective de loisir. Les professionnel·les décrivent un usage principalement pédagogique, comme support à l'apprentissage et mettent également en avant des risques comme l'isolement, l'addiction ou le renforcement de difficultés à généraliser et à transférer les apprentissages acquis sur un outil numérique. Dans leur quotidien, plusieurs professionnel·les mentionnent manquer parfois de ressources pour acquérir du matériel spécialisé et assurer sa maintenance et indiquent également avoir un besoin de formation et de soutien dans le développement de compétences liées à l'utilisation des outils numériques.

#### **4.9. COMPRENDRE ET AMÉLIORER LES LOISIRS ET LES JEUX DES ADULTES AUTISTES**

Plusieurs projets ont été développés à la HETSL pour favoriser l'accès aux jeux et aux loisirs des adultes autistes. Par exemple, certains projets ayant des objectifs autres que la facilitation de cet accès ont permis d'utiliser le jeu pour améliorer l'inclusion des personnes autistes. C'est notamment le cas du projet: «Ma santé: je m'informe et je choisis», qui a mené au développement de matériel ludique (livres interactifs et stylo numérique) facilitant l'accès à la promotion de la santé et de la prévention pour les personnes en situation de handicap (Lutz *et al.*, 2023; Martin & Charvoz, 2024). Des jeux et quizz sont ainsi utilisés pour découvrir des thématiques en lien avec la promotion de la santé et de la prévention, ainsi que pour tester les connaissances sur le sujet. Dans ce projet, le jeu est alors utilisé comme un moyen pour rendre l'apprentissage ludique.

D'autres projets s'intéressent plus explicitement à la promotion de l'accès aux loisirs et aux jeux auprès d'adultes autistes.

### 4.9.1. FAVORISER L'ACCÈS AUX ACTIVITÉS PENDANT LE TEMPS LIBRE DES PERSONNES AUTISTES

Le projet: «Des plans pour ce soir?» part du constat que beaucoup de personnes autistes ont envie de s'engager dans des activités de loisir, mais ne le font pas par manque d'informations (notamment sensorielles et sociales) sur les lieux ou sur le trajet pour s'y rendre (Perrelet *et al.*, 2023). Le sentiment de familiarité est en effet considéré par les personnes concernées comme essentiel pour s'engager de manière autonome dans des activités de loisir, et la planification des activités peut s'avérer très fatigante. L'objectif de l'étude était de faciliter l'accès des personnes autistes aux loisirs en tenant compte de leurs particularités sensorielles (par exemple auditives, visuelles, ou olfactives), en leur fournissant des informations personnalisées et précises sur les environnements et les activités disponibles, en fonction d'un profil utilisateur. Plus précisément, le projet consistait à imaginer le prototype d'une technologie inclusive de planification et d'accès aux activités hors du domicile pendant le temps libre.

84

Une base de données sonores a ainsi été créée à partir de sons enregistrés dans des lieux de loisir ouverts (par exemple des parcs, des gares ou des cafés), en collaboration avec des personnes ayant des profils sensoriels spécifiques et un ingénieur du son. Six de ces sons ont ensuite été regroupés dans un questionnaire dans lequel ils étaient associés à une image. Le questionnaire comportait également des questions sur le profil sensoriel des répondant-es. Les répondant-es devaient ainsi écouter puis décrire les sons, en indiquant lesquels étaient agréables, désagréables ou surprenants, et s'ils correspondaient aux sons réellement entendus dans ce type de lieu (par exemple un parc).

Le prototype d'une application proposant plusieurs fonctionnalités a été mis au point sur la base des résultats du questionnaire d'immersion sonore: définir son profil sensoriel sur la base d'un testing sonore, trouver des environnements ou des activités correspondant à son profil, planifier le trajet sonore entre son lieu de domicile et l'activité souhaitée, ou encore s'immerger dans des environnements sonores peu familiers et a priori peu appréciés. Ce projet offre une piste prometteuse pour le développement de technologies inclusives qui faciliteraient

l'accès des personnes avec des particularités sensorielles aux loisirs, en permettant aux utilisateurs et utilisatrices de s'immerger dans un environnement avant de décider de s'y rendre ou non.

À la suite du projet, une carte sonore interactive et un texte avec photos décrivant le trajet de la MAD Pride 2023 à Lausanne ont été mis en place (Lavanchy *et al.*, 2024). La base de données sonores et des photos du parcours ont été utilisées pour créer un trajet visuel et sonore de la marche liée à cet évènement. Ces documents, créés en collaboration avec la MAD Pride 2023 et Autisme Vaud, ont permis de rendre l'évènement plus accessible aux personnes autistes ou présentant des particularités sensorielles.

### 4.9.2. SOUTENIR LA CAPACITÉ D'AGIR DES PERSONNES VIVANT EN INSTITUTION DANS LEURS LOISIRS

85

Le projet: «Soutenir le développement de la communication des adultes présentant une déficience intellectuelle et ayant peu ou pas de langage oral» mandaté par la Fondation Eben-Hézer Lausanne avait quant à lui pour objectif de mettre sur pied et évaluer un dispositif pilote de formation et d'accompagnement proposé aux professionnel·les. Ce dispositif facilite la mise en place de projets individualisés visant à soutenir et à améliorer la communication des résident·es grâce à la communication alternative et améliorée (CAA) (Pittet *et al.*, 2024; Martin Bragado *et al.*, 2022).

La CAA est définie comme un ensemble de moyens et de stratégies qui permettent de soutenir les personnes dans leurs interactions avec autrui (Beukelman & Mirenda, 2017; Loncke, 2021). La communication est décrite comme alternative lorsque la parole est remplacée par un moyen. Elle est décrite comme améliorée lorsqu'un moyen supplémentaire est ajouté à la parole pour clarifier un message.

Plusieurs projets individualisés utilisant la CAA étaient ainsi présentés dans une brochure de formation destinée à des professionnel·les qui accompagnent des personnes avec déficience intellectuelle. Parmi ceux-ci, le projet: «Demander ses objets et activités préférés» visait à permettre à une personne adulte autiste avec déficience intellec-

tuelle, qui a peu de langage verbal, de demander ses objets et activités préférées. Un support visuel composé de pictogrammes a été mis en place pour lui permettre de réaliser les activités ludiques qu'elle souhaitait, en formulant ses demandes d'objets ou d'activités ludiques quand elle le souhaitait et à qui elle le souhaitait. Ce type de support visuel a l'avantage d'améliorer l'autonomie d'une personne autiste avec peu de langage verbal et sa capacité à choisir ses activités de loisir. Il offre également une représentation visuelle claire du nombre d'objets qu'il est encore possible d'obtenir et d'activités à réaliser.

### 4.10. CONCLUSION

86 Le trouble du spectre de l'autisme est un trouble neurodéveloppemental qui apparaît au début du développement. Les manifestations de ce trouble peuvent présenter des formes diverses et entraînent des situations de handicap très variables. Néanmoins, toutes les personnes manifestent, à un degré ou un autre, des difficultés dans les interactions sociales, allant de l'absence de communication verbale à une communication apparemment normale, mais marquée par de nombreuses maladresses. Une incompréhension du deuxième degré, de l'ironie, des règles sociales implicites ou encore une grande difficulté à établir des relations amicales sont ainsi souvent relevées. Par ailleurs, l'autisme se manifeste également par la présence d'intérêts spécifiques répétitifs, un manque de flexibilité et par des particularités sensorielles.

Nous avons montré que les activités ludiques des personnes autistes sont souvent spéciales pour les personnes neurotypiques, au point qu'elles ne sont pas forcément reconnues comme telles. Pourtant, c'est au travers de ces différentes activités qu'elles se ressource, apprennent, participent ou simplement éprouvent du plaisir.

Les loisirs, le jeu ou toutes activités ludiques font partie intégrante des interventions en ergothérapie et en travail social, notamment pour l'éducation sociale et l'animation socioculturelle. Les pratiques professionnelles, ainsi que l'enseignement au sein de la HETSL, pourront ainsi s'enrichir de ces considérations en questionnant par exemple l'aspect normatif du jeu.

## CHAPITRE 5

# GENRE, TU JOUES ? INTERROGER LE GENRE PAR LE JEU EN ANIMATION SOCIOCULTURELLE

Béatrice Bertho, Anne Jetzer et Marie Leuba

Aux marges des temps scolaires, les centres d'animation socioculturelle proposent des «accueils libres», lieux sécurisés et faciles d'accès, qui permettent aux jeunes de se détendre et de se retrouver autour d'activités peu contraintes. Alors que, dans nos sociétés contemporaines, les espaces et les temporalités sont très définis et affectés à des activités prescrites, et que l'environnement immédiat des enfants et des jeunes, en dehors du cadre familial, est structuré par l'école et par des occupations individuelles, ces accueils libres sont conçus par les professionnel·les comme des espaces peu institutionnalisés d'expérimentation de la liberté et du collectif (Wicht, 2013). Le jeu est au cœur de ces lieux et des activités qui y sont proposées, que l'on songe par exemple au baby-foot ou à la table de ping-pong, équipements emblématiques des centres d'animation, au même titre que les jeux de société et les consoles vidéo. Outil central dans le travail des animateurs et animatrices, le jeu est conçu par ces derniers et ces dernières comme le support de temps propices à la discussion, à l'échange, à la construction d'une relation de confiance avec les jeunes et de liens d'amitié entre pair·es.

87

Nous nous penchons, dans cette contribution<sup>1</sup>, sur la dimension genrée du jeu tel qu'il est mobilisé par les professionnel·les de l'animation socioculturelle

---

1 Nous tenons à remercier les membres des équipes d'animation socioculturelle que nous avons rencontré·es et interviewé·es. Les récits de pratiques et les réflexions qu'elles et ils ont partagés avec nous ont largement contribué à l'élaboration de cet

dans les accueils libres à destination des publics jeunes. Explorer, au travers du jeu et des activités ludiques, ce que le genre fait aux pratiques professionnelles de l'animation jeunesse et inversement, c'est tout d'abord se questionner sur la présence (ou l'absence) des filles et des minorités de genre dans des espaces que les professionnel·les veulent très inclusifs. En effet, le «décrochage» puis la «disparition» des filles (Maruéjols, 2011, p. 80) d'un nombre important de ces lieux à l'adolescence, soit dès l'âge de 12 ans environ, sont un constat largement partagé par les chercheurs et chercheuses, ainsi que par les professionnel·les de l'animation socioculturelle. Ce phénomène n'est d'ailleurs pas propre aux centres d'animation: il touche, plus généralement, l'offre publique de loisirs et pose d'une part la question de la reproduction de la socialisation genrée au travers des activités jeunesse, mais aussi la question de l'équité dans l'utilisation des budgets publics (Maruéjols-Benoit, 2014). Historiquement, les garçons et jeunes hommes des milieux populaires ont occupé une place centrale dans les discours et les activités organisées par les centres de loisirs – une des formes de l'animation socioculturelle – et, sans en être totalement absentes, les filles en sont restées à la marge (Dallera *et al.*, 2018). Les garçons des milieux populaires, considérés comme un groupe à risque de déviance par différents acteurs – les pouvoirs publics, le corps enseignant, les responsables d'institutions éducatives, et les premiers salariés et bénévoles des centres de loisirs – ont constitué, dès les années 1960, un groupe cible pour les politiques de prévention (Dallera *et al.*, 2018; Wicht, 2013). C'est ainsi d'abord d'une volonté de canaliser ces garçons appartenant à des catégories censées troubler l'ordre public qu'a émergé un «programme institutionnel pour “bien” occuper le temps libre», avec des centres de loisirs déployant «leur action empiriquement sur le mode de l'accueil libre pendant le temps dévolu aux loisirs» (Wicht, 2013, p. 10). Ces centres de loisirs représentent ainsi les premières initiatives d'investissement public en faveur du temps libre et de la vie culturelle des classes populaires en Suisse romande (Dallera *et al.*, 2018). À l'heure actuelle, la question de la canalisation de la présence des jeunes dans l'espace public continue à être un levier politique fort pour la création ou le maintien des centres de rencontre et d'animation.

---

article. Nos remerciements vont aussi à Véronique Eggimann, qui a initié le projet d'article avec nous et mené l'un des entretiens, et aux éditeurs et éditrices de cet ouvrage pour leurs commentaires sur une première version du texte.

Trouvant une partie de ses origines dans les mouvements de l'éducation populaire<sup>2</sup>, l'animation socioculturelle s'est construite autour d'idéaux d'émancipation, de prise de parole, et de participation de ses publics, autant de dimensions fort éloignées de ces logiques de contrôle portées par les pouvoirs publics. C'est d'ailleurs dans cette visée d'émancipation que les professionnel·les assument et justifient, notamment dans les quartiers défavorisés, la forte proportion de garçons dans leurs accueils libres (Friedli, 2024). En effet, dans un contexte de ressources temporelles et économiques limitées, ils et elles estiment devoir prioriser leurs missions. La question de la faible présence ou de l'absence des filles dans les accueils libres peut alors rester secondaire au regard de la nécessité pour ces lieux de ne pas perdre le contact avec des adolescents et jeunes hommes qui sont en situation de décrochage scolaire ou de difficultés familiales.

Longtemps restée un impensé de la pratique, la question de la non-mixité de fait dans les accueils libres pour la jeunesse – ou, pour le dire autrement, la question de l'absence des filles – constitue actuellement un sujet de réflexion en Suisse romande, même si ces questionnements sont encore le fait d'initiatives individuelles ou de volontés politiques très locales et isolées (Jamet *et al.*, 2021)<sup>3</sup>. Des professionnel·les, dans les centres d'animation, se questionnent sur les stéréotypes de genre qui peuvent être véhiculés ou reproduits par les activités proposées, et par la manière de les proposer. Elles et ils expérimentent des pratiques, des projets et des modalités d'accueil favorisant la participation des filles et/ou des minorités de genre<sup>4</sup>.

Dans cet article, nous allons explorer, sous l'angle du jeu, la façon dont cette question est problématisée par les animateurs et les animatrices d'une part dans les temps d'«accueil libre» et d'autre part dans le rapport aux jeux

---

2 La notion d'éducation populaire désigne un ensemble de mouvements associatifs issus de différents courants (chrétien, républicain laïque et mouvement ouvrier) qui œuvrent pour une démocratisation de la culture (Augustin & Gillet, 2000).

3 S'il est difficile de retracer la genèse de ces questionnements en Suisse romande, un travail de bachelor précurseur a été réalisé en 2009 à la HETSL (Hiltpold, 2009).

4 Pour un panorama de ces réflexions, voir par exemple la brochure «Encourager la participation des filles dans les activités jeunesse. Expériences, outils, idées». Éditée en septembre 2024, cette brochure présente 17 expériences menées dans le canton de Vaud, dont 6 par des centres d'animation socioculturelle (Bendjama *et al.* 2024).

vidéo, pour rendre visible, au niveau micro et au cœur des interactions avec les jeunes, ce qui est expérimenté, en réponse à ces problématisations.

### Encadré méthodologique

90

Nous nous appuyons, pour cette réflexion, sur des données recueillies au cours d'entretiens menés entre décembre 2023 et mai 2024 au sein de 4 lieux d'animation socioculturelle proposant des accueils libres pour les enfants et les jeunes. Deux de ces lieux sont situés dans le canton de Vaud (en région lausannoise), un à Fribourg, et un dans le canton de Berne. Ce dernier propose un accueil en non-mixité exclusivement pour les filles et coexiste dans la ville avec des accueils libres mixtes – dans les faits peu fréquentés par les filles. Faisant également le constat de la disparition des filles dans l'accueil libre réservé aux adolescentes, l'équipe d'un des centres d'animation de la région lausannoise était sur le point, au moment de notre entretien, de mettre en place un accueil en non-mixité pour les filles. Ces différents lieux ont été choisis en fonction de ce que nous savions ou supposions de leur intérêt pour les questions de genre. Les personnes qui y travaillent et avec lesquelles nous nous sommes entretenues sont des animateurs et animatrices socioculturelles formées au niveau tertiaire, selon un référentiel commun qui met l'action démocratique et la promotion du lien social au cœur des réflexions et des pratiques en animation socioculturelle (Tironi *et al.*, 2013). Un de ces entretiens a été mené par téléphone et a fait l'objet d'une prise de notes. Les trois autres entretiens, d'une durée d'une heure à une heure et demie, ont été menés sur les sites d'animation, ont été enregistrés et ont fait l'objet d'une transcription intégrale. Un entretien a été mené avec les quatre membres de l'équipe, les trois autres avec un ou une membre, en tête à tête.

À ces expériences et pratiques relatées par nos interlocuteurs et interlocutrices, s'ajoute notre expérience du terrain et de l'enseignement en animation socioculturelle. Plus récemment, notre insertion dans le Réseau romand Genre et Jeunesse nous permet de participer aux discussions, partages d'expériences et de réflexions qui y sont menées sur l'égalité, la mixité et l'inclusion des filles et des minorités de genre dans les activités jeunesse<sup>5</sup>. C'est également une source d'inspiration importante pour les constats et les réflexions posées dans cette contribution.

---

5 Le réseau Genre et Jeunesse, constitué en 2021, réunit des professionnel·les et des enseignant·es chercheurs et chercheuses de Suisse romande s'intéressant aux questions d'égalité de genre et d'inclusion dans l'accueil des jeunes.

## 5.1. L'ACCUEIL LIBRE EN ANIMATION SOCIOCULTURELLE: UN TERRAIN DE JEU EN SOI

Présentée alternativement, dans les textes de référence, comme concept, outil, pratique ou modèle d'intervention, la notion d'accueil libre est peu théorisée et explicitée, bien qu'elle soit largement employée dans divers contextes d'activité en travail social (Libois & Heimgartner, 2013). Selon les auteurs et autrices qui ont esquissé une approche théorique de l'accueil libre en tant que pratique de l'animation socioculturelle – champ du travail social dans lequel elle est historiquement ancrée – elle fait référence à un certain nombre de principes tels que: l'ouverture à tous et toutes, de façon gratuite, sans exclusion et sans discrimination; le volontariat, ou la libre adhésion aux activités et aux projets qui y sont proposés, permettant de rencontrer les jeunes dans un cadre souple et malléable; et avec l'objectif de création et de maintien d'un lien de confiance (Latifi, 2021). L'un de nos interlocuteurs précise sa vision de l'accueil libre, dont il dit être un grand «fan». Il s'agit de «mettre à disposition un lieu sécurisé et sécurisant où il n'y a pas de compétition, il n'y a pas de jugement, enfin on essaye d'accueillir le plus inconditionnellement possible tout le monde. Donc en fait c'est être là, c'est être une porte ouverte». Cette porte ouverte se réfère à la volonté d'offrir une place aux jeunes, c'est-à-dire à la fois un endroit et un collectif dans lequel elles ou ils se sentent bienvenu·es quand bien même elles ou ils ont «une casquette à l'envers, un mauvais carnet [c'est-à-dire de mauvais résultats scolaires] et les yeux rougis par la fumée d'un pétard» (Wicht, 2013, p. 14). L'accueil libre est ainsi conceptualisé par ses promoteurs et promotrices comme un «espace de socialisation intermédiaire» qui se situerait entre la rue avec ses pratiques et le monde de l'école, de la formation et de l'insertion professionnelle, qui fonctionnent selon des logiques excluantes pour les plus fragilisés·es (Wicht, 2013, p. 14).

Des tensions, d'ordre conceptuel mais aux répercussions très concrètes, sont inhérentes à la pratique de l'accueil libre. Ce dernier place en effet les intervenant·es dans une situation paradoxale: d'un

côté, l'idée d'«accueil» implique de définir un cadre et une intention permettant à une personne ou à un groupe d'être reçu; de l'autre, l'adjectif «libre» pourrait évoquer une absence de règles, ou tout du moins sembler en contradiction avec l'idée d'accueillir en fonction des valeurs, normes et règles de celles et ceux qui accueillent (Libois & Heimgartner, 2013). En réalité, l'accueil libre n'est jamais dépourvu de règles, et la notion de liberté doit se comprendre en termes de libre adhésion: les personnes sont libres de venir ou pas, de s'investir comme ils et elles le souhaitent dans les activités proposées ou d'en proposer d'autres, en fonction de l'offre et des équipements du lieu. Néanmoins, l'articulation entre la notion d'accueil et celle de liberté est complexe, et cette complexité est à l'origine de nombreux malentendus, voire de conflits de représentations, tant parmi les publics que parmi les professionnel·les, ou encore avec les mandataires qui financent les lieux (Libois & Heimgartner, 2013).

92

Les animateurs et les animatrices socioculturel·les, dans leur travail auprès des jeunes, essaient effectivement de proposer et de tenir un cadre qui permette de produire un lieu le plus accueillant possible pour la plus grande diversité de personnes. Des chartes d'usage des lieux sont élaborées, de préférence coconstruites avec les jeunes, ou au minimum discutées avec elles et eux. Mais dans la pratique, le respect de ces chartes s'avère complexe, d'autant que l'accueil libre n'est pas imperméable à l'«ordre social du quartier»<sup>6</sup>. Les fractures sociales qui créent des précarités dans un espace urbain peuvent être à l'origine de conflits et de violences à l'intérieur des lieux d'animation, entre jeunes et entre jeunes et équipes d'animation (De Guglielmo, 2021). Il arrive ainsi fréquemment que des groupes s'approprient les lieux en imposant leurs propres codes et pratiques, ces lieux devenant alors peu accueillants pour d'autres personnes.

Car la dynamique de l'accueil libre, comme le souligne une de nos interlocutrices, est peu propice à une intervention très cadrée,

---

6 Communication orale de L. Rodríguez Trincado «*Quand l'ordre social du quartier s'insinue dans un "accueil libre"*» lors du IX<sup>e</sup> colloque du Réseau international de l'animation (RIA) «Défis et enjeux des territoires pour l'animation socioculturelle» du 4 au 6 novembre 2019 à Lausanne.

sur le vif, de la part des équipes, quand bien même elles sont très vigilantes :

« On a des manières de faire, mais sur le moment, c'est l'accueil libre : il y a des ados qui sont en train de se battre ici, des enfants qui se déguisent là, d'autres à la cuisine. Des fois, c'est vrai que la réalité c'est qu'il y a trop en même temps, malheureusement, et qu'on n'arrive pas à vraiment faire comme on a envie. Ça, il faut quand même le dire, avec l'accueil libre, il y a souvent ce truc où on se dit "mince, j'aurais aimé faire différemment". »

Si l'intervention ne peut toujours se faire sur le vif, la dynamique de l'accueil libre permet néanmoins, par sa récurrence et pour autant qu'une posture réflexive soit adoptée collectivement par les équipes, des ajustements et une reconfiguration de l'intervention au fil des interactions. Un autre membre de la même équipe précise que plutôt que de poser des règles à respecter absolument dans l'accueil libre, par exemple sur les questions de respect de la diversité de genre ou d'orientation sexuelle, le travail des professionnel·les consiste à promouvoir « le vivre-ensemble », à « montrer les valeurs » du lieu par l'exemple, dans leur « rapport à l'autre », donc à les incarner « de manière plutôt informelle, dans l'échange, dans le lien ».

93

Une autre source de tension propre à l'accueil libre résulte de la visée participative de l'animation socioculturelle. L'animation promeut en effet une éducation à la citoyenneté qui passe par l'expérimentation de la vie collective, du débat, de la coconstruction de règles de fonctionnement et de projets. Les activités qui se déroulent dans, ou à partir, des accueils libres sont donc supposées résulter de l'expression du désir des jeunes qui les fréquentent. L'un de nos interlocuteurs précise la manière dont ces moments d'accueil se construisent :

« Ça reste de l'accueil libre, enfin dans le sens que nous, on lui donne. La demande émane de l'enfant, du bénéficiaire si on peut dire, de la personne qui vient dans le local. Donc nous on prépare peu de choses à l'avance et on s'adapte au moment. »

Cette visée participative laisse aux professionnel·les une marge de manœuvre tenue pour orienter ce qui s'y passe, y compris en termes

de choix de jeux pratiqués. L'accueil libre constitue ainsi, *in fine*, un modèle d'intervention au cadre souple, avec lequel les jeunes sont d'ailleurs invité-es à jouer.

## 5.2. LE CADRE MATÉRIEL DU JEU

Abordé sous l'angle de la matérialité du travail social, l'accueil libre est avant tout un lieu. Avoir «une structure et un espace dédiés à l'accueil, permettant de "s'installer" dans le lieu» est le premier des critères «au minimum» énoncés par Joëlle Libois et Patricia Heimgartner pour définir l'accueil libre comme un modèle d'intervention (2013, p. 81). Il s'agit alors de penser le lieu et son agencement afin de le rendre accueillant pour les publics. L'équipe qui gère un accueil libre en non-mixité pour les filles a ainsi conçu son espace avec les équipements classiques d'un lieu de rencontre et d'animation pour les adolescent-es: un «coinchill»<sup>7</sup> et baby-foot. Mais le baby-foot a été repeint pour «adapter les couleurs d'origine», avec le projet de bientôt transformer les footballeurs en footballeuses, afin de faire réfléchir au genre ordinaire du baby-foot. Les animatrices veillent à ce que l'espace ne soit «pas trop girly mais un peu quand même», qu'il soit le plus neutre possible, tout en restant un endroit pour filles et jeunes femmes, afin que ça leur plaise, qu'elles s'y sentent bien et qu'elles puissent adhérer au lieu. Un autre centre d'animation enquêté dispose à la fois d'un local et d'espaces extérieurs dans le quartier, espaces extérieurs que l'équipe utilise beaucoup, dans l'idée qu'il peut être impressionnant pour certains enfants et jeunes, notamment pour les filles, d'entrer dans un lieu fermé et que, *a contrario*, il est peut-être plus facile de venir jouer dehors. L'aménagement des espaces intérieurs fait également l'objet de réflexions. Ainsi, à l'occasion d'un changement de console de jeux vidéo, l'équipe a décidé d'installer la nouvelle console dans l'espace commun dédié à différents usages et placé davantage sous le regard des professionnel·les, alors que la précédente était installée dans une salle périphérique où les garçons avaient la possibilité de s'isoler pour jouer.

94

---

7 Terme consacré, dans les lieux d'animation jeunesse, pour désigner l'espace avec des canapés, des jeux de société, des livres, où les jeunes peuvent se détendre.

Sensibles aux questions de genre, les professionnel·les avec lesquelles nous nous sommes entretenues pour cet article se questionnent aussi activement au sujet des messages véhiculés par le matériel mis à disposition au sein de leurs lieux: affiches, livres et albums, flyers, et... jeux. Au même titre, en effet, que les vêtements ou les productions culturelles (dessins animés ou films) que Dafflon Nouvelle définit comme des «agents périphériques de socialisation» (2006, p. 9), les jeux font partie des objets et des pratiques qui «composent l'environnement matériel et symbolique des individus dès leur plus jeune âge et qui, d'une certaine manière, inculquent le genre à distance» (Bereni *et al.*, 2020, p. 91). Au moment de notre entretien, des affiches promouvant le respect et la diversité de genre ornaient les murs d'un des centres d'animation enquêtés. Ces affiches sont pensées par l'équipe comme des «petites touches pour rappeler un peu le cadre sans aller frontalement», pour «donner une couleur au lieu» et susciter la discussion. L'équipe venait également d'acquérir des livres et bandes dessinées sur le féminisme, sur l'homosexualité et sur la diversité des formes familiales. Elle avait récemment opéré une sélection parmi les nombreux livres reçus sous forme de dons:

«On en a jeté énormément parce que ce n'était plus du tout d'actualité en termes de narration, d'images, d'humour. Par exemple dans la Bibliothèque Rose, les petites filles doivent être des princesses et les petits garçons des chevaliers courageux et du coup ces histoires-là... On essaie justement de changer un peu les paradigmes, en se disant qu'on va proposer des choses actualisées, en changeant toutes ces théories [sic] de l'époque.»

De même, les équipes peuvent décider d'être proactives au sujet du choix des jeux, et faire une sélection afin de proposer une offre correspondant aux valeurs du lieu. Ainsi, au sein de l'accueil libre pour les filles, l'accent est mis sur des jeux collaboratifs et participatifs, sur des jeux féministes, d'identité et de sexualité (donc plutôt des *serious games*). Mais il y a aussi des jeux «juste pour s'amuser», qui changent en fonction du groupe de filles présentes régulièrement dans le lieu. Parmi ces derniers, au moment de notre entretien, les filles aimaient particulièrement les jeux de rapidité et d'agilité tels que Dobble, Avocado smash, Wizzard ou Top Ten, ainsi que d'autres jeux collectifs plus classiques, comme le Uno ou le Loups-Garous.

Ailleurs, l'équipe qui a effectué un tri dans sa bibliothèque a choisi de laisser à disposition des jeux qui sont là « depuis le siècle dernier », de « laisser faire » et de n'intervenir que si cela est nécessaire, afin de laisser la place à l'imagination des enfants et des jeunes. Ainsi, une poussette est là, « depuis toujours », et personne ne songerait à s'en débarrasser : « et en fait, c'est vrai, il y a plutôt des filles qui jouent, ou bien parfois des petits garçons. On laisse faire. On a aussi des déguisements, et puis ça, c'est chouette. Parfois, il y a des petits garçons ou même des grands qui se déguisent avec des robes et c'est fun. » Il peut alors y avoir des réactions (par exemple des moqueries d'autres garçons) qui en retour peuvent nécessiter une intervention. Mais l'idée est que celle-ci soit minimale, et qu'elle se construise dans l'échange :

96

« Notre rôle c'est juste de laisser faire et puis de reprendre s'il y a quoi que ce soit, ou des termes qu'on juge inappropriés. Et puis, c'est aussi de laisser libre cours à l'imagination des jeunes, des enfants. C'est comme ça qu'on joue au final. Enfin c'est ça le jeu ! Si on commence à mettre des barrières dans tout, le jeu n'a plus sa place. Donc on laisse faire, et puis on voit qu'on a des garde-fous et on sait qu'à un moment, il faut mettre des limites. »

Ces derniers extraits d'entretiens montrent le type de questions qui se posent pour les équipes lorsqu'elles réfléchissent à l'aménagement des espaces et de l'offre de jeux de manière inclusive. Laisser libre cours à l'imagination des enfants et des jeunes suppose d'accepter une part d'indétermination dans l'usage qui est fait des jouets et jeux à disposition. Cette indétermination permet un « flottement du sens final, flottement dont profite le joueur pour se ménager un espace de liberté ludique. [...] Le jouet n'est jouet qu'à partir du moment où le joueur crée son sens » (Bonenfant, 2010, p. 62).

Il s'agit d'éviter que les jeux disponibles ne contribuent à la reproduction des normes de genre et à la cristallisation des identités sexuées, sans pour autant limiter la jouabilité, les imaginaires et le « fun » des situations. Mais il s'agit aussi de mettre en place des « garde-fous », ce qui nécessite de réfléchir, en équipe, à des modes d'intervention rigoureux au fil de l'action pour cadrer les pratiques de jeu.

### 5.3. CADRER LES PRATIQUES DE JEU : UN ENJEU POUR LA MIXITÉ

Les réflexions recueillies au travers des entretiens menés pour cet article corroborent la littérature quant à l'importance du positionnement des adultes pour la mixité et la déconstruction des stéréotypes de genre dans les activités (Maruéjols-Benoit, 2014), y compris l'accueil libre. Lorsque la mixité est un impensé, c'est-à-dire lorsqu'elle est supposée acquise à partir du moment où il y a co-présence de garçons et de filles dans une activité ou un espace, il est probable que l'espace de la pratique est en réalité structuré autour du « masculin neutre » (Mosconi, 1999). Dès lors, si les adultes qui encadrent – que ce soit en milieu scolaire, dans la pratique sportive ou artistique ou en centre d'animation socioculturelle – ne perçoivent pas la mixité « comme une situation nécessitant une réflexion pédagogique spécifique, [les adultes] participent largement, en les ignorant, à la reproduction des rapports sociaux de sexe » (Guérandel, 2011, p. 102). Régler les conflits d'usage des espaces ou des jeux ne suffit pas si l'on ne questionne pas les rapports de genre, comme Edith Maruéjols-Benoit en a fait la démonstration autour de la cour de récréation en contexte scolaire. Les professionnel·les peuvent en effet inconsciemment « institutionnaliser la présence masculine sur l'espace central de la cour en légitimant le terrain comme lieu de jeu des garçons » (Maruéjols-Benoit, 2014, p. 265). Ainsi, poser un cadre « permet d'assurer la participation des filles et des jeunes femmes, et des groupes minoritaires plus largement [en favorisant] une meilleure protection de leur intégrité et de leurs intérêts » (Bendjama *et al.*, 2024, p. 43). *A contrario*, l'absence de cadre ou un cadre peu tenu « contribue à reproduire les rapports de domination par le groupe majoritaire: exclusion, pratiques de harcèlement, dénigrement, climat sexiste, etc. L'établissement de règles communes claires et partagées est nécessaire pour encadrer une activité en mixité » (Bendjama *et al.*, 2024, p. 43).

Un prérequis pour assurer ce rôle de régulation est une présence active dans les espaces de jeu, voire une immersion dans le jeu, comme le suggère l'une de nos interlocutrices :

« On est très proactif dans le fait d'« être avec ». Notre rôle est de permettre la cohabitation de tout le monde dans cet espace pendant

qu'il est ouvert. [...] Donc oui, moi, j'ai eu vu des moments de ping-pong avec que des garçons. Mais, ce que j'observe, c'est que si les adultes, les professionnel-les y jouent, ça permet de donner une place aux filles.»

Si une présence active est indispensable, un sens de l'observation aiguisé est également nécessaire pour repérer ce qui se joue dans les interactions, par exemple autour d'une table de ping-pong, comme le décrit finement un animateur :

«[Les filles] vont jouer au ping-pong parce que ce sont des "tournantes"<sup>8</sup>. Là, c'est très intéressant d'observer les dynamiques quand il y a des filles qui jouent [...]. Les garçons vont faire tout ce qui est en leur pouvoir pour sortir les filles en premier. C'est-à-dire remettre des balles très faciles pour que le camarade puisse smasher la fille, qu'il puisse envoyer une balle inarrêtable [...]. Ou alors, ça peut être de s'arrêter d'un coup pour que la fille, elle, ne puisse pas jouer. Non, il n'y a pas de gêne. Prendre le pouvoir, en fait et se retrouver, finalement, que les garçons autour de la table.»

98

Lorsque nous le questionnons pour savoir s'il pense que cette dynamique est conscientisée, ou à tout le moins, discutée entre garçons, cet animateur acquiesce :

«Oui, oui, bien sûr. Ça se discute, ils savent très bien. Je les vois, ils changent les places. Par exemple quand il y a des petits qui jouent avec eux. Le petit, potentiellement, il ne va pas pouvoir mettre une balle que l'autre adversaire ne va pas pouvoir prendre, une fille ou un garçon. Donc en fait, ils vont changer. Donc ça veut dire, hop, ils calculent, mais c'est très rapide. Ils voient, ok, c'est moi qui vais devoir remettre une balle en l'air. Lui, smasher. Puis la fille après, elle ne pourra pas prendre. Donc les petits, ils vont les faire changer de place.»

Un animateur ou une animatrice non averti·e, non formé·e sur les questions de genre, attribuerait à une moindre maîtrise de l'activité l'éviction des filles de la table de ping-pong, ou du terrain de football, ou

---

8 La tournante est une variante du tennis de table qui permet de jouer en groupe. Le principe est de renvoyer la balle en tournant autour de la table.

de tout autre espace où les garçons se sentent plus légitimes. Poser un cadre suppose alors de fixer des règles communes. En principe, chaque accueillibre édicte des règles de fonctionnement et d'usage coconstruites avec les jeunes, en lien avec les valeurs du lieu et formalisées par des chartes portées à la connaissance de tout le monde. Mais chaque jeu peut aussi donner lieu à la définition de règles plus spécifiques et moins formalisées, remises à jour et discutées selon les besoins. Dans le cas de la table de ping-pong, il s'est agi d'une part de se mettre d'accord pour ne pas modifier l'ordre de passage des joueurs et joueuses une fois la partie commencée, et pour ne pas faire de balles hautes. Ces règles ont été d'autant plus faciles à négocier et coconstruire qu'elles rendent le jeu plus accueillant pour tout le monde, et pas uniquement pour les filles « parce que smasher pour faire sortir les filles de la table, c'est super bien. Mais quand c'est eux qui se font smasher, c'est moins drôle. [...] Donc, la règle c'est pas de balle en l'air pour sortir des camarades, que ce soit une fille ou un garçon. »

Les règles sont nécessaires au jeu, puisqu'en servant « à discriminer ce qui est de l'ordre du jeu et ce qui ne l'est pas », elles créent l'espace de la liberté ludique (Bonenfant, 2010, p. 56). Dans le contexte de l'animation socioculturelle, la cocréation des règles du jeu par les participant·es des accueils libres, participe à l'apprentissage de la liberté dans le collectif et à la production culturelle (dans le sens d'une transformation des normes et des stéréotypes) qui en résulte.

#### **5.4. JEUX ET STÉRÉOTYPES DE GENRE : EXEMPLE DE LA CONSOLE VIDÉO**

Assimilé à la culture populaire, le monde des jeux vidéo est souvent empreint de préjugés, notamment autour des questions de genre. Parmi les idées reçues tenaces au sujet de ses pratiquant·es, figure par exemple l'idée que les femmes y joueraient moins que les hommes. Ce que les accueils libres donnent à voir, d'après nos expériences et les retours des professionnel·les, c'est effectivement une quasi-absence des filles autour de la console de jeux dans ces espaces. Pourtant, la féminisation de la pratique est attestée par des études qui montrent « qu'environ 50% des joueurs sont des joueuses » et qu'il ne s'agit

donc pas d'un bastion masculin (Lignon, 2024, p. 177). Les différences entre les pratiques masculines et féminines se situent surtout dans les degrés et des modes d'engagement distincts dans la pratique (Berry *et al.*, 2021). S'intéresser au *gaming* sous l'angle du genre ouvre des possibilités pour réfléchir aux stéréotypes qui lui sont associés: il peut s'agir de questionner les jeux eux-mêmes ainsi que les représentations genrées qu'ils véhiculent, mais aussi leurs usages, c'est-à-dire comprendre qui sont les pratiquants et pratiquantes et ce que l'expérience du jeu leur procure. Il est par exemple prouvé que les joueuses «ne jouent pas nécessairement aux mêmes jeux ni sur les mêmes plateformes» que les joueurs (Lignon, 2024, p. 177).

100

Si la console de jeux vidéo fait partie de l'équipement standard de nombreux centres d'animation jeunesse, les postures des animateurs et animatrices vis-à-vis de l'activité *gaming* sont plurielles. Les équipes enquêtées tâtonnent pour donner du sens à l'absence des filles autour de la console de jeux, entre réflexions (et présupposés) sur ce que ces dernières pourraient préférer comme types d'atmosphère ou de design de jeux, et expérimentations concrètes. Pendant des années, et de façon délibérée et réfléchie, un des centres enquêtés, en région lausannoise, n'a pas eu de console vidéo. Récemment, un animateur en a acheté une, mais cette décision ne fait pas l'unanimité au sein de l'équipe face au constat que les jeux vidéo «rendent les jeunes très agressifs, générant des bagarres» et que les filles n'y jouent pas ou peu «parce que c'est un environnement qui ne leur convient pas». Dans un autre centre, l'équipe veut «mettre en avant la pratique du jeu vidéo», la «prendre comme une culture à part entière, en parler» et aller ainsi au-delà de l'idée que cette pratique ne serait «que quelque chose pour les ados attardés ou qui provoque de la violence chez les jeunes». Partant du principe que chaque jeune est touché-e par cette pratique, à la maison, sur son téléphone, l'équipe du centre d'animation «a depuis un moment instauré un peu plus de temps de jeu aussi dans les accueils libres» et s'est procuré une Playstation 4, récupérée d'un autre centre lausannois:

«On a commencé à jouer un peu comme ça, dès que les jeunes en avaient envie. On a dû mettre des règles parce que ça devient vite compliqué à gérer. Ce sont toujours les mêmes jeux très mascu. Mais la Playstation est déjà, de base, très genrée, mascu: jeux de bataille, jeux de guerre,

jeux de foot. Du coup ça laissait peu de place aux filles. Mais hormis ça, il y a eu plein de bons moments aussi. Il y a eu des moments de tension, mais il y a aussi des moments où ça permet de jouer entre copains, de ne pas être isolé chez soi à jouer son jeu, de créer des échanges.»

L'expérience a montré les possibilités offertes par la console en lien avec les visées de l'animation socioculturelle: partage, échanges, création de liens et reconnaissance du *gaming* comme forme culturelle. Mais elle a aussi montré la nécessité d'un cadrage et l'équipe l'a interdite pendant certains moments d'accueil libre ouverts aux «petits», car «il y avait des difficultés avec la gestion des émotions, la gestion de la frustration, on voyait que c'était inadéquat. Ça aurait demandé un accompagnement pour gérer ces moments-là, mais on manque d'effectifs et de temps à allouer à ça». Peu de temps avant notre entretien, des changements ont été apportés à la pratique du jeu vidéo dans ce centre. Il a tout d'abord été décidé d'acheter une Switch de la marque Nintendo, qui est selon l'équipe «beaucoup plus inclusive au niveau des jeux» que la Playstation et ce, pour deux raisons. D'une part, les jeux qui y sont proposés ont des graphismes «moins durs, moins violents, parfois moins réalistes et plus enfantins». D'autre part, «ce sont des jeux avec une jouabilité qui est plus facile à prendre en main, et du coup, les jeux sont aussi plus ludiques, et ça permet à tout le monde de jouer. C'est vraiment une console de famille». Depuis ce changement de console, la dynamique semble avoir changé: présentes dès l'installation de la Switch alors qu'elles n'avaient quasiment jamais joué à la Playstation, «les filles sont beaucoup plus intégrées, elles peuvent beaucoup plus jouer. En plus elles sont meilleures à certains jeux que les gars», par exemple avec «Just Dance, qui est un jeu où on bouge, on danse, on rigole. Il ne s'agit pas de marquer des goals et de s'insulter dès qu'il y a une défaite».

À la suite de ce changement, la première réaction des garçons a été de réclamer le retour de la Playstation et de pouvoir jouer à *FIFA*<sup>9</sup>. Les ayant convaincus de ne pas rester sur leur déception et de tester le

---

9 FIFA est le nom d'une série de jeux vidéo de football. Deux joueurs s'affrontent en général en duel lors d'un match mais selon le mode de jeu, il peut y avoir beaucoup plus de joueurs.

jeu qui venait d'être téléchargé, *Boomerang Fu*<sup>10</sup>, les animateurs et les animatrices relèvent le plaisir que les jeunes ont finalement eu à jouer, dans une ambiance «légère et joyeuse».

Avec ce type d'ajustement, le personnel d'animation estime alors être dans son rôle, qui inclut la possibilité de faire découvrir aux jeunes d'autres «possibles».

«On peut leur montrer que même avec des graphismes plus enfantins, si le jeu est bien fait, peu importe. Peut-être qu'ils sont déçus au début qu'il n'y ait pas de sang, que ça ne soit pas gore. Il y a une attirance pour ces jeux-là, mais c'est cool de leur montrer qu'ils peuvent s'amuser avec d'autres choses [...]. Et je pense que c'est important d'avoir ce rôle-là. Parce qu'entre eux, forcément, ils ont des œillères, il y a toujours cette pression du groupe "on ne va pas jouer à ce jeu, c'est un jeu de gnagnagna".»

102

Ceci permet à l'équipe de conclure que «les petits ajustements, ça change beaucoup de choses». L'autre changement apporté, comme évoqué plus haut dans ce texte, a été l'installation de la console au centre de l'espace d'accueil en lieu et place d'une salle plus périphérique. Les deux changements sont toutefois très connectés: c'est en raison des caractéristiques plus familiales et conviviales de la nouvelle console qu'il a été possible de lui donner une place plus centrale dans le centre d'animation.

### 5.5. CONCLUSION

Les accueils libres des centres d'animation socioculturelle offrent des «espaces de socialisation intermédiaire» (Wicht, 2013, p.14) où les jeunes peuvent expérimenter la liberté et le collectif, mais ils sont aussi le reflet des dynamiques et des stéréotypes de genre qui traversent le monde social plus large. Le jeu, dans ces espaces, est bien plus qu'une

---

<sup>10</sup> Boomerang Fu est un jeu de combat humoristique multi-joueurs et joueuses avec des parties courtes, dans lequel chaque joueur ou joueuse incarne un aliment armé d'un boomerang.

simple activité ludique: il est un outil central pour favoriser les échanges, la discussion et la construction de relations de confiance. Les professionnel·les de l'animation socioculturelle que nous avons rencontrés·es s'interrogent au sujet des stéréotypes de genre potentiellement véhiculés ou reproduits par les activités – notamment ludiques – menées dans leur centre. Elles et ils se questionnent sur les meilleures manières de créer des espaces inclusifs et véritablement mixtes. Leurs marges de manœuvre sont toutefois ténues et leurs interventions nécessitent de la subtilité et de la finesse. La visée d'autonomisation des publics portée par l'animation socioculturelle intervient en effet ici à un âge, l'adolescence, où les pratiques culturelles et de loisirs des jeunes sont particulièrement centrales dans l'affirmation de leur identité, notamment genrée. De nombreux travaux sur la jeunesse urbaine populaire soulignent ainsi la distance qui existe entre les sexes à l'adolescence et leurs relations souvent compliquées. Toutefois, dans les espaces où elles et ils peuvent agir, les professionnel·les rencontrés·es mettent en place le jeu et l'influencent, au travers du cadre matériel, du choix des jeux à disposition, de leurs postures et méthodes. La coconstruction de règles claires et partagées, la promotion de jeux inclusifs et la réflexion sur l'aménagement des espaces sont autant de leviers pour favoriser la mixité et l'égalité de genre dans les accueils libres. En somme, le jeu, en tant qu'outil d'animation socioculturelle, offre un potentiel immense pour questionner et transformer les relations de genre.



## CHAPITRE 6

# AMENER LE MONDE DES COLONIES DE VACANCES DANS UN CENTRE DE LOISIRS

Julien Jaunin et António Magalhães de Almeida

Julien Jaunin est animateur socioculturel à la commune de Montreux dans le cadre de l'animation jeunesse. Il travaille avec des enfants âgés de 6 à 12 ans, mais également des adolescent·es, à La Virgule, centre de loisirs situé à Clarens, dans la maison de Quartier Jaman <sup>8</sup><sup>1</sup>. Dans cet entretien mené par António Magalhães de Almeida, il évoque sa passion pour le jeu et l'esprit «colonies de vacances» ainsi que sa perception de son rôle et de sa place au sein de ce centre de loisirs.

105

Q. Avant que nous n'entrons dans le vif du sujet et que tu n'évoques ton rapport au jeu, pourrais-tu te présenter en quelques mots en exposant ton parcours?

R. Je travaille pour la commune de Montreux depuis 20 ans, pour l'animation jeunesse. Avant cela j'ai travaillé deux ans en colonie de vacances. C'est important pour moi de le souligner, parce que cette première expérience a largement guidé mon rapport au jeu en centre de loisirs. Je viens donc du monde des colos. Souvent, les communes ont un chalet, une maison en montagne ou en campagne, et des classes vertes ou des camps de ski y sont organisés. Pour ma part, j'étais à Ondallaz aux Pléiades<sup>2</sup> entre 2001 et 2003 et pendant

---

1 <https://www.montreux.ch/sfj/jaman8>

2 Le chalet «Mon Beau Pays», appartenant à la commune de Renens, se trouve à Ondallaz-sur-Blonay sur une petite montagne qui se nomme «Les Pléiades», située au-dessus de Vevey.

ces deux années j'étais comme on dit l'animateur permanent. Avec l'équipe en place, soit on accueillait des classes en période scolaire (camps scolaires), et nous propositions alors diverses activités; soit, pendant les vacances scolaires, nous organisions ce que l'on appelle des colos. La colonie de vacances ou colo, c'était sur inscription et elle regroupait une quarantaine d'enfants que nous accueillions avec une équipe de moniteurs et de monitrices.

Q. Tu dis que tu viens du monde des colos. C'est à dire ? En quoi le fait de venir du monde des colonies a eu une influence sur ta manière de concevoir l'animation ? Y a-t-il une façon de faire, une approche, que tu as décidé de garder ou de reprendre par la suite ?

R. Lorsque j'étais aux Pléiades, je me disais que nous étions au milieu de rien ! Je crois que c'est ça qui m'a plu, le fait qu'on devait proposer des activités tout en n'ayant pas grand-chose à disposition. Lorsque tu es en colo, tu ne vas pas consommer de l'activité ailleurs, si l'on peut dire. Nous organisions des activités avec les moyens du bord sur place. Nous n'allions pas à la piscine à Vevey, mais on faisait des jeux d'eau dans le jardin. Nous n'allions pas au minigolf à Villeneuve, mais nous organisions des Jeux olympiques dans la forêt, etc. Cette vision avait été initiée par le directeur de l'époque. J'ai le souvenir de nuits très courtes où on délirait sur les activités qu'on allait proposer aux enfants: des jeux de rôle, des costumes, des trucs un peu fofous ! Je dis: on délirait, car il y avait aussi l'ambiance d'équipe. Donc, j'ai fait deux ans aux Pléiades. Puis, je suis arrivé à Montreux, à l'animation jeunesse, qui était en train de se mettre en place. C'est là que j'ai suivi la formation d'ASC [animateur socioculturel] à l'EESP [aujourd'hui HETSL]. Mais j'ai continué à faire des colos avec la commune. Et ensemble, avec un collègue de l'époque qui venait aussi d'Ondallaz aux Pléiades, nous avons essayé de reproduire ce qu'on avait bien aimé là-bas, lors des colos. Parce qu'aux Pléiades, c'était complètement différent de ce qui se faisait dans d'autres maisons de vacances, comme celle de Leysin. Je dis Leysin, parce que là-bas, c'était tout un autre modèle, car il y avait le Tobogganing Park (une sorte de parc d'attractions), la piscine, le mur de grimpe, le badminton, etc. Bien sûr, cela nous arrangeait aussi quand il pleuvait d'aller à la patinoire, mais on gardait l'envie et cet état d'esprit de

faire des rallyes ou des kermesses, de donner à chaque moniteur ou monitrice le rôle de trouver ou imaginer des personnages ou des jeux. C'était tout le temps très plaisant, mais c'était très soutenu comme rythme. On en demandait beaucoup, mais avec l'équipe d'animation on s'amusait, c'est-à-dire qu'on ne comptait pas nos heures car on prenait plaisir à travailler. C'était presque un mode de vie, nous vivions en collectivité. C'était pénible physiquement, question sommeil et rythme, mais aussi très autonome. C'est la vie en colo. Et il fallait avoir une belle cohésion d'équipe pour pouvoir, après le colloque de 22h., encore imaginer des postes, des choses, etc. Je pense que si on sait que le lendemain, il y a un groupe qui va à la patinoire et un autre qui va au mur de grimpe, il y aura moins cette ambiance un peu délire, cette dérision. Nous restions parfois jusqu'à une heure du matin à imaginer des postes rigolos, des lancers de tongs ou des lancers de je ne sais pas trop quoi. Voilà, c'était un peu ça, notre vision des activités en colo, et c'est ce que j'essaie de reproduire ici lorsque c'est possible.

107

Quand j'ai fini ma formation à l'EESP, j'ai eu la possibilité de devenir responsable du Centre de loisirs de Clarens, c'était en 2010, intégré depuis 2015 dans la Maison de Quartier Jaman 8. Forcément, c'est un peu une autre dynamique. Mais au Centre de loisirs, je garde un petit peu la même dynamique ou la même politique qu'aux Pléiades, ce côté monde des colos. Au début, cela n'a pas été tout simple. Parce que d'abord, en centre de loisirs, c'est de l'accueil libre, et ça change tout. Par accueil libre, j'entends un moment, dans un espace, mais pas forcément en intérieur, durant lequel le public, défini selon un âge, peut venir et partir selon son bon vouloir. Et nous, les professionnel·les, sommes présent·es pour garantir un cadre bienveillant et encourager la création de liens. Par exemple, à La Virgule, nous acceptons toutes les personnes qui font partie du public cible mais nous n'acceptons pas n'importe quel comportement. Durant ces moments, les jeunes viennent rencontrer leurs copains et copines et participer à des activités. Chez nous, à La Virgule, c'est surtout jouer. C'est un lieu, un moment, où les enfants sont sans leurs parents, ce qui ne veut pas dire qu'elles ou ils peuvent faire complètement ce qu'elles ou ils veulent. Moi, dans notre centre, je n'ai jamais voulu mettre de canapé parce que je souhaite qu'elles et ils

viennent jouer, participer à des activités, et non pas pour s'affaler dans un canapé à regarder leur téléphone portable. C'est ma vision de l'accueil libre. Mais c'est très différent de la colo. Parce qu'à la colo, nous sommes avec un groupe fermé pendant une semaine, parfois deux. Il y a plein de choses qui se mettent en place, des liens qui se créent entre les moniteurs, les monitrices et les enfants, et au bout de deux semaines tout le monde pleure parce qu'elles ou ils se séparent, parce que c'est fini. C'est énorme! C'est rare qu'on pleure ici le vendredi, après une semaine d'accueil libre. Donc ça change un peu la donne. On n'arrive pas forcément à amener la même ambiance, mais l'idée reste. On y travaille surtout en période de vacances scolaires, où on fait des accueils toute la journée. Cela s'appelle des camps de jour. Il y a plus d'activités proposées que pendant les périodes scolaires; il y a un menu d'activités et puis l'enfant choisit ce qu'elle ou il veut faire.

108

- Q. C'est important pour toi de proposer une ambiance similaire à celle d'une colonie de vacances dans le cadre des accueils libres pour les enfants lors des périodes de vacances scolaires. Les camps de jour sont à mi-chemin entre les deux, si je comprends bien. Est-ce le même public qui participe à ces camps de jour et qui fréquente la maison de quartier ?
- R. La grande majorité des enfants qui viennent ici pendant les vacances scolaires sont des enfants qui viennent également hors vacances scolaires. Il y a peut-être 10% des enfants qui ne viennent que pour ce que j'appelle les camps de jour. Sinon, ce ne sont que des habitués. Quand on pense camps, camps et vacances, ou accueil libre, ce ne sont pas les mêmes dynamiques. Lors de l'accueil libre, les enfants peuvent venir et partir comme elles ou ils le veulent, il n'y a pas d'inscription et c'est gratuit. Et je souhaitais garder cela lors des camps de jour que nous organisons, parce que nous sommes dans les mêmes locaux et que le reste du temps, c'est de l'accueil libre. Si on met des inscriptions, c'est vite compliqué. Cela va filtrer à cause des délais d'inscription notamment; même si ce n'est pas pour des problèmes financiers, le fait de devoir s'inscrire, ça filtre déjà un petit peu qui vient ou ne vient pas; et je n'avais pas envie de me retrouver tout à coup dans la situation de dire à des enfants ou des jeunes qui sont

des habitués du centre: «Non, tu ne peux pas venir cette semaine, dans le centre dans lequel tu as l'habitude de venir, parce que tu ne t'es pas inscrit·e dans les délais.» C'est compliqué. S'il est souhaité de faire un camp de jour avec inscription, il devrait se dérouler, selon moi, dans un autre lieu que celui-ci. Et aussi, étant donné le public qu'on accueille, nous aurions perdu pas mal d'enfants du quartier. Et puis après tout, c'est quand même une Maison de quartier et c'est un lieu pour tout le monde. En résumé, je trouve bien de garder ce côté accueil libre de colo. Les enfants peuvent venir quand elles ou ils veulent. Maintenant, à 10h moins 10, certains sont déjà derrière la porte et restent ici de 10h à 16h non-stop, toute la semaine. C'est d'ailleurs souvent les mêmes qui restent. Il y a un noyau, une vingtaine d'enfants et de jeunes, qui de toute façon seront là, qui aiment assez bien ce côté colo. Elles et ils n'ont pas l'habitude au début, ce côté plein d'activités. Il y a eu un petit cap à passer, puis au bout du deuxième jour, elles et ils te disent: «C'est quand que ça commence?», «On fait quoi aujourd'hui?» Finalement, ce que l'on propose correspond assez bien à ce que les enfants et les parents recherchent ici.

109

Q. Si je dis que tu passes une partie de ton temps à jouer, que c'est ton quotidien, que réponds-tu ?

R. Oui, presque! Bon, moi, un peu moins désormais, car je suis le responsable de la structure. Pendant les camps, moi, mon job, c'est que ça tourne, que toutes et tous soient au clair avec leur activité, que tout le monde ait tout ce qu'il faut. Je m'occupe aussi d'accueillir d'éventuels parents qui viennent poser des questions. Le travail avec les parents, surtout si tu accueilles des petit·es, c'est très important. Aussi, je vois et règle des situations qu'une partie du staff ne voit pas toujours parce que plongé·es dans leurs activités. Avec les années, j'ai fini par développer une vision périscopique. Avec l'équipe, nous faisons toujours une petite réunion préparatoire la veille et puis j'essaie d'avoir une vue globale des activités afin que tous les rouages se mettent bien en place, que ça tourne. Lors de cette réunion, et j'aime bien, nous faisons une espèce de répétition générale: «Toi tu fais quoi? Toi tu en prends combien? S'il pleut, on va où? On est bon, ça roule?» On ouvre à

10h, on laisse un quart d'heure pour que les enfants arrivent, puis on leur propose des activités. C'est de l'accueil, mais dans le sens de bienvenue. Je dis souvent aux moniteurs et monitrices qu'on engage qu'elles ou ils doivent «donner envie de venir vers nous». Pour les camps, nous avons d'ailleurs créé un rituel: on rassemble tout le monde autour d'un grand tapis; tout le monde doit enlever sa veste et s'asseoir, puis on leur propose le menu des activités. C'est un rituel que j'ai mis en place pour amener le côté colo pour que les jeunes aient l'impression de participer à quelque chose. Je n'ai jamais fait de foot mais j'imagine qu'au début de l'entraînement, le coach réunit toute l'équipe. Durant nos camps, c'est un peu la même chose; en début de journée, on se rassemble. Ou bien, cette notion d'accueil pourrait être la même, par exemple, que l'on retrouve dans une réception d'hôtel. Il faut qu'il y ait un accueil souriant, qu'on ose aller poser une question. J'essaie toujours d'éviter de faire de ces activités ou ateliers où il y a l'adulte qui se met dans un coin et attend que les enfants viennent le solliciter. Parce qu'il me semble que ne viendront que celles et ceux qui osent faire le pas, et l'enfant un peu en retrait ne viendra peut-être pas. Donc moi, je répète toujours: «Allez les chercher quand même!» Si je caricature, il faut repérer celle ou celui qui tourne un petit peu autour du centre, qui n'ose pas trop venir, qu'on voit se poser des questions, puis aller chercher cet-te enfant à travers un accueil super bienveillant! Il faut quelque chose comme ça. Pour moi, il faut que les enfants se sentent en sécurité, à l'aise, se sentent aussi bienvenus que les autres, les habitués-es. L'équité, c'est un des mots clés, une valeur, que je mets souvent en avant. Il ne faut pas qu'il y ait d'injustice. Et pour cela, il y a bien sûr des règles. Nous on fonctionne ici selon le principe de l'exclusion temporaire; on exclut les enfants quand elles ou ils font des bêtises. On pose des règles claires dès le départ, car c'est aussi pour protéger les autres. Nous avons toujours un peu eu ce discours-là. Les règles sont basiques: c'est le respect des gens et du matériel. C'est tout. Mais c'est aussi pour préserver une ambiance. Pour avoir une certaine ambiance, on ne peut pas accepter n'importe quel comportement.

Q. Ici, dans le centre de loisirs, tu es une sorte de chef d'orchestre, un facilitateur en quelque sorte ?

R. Je fais respecter les règles, je fais que ça tourne, qu'il y ait des activités proposées. Dans mon travail, il y a aussi tout un côté formateur puisqu'on accueille des étudiant-es en animation socioculturelle et on essaie de leur donner les conditions propices pour pouvoir exercer, expérimenter des choses, et qu'il n'y ait pas trop de mises en danger. Je participe un petit peu moins aux activités qu'auparavant, mais quand il faut, quand il manque quelqu'un, quand tout à coup, nous organisons un gros truc et qu'on m'attribue un poste, j'ai toujours plaisir à participer, à retrouver, un peu, ce mode colo.

Q. En mode colo, c'est-à-dire? Peux-tu raconter un peu comment vous pensez les activités?

R. Je vais prendre un exemple. La semaine dernière, nous devions organiser une balade dehors, un rallye photo, mais il pleuvait et nous n'avions pas de plan B. Il fallait vite imaginer quelque chose et nous l'avons fait autour des Lego. Et c'était très réussi: les Jeux olympiques du Lego! Tout le monde connaît les Lego. Généralement, les Lego, on joue comment? On construit des trucs, d'accord. Nous, on s'est dit: «Voilà, ça, c'est le support.» Comment proposer un jeu avec ces Lego mais en détournant leur usage? Il faut l'imaginer! Ce n'est pas: «Voilà, la caisse à Lego, construisez ce que vous voulez!» Non, ce sont les Jeux olympiques du Lego! Nous avons alors transposé et dénaturé le jeu. Par exemple, il y a des situations, lorsqu'on joue aux Lego, qui reviennent souvent: il y a déjà ce bruit [Il imite le bruit des Lego dans une caisse]; ou c'est chercher, par exemple, la petite pièce de un sur un, une toute petite pièce, dans une masse de Lego. Les enfants avaient une caisse de Lego devant eux et devaient trouver une toute petite pièce, sur le mode de trouver une aiguille dans une botte de foin. C'est plus drôle de le faire à plusieurs, car seul-e c'est un peu ennuyant. En fait, les épreuves, c'était que des choses qu'on fait quand on joue aux Lego! Après il y avait aussi un truc qui est horrible! Et ça fait partie du jeu, de ces Jeux olympiques, que de faire des trucs un petit peu compliqués: tous ceux et toutes celles qui ont joué aux Lego connaissent cette difficulté qui est de décrocher d'une plaque le deux plat qui est enfoncé dessus. Comment l'enlever? Alors, tu proposes les consignes pour cette épreuve, en en faisant quelque

chose de rigolo: «Vous allez devoir enlever ces petites pièces de ces plaques. Vous faites comme vous voulez, mais vous n'avez pas le droit d'utiliser les dents. Si vous cassez la plaque parce que vous la tordez, bien sûr c'est perdu. Vous avez des outils à disposition, à vous de voir!» Dans les outils à disposition, tu mets une cuillère, une spatule à raclette, des trucs qui ne servent à rien, à la limite un fouet de cuisine et puis l'outil orange Lego, c'est-à-dire le séparateur de briques. Si tu regardes, tu vois qu'elles ou ils n'ont pas forcément toutes et tous compris l'usage de cet outil orange. À la fin, tu leur montres à quoi sert cet outil que tout le monde a vu, mais que personne ne sait comment utiliser. En fait, c'est dénaturer ou plutôt rajouter quelque chose au jeu! J'aurais pu très bien faire ça sans mettre ces outils, mais ça fait partie un peu du folklore! Cela amène un petit quelque chose de plus à l'activité. C'était assez sympa et nous avons réussi à jouer ainsi pendant deux heures. Après, j'ai entendu: «Mais on ne construit pas?» D'accord, alors on décide de construire quelque chose à la fin: «Vous avez chacun une caisse de Lego, vous devez construire un objet du futur, puis le présenter. Un objet du futur, ça veut dire qu'il n'existe pas encore.» Et c'était super joli! Quand je dis joli, il faut comprendre ce que j'entends par là: cela veut dire que l'activité a permis aux enfants de développer leur créativité, leur confiance en elles ou en eux; mais cela veut dire aussi que si j'avais pris une photo ou une vidéo de l'enfant qui présente sa construction de Lego et que j'avais envoyé la vidéo à ses parents, elles ou ils auraient été heureux de voir cette image, de voir leur enfant avoir du plaisir à participer à un jeu avec d'autres enfants.

- Q. Il y a un petit côté improvisation et un côté représentation dans ce que vous proposez?
- R. Nous mettons de plus en plus l'accent sur la (re)présentation, comme lorsqu'on joue à Top Chef et où les enfants doivent présenter leurs plats, avec l'histoire qu'elles ou ils mettent derrière, et toute la mise en scène. Après, il faut en avoir conscience, il y en a toujours qui ont plus de facilité pour ce type d'exercice. Alors il est important de donner un rôle un peu à tout le monde, de construire nos activités avec un esprit bon enfant. Pour que cela se passe bien,

on fera cela en petit comité, sans spectateur ou spectatrices, parce qu'il y a une certaine mise en danger quand tu présentes quelque chose devant les autres. Il faut que tout le monde se sente à l'aise. Si tout à coup quelqu'un se moque d'un·e des participant·es qui a présenté quelque chose qui ne tient pas la route, elle ou il n'osera plus. Donc il faut créer, pour moi, une ambiance super sécurisée. Ne sont donc présent·es que ceux et celles qui participent. Les enfants viennent chercher ça ici, il faut qu'elles et ils éprouvent du plaisir à venir. L'adulte est là pour sécuriser, garder le cadre, rappeler que ce n'est pas la loi du plus fort, que c'est équitable, que tout le monde a sa chance. Mais alors, oui, il y a un côté présentation et puis un côté représentation aussi, dans le sens image que tu projettes. Par exemple, lorsque nous organisons des jeux dehors, à l'extérieur du centre, c'est aussi pour montrer aux habitant·es du quartier ce qu'on fait à l'intérieur du centre.

113

- Q. Tu as un peu parlé de ton rôle en tant qu'animateur et adulte, comme tu as abordé ta manière de concevoir les activités. Pourrais-tu à présent revenir sur ton lien au jeu, aux jouets, au matériel... il me semble que tu accordes une importance particulière à la qualité du matériel utilisé.
- R. Ah, le matériel, oui, c'est important! Nous avons de la chance d'avoir un budget, et nous représentons un peu la commune, puis nous sommes une offre communale. Et j'aime que ce que nous proposons ait de la gueule, si je peux me permettre de dire cela ainsi. Au bout d'un moment, quand un carton de boîte de jeu est tout abîmé ou cassé, il me semble qu'il ne faut pas le rescotcher pour la cinquième fois avec du scotch de carrossier qui ne ressemble à rien, mais qu'il faut changer la boîte. Nous, on trie, on jette, on change, on refait les emballages. Mais l'idée c'est de ne pas garder des trucs cassés. Cela ne va pas si l'enfant trouve un jeu, te demande: «Je peux jouer à ça?», et que tu dois lui répondre: «Oui, mais il manque des pièces...» C'est quelque chose qui est important pour moi. Tu dois tenir un peu ta maison aussi au niveau du matériel. Je pense aux raquettes de ping-pong par exemple, parfois en piteux état... alors peut-être que toutes les structures n'ont pas la chance d'avoir un budget suffisant, mais il me semble important d'investir dans le remplacement des

jeux abîmés. Et c'est plus facile pour moi de demander aux enfants d'avoir du respect pour le matériel quand on leur met à disposition du matériel qui est bien, qui est de qualité. Je me sens alors le droit de leur dire: «Tu fais gaffe à ça!» Pour cela, je choisis du matériel plus ou moins solide, et puis je fais en sorte que ça tienne le plus longtemps possible. Cela étant, il est nécessaire de mettre aussi des règles claires. Par exemple, lorsqu'on joue au ping-pong, celui qui lâche trois fois sa raquette, il va faire une pause de ping-pong. Ou encore, nous avons mis en place la règle que le premier ou la première qui touche avec sa raquette la table est éliminé-e. Pour le moment, la table tient encore et les enfants se dénoncent entre elles ou entre eux: «Il a touché!» Ce n'est pas très adéquat, mais je ne sais pas comment faire autrement: soit on ne dit rien et puis dans six mois la table ne ressemble plus à rien, soit on met des règles et puis on essaie de faire en sorte que ça dure le plus longtemps possible.

114

- Q. Tu parles des règles du jeu, mais aussi des règles de conduite. Comment tout cela s'articule?
- R. Le ping-pong est un bon exemple. Ici, il n'est pas autogéré. Ou alors seulement lorsque tout à coup, tu sens que tu peux lâcher. Mais cela dépend bien sûr si 6 ou 30 enfants veulent y jouer. Mais il faut toujours avoir l'œil, ou être garant de quelque chose. Parce que si tu n'interviens pas, ça devient vite la loi du plus fort. Nous pourrions avoir des discussions sur l'importance du conflit, qu'elles ou ils se confrontent les un-es aux autres, oui... mais je ne suis pas convaincu... Et puis, il y a plusieurs variantes de jeu au ping-pong. Et en fonction de la dynamique du groupe, tu peux avoir recours à telle ou telle variante. Si je simplifie, il y a le tournoi, qui est très compétition; c'est du un-e contre un-e. Mais quand il y en a deux qui jouent, il y en a quinze qui attendent. Au bout d'un moment, les enfants peuvent décrocher et commencer alors à faire les guignols. Tu peux bien sûr donner un rôle aux spectateurs et spectatrices, les pousser à encourager celles et ceux qui jouent, afin qu'elles ou ils ne décrochent pas. Il y en a un-e qui peut compter les points, un-e autre qui fait l'arbitre, un-e autre qui distribue des éventuels prix, etc. Le tournoi donne peu lieu à des conflits parce que c'est du un-e contre un-e. Mais la contrepartie, c'est de ne pas jouer beaucoup. Il

y en a un-e ou deux qui jouent, les autres attendent et une fois que tu es éliminé, tu ne joues plus. Après il y a la fameuse tournante qui intègre énormément de monde. Ici, il y a de la place autour de la table, donc avec une vingtaine ou 25 enfants, c'est jouable! C'est plus industriel, c'est moins compétition, et toutes les 5 minutes il y a un-e gagnant-e, puis ça recommence, puis on ne se souvient plus de qui a gagné 15 minutes après, donc c'est un enchaînement de tournantes comme ça. Par contre, cela donne lieu à plein de conflits! Parce que vu qu'on est nombreux et nombreuses autour de la table, tu peux être gêné-e par un-e camarade. Il peut y avoir des complots: «Je te fais une balle simple pour que tu smashes l'autre», etc. C'est plus compliqué. L'arbitrage est donc important; soit parce que quelqu'un prend le rôle d'arbitre, soit en allant simplement jouer avec eux. Cela pose immédiatement un cadre. Moi je trouve un peu dommage d'aller jouer l'arbitre, le gardien de piscine avec mon sifflet à côté: «C'est faute ici! Faute là!», mais rien que d'aller jouer, et je préfère, cela apaise aussi. Il y a des enfants qui, quelquefois, viennent me chercher. «Tu peux venir jouer, parce que ça triche!» Ils ne me disent pas: «Tu peux venir arbitrer?» Mais, ils disent: «Tu peux venir jouer, parce que quand tu es là, ça joue mieux.» En fait, dès que tu es là, ils vont moins oser, ils vont moins essayer de trouver les failles, ça empêche les conflits. Quelquefois je dis à l'équipe: «Il faut qu'il y ait quelqu'un qui aille jouer au ping-pong, là-bas ça devient un peu le merdier.» Rien que de jouer, ça calme. Ça c'est une variante normale. Après, nous avons trouvé une autre variante: la «tournante américaine»: quand les enfants sont un peu fatigués, un peu tendus, qu'elles et ils s'énervent à la tournante normale, nous on dit: «On va jouer à la tournante américaine!» C'est inspiré du jeu de la balle assise. Les enfants aiment en parler, adorent, peuvent jouer des heures et des heures. La balle assise américaine, c'est tu es touché par quelqu'un, mais tu peux revenir quand la personne qui t'a touché-e est touchée est elle-même touchée. Il faut juste savoir qui est-ce qui t'a touché, sinon c'est long. Mais, donc, tu me touches, je vais m'asseoir, puis je peux revenir dans le jeu quand tu es touché. Donc en fait, il n'y a jamais de fin. Ou alors, c'est au dernier qui reste, qui a touché tout le monde. Et tu peux faire la même chose au ping-pong, on a imaginé ça. Donc, tu m'élimines, je vais m'asseoir, mais je peux revenir

quand toi tu es éliminé. Donc il n'y a pas tellement de fin. Puis au bout d'un moment, c'est très bruyant parce qu'elles et ils vont tous et toutes dire: «Éliminez António! António! C'est celui qui a éliminé tout le monde!» Puis tout à coup, quand António est éliminé, il y a la moitié de la salle qui se lève, puis tout le monde revient. Les gens sont éliminés petit à petit. Tout à coup, celui qui a éliminé tout le monde perd et les autres reviennent, ce sont des vagues comme ça. C'est sympa! C'est s'approprier le jeu, puis le dénaturer, puis en faire un peu autre chose. Il y a d'autres variantes encore, qu'on proposera selon le contexte et la dynamique recherchée.

116

En même temps, pour que les jeux se passent bien, il peut y avoir différentes règles, mais il faut aussi une bonne connaissance des règles! Pour prendre un autre exemple, celui des jeux de société. Je dis quelquefois aux nouvelles et nouveaux [étudiant·es en formation]: «Si tu as du temps libre, apprends les jeux parce que le but c'est de savoir les jouer. Si un enfant te demande: "On peut jouer à ça?" Et que tu réponds: "Ouais, mais je ne sais pas y jouer..." cela ne va pas aller.» Pour tout jeu, il doit y avoir quelqu'un dans la maison qui sait y jouer. Nous avons une collègue qui achète des jeux un peu moins connus que le Uno, mais ensuite elle prend le temps de les découvrir. Parce que c'est toujours compliqué d'être avec six enfants et en même temps de lire le mode d'emploi. Bien sûr, on peut, avec un petit groupe, essayer de comprendre ensemble les règles, mais c'est comme une recette de cuisine, c'est quand même sympa de l'avoir déjà en tête pour pouvoir la transmettre. Donc ça fait aussi partie du job d'apprendre les jeux, d'apprendre à jouer, c'est vraiment important! Il faut savoir jouer aux jeux avant de les proposer.

Cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas en détourner, qu'on ne peut pas inventer d'autres jeux. J'aime également bien dire aux étudiant·es en formation qui viennent chez nous: «Va voir dans les armoires, tu regardes ce qu'il y a, ce qui pourrait te servir pour faire un jeu.» Et c'est à partir de là que tu commences à dénaturer le truc. Je ne sais pas, un élastique, c'est ce jeu, super old school, où tu as les deux personnes, les deux sont debout, l'une en face de l'autre, les jambes écartées et qui font des figures avec celui-ci. Si quelqu'un me dit: «Ah, je peux peut-être en faire une catapulte?»,

j'adore. Pour un rallye, on prend deux chaises et puis hop! on en fait un poste, en prenant un gros taquet, une grande feuille pour cible, et voilà un stand de lancer. Comme avec les Lego, il ne s'agit pas ici de jouer à l'élastique, mais de l'utiliser pour autre chose.

Q. Et quel est le rôle de l'animateur ou de l'animatrice ?

R. C'est un autre point important. Tout ne dépend pas que du jeu. La personne qui anime a aussi son rôle. Tu peux faire le même jeu avec et les enfants vont rire avec l'une et pas avec une autre. Le jeu ne fait donc pas tout, le rôle de l'animateur ou de l'animatrice est très important! Et pour moi si la personne qui anime prend plaisir à imaginer un jeu, à l'essayer, rigole avec ses collègues lorsqu'elle teste des jeux (notamment en dénaturant des objets), il y a de fortes chances qu'elle puisse transmettre aux enfants ce côté fun, le plaisir, l'envie de jouer. Si elle se force, si ce n'est pas son truc, le jeu risque d'être moins drôle. En revanche, ça ne veut pas dire que ce n'est pas un bon animateur ou une bonne animatrice si ça ne prend pas parfois. Mais pour moi le jeu et le rire sont quand même très liés.

117

Q. Le détournement d'objets est un maître mot pour toi. L'importance du processus de création d'activités ludiques, via ce détournement, te permet de créer des jeux aussi originaux qu'amusants.

R. Effectivement. Plutôt que d'aller à King Jouet et d'y trouver des jouets clé en main, j'invite les équipes d'animation à aller plutôt chez Hornbach par exemple, un magasin de bricolage. C'est surprenant, ce qu'on y trouve et ce qu'on peut imaginer faire avec! Tu peux faire une chouette fête avec uniquement du matériel de bricolage, comme du papier bulle. On a tous et toutes joué avec du papier bulle que tu trouves dans les colis que t'as reçu par la poste, sauf qu'il n'y en a jamais assez... À Hornbach tu peux en acheter au mètre... Tu imagines comme ça peut être cool 10 mètres de papier bulle pour un enfant? C'est amusant et c'est le plaisir du petit côté créatif! Et c'est vrai que j'aime bien quand ça me fait rigoler!

Avec une collègue, avec qui on rigole beaucoup, nous voulions monter d'autres Jeux olympiques, mais cette fois, les Jeux olympiques de la

cuisine, en imaginant tout un tas d'épreuves. Nous sommes partis d'une feuille blanche: «Qu'est-ce qu'on peut faire en cuisine? On pourrait imaginer quelque chose avec les épluchures de pommes de terre? Ou râper le plus vite possible, 80 g de carottes, non?» Des choses un petit peu compliquées aussi: battre des blancs d'œufs en neige avec un fouet. Seul·e, ce n'est pas facile et pas drôle, mais à plusieurs, c'est autre chose! Alors, avec ma collègue, avant de proposer les jeux, on les teste ensemble pour voir si c'est possible. «Est-ce que cela nous prend 20 ou 5 minutes? Si ce sont des équipes de quatre et qu'ils passent le fouet au suivant dès que leur bras n'en peut plus, c'est faisable?» C'est vrai que nous aimons bien ce côté défi ou challenge.

Un autre exemple qu'on est en train de mettre sur pied: après les Jeux olympiques de la cuisine, on a imaginé les Jeux olympiques de l'intendance. Pourquoi? Parce que dans le local des concierges il y a toujours des objets, des outils intrigants. Nous nous sommes dit: «On part là-dessus!» Alors, on est allés demander au concierge si on pouvait lui emprunter du matériel. On lui a présenté notre idée, le concierge l'a trouvée sympa et on collabore avec lui. Il propose du matériel qui pourrait être sympa et après on développe l'idée. De même, on a réfléchi à lui donner un rôle dans l'activité: il pourra, par exemple, être l'arbitre ou remettre les prix aux équipes. L'idée c'est vraiment de partir du matériel à disposition: les concierges ont souvent un gros trousseau de clés? On se procure deux cadenas, on perd les clés dans un gros trousseau plein de clés qui ne servent à rien et le jeu, pour les équipes, c'est de trouver le plus rapidement la bonne clé pour ouvrir le cadenas. Les concierges ont souvent des pinces télescopiques qu'on aimerait tous essayer? On trouve un jeu avec ces pinces. Les concierges ont des énormes perches télescopiques pour faire les vitres? Ça devient vite un concours de lavage de vitre. Etc. Et ce qui est intéressant, c'est qu'à dose homéopathe, on rapproche deux univers: la conciergerie (le concierge de l'école; celui qui nettoie) et les jeunes (pour la plupart, des élèves de l'école; celles et ceux qui salissent). Je trouve cette activité pleine de sens pour un animateur ou une animatrice et en plus, selon les jeux imaginés, tout le monde va bien rigoler. Et si possible, on organise cela à l'extérieur, pour que d'éventuel·les passant·es voient l'activité. Ça fait rire les enfants et sourire les parents, c'est parfait.

Q. Tu as fait une différenciation implicite entre des jeux dits de colonie de vacances et des jeux de centre de loisirs. Peux-tu revenir sur cette distinction ? Et l'adaptation des uns aux autres est-elle toujours faisable ?

R. Il y a sans doute une différence de jeux, mais surtout de contexte. En colo, il y a un côté entre-soi, pour une semaine, qui est très particulier. Il y a une dynamique de groupe, une confiance, qui se créent dans la durée de la semaine. Pour moi, par exemple, c'est plus facile de faire de l'impro en colo. Cela signifie qu'ici, à la Maison de quartier, celles et ceux qui font de l'impro vont aller dans une salle, seulement celles et ceux qui en font. Comme je l'ai mentionné plus tôt, c'est pour permettre le côté sécurisé. En colo, comme il y a plusieurs jours à organiser, tu peux penser les jeux en fonction de la progression des jours dans le camp. Rapidement dit, les premiers jours tu ne feras pas de l'impro, mais peut-être le jeudi. Si c'est une classe, peut-être le mardi, parce qu'elles et ils se connaissent, mais autrement, tu préfères que les enfants se connaissent un peu avant de faire de l'impro. La temporalité, ou la construction de la confiance entre les enfants, jouent un rôle important.

119

Q. Peux-tu préciser ce point ? Y a-t-il une structure, un enchaînement, qui te semble particulièrement adéquat ?

R. Il n'y a pas une structure ou un modèle. Mais oui, il me semble que tous les jeux ne demandent pas le même degré de confiance, et que cela doit être considéré.

Alors de mon expérience, je dirais : le lundi, ce pourrait être des jeux où il n'y a pas de mise en danger, des jeux qui ne risquent pas d'être gênants pour les participant-es ; j'éviterais des jeux que je qualifierais comme de scène, qui se déroulent devant tout le monde. Je proposerais plutôt de faire des jeux d'équipe, de cohésion. Ces fameux jeux qui ne sont pas toujours très drôles, mais qui sont sans doute utiles au début. Tu peux en faire un ou deux, mais pas trop à mon sens. Par exemple, c'est le jeu des prénoms, ou des jeux où les participant-es apprennent à se découvrir. C'est aussi que le lundi matin, généralement c'est compliqué parce que tu arrives, et puis il y a les chambres qu'il faut prendre, il faut s'installer. Et il y a

l'exercice incendie parfois, que tu peux aussi faire comme jeu ! Pour l'après-midi, nous on faisait une espèce de rallye. Il y avait différents postes et puis c'était lié à l'équipe de moniteurs et de monitrices. Là, c'était pour faire connaissance avec l'équipe. Une année, par exemple, nous avons pris un grand rouleau de papier cartonné et puis l'équipe se mettait par terre et on dessinait leur silhouette et les enfants devaient retrouver la silhouette de tel moniteur ou telle monitrice. Une sorte de rallye qui permet de faire connaissance. Donc au début, comme le lundi après-midi, c'est plutôt l'équipe – et pas les enfants – qui se met un peu en avant de la scène. Et puis c'est aussi un moment pour découvrir s'il y a en a qui ont des phobies, qui ont peur de ceci ou cela, qui aiment les endives ou au contraire les détestent, les choses comme ça. Par exemple, tu peux encourager les enfants à aller demander à un moniteur ou à une monitrice: «Tu as peur de quoi? Tu aimes quoi?» Tu peux faire d'autres choses, mais voilà un peu la logique du premier jour. Le soir tu feras encore des jeux où les enfants doivent œuvrer en équipes; elles et ils doivent découvrir leurs intérêts partagés, faire quelque chose ensemble. Et surtout, pour moi, ils doivent rire le premier soir ! Rire, c'est un autre des ingrédients !

Le mardi, tu peux organiser une chasse au trésor ou ce genre de choses. Après on peut imaginer que le mardi, en fonction des lieux, on peut organiser une balade et lors de la balade il y a des liens qui se créent, parce que tu marches toute la journée. Et plus tu vas marcher, et plus tu vas causer. Donc c'est toute une journée où tu es avec, tu donnes la main, tu manges ton sandwich, etc. Tu peux trouver aussi des petits jeux à faire ou des petites chansons. À mon sens, tu peux aussi comparer les chansons à des jeux.

C'est peut-être le mercredi que je pourrais éventuellement imaginer de l'impro, ou un Cluedo, trouver une énigme, trouver qui a tué Charlie, ou je ne sais pas trop quoi. C'est chouette aussi, mais tu les entends moins rire en milieu de semaine. D'où l'importance du lundi, pour moi, où on doit entendre plein de rires. Tu n'es pas obligé de tomber dans des jeux de mariage, mais pour moi, comment je vois le truc, ce sont différents jeux, ce sont des petits jeux de veillée qui durent 10 minutes, t'en fais 5-6, et puis il faut que

ça rigole, il faut que ça rie! Et puis une fois qu'il y a cette ambiance, ce sera déjà tout bénéfique pour les autres jours.

Et puis, après, le jeudi, c'est la boum! Les boums, c'est tout un univers! Et le vendredi, c'est le départ du camp. Tu dois faire tes sacs de couchage, tu dois tout préparer. Après, souvent, il y a le concierge dans l'équation. Il y a toute une organisation. C'est le check-out. À la fin, bien que nous l'évitons toute la semaine, souvent le vendredi avant de prendre le car, on passe un DVD, même si nous n'aimons pas le faire... Il y a aussi un coin dessin, mais quelque chose que tu peux vite ranger. C'est que les enfants ne finissent pas en même temps de ranger leur chambre, leur sac de couchage. Comme tu arrives un peu sur la fin, que tout le monde est crevé, en attendant le départ, tu aménages un coin lecture, pour celles et ceux qui veulent être tranquilles, pour d'autres c'est le coloriage de mandalas, et d'autres, enfin, le film.

121

Voilà pour les grandes lignes, c'est très rapidement esquissé. Mais tu as compris: les activités où les enfants doivent se mettre au-devant de la scène, comme l'impro ou la boum, moi je ne les ferais pas le lundi. Le lundi, c'est bienveillant, ce doit être super sécuritaire, il faut qu'elles et ils rigolent!

Q. Tu dis que les boums, «c'est tout un univers». La boum est toujours un moment très attendu (ou craint) en colo! Pourrais-tu revenir dessus et évoquer quelques-uns des enjeux et défis qui se présentent à l'équipe d'animation?

R. La boum... C'est tout un truc, la boum! J'en ai organisé tout plein, de ces boums en colo. J'ai aussi essayé d'en organiser une ici, au centre, comme en colo, mais ça n'a pas vraiment réussi; je pense que c'est parce qu'il n'y avait pas ce côté ambiance du groupe fermé, lorsque nous l'avons organisée ici.

La boum, c'est d'abord la préparation d'une grosse décoration qui peut donner lieu à des ateliers bricolage, si par exemple, le jeudi tu ne sais pas quoi faire: tu prépares ta boum avec chaque groupe, chacun s'occupe d'une partie de la décoration pour le soir. Et tu

libères deux ou trois moniteurs et monitrices pour mettre en place cette décoration. Dans notre idée, l'idée c'était que la cantine, encore ordinaire à 16h, soit transformée le soir. Tac! c'est le MAD! Mais le MAD++! Et que les enfants fassent: «Waouh!» Voilà ce qu'on cherchait, cet effet waouh!

Q. Et pendant la soirée, quel est le travail des professionnel·les ?

R. Bonne question. Par exemple, on pourrait imaginer que les enfants choisissent la musique durant la soirée. Mais si l'équipe ne gère pas cela, c'est très vite chaotique. Ce n'est pas parce que quelqu'un aime sa musique qu'elle est dansante. Donc assez vite, on s'est rendu compte qu'il fallait que ce soit un moniteur ou une monitrice de l'équipe qui fasse le DJ, quelqu'un qui sait quand il faut mettre un slow ou une musique plus dansante. Si tu laisses mettre la musique aux enfants, elles et ils voudront toutes et tous, comment dire, se démarquer à travers la musique qu'elles ou ils écoutent. Donc tu vas avoir, je ne sais pas, je caricature bien entendu, mais peut-être du gros rap avec des gros mots, parce que c'est une musique de grand·es, mais le problème est que personne ne sait danser là-dessus. Ce n'est pas top! Alors, notre approche c'était très MAD Fun Planet! Par exemple, en arrivant, qu'il y ait des UV partout, ou des flocons en hiver, ou de jolies décorations pour Halloween. Que cela fasse: «Waouh!» quand les enfants entrent.

Et puis il faut que l'équipe danse. Danser avec les enfants, parce qu'au début, voilà, elles et ils sont un peu gêné·es, tu dois aller un peu les chercher. Puis à la fin, tout le monde transpire, et puis c'est 22h, et puis tout le monde dit: «Déjà, c'est la fin?» On faisait assez court, 20h-22h, mais non-stop. Et on était content·es! Les murs transpiraient, c'était chouette, vraiment!

Q. La fête est un travail ?

R. Il y a besoin de petites règles, des petits trucs pour garder l'ambiance. Il y a toujours un gamin qui dit: «Mais il fait trop chaud!» «Oui, mais en disco il fait chaud, donc tu n'ouvres pas les fenêtres! Enfin, oui, quand vraiment t'en peux plus, tu ouvres les fenêtres.» Il faut

que ce soit humide, il faut que ce soit chaud. Si tu as froid en disco, ça ne le fait pas! Et puis il y aura de toute façon celle ou celui qui ne veut pas danser, qui va dire: «Mais il fait trop chaud!» Et il faut qu'il y ait quand même plus d'enfants sur le dancefloor qu'aux toilettes, parce qu'elles et ils ont tendance à y aller discuter entre elles ou entre eux. Du coup, on mettait souvent quelqu'un aux toilettes pour les renvoyer sur la piste de danse. «Tu viens faire pipi, et puis, après hop, tu retournes sur le dancefloor!» Ou bien, tu peux mettre un pichet d'eau, mais si tu commences à mettre des pop-corns, tu casses l'ambiance, car elles ou ils vont tout à coup arrêter de danser pour aller manger leurs pop-corns. Il n'y a pas de recette... Mais oui, tu mets en place tout plein de petits trucs qui permettent, dans la mesure du possible, de viser l'effet que tu souhaites. Tu peux aussi créer un bar, puis ça peut donner lieu le matin à un atelier où ils inventent des cocktails; puis tu donnes des missions à tout le monde, et puis chaque enfant fait un moment derrière le bar, puis elle ou il a l'impression d'être barmaid ou barman. Forcément, cela aura une incidence sur l'ambiance du dancefloor. Alors après à toi de voir ce que tu vises.

123

- Q. Tu montres bien le travail des professionnel·les dans l'organisation de la boum. Et pour les enfants ou les jeunes: pourquoi est-ce si important ou stressant, ces boums? Est-ce, selon toi, pour elles et eux, un moment ludique, ou autre chose? Pourquoi est-ce un incontournable de toute colo ou camp de vacances?
- R. Oui ça peut être stressant pour certain·es jeunes. C'est un moment bruyant avec beaucoup de monde. Tu peux craindre le jugement, peur de danser. C'est un moment où tu interagis avec les autres. Il «faut» connaître les musiques à la mode par exemple. Il y a des enfants qui prennent des habits exprès pour la boum! Du coup pour certain·es enfants ça peut vraiment être stressant. On pourrait se demander si ça vaut le coup de faire une boum si c'est si stressant pour des enfants. C'est là que l'animateur ou l'animatrice a notamment, de nouveau, un rôle à jouer très important. Il faut mettre en place un cadre particulièrement bienveillant. Par exemple, certaines fois, nous mettions à disposition des déguisements fluo, genre perruques, ainsi que des chapeaux et des lunettes. Ça permet

que la tenue pour la boum ne prenne pas trop de place. Mais il ne suffit pas juste de mettre une caisse de déguisement à disposition. Il faut que le staff joue le jeu, qu'il se déguise aussi. Pour le choix de la musique ce n'est pas obligé de mettre les derniers tubes à la mode, il y a de vieilles musiques qui sont très dansantes, il faut faire un mélange. Si la boum est bien amenée, s'il y a un cadre vraiment bienveillant, ça peut être une super expérience! Mais il faut être sensible à ça! Mal présentée, mal amenée, la boum peut presque faire l'effet contraire: mauvaise ambiance, mauvaise dynamique, pas de bons souvenirs. La boum est une activité plus complexe qu'une balle assise... Pour moi, la boum, ce doit être un moment festif pour clôturer la semaine, c'est un moment convivial où tu peux te lâcher. Il y a aussi un côté rite initiatique. Pour certain-es, c'est la première fois qu'elles ou ils participent à une fête avec de la musique, vont danser avec des copains et des copines... Sans leurs parents. C'est un moment qui peut créer d'incroyables souvenirs!

124

- Q. Nous avons parlé de l'amusement, de l'importance de l'humour, de la puissance de l'effet waouh, de l'émerveillement! Et toi, est-ce que toi tu t'amuses toujours autant qu'au début?
- R. Je commence à avoir de la peine avec le bruit... Mais oui, j'ai toujours du plaisir! Dans ce travail d'animateur, il y a différentes facettes; pour une part, il s'agit de gérer des situations complexes, de discuter avec des parents, avec la police, avec la conseillère école-famille, etc. Mais je peux aussi créer une partie de mon travail. J'entends par là que ma hiérarchie me dit par exemple que je dois faire des accueils libres ou des camps de jour, mais elle ne me dit pas comment. C'est à moi de créer les activités. C'est cette liberté que j'apprécie, la possibilité de créer une partie de mon job. Sinon, j'adore toujours la réaction des enfants quand on les surprend. La réaction d'un-e enfant à qui tu as fait l'effet waouh, les choses ou les questions naïves qu'elles ou ils pourraient te poser, c'est toujours... Oui, c'est toujours motivant! Et puis tu te dis... «Eh bien, cela a eu de l'effet!» J'avais fait, mais c'était en «colo», un poste original. On avait un minibus, puis, comme on faisait un rallye d'Halloween dans tout le chalet, j'avais choisi de faire un poste dans le minibus, mais je l'avais mis tout contre la porte d'entrée. Et donc quand tu

ouvrais la porte de la maison, tu entrais directement dans le bus. Les enfants, c'étaient des 6-9 ans. Il y en a un qui n'a pas su qu'il était dans le bus. À la fin, il m'avait dit, puis ça je trouve joli, il y avait de la déco partout, il dit: «Vous avez fait comment le froid?» Il croyait que c'était un effet spécial, je ne sais pas quoi, mais j'ai dit: «Tu étais dans le bus!» «Ah ouais?» Puis en fait il était tellement décoré, il sortait du chalet et puis il rentrait dans ce bus, je ne sais pas, il n'a pas compris ce qui lui arrivait, il faisait froid. La réaction des enfants, c'est cela qui me donne toujours du plaisir!

Q. Jouer et faire jouer, ou faire de toute activité un jeu: cela semble autant de dimensions centrales de ton activité. Quelle place le jeu a-t-il pour toi dans le travail social?

R. En fait, dans mon cadre de travail, je défends le jeu comme une fin en soi. Comme travailleur social, je sais bien sûr aussi que le jeu peut être pensé comme un moyen ou un outil. Le public va développer, à travers le jeu, des compétences: la coopération, le vivre ensemble, le rapport aux règles, etc. Mais dès fois, je me demande s'il faut toujours avoir des objectifs pédagogiques derrière chaque activité que l'on mène. Pourquoi jouer pour le seul plaisir ne serait pas suffisant? Des enfants qui ont ri, qui ont passé un bon moment à s'amuser, c'est déjà pas mal, non? Elles et ils auront de bons souvenirs de moments passés avec leurs copains et leurs copines. D'ailleurs, parfois, j'encourage les étudiant·es en formation à ne pas rester coincé·es dans ce genre de questions du type: «Quel est le sens derrière tel ou tel jeu?» Un centre où règne une bonne ambiance, un centre qui donne envie aux parents de laisser leurs enfants y jouer, c'est aussi cela l'important.

125

Je vais prendre un dernier exemple, notre rallye fluo. Il s'agit d'une animation que nous proposons aux familles en fin d'année et qui se déroule sur deux soirs. Nous accueillons alors 200 participant·es, enfants et parents confondus. Avec l'équipe en place, nous imaginons des univers immersifs à travers lesquels parents et enfants sont amenés à jouer ensemble. Cette année, nous avons pensé à créer un laboratoire pour aider une princesse (pas une sorcière). Le pitch de l'histoire: la princesse avait un bal prévu

126 dans une semaine mais elle avait un gros bouton sur le nez. Il fallait que les participant·es réalisent une potion magique pour aider la princesse à faire disparaître son bouton. Nous avons imaginé un laboratoire avec plein de potions, d'élixirs, un squelette emprunté aux écoles que nous avons habillé et déguisé, emprunté des fioles et des éprouvettes au pharmacien, connu et reconnu, de Clarens, etc. Bref l'effet waouh était terrible! Après nous avons trouvé des noms de potions rigolos et locaux, qui mettent un accent sur le développement durable, du genre «sirop de brocolis de la ferme Bühlmann», «yeux de tritons de la baie de Clarens», etc. On aurait pu passer 10 minutes juste à observer les potions et le nom des potions! Ça fait rire les enfants et sourire les parents! Le but était ensuite de faire une potion avec tous les ingrédients. Il y avait aussi de la neige carbonique pour l'effet potion, bref la totale! Après tu prends une photo et quand tu ramènes les éprouvettes au pharmacien, tu lui donnes une bouteille et la photo de l'atelier pour lequel tu as utilisé le matériel qu'il t'a prêté. À travers ce jeu, tu encourages le jeu parents-enfants, tu favorises le lien entre les familles, car elles sont amenées à jouer ensemble, tu intègres les commerçant·es du quartier, etc. Bref c'est bien plus que Fun Planet!

## CHAPITRE 7

# DU JEU COMME OUTIL DE PRÉVENTION; EXEMPLE DE DISPOSITIF DE PRÉVENTION

Linda Miceli et Basile Perret

«Le jeu est une création inventée par les hommes pour travestir les épreuves, les douleurs, les malheurs de la vie, les moments noirs de nos existences. Il transforme la réalité en représentations. Il joue avec les mots, les affects, les sentiments, pour les rendre vivables là où ils nous mettent à mal. Il transforme les malédictions, là où les mots nous font mal, en bénédictions, là où ils nous font du bien.»  
(Badache & De Gaulejac (2021, p. 9).

127

Ce chapitre rend compte d'un projet réalisé dès 2020 dans un centre de formation professionnelle qui accueille un public jeune (environ 120 apprenti·es âgé·es de 15 à 25 ans)<sup>1</sup>. Les apprenti·es y sont majoritairement adressé·es par l'assurance invalidité (AI), qui finance leur formation en vue d'une intégration sur le premier marché de l'emploi. Le travail des équipes professionnelles consiste à accompagner ces jeunes dans la construction de leur projet de formation ou dans leur recherche d'emploi, tout en prenant en compte leurs atteintes à la santé.

Pour étayer ces démarches de formations, des équipes professionnelles – constituées d'éducateurs et d'éducatrices, de maîtres et maîtresses

---

1 Ce projet a été initié en 2020 et est actuellement toujours en cours. Sa coordination a été depuis lors reprise par une nouvelle équipe de professionnel·les dans l'institution.

socio-professionnelles et de psychomotricien·nes – assurent un suivi socio-éducatif régulier ainsi que l'acquisition de gestes pratiques et de méthodologies spécifiques à divers métiers du service et du bâtiment. Des observations psychomotrices et des interventions ponctuelles offrent un soutien spécifique aux apprenti·es en difficulté sur le plan moteur, relationnel ou cognitif et font l'objet de divers rapports, qui dans certains cas, pourront argumenter l'accès à une rente AI.

128

Les habitudes et les modèles de travail de l'institution suivent des codes stricts, peu modulables et rarement remis en question, dans une logique de gouvernance particulièrement verticale. Les questions d'employabilité (à savoir la capacité à trouver et conserver un emploi tout en s'adaptant au changement des contextes professionnels) et de rendement (c'est-à-dire la capacité à produire et fournir un travail correspondant à une personne n'ayant pas d'atteinte à la santé en fonction du poste occupé) des apprenti·es sont au centre des évaluations, sans distinction de niveaux ou d'étapes de formation. Un fin jeu d'équilibre se dessine entre la posture des professionnel·les, leur rôle de facilitateur ou facilitatrice dans le maintien d'un cadre sécurisé et protecteur, l'ajustement de la pédagogie proposée aux besoins des bénéficiaires et la confrontation parfois abrupte avec la réalité du premier marché de l'emploi. Conformément à sa mission et aux mandats reçus de l'AI, l'institution se doit de refléter un miroir authentique et non un monde protégé, duquel les apprenti·es risqueraient de ne pas pouvoir se passer dans leur vie professionnelle future. Il s'agit de créer un espace intermédiaire, avec toute la complexité que cela implique.

Entre les adolescent·es, et à l'image des relations humaines et sociales dans lesquelles elles et ils sont immergé·es (au travers des médias notamment), les interactions sont teintées sans surprise de microviolences répétées. Moqueries, compétitions, humiliations, mises à l'écart et insultes sont d'autant plus exacerbées par les difficultés individuelles de chacun·e. Parallèlement, portées par une culture institutionnelle fragile, les responsabilités individuelles prennent le dessus, délaissant bien souvent la question des responsabilités collectives pourtant centrales dans la prévention de ce type de violences. Les tensions entre équipes révèlent des questionnements de légitimité. Il semble difficile pour les professionnel·les de se rassembler autour

de projets et d'histoires communes. Ce manque de cohésion entre adultes, notamment dans le maintien d'un cadre sécurisé, est la porte ouverte à des dynamiques particulièrement hostiles entre pair-es. Sans protocole institutionnel ni mise en réflexion commune, les réponses aux comportements inappropriés sont émotionnelles, souvent en réaction directe avec des résonances personnelles.

En 2019, une agression sexuelle survenue entre deux apprenti-es dans cette structure exacerbe les dysfonctionnements et résistances institutionnelles. En manque d'outils et de leviers pour agir, les adultes observent avec impuissance l'impossibilité de l'organisation à donner une réponse à cet événement autre que dans des réactions déstructurées et chaotiques. Face à cela, deux professionnelles transmettent leur inconfort à la direction de la structure avec une demande de pouvoir suivre le Certificate of advanced studies (CAS) en prévention des phénomènes de harcèlement/intimidation entre pair-es ainsi que le CAS en santé sexuelle, tous deux à la HETSL.

129

Le suivi de ces CAS est à l'origine des ateliers de prévention mobilisant le jeu et présentés ci-dessous. Dans l'optique de prévenir les phénomènes de harcèlement ou d'intimidation entre pair-es, il s'est agi, dans un premier temps, de s'assurer de l'implication de l'ensemble des professionnel·les afin de repenser la culture institutionnelle et les responsabilités collectives à l'égard de ces phénomènes. Par la suite, ont été mis en place des ateliers de prévention; en effet, redonner la parole et la place aux apprenti-es s'inscrit dans une démarche pédagogique qui vise à une meilleure prise en compte de leur vécu et de leur ressenti. Les espaces d'échanges et de discussions, surtout lorsqu'on parle de thématiques aussi sensibles que celles des violences entre pair-es, sont rares et la plupart du temps, les adolescent·es font face, seul·es, aux résonances qui en découlent. Le pari éducatif qui sous-tend cette intervention vise le développement de compétences psychosociales qui permettront d'outiller, de comprendre et de donner du sens par la réflexivité dans le but d'apaiser et réduire une partie des souffrances. Avec comme questions en arrière-fond:

- Comment canaliser l'attention de ces adolescent·es qui présentent en grande partie des atteintes importantes en termes d'attention et de concentration?

- Comment introduire des thématiques sensibles sans que celles-ci soient vécues comme trop confrontantes ?
- Comment sortir de la moralisation et des injonctions ?

Pour ce faire, différentes séquences d'ateliers ont été construites afin de permettre une réflexion autour de la santé sexuelle, des stéréotypes de genre et des représentations qui en découlent.

Plus spécifiquement, et c'est ce que nous allons développer dans cet article, deux séquences de jeux ont été proposées, chacune selon un format bien spécifique :

- Un jeu de l'oie pour aborder la pratique du sexting et du partage de nues<sup>2</sup> : l'objectif étant d'identifier le cadre légal et de parler des droits et des devoirs de chacune.
- Un jeu de rôle, inspiré du théâtre de l'opprimé (voir *infra*), dont la principale modalité est le théâtre forum. Imaginé sous forme de vignettes, les participant·es ont été invité·es à jouer des situations d'intimidations en y apportant les propositions ou les modifications qu'ils et elles souhaitaient faire, toujours dans l'optique de mobiliser le groupe et non les cibles.

130

### 7.1. LE JEU COMME OUTIL DE PRÉVENTION

#### 7.1.1. FONDEMENTS THÉORIQUES MOBILISÉS

Le pédagogue Jean Vial (1981, p. 20) écrit que « nulle activité n'est plus chargée d'affectivité que le jeu ». Est-ce la raison pour laquelle il devient un média aussi précieux dans le traitement des situations de charge émotionnelle importante, que ce soit pour des enfants ou pour des adultes ?

Figure emblématique du développement de l'enfant, les travaux du pédiatre et psychanalyste Donald Woods Winnicott (2002) autour

---

2 Le « sexting » ou le partage de « nues » sont deux termes anglais qui désignent l'action d'envoyer électroniquement des messages, photos ou vidéos à caractère sexuel ou intime.

du jeu amènent un éclairage précieux sur les dimensions et effets de celui-ci, au travers notamment de «l'aire transitionnelle», espace dont on sait combien il est nécessaire pour amortir les conflits dans le rapport à la réalité. De l'enfance à l'âge adulte, le travail d'acceptation des tensions suscitées par la mise en relation du dedans et du dehors est une tâche complexe où les réalités de chacun·e existent parfois sans réussir à cohabiter. L'ambivalence entre ce que l'on aimerait être (ou que l'on attend de nous) et ce que l'on est façonne notre manière d'entrer en relation avec le monde qui nous entoure. C'est précisément cette recherche d'équilibre – ou «équilibre quasi-stationnaire» pour reprendre l'expression du psychologue Kurt Lewin (cité par Aebischer, V., & Oberlé, D., 2021, p. 93) – face à des forces qui poussent dans des directions opposées qui rend l'apprentissage du «faire groupe» aussi complexe.

Le jeu qui prend place dans cette aire devient une forme de communication avec l'extérieur qui implique également une ouverture d'accès à soi. Dans cet espace d'échange, chacun·e trouve sa propre manière de s'inscrire dans la réalité, quelque part entre rêves et rationalité. Le jeu offre ainsi une aire capable de contenir les débordements émotionnels et permettant l'existence d'une réalité moins violente. C'est justement cet espace qui est mobilisé lors des ateliers de prévention. L'objectif est que ceux-ci puissent outiller les adolescent·es au plus proche de leurs besoins et donner du sens aux mouvements internes qu'ils et elles peuvent ressentir dans des situations de violences entre pair·es.

131

Réussir à rester soi au contact de l'autre n'est pourtant pas tâche facile, surtout à l'adolescence où la plupart des mouvements relationnels répondent au besoin d'être accepté·e par l'autre tout en lui imposant ou projetant sa propre réalité. Les dynamiques de groupes dysfonctionnels et les phénomènes d'influence en sont un bon exemple. Le Bon (cité par Aebischer & Oberlé, 2021, p. 22) explique notamment que «le seul fait d'être dans une foule modifie l'individu : il devient automate, et son rassemblement avec d'autres conduit à la formation d'un être nouveau qu'il nomme l'âme collective». En groupe, les positions, les buts et les modes d'expression tendent à devenir unanimes, il est alors plus difficile de réprouber certains comportements. Lorsqu'on aborde des sujets aussi délicats que celui des intimidations entre pair·es, le

support d'un média semble indispensable pour apaiser les tensions internes qui émergent inévitablement. Pour ce faire, le jeu devient un allié de taille pour permettre les mouvements d'empathie et de projection tout en protégeant le vécu de chacun. Aussi, il permet, par son essence, d'encourager et de soutenir la créativité.

Enfin, le mot « jeu » peut également faire référence à divers usages, notamment celui qui désigne cet « interstice entre deux pièces » (Bouchet, 2021, p.4) qui permet une légère flexibilité dans la structure. Faisant référence au vide, qui permet à l'engrenage de ne pas se bloquer, le jeu libère les tensions dans l'appréhension de la réalité. Ce jeu « mécanique » renvoie, dans le jeu humain, à cet espace intermédiaire qui sépare le joueur de son activité. C'est l'activité ludique qui sera sollicitée pour aider le joueur à définir l'activité comme un jeu, dans un espace et une temporalité limitée. Dans une

132 recherche d'équilibre, c'est tout l'enjeu d'apprendre à se positionner entre une implication complète (de laquelle va découler un certain plaisir) et un détachement (parce que ce n'est qu'un jeu), davantage lié à la rationalité. C'est cette oscillation qui permet de refermer la parenthèse du jeu, lorsque celui-ci se termine et de revenir à la réalité (ce qui s'avère parfois particulièrement difficile pour les adolescent·es). L'activité ludique prend place dans un fin équilibre entre structure et liberté, entre obligation et création. C'est dans cet espace que naît le plaisir de jouer.

### 7.1.2. DÉPLOIEMENT DES JEUX DANS LEUR CONTEXTE

Afin d'implémenter une activité ludique qui ait du sens dans les ateliers construits et qui poursuive les objectifs préétablis, il est nécessaire de se questionner sur la forme des jeux proposés. Mais avant de décrire cette étape, il convient de préciser le rôle du cadre : quelle est la place du jeu dans un univers semi-professionnel ? La pratique du jeu reste souvent reléguée aux journées ou événements spéciaux, c'est donc un processus qu'il faut construire avec le temps si on veut éviter des résistances.

Malgré le jeune âge de certain·es apprenti·es et le fait qu'ils et elles ne se soient pas encore vraiment confronté·es à la réalité professionnelle,

il est possible d'identifier des codes déjà très ancrés dans leurs représentations. Par mimétisme avec le monde des adultes, une rupture se crée entre le passage de l'école à la formation professionnelle et cette rupture porte en elle un élan de motivation et de changement de posture tout à fait positif, dans bien des cas. Ce passage reflète un panel de représentations et de croyances auquel il est difficile d'avoir accès si on ne les questionne pas et qui impacte la capacité à entrer dans un jeu. Apprendre un métier, c'est principalement pour elles et eux observer, imiter et produire quelque chose. Par manque d'habitude certainement, la réflexivité et l'introspection ont été peu possibles et non prioritaires. Dans le livre «Mettre sa vie en jeu», René Badache et Vincent De Gaulejac (2021) parlent d'un corps «modelé par l'incorporation des habitus liés à l'éducation» (p. 238). La mise en mouvement peut être effrayante, surtout lorsque celle-ci expose le corps au regard de l'autre. Alors, les modalités du cadre qui doit permettre cette exploration deviennent primordiales.

Dans ce contexte, comment s'assurer de proposer un réel jeu? Pour reprendre la grille d'analyse du sociologue français Roger Caillois (cité par Guenat, 2020, p. 12), l'activité ludique devrait répondre à 5 conditions:

- Celle-ci doit être incertaine, dans le sens que le résultat du jeu n'est pas acquis. Pour Henriot (cité par Bouchet, 2021, p. 5), «jouer, ce n'est pas savoir où l'on va même si on a soigneusement préparé son itinéraire et calculé ses effets». Elle doit obéir à des règles, qui sous-tendent la structure du jeu et qui permettent la mécanique indispensable à l'acquisition de l'attitude ludique. Les règles participent au sentiment de plaisir qui émerge de l'activité, elles «conditionnent ainsi la liberté des joueurs dans le jeu, tout comme on a coutume de dire dans le domaine artistique que la contrainte est créatrice» (Bouchet, 2021, p. 5).
- L'activité doit s'accompagner d'une certaine fiction.
- Elle doit être libre. En effet, un jeu auquel on est forcé de participer cesse aussitôt d'être une activité de plaisir.
- Elle doit être improductive. Alors, comment amener une telle pratique dans une organisation qui se veut structurée où la créativité de chacun·e est régulièrement relayée au second plan?
- Elle ne doit pas avoir de conséquences dans la vie réelle.

Dans un contexte comme celui décrit ci-dessus, tout comme dans la plupart des sphères professionnelles, est-il vraiment honnête de considérer ces séquences de jeux comme totalement libres? Les obligations de présence, parfois même de participation, peuvent faire obstacle à ce principe.

### 7.1.3. JEU DE L'OIE

134

Partie de l'ébauche d'un jeu de l'oie, célèbre jeu de plateau où les joueurs se déplacent sur un parcours en spirale, selon le résultat des dés, en suivant les règles spécifiques de chaque case, avec pour objectif d'informer du cadre légal protégeant la pratique du sexting, la séquence proposée s'est affinée grâce aux retours et expériences du terrain. Elle s'est construite sur la base d'un support de cours proposé par la fondation Action Innocence en libre accès sur leur site internet<sup>3</sup>. Malgré le contenu particulièrement riche de cette séquence pédagogique, il a paru difficile d'aborder cette thématique avec des apprenti·es de manière aussi frontale. L'idée de ce jeu est née dans le cadre de la réflexion d'un support qui permette une certaine distance. Composé de 40 cases, triées par familles de questions (définitions, articles de loi, analyse de vignettes, jeux de rôle et questions/réponses), la séquence débute par une vidéo et la lecture d'une situation fictive qui implique l'échange de photos intimes dans un couple d'adolescent·es. De courtes vignettes, tirées au hasard, permettent aux participant·es d'avancer ou de reculer ponctuellement, en leur attribuant des choix, parfois bons, parfois mauvais. Contrairement aux jeux de rôle, le choix des modalités du jeu réside au départ dans le maintien d'une certaine compétition qui peut être considérée comme un levier majeur dans la motivation des participant·es. Mais au fil des séances, ils et elles ont rappelé que jouer ce n'est pas seulement pour gagner et qu'avec un cadre sécurisé cette compétition pouvait disparaître sans entraver la motivation de chacun·e. Les apprenti·es se sont emparé·es d'autre chose que de la volonté d'arriver premier·ère, ils et elles se sont saisi·es de cet espace

---

3 Action Innocence est une fondation privée dont l'action consiste à développer des programmes de prévention à l'intention des enfants, adolescent·es et adultes afin de les informer des risques liés aux écrans et à l'utilisation d'internet.

pour parler de leurs ressentis et de leurs expériences. C'est l'association du cadre proposé et du support (qui se veut être un alibi ou un prétexte d'aborder cette thématique) qui a semblé leur permettre un certain lâcher-prise. À la frontière entre structure extérieure et vécu, le jeu est devenu le média d'une discussion authentique et personnelle sur des sujets parfois douloureux ou gênants.

En proposant de s'intéresser au cadre, les adolescent·es soulignent certainement les prérequis indispensables à la mise en place d'une telle activité. C'est ce fameux point de rencontre entre structure et attitude ludique évoqué précédemment. Les règles ne sont finalement pas uniquement à entendre au sens strict de l'activité du jeu elle-même, mais également des conditions concrètes du cadre qui va les envelopper.

Qu'il s'agisse des recommandations d'usage pour les professionnel·les ou des propositions de postures à adopter, le point de départ fait référence au support de cours construit par Action Innocence en 2021, qui dit: «[qu']il est important de prendre en compte que l'échange de nude est une modalité relationnelle qui concerne les jeunes, qu'ils en reçoivent, produisent, parlent et souhaitent.»<sup>4</sup> L'introduction de cette thématique ne vise absolument pas à dissuader les jeunes de cette pratique. Au contraire, le message à véhiculer est que celle-ci peut participer à l'épanouissement de la sexualité, tant que cela est fait dans le respect mutuel et le consentement. Par son contenu, la séquence invite à une mise en réflexion sur les stéréotypes de genre, proposant la déconstruction de certains modèles ou représentations. Enfin l'approche de cette thématique pouvant faire émerger des positions assez contradictoires amenant à des controverses, la posture et l'ancrage des professionnel·les sont indispensables pour assurer la légitimité et la place de chacun·e. Il est en effet possible que les échanges mettent certain·es jeunes dans des postures inconfortables. L'adulte devient facilitateur de la parole et s'assure d'un climat

---

4 À noter que, depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2024, de nouvelles dispositions du droit pénal suisse en matière sexuelle sont entrées en vigueur, pénalisant notamment certaines pratiques et permettant une meilleure reconnaissance et prise en charge des situations d'abus entre jeunes. Ces changements reflètent une volonté d'adapter la législation à des réalités longtemps négligées et de mieux protéger les victimes.

de confiance. Il ou elle réagit face aux moqueries, souligne les langages corporels irrespectueux, reprend les participant-es qui se coupent la parole et encourage ou valorise l'entraide et la collaboration. Il ou elle est présent-e également pour repérer les situations de souffrance et signaler ou accompagner le ou la jeune vers une structure adaptée si besoin.

136

À partir de l'expérience directe du jeu, nous avons recueilli les observations et les réflexions des adolescent-es, ainsi que les retours de nombreux professionnel·les, ce qui a permis d'affiner et de faire évoluer les objectifs du jeu. Outre d'informer des enjeux légaux, la visée réside dans l'ouverture d'un espace de discussion, où l'on peut expérimenter la nuance. Prendre conscience qu'il n'existe pas qu'une seule réalité figée (surtout pas uniquement sa réalité propre) et que les confrontations d'avis peuvent nourrir les échanges est une expérience complexe, qui demande aux adolescent-es une grande ouverture. C'est pourquoi les encouragements et les validations des professionnel·les sont indispensables, tout comme leur patience et leur contribution à garantir un espace propice aux échanges ; ne pas être d'accord n'est pas synonyme de dispute, mais pour intégrer corporellement cette idée, il faut pouvoir l'expérimenter dans un cadre sécurisé et protecteur. Aussi, doter les jeunes de compétences psychosociales, les outiller pour qu'ils et elles soient capables de se positionner de manière éclairée, vise à s'assurer de résultats pérennes. Enfin, cette séquence de jeu permet de découvrir les structures existantes et quelques ressources extérieures concrètes comme le forum en ligne sur le site d'information et de prévention [www.ciao.ch](http://www.ciao.ch). Du côté des professionnel·les, ce jeu ouvre un espace d'observations et d'accès aux représentations profondes des participant-es (représentations que l'on veut mobiliser justement dans des pistes d'actions). C'est enfin un espace privilégié pour observer les individualités dans les mouvements du groupe, permettant l'accès pour les professionnel·les à une meilleure compréhension des dynamiques. Le cadre et le jeu permettent l'ouverture d'une aire transitionnelle, assurent l'existence d'une réalité partagée et légitiment le point de vue de l'autre. La séquence devient non seulement un outil d'action auprès des jeunes pour les mettre en mouvement mais également un média d'accès aux informations dont on a besoin pour cette mise en mouvement.

#### 7.1.4. JEUX DE RÔLE

Élaboré par Augusto Boal, le théâtre de l'opprimé émerge initialement comme moyen d'émancipation sociale et politique, dans le Brésil des années 1970. Selon René Badache et Vincent de Gaulejac (2021), cette démarche part d'une réflexion autour de la mise en mouvement des personnes opprimées. Son œuvre théâtrale s'affine progressivement vers des modalités nouvelles telles que le «théâtre image» ou le plus répandu «théâtre forum». En redonnant une place active aux spectateurs et aux spectatrices, Boal invite son public à intervenir, lui offrant ainsi la possibilité d'oser explorer et de transformer la réalité dans laquelle il vit. La principale mission du meneur ou de la meneuse étant de guider les participant-es vers une conscientisation commune, celle-ci rejoint pleinement la visée des ateliers de prévention. Comme l'écrivent Badache et De Gaulejac (2021, p. 92): «Dans cette démarche, les différents protagonistes peuvent éprouver la joie d'oser: oser monter une scène, créer une pièce, expérimenter différents rôles, affronter l'autorité; oser jouer avec des moments existentiels marquants, avec ses émotions, avec ses idées; oser entrer en discussion avec d'autres, s'opposer, défendre son point de vue, et surtout, s'autoriser à penser que l'on peut transformer la réalité.»

137

L'apport du théâtre devient particulièrement intéressant en ce sens qu'il offre une expérience dont chacun-e peut s'emparer comme il et elle le souhaite, permettant la construction d'une aire transitionnelle. Aussi, son accessibilité et sa liberté dans les ajustements possibles stimule la créativité. C'est l'espace privilégié de la rencontre entre soi et l'autre, «où le sujet peut faire semblant de ne pas être ce qu'il est tout en se révélant à lui-même et aux autres» (Badache & De Gaulejac, 2021, p. 92). En travestissant la réalité, le théâtre permet justement de la faire exister en lui retirant sa part de violence sur un plan émotionnel. Dans des thématiques aussi sensibles que celle du harcèlement, réguler les tensions qui apparaissent au sein du groupe pour maintenir son lien peut être particulièrement complexe. Celles-ci sont difficiles à faire exister dans une réalité commune, tant chacun-e est pris-e par ses propres résonances. Peu importe l'âge des participant-es, ce qui s'exprime au travers du jeu devient tout aussi riche et précieux, à condition de pouvoir assurer un cadre propice à la réflexivité.

Dans le souci de redonner une place active aux participant·es, l'exercice proposé est le suivant: ensemble, le groupe décide d'une situation rencontrée dans la réalité ou choisit une vignette préparée par les intervenant·es. Celle-ci implique une situation de harcèlement/intimidation entre pair·es ou une discussion qui en découle (par exemple, expliquer à un groupe d'ami·es que ce qu'ils ou elles font n'est pas admissible). Il s'agit ici de partir de leurs préoccupations et réalités propres, en laissant les participant·es choisir ce qu'ils ou elles considèrent comme problématique dans la thématique au sens large. Choisir à leur place risquerait de projeter sur eux ou elles les réflexions et les ressentis des professionnel·les.

138

Dans un premier temps, la proposition est de jouer la scène en choisissant pour chacun·e le personnage qu'il ou elle a envie de jouer ainsi que son degré d'implication (il est tout à fait possible de commencer par des rôles d'observateur ou d'observatrice par exemple). Ce dernier point assure une meilleure inclusion et prise en compte de la condition préalable de liberté dans la participation à un jeu. Ainsi, personne n'est forcé·e à participer activement mais la mise en mouvement est définie par l'envie ou non d'intervenir davantage. Comme présenté plus haut dans cet article, le jeu devient une forme de communication avec l'extérieur mais également d'ouverture à soi et il semble important que ces mouvements puissent respecter les rythmes personnels de chacun·e. Forcer les participant·es à se dévoiler ne ferait que renforcer les réalités individuelles de chacun·e sans laisser coexister celles des autres.

Dans un deuxième temps, il s'agit également de pouvoir changer de rôle pour expérimenter d'autres postures et ce jusqu'à ce que les participant·es aient fait le tour des personnages qu'ils et elles veulent tester pour une même scène. Un·e intervenant·e s'assure d'un début et d'une fin clairs (symbolisés par un claquement de main) pour chaque scène afin que celle-ci ne se prolonge pas indéfiniment. Chaque situation se termine par un temps d'échange et de réflexion où chacun·e peut partager son ressenti ou ses impressions.

Les réflexions menées sur le cadre et les objectifs de départ du jeu de rôle sont bien sûr valables pour cette deuxième activité, notamment

autour de l'expérience de la nuance et d'une réalité partagée. La spécificité du jeu de rôle est qu'il implique corporellement les participant·es. Il permet de sentir, bouger, tester, rire et être touché, tout en étant protégé par le rôle d'un personnage, dont on ne peut savoir s'il est fictif ou réel. Les personnages joués n'étant souvent pas réels, c'est à la fois moins confrontant mais suffisamment proche de soi pour se sentir impliqué dans l'histoire quand même. De plus, la créativité et le jeu qui en découlent assurent l'existence et l'apparition d'événements imprévus et de réactions qui promettent des axes de lecture nouveaux. En termes de cadre, c'est un paradigme qui s'inverse, ce ne sont plus uniquement les adultes qui listent les choses à faire ou les modèles à suivre, mais l'ensemble des participant·es qui créent des ouvertures et des possibilités pour la suite. Entre elles et eux, les adolescent·es s'inspirent et se guident, sous le regard bienveillant des professionnel·les qui, tout en jouant à leur tour, s'assurent du maintien d'un cadre propice à ces échanges.

139

Dans une dynamique fragile, ce dernier point préserve les avis individuels et les laisse exister au sein du groupe. L'expérience part du corps et des ressentis propres, le mouvement devient un support de communication avec l'extérieur et les apprentissages profonds assurent certainement une meilleure pérennité et compréhension des enjeux qui mènent à ces phénomènes. Libéré de toute compétition, il n'y a rien à réussir individuellement, c'est un jeu collectif qui permet d'expérimenter des postures et des décisions. Le blocage dans la circulation de l'information est ainsi réduit et l'efficacité de la tâche commune est augmentée (Anzieu & Martin, 2000, cité par Jean-Augustin, 2003). C'est un moyen de trouver, d'expérimenter et d'oser des alternatives pour réduire l'escalade de la violence mais aussi de se décentrer, de ressentir la réalité d'une autre personne en prenant sa place de manière corporelle et physique. Enfin, et c'est certainement le point essentiel de ces interventions, la partie réflexive qui doit suivre chaque expérimentation permet de redonner sens, ensemble, aux situations vécues. C'est une manière d'ancrer et stocker l'information que l'on vient de vivre, où le partage des ressentis assure l'existence d'une réalité partagée, d'une aire transitionnelle. C'est en guidant les questionnements de cette séquence que l'intervenant·e retrace et maintient les questions qui sous-tendent toute l'intervention pour emmener les participant·es vers cette conscientisation.

Pour ce deuxième support de jeu – et parce qu'une situation de harcèlement ou d'intimidation entre pair·es intègre les intimidateur·trices présumé·es, la cible et les témoins (Dayer, 2020) – les recommandations suivantes doivent s'appliquer :

- La séquence proposée ne vise jamais, en premier lieu, à rejouer une situation vécue par une cible avec le groupe qui l'a intimidée afin de traiter ou d'apaiser la situation.
- Elle ne doit pas non plus viser à outiller la cible pour que celle-ci apprenne à se défendre, cela renforcerait le sentiment de culpabilité et la pression d'avoir à réussir à se défendre seul.
- Le choix de la situation peut partir des participant·es mais il est important pour l'intervenant·e de la transformer suffisamment pour en faire une situation fictive.
- Même si les cibles peuvent éventuellement s'inspirer et puiser de la force auprès de leur pair·es, l'exercice vise plutôt à toucher l'ensemble des témoins et intimidateur·trices présumé·es pour qu'ils et elles trouvent ensemble d'autres modèles.
- Sans un groupe de pair·es qui suit ou valide les comportements inappropriés, les dynamiques de groupe ne pourraient pas s'installer. L'objectif est ainsi d'outiller l'ensemble des protagonistes d'un groupe, sans jamais pointer une personne en particulier. C'est dans la collaboration de toutes et tous que réside certainement une porte de sortie.

140

### 7.2. CONCLUSION

Si l'outil du jeu paraît aussi riche et précieux dans la prévention des phénomènes de harcèlement ou d'intimidation entre pair·es, ce travail a surtout permis de mettre en évidence l'importance d'un cadre sécurisé ainsi qu'une réflexion autour de la posture des intervenant·es qui encadrent l'activité. Une bonne compréhension et connaissance des enjeux qui participent à la construction d'un groupe semble indispensable, sans quoi les meilleures intentions ne suffisent certainement pas. La déconstruction des responsabilités individuelles et la prise en compte des responsabilités collectives doit être au centre de chaque réflexion et mener vers une conscientisation commune pour les participant·es. Les professionnel·les doivent être capables de détecter les

mouvements du groupe et d'intervenir rapidement si cela se présente pour s'assurer de la participation et de la liberté de chacun·e.

Les effets concrets d'une telle intervention étant difficiles à évaluer, le pari éducatif vise plutôt les liens et les conséquences qui se construisent sur le long terme. Apprendre à se mettre en réflexion sur ses propres comportements et expérimenter des postures que l'on n'aurait pas osé prendre participent à une meilleure confiance et estime de soi. C'est aussi une manière de nourrir les liens par des projets communs et d'apaiser les tensions pour gérer les relations interpersonnelles. Enfin, c'est un moyen de renforcer le sentiment de maîtrise et de réussite, «l'homme sort alors de son impuissance par la connaissance des processus qui vont lui permettre de penser et d'agir différemment» (Badache & De Gaulejac, 2021, p. 127). C'est peut-être au travers de ce mécanisme que la mise en scène du jeu amène un effet cathartique, libérant ainsi les spectateurs et spectatrices ou les participant·es de certaines émotions cristallisées.



## CHAPITRE 8

# CORPS EN JEU : LA MÉDIATION THÉÂTRALE COMME EXPÉRIENCE DE L'ENGAGEMENT

Uwe Heinrich et Anne Jetzer

Uwe Heinrich est pédagogue de théâtre, dramaturge et directeur du Jeune Théâtre de Bâle – Junges Theater Basel – depuis 1996. Durant plus de vingt ans, il a initié des jeunes de 14 à 24 ans au jeu théâtral par des cours d'improvisation hebdomadaires qui ont lieu durant l'année scolaire, des créations théâtrales annuelles produites dans un cadre professionnel sous la direction de metteur·euses en scène et de chorégraphes invité·es, et des médiations culturelles réalisées dans les classes d'apprenti·es et de gymnasien·nes de la Ville et du Canton de Bâle. Dans cet entretien mené par Anne Jetzer, il partage ses questionnements autour du jeu théâtral, et plus particulièrement de l'expérience qui engage les corps dans l'espace par la présence, le mouvement et la voix.

143

Q. L'expression artistique est présente actuellement dans la formation bachelor en travail social de la HETSL, notamment par des ateliers de théâtre et d'arts visuels. Ces ateliers ont pour objectif de permettre d'explorer sa créativité, mais également de se situer par rapport à soi et aux autres en tant que futur·e travailleur·euse social·e. Le jeu théâtral engage le corps, notamment par le geste, la voix, la co-présence. En tant que pédagogue de théâtre, comment décrirais-tu la place du corps dans le jeu théâtral avec les jeunes ?

R. Si le jeu lui-même concerne le corps ou si l'on joue avec le corps, on contredit en quelque sorte une règle fondamentale du jeu, à savoir le «faire comme si». Le corps ne fait jamais comme si. Le corps est

toujours direct, toujours présent. Il ne peut rien faire d'autre que ce qu'il est. C'est ce qui le rend si passionnant, car à l'intérieur du jeu, tout fait comme s'il était en train de faire autre chose. La condition de base du jeu est en effet que l'on s'accorde sur une convention du pour de faux. Le corps représente quelque chose. Cette condition de base, dans la rencontre avec un autre corps, est très difficile, mais elle est aussi ce qu'il y a d'exaltant. C'est pourquoi je trouve le corps si important dans le jeu théâtral et dans le jeu tout court, car il est le garant de quelque chose d'authentique dans l'échange. On peut difficilement tricher avec le corps. Il est là et réagit à sa manière. Si tu parviens à inclure le corps dans le jeu, tu touches à la fois la dimension du faire comme si et celle de l'ancrage dans la vie réelle. C'est les deux à la fois. C'est pourquoi cette dimension est si importante à mes yeux. J'essaie, par de nombreux détours, d'impliquer les corps des jeunes comédien·nes dans la confrontation théâtrale. Souvent, les pensées, les réflexions, les sentiments aussi, s'expriment par les mots. Tout comme la préparation des scènes qui se transmet généralement par le langage verbal. C'est pourquoi j'essaie d'introduire le jeu théâtral par de nombreux exercices physiques, dans l'espoir que ces exercices s'imbriquent avec les textes et les réflexions. Il est difficile de faire correspondre ces deux niveaux, ou même de trouver un exercice physique qui suscite également la confrontation intellectuelle. Il est rare que ces niveaux parviennent à provoquer une rencontre entre l'authentique et le fictionnel.

144

- Q. Peux-tu raconter une expérience au cours de laquelle cette correspondance a réussi ?
- R. Dans l'un des cours d'initiation théâtrale, nous avons beaucoup parlé de ce qui entrave les jeunes dans leur vie, de ce qui leur pose problème et limite leurs possibilités d'épanouissement. Je trouve cela intéressant. Nous avons cherché quelles pouvaient être ces entraves et avons établi de longues listes – les jeunes ont par exemple évoqué ces phrases que les adultes répètent souvent : « Ne fais pas ceci ou cela » ou « sois comme ceci ou comme cela » ; ces injonctions que les jeunes entendent de la part de leurs parents, à l'école, ou plus généralement dans la société. Nous avons dressé des

listes et réfléchi à la manière dont cela pourrait être représenté sur scène. La liste elle-même était intéressante, et il était passionnant d'entendre ce qu'elles et ils considèrent comme des obstacles. En tant qu'adulte, j'ai parfois pensé: «C'est tout de même un merveilleux défi. Après tout, c'est davantage une invitation à se lancer dans la vie qu'une entrave. C'est une perche qui te permet de sauter plus haut, de te dépasser. Le monde ou tes parents te la tendent.» Mais au lieu de s'en saisir pour sauter plus haut, les jeunes la percevaient comme un élément qui les encombre et les empêche d'avancer.

Ces listes d'obstacles nous ont amené·es à rechercher les formes qui permettent de les figurer. J'ai dit: «Formez un duo. L'un·e de vous veut aller de l'avant, l'autre non. Vous avez cinq minutes pour avancer et empêcher l'autre d'avancer. Lorsque ce temps est écoulé, que vous restiez derrière ou que vous soyez devant déterminera qui est gagnant·e.» J'en ai fait un jeu de compétition pour leur ôter toute intention théâtrale. Les jeunes se sont affronté·es. Quelque chose s'est déclenché. Les jeunes avaient pour mission de franchir le plus rapidement possible les six ou dix mètres de scène. Il s'agissait de faire tomber les obstacles qui se trouvaient sur leur chemin. Avancer et s'empêcher d'avancer était devenu un but en soi. Certain·es ont poussé pour forcer le passage, d'autres ont reculé pour le bloquer. Certain·es se sont affronté·es physiquement et en sont presque arrivé·es à se battre. D'autres encore ont mis en scène une ronde dans laquelle elles ou ils se déplaçaient lentement et s'interposaient les un·es entre les autres. Une des deux personnes tombait, l'autre sautait par-dessus elle: c'était magnifique de les voir avancer ensemble dans une danse. Les jeunes et moi avons regardé ensemble ces formes. Je leur ai alors proposé de les faire évoluer en jeu d'improvisation théâtrale. Deux par deux, en cinq secondes, la proposition consistait à ce que la personne empêchée d'avancer devienne si forte qu'elle mette son partenaire à terre. Non seulement, la personne ne parvient pas à avancer, mais elle se retrouve vaincue, au sol. Ces cinq secondes devaient être organisées de manière chorégraphique.

Durant tout ce temps, je n'ai pas tissé de liens explicites entre les listes d'énoncés décrivant les obstacles, les petites formes créées

et les improvisations théâtrales. Mais les listes d'énoncés étaient devant moi. Plus tard, j'ai assemblé les textes et les chorégraphies. Je leur ai proposé une phrase: «Souviens-toi, à ton âge, j'avais déjà fait ceci et cela», que j'ai enchaînée avec la chorégraphie de l'arrivée au sol en cinq secondes. Je leur ai alors proposé un prochain exercice: «Vous avez à présent cinq secondes pour vous relever», accompagné de la phrase suivante. Et ainsi de suite. Ces séquences nous ont permis de faire émerger une scène dans laquelle les corps en mouvement reflétaient les énoncés abstraits du texte. Une phrase qui tenait en une seule ligne, complétée par les éléments chorégraphiques, invitait à projeter sur cette scène sa propre imagination. Elle incitait à se représenter la personne qui disait cela, son environnement et l'irritation que lui procurait l'énoncé. L'on percevait une personne qui se débattait avec un sérieux problème. Même si l'énoncé ne concernait pas directement celle ou celui qui la regardait, l'intensité de la confrontation était palpable. Cet exemple s'est produit il y a quelques semaines dans le cadre des cours d'improvisation théâtrale.

146

- Q. Ces scènes sont-elles directement intégrées à la représentation publique qui marque la fin d'un cycle de cours d'improvisation théâtrale en fin d'année scolaire ?
- R. J'ai construit la mise en scène de la représentation finale à partir de ce qui a été expérimenté dans le jeu d'improvisation et des trois éléments que j'ai évoqués: la trace des témoignages de l'expérience des obstacles sous forme de liste, les captations vidéo des séquences de «l'empêchement d'avancer» ainsi que celles des scènes du «tomber au sol» et de «se relever». Ce sont trois éléments que j'ai conservés. Trois mois plus tard, je les ai rendus aux participantes du cours d'improvisation théâtrale. Depuis longtemps, elles et ils avaient oublié tout cela. Nous avons alors repris ces scènes et les avons retravaillées de manière plus approfondie. Comme les différents éléments avaient déjà été organisés une première fois, leur articulation s'est affinée et harmonisée. Il n'y avait pas la liste d'un côté et le mouvement de l'autre. Les éléments se sont assemblés en un tout cohérent. Cet exemple me permet de dire que nous avons réussi à mettre en jeu le corps et le texte.

Il ne me semble pas possible de formuler des éléments de mise en scène aussi précis qu'ils puissent être complètement retranscrits par les corps. Je dois passer par des annonces plus basiques. Il est difficile de décrire quelque chose que j'aimerais obtenir et qui relève de l'incorporation. Les jeunes qui participent aux cours d'improvisation théâtrale ne peuvent pas le déduire à partir de la description que je leur donne et peuvent encore moins traduire leurs mouvements en langage. J'essaie donc toujours de leur proposer un contenu qui incite au mouvement pour faire naître un enchaînement. Ou alors, je repère un mouvement que j'estime intéressant, auquel je superpose un contenu. En tant que meneur de jeu, je leur accorde le droit de tout expérimenter. Cela permet d'élargir les possibilités de jeu. Il ne s'agit pas d'exécuter une tâche le plus correctement possible, mais d'explorer de nouvelles voies par le jeu. Mes propositions, volontairement imprécises, et mon autorité en tant que meneur de jeu soutiennent le processus dans lequel elles et ils explorent des voies qu'elles et ils n'éprouveraient pas dans d'autres conditions.

- Q. Au Junges Theater Basel, tu diriges ces cours d'improvisation théâtrale depuis plus de vingt ans et accompagnes chaque année de nouveaux groupes de jeunes comédien·nes sélectionné·es pour la production de vos créations théâtrales. Au fil du temps, as-tu remarqué des changements dans la perception qu'ont les jeunes de leurs corps ? Si oui, en quoi cela affecte-t-il le jeu théâtral ?
- R. En vingt ans, j'ai pris de l'âge et mes propositions ont perdu de leur force. Aujourd'hui, les jeunes sont plus conscient·es de leur personne et de leur corps. Les jeunes reçoivent des propositions de jeu et se demandent très souvent : « Est-ce que je veux faire ça ? Est-ce bon pour moi ? En suis-je capable à cet instant ? » Cela conduit parfois à ce que ce jeu n'ait plus lieu, car il y a trop de paroles dans l'espace. Elles et ils sont alors déjà envahi·es par leurs pensées. Les règles du jeu théâtral, qui offrent pourtant tellement de libertés, se sont compliquées. C'est pourquoi, lors des préparations de mes cours d'improvisation théâtrale, je suis amené à réfléchir beaucoup plus finement à la manière dont je vais l'animer. Je pense précisément à l'exercice dont je viens de parler : je savais qu'il serait difficile de

diriger les jeunes les un·es contre les autres, comme ça, un·e par un·e, de manière combative, même si j'avais déjà cette idée. J'ai donc introduit des exercices en amont : « Maintenant, on annonce toutes nos actions à l'avance à notre partenaire, comme dans l'improvisation de contact : je te donne l'impulsion, tu l'enregistres et tu me dis toujours à l'avance ce que tu vas faire. Je t'annonce que je vais te pousser par l'épaule droite. Puis je te demande de me confirmer ton accord. Et tu me le confirmes en me disant ok. » Ces échanges ont évolué en dialogues que l'on aurait presque pu amener sur scène, tellement ils étaient riches d'éléments narratifs sur le consensus. Cette brève interaction autour de l'accord était géniale, mais elle raconte aussi la nécessité d'installer quelque chose de l'ordre du détour qui, auparavant, n'était pas considéré comme étant nécessaire. Il n'est pas grave en soi de devoir procéder par ces détours pour les amener là, mais il m'arrive aussi de temps en temps de ne plus parvenir à les convaincre d'explorer ces lieux avec moi. Cela rend le travail plus difficile, non seulement pour moi, mais aussi pour elles, pour eux. Quand je formule une proposition de jeu, je puise dans mes vingt-cinq ans d'expérience professionnelle. C'est cette expérience qui me conduit à formuler une proposition de cette manière précise. Si je dois la justifier en amont, le jeu ne peut plus avoir lieu. Je ne souhaite pas que cet exemple soit compris de manière absolue, mais je donne à voir ce à quoi il peut mener. Un autre changement que j'ai constaté au fil du temps est cette prise de conscience d'un corps qui est important, d'un corps qui compte, qui est vulnérable et qui comporte quelque chose de sacré. Le fait de prendre soin de son propre corps protège beaucoup de gens des agressions, ce qui est tout à fait important. Mais cela rend aussi le travail avec les corps beaucoup plus exigeant.

- Q. On dirait que tu dois gérer une dualité entre le corps et la pensée, entre le mouvement et le verbe. Les mots ne sont-ils pas tout aussi physiques que les mouvements ?
- R. Dans la vie, les deux sont liés. Mais dans la situation de laboratoire qu'est le théâtre, je prends le temps de décortiquer et de réfléchir, en tant que dramaturge, à comment situer le niveau auquel chaque sujet est abordé. Au théâtre, souvent, soit l'un soit l'autre est placé

au premier plan. Chez moi, le langage, la pensée, la réflexion, ont la primauté, et je dois beaucoup travailler pour que cela n'en reste pas là. Au théâtre, une pensée qui n'est pas rattachée à un corps paraît artificielle. Ce qui m'importe, c'est qu'une pensée soit puissante et soudaine. Et c'est là que le corps entre en jeu, pour organiser la pensée. C'est un travail difficile et délicat. Par exemple, au fil de notre conversation, si je gesticule et que je me focalise sur ces mouvements, ils paraissent bizarres. Ils donnent l'impression d'être vidés de leur sens. Durant les cours de théâtre, je ne parviens pas vraiment à guider les jeunes qui participent aux cours d'improvisation théâtrale de manière à ce qu'elles ou ils parviennent à retrouver la puissance qui relie la pensée au corps. En revanche, je peux les rendre sensibles à l'expérience et leur permettre d'entrevoir ce que cela donnerait. Durant les cours, il y a des instants où ces deux dimensions se mêlent et soutiennent la constellation de groupe dans la mise en jeu d'un exercice théâtral. Dans une représentation de fin d'année, cette heureuse cohabitation des deux niveaux a rarement lieu devant un public, même si parfois un mouvement parvient à transporter une émotion. Associer le mouvement et le texte est vraiment difficile à réaliser. Les joueurs et joueuses ont tellement à faire avec leur tête que la présence de leurs corps s'efface.

- Q. Quel est le processus pédagogique qui te permet de travailler cette conjonction entre langage du corps et langage verbal ?
- R. Au fil des cours, j'essaie d'accompagner les participant-es aux cours d'improvisation théâtrale dans l'expérience de leur corps. Un corps qui a un langage et qui ne cesse de s'exprimer tout au long de la journée. La visée de mon travail de pédagogue est d'abord de susciter une prise de conscience. Je ne veux rien leur inculquer. Je souhaite qu'elles et ils puissent s'ouvrir à l'expérience de moments où cette conjonction se met soudain en place, et peut-être aussi qu'elles et ils puissent prendre conscience qu'il y a des écarts entre ce que leurs corps racontent et ce qui est exprimé verbalement. J'aimerais partager avec elles et eux combien il est passionnant de se servir du jeu théâtral pour produire artificiellement cet écart et l'accentuer pour le rendre visible aux yeux des autres. Dans la théorie du théâtre, cela correspond à l'effet de distanciation brechtien. Je les ouvre à

l'expérience d'un corps capable de mettre en jeu autre chose que ce que dit le texte. C'est ce qui produit une tension narrative dans la perception du jeu par le public. Si quelqu'un prononce un texte triste avec un visage rayonnant, on se questionne quant à ce qui est vrai. Le plaisir de la différence signifie tout d'abord que les joueuses-joueurs se rendent compte qu'il en est ainsi. Elles et ils doivent d'abord apprendre qu'un personnage dit quelque chose et que son expression semble correspondre à ce qu'il énonce. C'est à cet endroit précis que naît le plaisir de la différence. Ce qui semble issu de la théorie de l'art du théâtre nous parle en fin de compte de phénomènes très contemporains de nos sociétés et de la manière dont nous nous rendons lisibles les un-es aux autres. Quelles sont les situations dans lesquelles nous apparaissions en face-à-face? Qu'est-ce qui se dissimule dans les interstices de ce que nous montrons? Cela n'a alors plus rien à voir avec le produit d'une représentation théâtrale, mais avec le fait d'apprendre à vivre ensemble, ce à quoi nous nous entraînons aussi lors des répétitions de théâtre.

150

- Q. Comment abordes-tu cette question du vivre ensemble par le jeu théâtral?
- R. Pendant les répétitions, l'acte de regarder fait entièrement partie du jeu théâtral. Pour beaucoup de jeunes, il est difficile de passer la moitié du temps d'un cours d'improvisation théâtrale à regarder les autres et à décrire le jeu. J'attache beaucoup d'importance à ce qu'elles et ils apprennent à décrire. Au début, lors des premières soirées de cours, je leur dis: «Donnez-moi la scène en détail, décrivez ce que vous avez vu, les processus physiques, ce dont vous vous souvenez dans le texte.» Au début, en me livrant des fragments et pensant avoir tout dit. Je mets alors en scène mot pour mot ce qu'elles et ils m'ont rapporté: je reste planté là, raide comme un bout de bois, pour leur faire prendre conscience, par la caricature, du peu qu'elles ou ils ont décrit. C'est alors que l'envie de regarder et de percevoir plus finement apparaît chez certain-es.

C'est un jeu de ma part, car j'essaie d'associer quelque chose de sérieux à quelque chose de délibérément non sérieux, mais qui conduit à une prise de conscience. J'essaie de mettre en jeu leurs

apports. En partant de leurs textes et de leurs corps, j'essaie de réunir un matériau qui me permet de passer, par le jeu, du sérieux du texte à une approche plus associative, à un nouveau niveau de sens. J'essaie de leur transmettre cette envie de jouer en leur montrant le plaisir que j'ai à interpréter quelque chose différemment ou à improviser une scène. C'est justement pour cela qu'il est si important de beaucoup regarder, pour reconnaître ce qui se dissimule dans une scène. Les jeunes montrent la scène telle qu'imaginée, je réponds par une contre-proposition que nous éprouvons ensemble, puis encore comme ceci, puis au ralenti et enfin à l'envers. Le jeu est expérimenté par la mobilisation de matière qui est déjà là et dans laquelle nous puisons pour réinventer, détourner, réinterpréter. C'est un jeu au sens de: «C'est possible comme ça, et comme ça, et comme ça.» Il n'y a pas de juste ou de faux. Nous regardons ensemble et retenons collectivement les variantes qui nous intéressent le plus. J'introduis ce processus de création dans les cours d'improvisation théâtrale dès le début de l'année scolaire. Tout au long de l'année, le matériau évolue et se transforme au fil des improvisations. Les jeunes s'approprient ce processus et au fil du temps, d'autres variantes, d'autres possibles émergent dans leurs préparations d'une scène. Par les règles du jeu d'improvisation théâtrale, je tente de transmettre que toutes les variantes imaginées sont des possibilités d'être en relation les uns avec les autres que nous pouvons explorer. Dans un premier temps, j'incite, je propose; plus tard, je fais un signe de tête pour inviter et encourager. Vers la fin de l'année, j'offre ma simple présence et les invite à investir tout l'espace de jeu théâtral.

- Q. Tu mentionnes des règles du jeu. Qu'entends-tu exactement par cela?
- R. Ce qui compte dans le jeu, c'est l'émergence de l'inattendu, de quelque chose que personne n'a imaginé. Certain-es joueurs ou joueuses essaient de produire cet effet de manière ciblée, d'autres y parviennent plus subtilement, et c'est dans ces moments-là que nous faisons l'expérience de notre appartenance commune à un groupe qui fait corps. Ces moments d'inattendu suscitent un plaisir qui traverse le groupe. Le public est associé à ce jeu. Sur scène, nous dévoilons notre jeu et donnons à voir les règles ou les conventions

qui permettent au public de jouer avec nous. Il perçoit notre jeu et participe par ses propres associations et interprétations. Le jeu théâtral s'acquiert par un processus d'apprentissage qu'expérimentent les jeunes au fil des cours d'improvisation théâtrale et des répétitions. Au début, cela leur semble difficile, mais avec le temps, elles et ils apprennent à faire confiance au public. Les représentations sont des invitations à jouer ensemble, à décoder et à décrypter – ou simplement à en tirer ses propres histoires. Au fil des répétitions, nous nous rendons bien compte que nous ne pourrions pas contrôler les pensées du public. Chaque soir de cours, sur une période de 40 semaines, il y a autant d'interprétations possibles qu'il y aura de spectateurs et de spectatrices réunies dans la salle du théâtre le soir de la représentation finale. Notre salle compte cent places pour le public et cent pièces différentes seront créées selon les interprétations de chacun-e. Ceci nous incite à prendre de la distance avec les conventions théâtrales et nous porte vers un jeu d'improvisation libre et associatif.

152

Certain-es jeunes estiment important que l'interprétation du jeu par le public ne diffère pas de l'intention qui y a été mise. Elles ou ils souhaitent avoir la confirmation d'avoir joué juste. D'autres en revanche apprécient que le public y puise quelque chose de totalement inattendu. Ce jeu avec l'inattendu ainsi que la possibilité offerte au public d'interpréter une même scène de différentes manières font le charme d'une représentation. Nos spectacles sont peu narratifs. Ils se composent de moments qui expriment l'être au monde, et ces moments sont portés et maintenus jusqu'à la prochaine transition. Il s'agit moins d'un développement thématique que d'une succession de scènes dans lesquelles les jeunes ne figurent pas de personnages théâtraux, mais se mettent à disposition du jeu théâtral en tant que personnages à la première personne. Nous offrons au public des tableaux complexes qui se prêtent à de multiples interprétations. Pour moi, l'idéal consisterait à ce que le jeu devienne si chaotique que le public ne sache plus si tout cela a été vraiment voulu et se retrouve complètement absorbé par la construction de son propre fil de lecture. C'est ce à quoi j'aspire pour ces représentations de fin d'année issues des cours de théâtre.

Q. Le public fait-il d'emblée partie du jeu ou son intégration se développe-t-elle au fur et à mesure que tu travailles avec les jeunes des cours d'improvisation théâtrale ?

R. Au début, cet aspect doit être explicité et travaillé. Pendant le premier trimestre de répétitions des cours d'improvisation théâtrale, le groupe reste complètement soudé en tant qu'ensemble. À aucun moment une personne ne peut se détacher du groupe pour contempler le jeu de l'extérieur. Presque tous les jeux théâtraux sont des exercices de groupe, afin que personne ne puisse se mettre dans la situation d'être exposé·e ou de réfléchir à l'effet de son jeu sur les autres.

Q. Est-ce l'un des objectifs du jeu théâtral dans le cadre de ces cours que de permettre aux jeunes de faire l'expérience d'un groupe soudé qui forme un ensemble, un corps ?

153

R. Oui, c'est une idée intéressante. Autrefois, il y avait beaucoup d'exercices de groupe qui impliquaient une proximité physique entre les membres du groupe, dont je faisais également partie. Aujourd'hui, ces jeux sont devenus plus compliqués à mettre en pratique, car la conscience qu'ont les jeunes de leur propre corps et de la délimitation de leur corps par rapport aux autres corps a changé. Dans mon rôle de meneur de jeu, je ne peux pas toucher physiquement les jeunes alors que dans ces exercices de groupe, je suis tout aussi en recherche qu'elles et eux. Mon propre corps, qui n'a pas été formé au mouvement et au geste, fait partie de ce processus de recherche commune. En tant que membre du groupe, je mets en jeu ma propre maladresse et je fais souvent des mouvements caricaturaux pour inspirer les jeunes à explorer d'autres possibles. Mon rôle se déplace de plus en plus en direction de l'espace du spectateur. Au début de l'année scolaire, je fais partie du groupe, puis je me glisse progressivement dans le rôle de l'observateur. Ma position dans le groupe leur est toujours clairement communiquée, par exemple: «Aujourd'hui, je regarde. Aujourd'hui, j'apporte un texte.»

Q. Tu as également beaucoup travaillé dans des contextes sociaux plus sensibles, par exemple lorsque tu proposes des médiations dans des

salles de classes composées de jeunes adultes qui n'ont pas ou peu d'expérience du théâtre et du jeu théâtral. En quoi le jeu théâtral avec ces publics est-il différent de ce que tu explores dans les cours d'improvisation théâtrale au Junges Theater Basel?

154 R. Le contexte est très différent. Dans les cours d'improvisation théâtrale, les participant·es s'inscrivent volontairement. Lors des médiations théâtrales qui ont lieu dans les classes, je suis invité par un·e enseignant·e. Mon autorité y est moindre, je ne suis pas dans l'espace du Junges Theater Basel, je dois donc agir avec d'autres précautions. Je me réfère souvent à des approches visuelles et sensorielles. J'ouvre l'espace de médiation en demandant aux jeunes: «Souvenez-vous du moment le plus intéressant, puis du moins intéressant de la pièce que vous avez vue. Maintenant, reconstruisez la scène.» Elles et ils reconstituent ensuite une des scènes de la pièce par un tableau composé avec certain·es de leurs camarades de classe, se positionnent les un·es par rapport aux autres puis décrivent précisément ce qui est mis en scène: qui se tient où, qui regarde où, etc. Les autres élèves de la classe sont ensuite invité·es à associer librement ce tableau à une des scènes de la pièce qui pourrait avoir inspiré les camarades qui l'ont réalisé. Je demande alors à la classe de débattre pour déterminer si, à leur avis, le tableau choisi est associé par les camarades à un préavis positif ou négatif quant à la scène de la pièce à laquelle elle se réfère. Cette discussion en classe est passionnante, car elle ne reflète pas seulement la réception de la pièce de théâtre qu'elles et ils ont vue, mais montre aussi comment les élèves de la classe se perçoivent les un·es les autres. Par ce processus, je rends visibles les postures et les pensées des élèves et je les exagère pour stimuler les discussions collectives. C'est un jeu d'association d'images qui n'est pas lisse, mais qui, au contraire, stimule la confrontation d'idées et les échanges communs autour de la pièce de théâtre, ce qui la rend vivante et interprétable.

Q. Comment t'y prends-tu pour constituer le groupe lorsque cela n'est pas possible par des jeux qui mettent en mouvement les corps dans l'espace, par exemple dans les salles de classe lors des médiations?

R. Dans les salles de classe, nous commençons généralement par former un cercle à même le sol – ce qui sort les jeunes de leurs habitudes. Même la disposition des chaises en cercle peut surprendre, aujourd’hui encore. Après une première prise de contact, je commence par un jeu de mouvement : se déplacer dans la pièce ou marcher en cercle dans l’espace de la salle de classe, à l’aveugle. Les cinq à dix premières minutes sont dédiées à ces jeux. Dans les salles de classe, je suis souvent présent pour la préparation et le suivi des représentations théâtrales auxquelles les élèves ont assisté. La plupart du temps, je suis invité par des professeur-es d’allemand, ce qui associe ma présence aux enseignements dans cette matière. Les enseignant-es des autres matières se rendent rarement au théâtre avec leurs classes. Ma visite est l’occasion d’ouvrir un espace pour parler de la dynamique de la classe, pour explorer ensemble et de manière ludique comment elle se constitue. La classe forme un corps constitué d’élèves, mais elle consiste aussi en un ensemble de relations et de projections les un-es sur les autres. Une représentation de théâtre réussie déclenche beaucoup d’idées et offre de nombreux points de départ pour mettre en évidence ce qui se joue dans la classe. Si la représentation est moins associative, j’en extrais des éléments et développe le travail avec les élèves à partir de ceux-ci, sans aborder la pièce dans son ensemble. Les jeunes sont toujours au cœur de mes interventions. Parfois, au bout de quelques minutes déjà, la discussion s’éloigne des sujets amenés par la représentation théâtrale et nous explorons collectivement quelque chose de tout à fait autre.

Q. Tu dis que les jeunes se situent toujours au cœur de tes interventions. Cela me semble être un point tout à fait central. Est-ce que cela vaut aussi bien pour les médiations dans les classes que pour les cours d’improvisation théâtrale et les créations du Junges Theater Basel ?

R. Absolument. Au fond, je ne suis pas artiste, mais pédagogue de théâtre. Je me réfère à l’art théâtral pour entrer en contact avec les jeunes et les mettre en relation les un-es avec les autres. Les cours sont pour moi une mise à l’épreuve de la réalité par la confrontation entre différents mondes vécus. Je me rends dans les classes pour

entrer en discussion avec les élèves, pour échanger des réflexions, des points de vue. Mais parfois j'observe des tensions tellement fortes qu'échanger devient difficile. Cela m'est arrivé plusieurs fois ces derniers temps. Dans certaines classes, les points de vue semblent s'être cristallisés et polarisés à tel point que les tensions envahissent tout l'espace de discussion et bloquent l'expression et l'échange. Ces tensions n'ont souvent rien à voir avec la représentation théâtrale et avec les sujets abordés par la pièce de théâtre. Elles reflètent l'état de la société, l'état du vivre ensemble.

156

Dans les cours d'improvisation théâtrale, j'essaie de partir de ce que les jeunes personnes souhaitent aborder. Sur quels sujets souhaitent-elles s'exprimer ? Qu'est-ce qui les habite ? J'essaie de créer un contenant dramaturgique pour accueillir ce qui se trouve au centre de leurs préoccupations. L'un des thèmes principaux est le surmenage lié au choix professionnel à venir. Beaucoup de jeunes – surtout des gymnasien·nes – sont confronté·es à une multitude d'options et elles ou ils ont peur de faire de mauvais choix. Cela provoque chez elles et eux un grand stress. Comment faire face à ce flot de décisions à prendre ? C'est un thème que je pourrais aborder encore et encore, car il est constamment présent. Il se reflète également sur le plan physique, car le jeu théâtral permet à ces jeunes d'exprimer à quel point elles et ils sont stressé·es, de rendre visibles les obstacles qu'elles ou ils sont amené·es à surmonter et de mettre en forme ce qui les motive ou au contraire, les bloque.

Cette année, un nouveau thème est apparu : le surmenage dû aux nombreux impératifs sur la manière dont on devrait être lorsque l'on se présente aux autres. Les jeunes savent exactement comment elles ou ils veulent être et ont une représentation bien précise de ce qu'elles ou ils doivent être aux yeux des autres. L'un des impératifs qui émerge en lien avec cette problématique est l'injonction à la tolérance. Tout en étant attaché·es à la valeur de la tolérance, elles et ils font paradoxalement preuve de beaucoup d'intolérance les un·es envers les autres. S'écarter des normes d'appartenance du groupe expose les jeunes à de fortes disqualifications. C'est cette ambivalence que les jeunes ont voulu aborder dans l'un des cours d'improvisation théâtrale. J'ai tenté de creuser le sujet, mais j'ai vite

compris qu'il ne m'offrait pas de prises fertiles pour le jeu théâtral. J'ai donc opté pour une approche plus ludique et j'ai recontextualisé le sujet de l'intolérance à partir du thème des regards: Qui regarde qui et comment? Comment souhaite-t-on être vu? Comment est-on réellement perçu? Personne ne peut influencer la manière dont elle ou il est interprété-e par les autres. Nos expériences marquent la perception de l'autre – indépendamment de ce que cette personne entend communiquer d'elle-même. Cette ambivalence du: «Regarde-moi, mais surtout interprète-moi correctement!» a constitué le point de départ de toute une soirée d'improvisation théâtrale. Les scènes d'improvisation ont démarré autour de l'importance des regards. Une partie du groupe a joué une scène de sauna, une autre a mis en scène un tutoriel de maquillage. Une autre encore a mis en scène un malentendu à partir de regards échangés lors d'un flirt. Chaque petit groupe a apporté sa propre perspective. Nous avons ensuite tenté de rassembler les scènes pour les élaborer sur le plan dramaturgique et les intégrer au thème principal. Lors de la représentation de fin d'année, nous avons inversé le contrat avec le public. Au lieu de regarder la scène, le public regardait dans des miroirs et voyait son propre reflet. Les jeunes comédien-nes se trouvaient dans le public et déclenchaient le début de la représentation par des jeux de miroirs à partir de l'espace des spectateurs et spectatrices. Elles et ils ont défié le public: «Vous imaginiez ainsi payer cinq francs pour acquérir le droit de nous regarder? Pensez-y!»

- Q. Quels sont les fondements de ton travail de pédagogue de théâtre auxquels tu ne renoncerais pour rien au monde?
- R. Travailler les sujets dans des processus dynamiques, fluides, me permet de relier les cours d'improvisation, les productions théâtrales et les médiations en salles de classe pour les intégrer dans un même ensemble. Je tiens particulièrement à tout ce qui provoque des dissensions, des désaccords, des frictions: c'est ce qui permet d'enrichir nos perspectives en croisant nos points de vue, en les confrontant. Aussi, la première lecture d'une pièce est essentielle pour moi. Je note dans les marges tout ce qui me touche: Où ai-je ri? Où ai-je été perplexe? Ces premières impressions doivent demeurer présentes durant toute une création théâtrale,

car elles sont essentielles pour qu'une production reste vivante. Les moments d'humour, en particulier, tombent vite dans l'oubli. Après huit semaines de production, on ne se souvient pas toujours de ce qui nous a fait rire au début du processus de création. Actuellement, nous mettons en scène une pièce d'un jeune auteur suisse, Lucien Haug. C'est une histoire de vampires. Il faut savoir que chaque histoire de vampire a ses propres règles, et Haug a développé une structure fascinante: dans son monde, on ne vieillit plus dès que l'on est mordu, et l'on ne peut pas devenir vampire avant ses 18 ans révolus. L'histoire devient ainsi un récit de coming-of-age. La pièce aborde des thèmes passionnants comme l'autodétermination et l'assimilation: est-ce que je reste qui je suis ou est-ce que je m'adapte aux attentes des autres? Une joueuse aux origines albanaises aborde ces questions d'une manière très différente de celle d'une autre joueuse, en fauteuil roulant. Leur présence sur scène ajoute de nouvelles dimensions à la pièce. Tout cela montre à quel point il est important d'introduire des perspectives contrastées et diverses dans le jeu. De telles tensions stimulent non seulement la création théâtrale, mais elles introduisent aussi, dans la création, des contradictions qui enrichissent non seulement l'écriture dramaturgique et la mise en scène de la pièce, mais aussi les échanges qui ont lieu au sein de l'équipe de production.

158

- Q. Ces principes de base constituent-ils la trame de fond de toutes les productions théâtrales que tu inities?
- R. C'est cela. J'examine chaque sujet que nous avons l'intention d'utiliser pour une production théâtrale afin d'évaluer s'il est possible d'en faire un jeu qui fonctionnera plus tard, aussi bien en médiation dans une salle de classe que sur une scène de théâtre. Je dois entrevoir la possibilité de formuler de bonnes questions pour développer, en amont, le travail théâtral autour de la création d'une pièce. Plus tard, en médiation, ces bonnes questions permettent le jeu avec les élèves en salle de classe et apportent un nouveau souffle à l'élaboration de la pièce. Je ne demande jamais: «Avez-vous vu ceci ou cela?» ou «Avez-vous réalisé ce que nous voulions exprimer?» Au contraire, j'incite les jeunes à puiser dans leurs propres expériences, en demandant, par exemple: «Quels ont été pour vous

le passage le plus agréable et le plus désagréable de la pièce ? » C'est ainsi que je parviens à toucher quelque chose à déconstruire, c'est là que les divergences d'opinions apparaissent. La médiation de l'expérience par le jeu théâtral comporte une dimension ludique. Nous ne parlons jamais directement des problèmes ou des conflits, et encore moins de ce qu'il faudrait faire. Nous nous référons toujours à nos expériences personnelles. Par exemple, nous nous demandons : « Quand sommes-nous intervenu·es pour la dernière fois en faveur de quelqu'un ? » « Quand es-tu sorti·e de ta zone de confort pour prendre la défense de quelqu'un ? »

Q. Pourquoi est-il si important d'engager non seulement la parole, mais tout le corps dans ces laboratoires de jeu théâtral ?

R. Il s'agit d'instaurer dès le départ un rapport égalitaire entre les personnes qui participent à ces expériences. Tout le monde a un corps – c'est une base qui nous est commune. Lorsque je propose un exercice, cela concerne tout le monde de la même manière. Si je dis : « Utilisez votre corps pour représenter quelque chose sur un thème », chacun·e a la possibilité de participer. En revanche, les pensées, les réflexions ou les commentaires avisés ne sont souvent pas à la portée de tout le monde. Or, un corps offre à chacun la possibilité de représenter quelque chose et de s'impliquer dans un événement collectif. Dans la salle de classe, je dis par exemple : « Figez-vous dans la position dans laquelle vous êtes assis·es maintenant. » Ces positions corporelles en disent beaucoup et nous sommes habilité·es à les lire. Les jeunes diraient rarement qu'elles ou ils s'ennuient ou ne s'intéressent pas au théâtre. Mais nous pouvons lire et décrire leurs manières d'être assis·es et à partir de celles-ci, nous pouvons entamer une discussion commune.

Le corps déclenche ainsi des pensées et permet d'aborder des sujets autrement. Il est le médium qui met les gens en contact les uns avec les autres – et avec soi. C'est toujours du groupe qu'il s'agit et non d'un individu en particulier. J'aime travailler avec des jeux théâtraux qui permettent aux jeunes de se confronter les un·es aux autres. Ces jeux favorisent et soutiennent l'expérience de son propre corps et du corps de l'autre. Il s'agit de se mettre à

disposition du groupe par un engagement dynamique et complet dans le processus du jeu. La présence de l'individu profite à la fois à l'individu et au groupe – elle le constitue et le renforce. Mon objectif est d'utiliser le jeu théâtral pour mettre les jeunes en contact les un·es avec les autres et leur permettre de réfléchir à leur rapport à soi, aux autres et au monde contemporain. Je m'intéresse moins à ce qui est produit sur le plan de l'art du théâtre qu'à créer des conditions qui favorisent les rencontres et les échanges entre les jeunes et leur permettent de se construire, avec pour horizon l'engagement et l'émancipation.

## CHAPITRE 9

# L'ERGOTHÉRAPIE PAR LE JEU: EXPÉRIENCES DE GROUPES « JEUX DE SOCIÉTÉ »

Romain Bertrand

Ces dernières années, la pratique des jeux de société s'est considérablement accrue dans le monde, y compris en Suisse (Berry, 2021; Zabban *et al.*, 2021). Dans son dernier rapport sur les pratiques culturelles en Suisse, l'Office fédéral de la statistique (OFS) (2020) rapporte que 76% de la population interrogée (13417 personnes de plus de 15 ans, domiciliées en Suisse) déclaraient pratiquer régulièrement (c'est-à-dire, au moins une fois par mois) des jeux de société ou des jeux de cartes. Malgré l'émergence, récente mais forte, de la pratique des jeux digitaux (Bayeck, 2020; Wang *et al.*, 2018), le nombre de nouveaux jeux de société édités au fil des ans progresse. Berry et Coavoux (2021) relèvent par exemple que, alors qu'ils étaient 200 en 1996, ce sont plus de 900 jeux de société qui ont été édités en 2017 (2021). D'après Berry (2021), dont plusieurs travaux de recherche ont porté sur le jeu et les pratiques ludiques, cette progression peut s'expliquer par le développement de jeux de société caractérisés par des mécanismes de jeu de plus en plus variés et sophistiqués ainsi que par une attention accrue portée à l'esthétique du jeu (plateau, figurines, pions...). Cet auteur souligne encore l'évolution des modes de vie dans de nombreux pays occidentaux, marquée par l'importance accordée par la population aux loisirs et au divertissement. Les jeux de société attirent un public diversifié, de toute classe sociale (Berry, 2021; Berry & Coavoux, 2021).

161

Le paradigme occupationnel, qui soutient la pratique de l'ergothérapie, place l'occupation humaine comme focus central de la profession

(Wilcock, 2006). Dans ce cadre, l'occupation humaine peut être définie comme l'ensemble des activités quotidiennes, significatives et intentionnelles, réalisées par les êtres humains, individuellement ou en groupe (Laliberte Rudman, 2018). Il semble en conséquence que les jeux de société présentent un potentiel intéressant pour l'ergothérapie (Lynch & Moore, 2016). Au-delà des aspects de divertissement, ces jeux peuvent être appréhendés comme des moyens thérapeutiques qui ciblent la réadaptation et l'amélioration de la qualité de vie de personnes présentant des problématiques de santé, et notamment des troubles psychiques (Cailleau & Lefèbre, 2016). Pour autant, si l'utilisation du jeu de société en ergothérapie est bien établie, elle l'est surtout pour les interventions auprès d'enfants (Ferland, 2003; Ray-Kaeser *et al.*, 2018). Ce chapitre vise à interroger l'intérêt des jeux de société comme moyens ergothérapeutiques pour une clientèle adulte présentant des troubles psychiques. Il s'appuie dans un premier temps sur un état de l'art des relations entre jeu de société et ergothérapie (partie 1), avant d'illustrer de manière concrète la mesure dans laquelle les ergothérapeutes peuvent mobiliser les jeux de société comme modalité thérapeutique. Cette illustration s'appuie sur les expériences de deux ergothérapeutes de Suisse romande qui proposent des groupes de jeux de société à leur clientèle (partie 2).

162

## 9.1. JEUX DE SOCIÉTÉ ET ERGOTHÉRAPIE

Le sociologue Vincent Berry propose de définir le jeu de société comme « un ensemble de pratiques ludiques se déroulant le plus souvent autour d'une table et qui supposent l'usage de règles et d'un matériel dédié ou adapté » (2021, p. 1). Si la diversité des jeux de société est avant tout considérée sous l'angle du divertissement (Bayeck, 2020; Gauthier *et al.*, 2019), les jeux peuvent aussi être thérapeutiques (Pozzi *et al.*, 2023; You *et al.*, 2024). Cette première partie va permettre de saisir, à partir de la littérature, la mesure dans laquelle les jeux de société présentent un intérêt en ergothérapie. Elle s'organise en deux temps, argumentant tout d'abord sur l'idée que les jeux de société peuvent être thérapeutiques pour toute personne, et relevant leur intérêt pour l'ergothérapie. Dans un second temps, la mobilisation des jeux de société dans le cadre de groupes thérapeutiques est discutée en retraçant l'historique de cette forme de thérapie en ergothérapie.

### 9.1.1. LES VERTUS THÉRAPEUTIQUES DES JEUX DE SOCIÉTÉ ET LEUR INTÉRÊT POUR L'ERGOTHÉRAPIE

Les jeux de société regroupent des produits de nature très différente mais qui ont tous pour particularité de contenir un référentiel commun, c'est-à-dire un ensemble de règles imposées aux joueuses et joueurs qui encadrent la pratique et qui permettent de juger ce qui est juste ou non (Cailleau & Lefèbvre, 2016). Ce référentiel commun est identifié comme le support d'une confrontation ou d'une coopération symbolique entre les personnes qui jouent. Jouer à un jeu de société consiste en quelque sorte à créer un espace où les individus peuvent interagir dans un cadre ludique, structuré, et sécurisant (Wang *et al.*, 2018). Les potentielles vertus thérapeutiques qui en découlent ont été documentées en sciences humaines et sociales, particulièrement en psychologie. Noda *et al.* (2019) ont réalisé une revue systématique de la littérature portant sur les jeux de société comme moyens thérapeutiques. Ils y relèvent que plusieurs études ont montré les effets des jeux de société, tels que les jeux de stratégie, sur les fonctions cognitives de personnes âgées. Par exemple, dans un essai randomisé contrôlé, impliquant des personnes âgées présentant une démence d'Alzheimer modérée et résidant dans des maisons de retraite situées à Kanagawa, au Japon, Iizuka *et al.* (2018) ont montré des progrès significatifs chez leur population-cible au niveau de l'attention et de la mémoire de travail. Ces progrès ont été mesurés après que certain·es participant·es avaient intégré un programme qui consistait à jouer au jeu de go une fois par semaine pendant 15 semaines. D'après ces auteurs, la pratique régulière du jeu de go permet de renforcer les fonctions cognitives des personnes présentant une démence d'Alzheimer faible à modérée. Cette idée que jouer régulièrement à un jeu de société est un facteur protecteur contre le déclin cognitif chez les personnes âgées est d'ailleurs corroborée par d'autres études (Dartigues *et al.*, 2013; Estrada-Plana *et al.*, 2021; Gauthier *et al.*, 2019; Pozzi *et al.*, 2023).

163

Noda *et al.* (2019) relèvent également d'autres enquêtes démontrant les bienfaits des jeux de société pour des individus qui présentent un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Un exemple spécifique est l'étude réalisée par Blasco-Fontecilla *et al.* (2016), qui ont examiné les effets du jeu d'échecs sur la santé mentale

de 44 enfants et jeunes âgés de 6 à 17 ans, souffrant de TDAH. Les auteurs et autrices ont rapporté que des cours hebdomadaires de jeux d'échecs sur une période de 11 semaines ont significativement réduit la gravité des symptômes de leur TDAH, quel que soit l'âge des participant-es.

En somme, toutes les études incluses par Noda *et al.* (2019) soulignent la forte dimension sociale des jeux de société et montrent que leur pratique régulière permet d'atténuer des difficultés cognitives ou sociales liées à une problématique de santé. En cela, les jeux de société ont un réel intérêt pour une profession de la santé telle que l'ergothérapie, qui utilise de manière thérapeutique des activités de la vie quotidienne, ou des occupations, avec des individus, des groupes ou des populations, dans le but de favoriser leur participation à la société (American Occupational Therapy Association, 2021).

164

L'ergothérapie s'est historiquement appuyée sur la conviction profonde que les occupations humaines influencent la santé et le bien-être des êtres humains (Fisher, 2013; Reilly, 1962; Yerxa, 1993). D'après Lynch et Moore (2016), le jeu est reconnu en ergothérapie comme un domaine central du travail avec les enfants. Il est considéré comme une occupation fondamentale des enfants, pour leur développement psychosocial. Pour ces autrices, le jeu devrait être une priorité dans les interventions ergothérapeutiques, appelant à un recentrage de l'ergothérapie sur le jeu pour lui-même, en soulignant l'importance pour les enfants du plaisir de jouer (Lynch & Moore, 2016).

Le plaisir de jouer est un vecteur d'engagement, c'est-à-dire, une «disposition subjective qui motive la réalisation d'une action» (Bonenfant & Philippette, 2018, p. 1), et cela à tous les âges. Barbier (2022) montre ainsi la manière dont les soirées jeux sont des espaces sociaux où les individus se rassemblent non seulement pour jouer, mais aussi pour échanger, débattre, et renforcer des liens sociaux. Le jeu devient une composante essentielle des interactions sociales, et la ludification une stratégie pour engager des personnes dans des activités qui ne sont parfois pas naturellement ludiques (Bonenfant & Philippette, 2018). Barbier s'appuie notamment sur le concept de *flow* (Csikszentmihalyi, 1997) pour décrire cet engagement ludique comme

un phénomène complexe où les joueurs et joueuses s'immergent dans le jeu, participent activement à la construction de la rencontre ludique et interagissent selon les règles et structures du jeu. Le *flow* est un concept issu de la psychologie, décrit comme un état de pleine immersion dans une activité, où les individus éprouvent un plaisir intrinsèque et perdent la notion du temps (Csikszentmihalyi, 1997).

Le jeu est reconnu en ergothérapie comme une occupation qui favorise un état de *flow* par le plaisir qu'il procure et l'état d'immersion qu'il permet lorsque les défis posés correspondent aux compétences de la personne (Jonsson, 2008; Perrins Gendron *et al.*, 2022). Ce *flow* renforce ainsi la motivation à s'engager dans des activités en thérapie, ce qui contribue finalement à un apprentissage et à un développement optimal (Perrins Gendron *et al.*, 2022). La diversité des jeux de société, les mécanismes de jeu et le plaisir de jouer permettent de les proposer et de les adapter en fonction des besoins spécifiques et des capacités des participant·es (Bayeck, 2020; Berry & Coavoux, 2021; Gauthier *et al.*, 2019). Rodger et Ziviani (1999) décrivent ainsi l'utilisation de puzzles en ergothérapie pour améliorer les compétences perceptuelles visuelles de leurs client·es, ou le fait de rouler de la pâte à modeler pour préparer des biscuits lors d'un thé avec des poupées afin de travailler la coordination bilatérale des mains. Dans le domaine de la santé psychique, Kirsh *et al.* (2019) mentionnent aussi l'utilisation du jeu dans le contexte d'évaluation des compétences cognitives de client·es. Cette évaluation implique des jeux d'énigmes, comme résoudre un puzzle ou trouver un chemin dans un labyrinthe, pour observer la manière dont la personne analyse le problème, planifie ses actions et ajuste sa stratégie. Quelques-unes des interventions décrites, impliquant des jeux, sont des groupes thérapeutiques (Kirsh *et al.*, 2019). Les jeux peuvent inclure des jeux de rôle, des jeux de société, ou des jeux basés sur des interactions qui encouragent la communication, la coopération et la résolution de problèmes (Kirsh *et al.*, 2019). D'après les autrices, le jeu en tant qu'activité véhiculant du plaisir favorise l'engagement d'une personne souffrant de troubles psychiques qui pourrait éprouver des difficultés à participer à des évaluations ou à des thérapies plus formelles ou à d'autres formes de groupes. Par ailleurs, ces groupes thérapeutiques ont souvent également pour objectif de réduire l'isolement social des client·es (Creek, 2010; Evans & Fisher, 2022; Ma *et al.*, 2020). Il ressort

que les jeux de société revêtent un intérêt particulier pour la promotion de liens sociaux et de compétences sociales pour des personnes présentant des troubles de santé psychique (Creek, 2010).

Pour autant, si la littérature spécialisée sur les jeux de société dans un contexte thérapeutique montre que ceux-ci sont largement proposés en groupe (Gauthier *et al.*, 2019; Noda *et al.*, 2019), il n'existe à ce jour que peu de documentation sur leur utilisation sous ce format par des ergothérapeutes. Or, la profession s'appuie historiquement sur le groupe comme modalité thérapeutique pour l'intervention.

### 9.1.2. GROUPES THÉRAPEUTIQUES EN ERGOTHÉRAPIE

166

L'approche de groupe en ergothérapie est documentée depuis les origines de la profession (Duncombe & Howe, 1985; Falk-Kessler *et al.*, 1991). L'adoption d'activités de groupe en ergothérapie comme moyen de réadaptation date du début du 20<sup>e</sup> siècle, en lien avec le traitement moral, mouvement psychiatrique sur lequel la profession s'est alignée à ses origines (Falk-Kessler *et al.*, 1991). De fait, pour les ergothérapeutes, proposer cette modalité thérapeutique aux client·es présentant des troubles psychiatriques se fondait sur la croyance que cela favoriserait leur guérison par une forme de réhabilitation sociale.

Dès le début des années 1980, des interventions ergothérapeutiques sont décrites dans la littérature visant à soutenir le développement de compétences comportementales et sociales de personnes présentant notamment des troubles psychiques (Falk-Kessler *et al.*, 1991). Duncombe et Howe (1985) ont ainsi documenté l'usage des groupes dans les pratiques ergothérapeutiques aux États-Unis. À partir d'une enquête menée auprès de 120 ergothérapeutes locales, elles ont pu établir que près de 60% des ergothérapeutes interrogées proposaient des interventions sous forme de groupes rassemblant une dizaine de client·es de différentes conditions de santé. Ces groupes impliquaient en général des exercices physiques, de la cuisine, de l'art ou artisanat, d'expression de soi, de parole, ou d'intégration sensorielle. D'après les autrices, les objectifs thérapeutiques portaient sur la communication interpersonnelle et la socialisation des client·es, le partage d'expériences et le soutien mutuel. Quelques années

plus tard, Falk-Kessler *et al.* (1991), deux autres ergothérapeutes américaines, ont examiné de quelle manière des client-es et ergothérapeutes de trois hôpitaux psychiatriques de New York percevaient les groupes thérapeutiques comme bénéfiques dans le cadre d'une intervention. L'ensemble des répondant-es (19 bénéficiaires et 8 ergothérapeutes) valorisaient trois aspects particuliers du groupe, à savoir la cohésion au sein du groupe (le sentiment d'appartenance et le soutien mutuel entre participant-es), l'instillation de l'espoir (voir d'autres participant-es évoluer et progresser est inspirant) et l'apprentissage interpersonnel (l'opportunité de travailler ses compétences sociales et communicationnelles dans un environnement social sécurisé). Falk-Kessler *et al.* affirment ainsi la pertinence que les ergothérapeutes proposent des groupes thérapeutiques comme modalité d'intervention car ceux-ci permettent de répondre aux attentes énoncées par les participant-es à l'étude.

Plus récemment, d'autres auteurs et autrices se sont intéressées à cette thématique, toujours pour des personnes présentant des troubles psychiques. Ngooi *et al.* (2022) ont réalisé une étude observationnelle exploratoire dans un hôpital psychiatrique de Singapour pour examiner l'utilisation de groupes thérapeutiques basés sur diverses activités au regard de l'auto-efficacité et du bien-être subjectif de personnes hospitalisées en soins aigus. Dans cet article, l'auto-efficacité était définie comme la croyance qu'une personne peut avoir de réussir à exécuter un comportement spécifique dans des situations qui sont nouvelles ou stressantes (Ngooi *et al.*, 2022). L'objet de leur étude était la manière dont les groupes d'activités pouvaient influencer l'auto-efficacité perçue par les participant-es en matière de stratégies d'adaptation comportementale. À partir de questionnaires transmis à une cinquantaine de participant-es, âgés d'au moins 21 ans et bénéficiaires d'ergothérapie en groupe, Ngooi *et al.* ont montré que la participation aux groupes thérapeutiques améliore l'auto-efficacité des client-es et favorise leur bien-être (2022). Plusieurs groupes sont décrits dans leur article, comme un groupe d'activités créatives dans lequel les participant-es font du dessin, de la peinture, de la sculpture ou d'autres activités artistiques pour faciliter l'expression et la verbalisation des émotions afin de réduire leur anxiété. Un autre groupe décrit est le groupe d'activités physiques, dans lequel les participant-es effectuent des exercices de respiration, de marche, de yoga, ou des étirements,

afin d'apprendre à gérer leur stress. En ligne avec Duncombe et Howe (1985) ou Falk-Kessler *et al.* (1991), Ngooi *et al.* (2022) soutiennent que le groupe thérapeutique offre une combinaison unique de soutien social, d'apprentissage interpersonnel, de feedback positif et d'expériences positives, qui ensemble soutiennent l'adoption par les participant-es de stratégies d'adaptations comportementales.

Ainsi, la plupart des études qui documentent les groupes thérapeutiques en ergothérapie montrent que ceux-ci constituent un espace social sécurisé où il est plus facile pour des personnes présentant des troubles psychiques d'explorer des dynamiques relationnelles et de construire des compétences liées à la vie quotidienne (Fouché, 2021; Lund *et al.*, 2019; Ngooi *et al.*, 2022). Le jeu de société en particulier, parce que profondément social, favorisant les interactions sociales et le développement de compétences relationnelles et potentiellement vecteur fort d'engagement grâce au plaisir de jouer qu'il peut procurer, semble être particulièrement intéressant à proposer en groupe thérapeutique. En rapportant des expériences de deux ergothérapeutes de Suisse romande qui proposent à leur clientèle (des adultes présentant des troubles psychiques) des groupes de jeux thérapeutiques, la suite du présent chapitre approfondit cet intérêt de manière empirique.

168

### 9.2. GROUPE THÉRAPEUTIQUE « JEUX DE SOCIÉTÉ » : EXPÉRIENCES DE DEUX ERGOTHÉRAPEUTES DE SUISSE ROMANDE

Deux ergothérapeutes, Nadia et Clémence<sup>1</sup>, qui pratiquent en Suisse romande, ont partagé une expérience qu'elles ont faite des groupes thérapeutiques qu'elles proposent à leur clientèle, des personnes qui présentent un trouble psychique. Chaque ergothérapeute a été rencontrée à son atelier, où le groupe a lieu. Un entretien qualitatif individuel, semi-structuré (Tétreault & Guillez, 2014), d'environ une heure, a été réalisé avec chacune. Le guide d'entretien incluait des questions sur les pratiques de chacune des ergothérapeutes, sur leur relation aux jeux de société, sur l'organisation du groupe, sur l'intérêt

---

1 Prénoms modifiés.

des jeux de société en tant que moyen thérapeutique et sur les enjeux identifiés. Le matériel récolté a été intégralement enregistré pour être retranscrit, de manière anonymisée. Les transcriptions ont été traitées de manière confidentielle. Les expériences respectives de Nadia et Clémence sont rapportées sous forme de récit (Bertrand *et al.*, 2018).

### 9.2.1. NADIA

Nadia est diplômée depuis 2003, elle a ouvert son propre cabinet à la fin de l'année 2016 dans un village vaudois de la région lémanique. À titre privé, Nadia décrit avoir un intérêt personnel fort pour les jeux de société :

«J'aime beaucoup les jeux de société. [...] J'y joue chez moi. Pour moi, le jeu, c'est un peu comme la cuisine, ce sont deux activités qui me tiennent vraiment à cœur.»

169

Nadia a voulu concilier son intérêt personnel avec sa pratique professionnelle, mais a dû surmonter une forme de « crainte de [me] mettre hors-cadre » vis-à-vis des pratiques ergothérapeutiques « conventionnelles », le jeu renvoyant peut-être trop d'après elle à une notion d'« amusement », pas assez « thérapeutique ». Elle a tout d'abord proposé des jeux de société pour des séances individuelles :

«En fait, le hasard a fait que j'avais quand même toujours des jeux à disposition parce que parfois je jouais avec des personnes en individuel. C'est un moyen thérapeutique : la personne prend du plaisir, on partage. On apporte de soi quand on joue.»

Le fait de proposer les jeux en groupes thérapeutiques est venu dans un second temps. Nadia explique qu'il s'agissait d'ailleurs d'une initiative partagée avec plusieurs de ses client·es :

«Une fois, une cliente m'a parlé d'un certain jeu, que je ne connaissais absolument pas. Je lui ai proposé de l'amener à la prochaine séance. Du coup, on a fixé une date où elle est venue avec son jeu. Et puis, les personnes qui étaient présentes sur le moment à l'atelier et qui voulaient participer au jeu y ont participé. De là, on a décidé ensemble

que tel jour de telle heure à telle heure, il y aurait une après-midi jeux de société à l'atelier.»

Elle a parlé de ce nouveau groupe à quelques médecins de son réseau afin de voir leur réaction. Elle se rappelle :

« Il y en a qui m'ont tout de suite répondu qu'ils pouvaient m'adresser quelqu'un... Et voilà, c'est comme ça qu'on a commencé et que le groupe jeux de société est né. »

À l'heure actuelle, Nadia propose toujours ce groupe de jeux hebdomadaire. Il se réunit pour une durée de deux heures dans son atelier. Une dizaine de personnes participent à chaque session, incluant Nadia. Ces participants, dont certains viennent depuis plusieurs années, vivent toutes et tous à proximité, dans la région. Une variété de jeux sont joués ; lors de chaque session, le groupe choisit le jeu qui va être pratiqué :

170

« Sur le moment, des participants arrivent avec plusieurs jeux, ils expliquent un petit peu ce que c'est. Il y a des jeux que les autres connaissent déjà et puis il y a des nouveaux jeux. Puis, on choisit ensemble, on décide collégialement, à la majorité. »

Selon le besoin, Nadia souligne que le choix des jeux est aussi fait en fonction des personnes présentes et de leurs capacités. Elle ajoute qu'il est aussi possible d'adapter la manière de jouer pour permettre au plus grand nombre de participer :

« Si on voit que quelqu'un, par exemple, a de la difficulté avec la lecture et mais a quand même envie de jouer, alors je joue avec lui la première partie. Parfois c'est un des participants qui prend ce rôle. Il y a toujours quelqu'un qui se propose d'accompagner ceux qui en ont besoin. »

Néanmoins, pour Nadia, tous les jeux ne peuvent pas être joués par tout le monde en raison de leurs mécaniques parfois complexes les rendant peu accessibles :

« Parfois, il y a des jeux qu'on essaie d'adapter mais on se rend compte que ça reste quand même compliqué, ce qui fait que parfois on joue sur

deux tables. Et je me dis qu'on est en train d'appuyer encore plus sur une différence.»

Finalement, ce groupe a débouché sur une pratique dans laquelle les «frontières entre thérapeute et client·es s'estompent» au profit d'un espace que Nadia souhaite «inclusif» plutôt que «paramédicalisé»:

«Cet espace, c'est pour des gens qui venaient en ergo, ou pas, pour des gens qui ont une prescription, ou pas. En fait, l'essentiel c'est de dire qu'on se réunit parce qu'on a tous un but commun, c'est de jouer car on adore ça, et qu'il n'y a pas forcément d'endroit pour le faire à l'extérieur.»

D'après Nadia, le groupe a très vite pris une dimension collaborative qu'elle n'avait pas anticipé:

«C'est l'opportunité de leur montrer qu'ils ne sont pas assistés, ce sont des personnes qui ont toutes leurs ressources. J'ai vraiment envie de leur montrer que s'il y a une si bonne harmonie dans le groupe, c'est parce que tout le monde y contribue à sa manière et que ce n'est pas grâce à moi uniquement, parce que je suis ergothérapeute.»

Nadia explique d'ailleurs que, quelques années après le lancement du groupe «jeux de société», le groupe a «débordé» de l'atelier: des soirées jeux rassemblant des client·es du cabinet ainsi que la population locale sont organisées dans le village à l'initiative notamment des premier·ères:

«J'ai d'abord proposé aux personnes du groupe qui se rencontrent de demander au gérant du bar s'il ne serait pas possible d'organiser une soirée jeux de société dans ses locaux [...]. En fait, j'ai juste mis les gens en lien et je me suis retirée. Et c'est eux qui ont organisé la date, le jour, le repas. J'y suis quand même allée, mais en tant que participante. Et lors de la première soirée, une quinzaine de personnes du village sont venues jouer.»

Pour Nadia, les jeux de société sont pertinents pour l'ergothérapie, il s'agit d'un moyen qui permet non seulement de créer un espace

convivial et de partage mais aussi de valoriser les participant·es en s'éloignant des représentations qu'ils et elles peuvent avoir de l'ergothérapie :

«Le jeu, c'est moins effrayant pour quelqu'un qui va démarrer la thérapie, et qui doit venir dans un groupe. Cela casse les représentations des personnes qui viennent en ergothérapie, qui se disent souvent qu'elles vont parler d'elles et de leurs problèmes.»

De plus, pour Nadia, les jeux de société permettent de « mobiliser une majorité de facultés qui doivent être mobilisées au quotidien » :

«Que ce soit juste de pouvoir se concentrer, que ce soit être en relation, que ce soit comprendre, intégrer une consigne, que ce soit avoir du plaisir. Il y a tout ce qui est habilité sociale, d'oser, de se faire confiance. Enfin le jeu en lui-même touche toutes nos sphères. Ne serait-ce même juste de se préparer. On a une personne qui nous dit que le mardi, c'est le seul jour où elle fait sa toilette parce qu'elle va sortir de chez elle.»

Finalement, Nadia estime que l'intérêt des jeux de société peut être résumé à deux mots : « rencontre » et « fédérateur » :

«Le jeu de société est le meilleur moyen pour soutenir la rencontre. En fait, là, je parle de communauté: ça a permis aux participants d'être localement implantés, de connaître des gens du coin, de se faire du réseau, de nouer des liens... [...] Ce sont des liens qui se sont tissés entre tout le monde. C'est vraiment ça, le côté fédérateur du jeu.»

### 9.2.2. CLÉMENCE

Clémence est une ergothérapeute diplômée depuis 2019, elle pratique dans un cabinet privé de la région fribourgeoise. Son intérêt personnel pour les jeux de société est relativement récent :

«Dans ma famille, on ne jouait pas beaucoup. Je n'ai donc pas du tout grandi avec ça, c'est quelque chose qui est nouveau pour moi. Du coup, j'ai la curiosité, j'ai l'intérêt, je découvre.»

C'est par des ami-es que Clémence s'est initiée aux jeux de société il y a quelques années :

« Des ami-es qui aiment jouer m'ont montré des jeux lors de soirées. Je les ai aimés, contrairement à ce que j'avais pensé ! Et puis, si on aime un jeu, on se rend compte qu'on peut en aimer d'autres. C'est comme ça que ça a commencé. »

Clémence a récemment initié un groupe de jeux au sein du cabinet pour une clientèle âgée de 15 à 25 ans, présentant « des phobies sociales » et « qui ne sortent pas de chez elles ». Elle a lancé un premier programme de groupe thérapeutique pour ces personnes, avant tout pour les encourager à sortir de chez elles et pour explorer différentes manières de communiquer avec les autres :

« L'idée, c'était d'expérimenter plein de modalités différentes. C'est-à-dire que la manière de construire la séance différait d'une séance à l'autre, les activités pendant la séance étaient différentes, la participation qui était demandée aux gens était différente. »

173

Parmi la gamme d'activités proposées, Clémence affirme qu'un jeu d'Escape Game a été un « déclic » pour le groupe :

« Lors d'une des dernières séances du groupe, on a fait un Escape Game plateau, qui se joue avec des cartes. Ça a été vraiment le déclic pour que les personnes interagissent de manière plus spontanée, plus détendue. Elles se sont vraiment mises en équipe pour avancer. »

C'est à la suite de cette expérience que l'idée est venue à Clémence de proposer à ces jeunes un groupe centré sur les jeux de société. Elle se rappelle :

« Ça m'a vraiment fait me dire que le jeu pouvait être un super moyen pour que ces gens sortent un petit peu de l'angoisse dans laquelle ils sont. Ils étaient tellement pris dans le jeu qu'ils oubliaient qu'ils étaient complètement timides et angoissés par les autres. Et donc j'ai commencé le groupe jeux pour donner une suite. »

Elle a lancé ce groupe avec pour objectif principal de «rassembler les gens», de les faire «sortir de la maison pour être en groupe et interagir» tout en «prenant du plaisir». Ce groupe se réunit sous l'égide de Clémence et d'une collègue ergothérapeute, une fois par semaine, en soirée, au cabinet d'ergothérapie:

«On alterne avec les salles du cabinet. Ça dépend de la place dont on a besoin. La petite table, dans la véranda, est plus conviviale, plus sympa. La grande table de la salle principale est plus grande, et on l'utilise si on a besoin d'avoir de l'espace pour un jeu.»

174 Le groupe rassemble environ cinq jeunes de la région, toutes et tous âgés de 15 à 25 ans, plus deux thérapeutes qui participent aux jeux. Clémence précise que ce groupe est «ouvert» et «inclusif», c'est-à-dire qu'il favorise l'expression de tout le monde et propose des jeux qui conviennent à l'ensemble des participant·es. Toutes et tous sont au bénéfice d'une prescription pour des séances d'ergothérapie. Cependant, mis à part le fait de présenter une phobie sociale, il n'est pas nécessaire d'avoir un diagnostic de trouble psychiatrique pour l'intégrer. Chaque personne qui est référée au cabinet est rencontrée en «entretien individuel» afin de lui présenter les différentes prestations du cabinet. Selon l'intérêt exprimé pour le groupe jeux, la personne est mise en contact avec Clémence:

«La première fois, je les rencontre un petit moment avant, histoire de voir un peu leurs besoins, leurs limites et leurs attentes par rapport à ce groupe. On peut ainsi discuter s'ils ont de l'expérience des jeux, s'il y a des jeux qu'ils aiment, ou qu'ils n'aiment pas, s'ils ont des difficultés dont on doit tenir compte.»

Par ailleurs, en accord avec les participant·es, il n'y a pas de limitation du nombre de participant·es: «Je leur ai donc demandé de ne pas limiter et ils étaient d'accord. Par contre, ils peuvent dire le moment où ça commence à faire trop, et on bloque le nombre de participant·es.»

Clémence assume le leadership du groupe, expliquant qu'il est «trop tôt» pour confier des responsabilités aux participant·es. C'est elle qui

choisit les jeux, les acquiert ou les emprunte à la ludothèque. Clémence explique par ailleurs encourager les propositions et les retours des participant·es pour suivre au mieux leurs préférences :

« J'évite les jeux quand c'est trop compliqué, ou pour lesquels il ne faut pas trop devoir s'exprimer. Et pas de grosse opposition, il ne faut pas écraser l'autre. Mais ça dépend surtout de qui est là. Il y a une partie du groupe qui aime la stratégie, ils aiment bien avoir réussi à comprendre le jeu, avoir trouvé la stratégie. Et puis l'autre partie, ce sont vraiment des personnes extrêmement timides qui, dès qu'elles ne réussissent pas, vont vite se sentir nulles. »

Parmi les jeux pratiqués, Clémence privilégie donc des jeux dits « coopératifs ». D'après elle, cela permet de privilégier une « dynamique » de groupe portée sur la « bienveillance ». D'ailleurs, elle relève que le groupe dans son ensemble a « posé un cadre émotionnel » pour garantir la « sécurité de tout le monde ». La dynamique reste néanmoins encore « fragile », Clémence expliquant que les objectifs thérapeutiques des participant·es sont avant tout individuels :

175

« Les personnes viennent avec des objectifs individuels à travailler. Pour l'instant, je suis vraiment dans l'objectif qu'ils viennent. Je n'ai pas envie qu'ils se sentent redevables vis-à-vis du groupe. Je préfère qu'ils se centrent encore sur leurs propres objectifs donc, qu'ils soient là pour eux-mêmes, pas pour le groupe. »

Pour autant, Clémence affirme que les jeux de société sont « clairement pertinents » pour encourager l'interaction sociale. Elle apprécie leur capacité à offrir un « cadre structuré et sécurisant », qui permet de s'« exprimer un peu mais pour donner un certain type de réponse ». C'est pour ça qu'elle envisage une évolution future du groupe qui laisserait plus de place à la « participation » des client·es :

« Le groupe est un très long processus pour les gens qui ont une phobie sociale, qui les amène au début à jouer à des jeux dans lesquels ils ne doivent pas beaucoup s'exprimer et suivre un cadre précis. L'idée, c'est que par la suite, on fasse des jeux de plus en plus compliqués, qu'ils prennent davantage la parole, davantage de responsabilités. »

Peut-être même, soutient-elle, cela permettra de favoriser des liens sociaux des participant-es en dehors de l'atelier, sans la présence de l'ergothérapeute :

« Donc partir des jeux, qui se déroulent au cabinet, avec un cadre très posé et sécurisant, et voir un peu avec eux s'ils aimeraient à terme jouer à l'extérieur, dans un café qui propose des soirées jeux, par exemple. »

Cependant, malgré toutes les vertus que Clémence accorde aux jeux de société, elle souligne des limitations et précautions à prendre quant au choix des jeux, notamment la nécessité de sélectionner des jeux adaptés aux compétences et aux intérêts des personnes. Hélas, d'après elle, beaucoup de jeux proposent des mécaniques complexes :

« Une difficulté ressort souvent, c'est le fait qu'il y a trop de règles et que le jeu est trop compliqué. Du coup, ils détestent. L'idée, c'est que je ne vais pas les mettre face à un truc trop compliqué pour qu'après ils se sentent nul-les ! »

Elle conclut que c'est en cela que la « réflexion ergothérapeutique est importante » :

« Nous, les ergothérapeutes, on a les moyens de moduler ce qu'on propose, les compétences qu'on va solliciter, que ce soit relationnel, cognitif, etc. En fait ça nous permet de cerner où poser le défi, de viser un état de *flow* en proposant un jeu adapté aux compétences des participants, et sécurisé, pour que ça reste intéressant. Et puis ça permet aux participants d'avoir un cadre, pour s'exprimer, pour être en contact avec d'autres, pour voir s'ils ont des intérêts communs. C'est complètement notre boulot. »

### 9.2.3. SYNTHÈSE DES EXPÉRIENCES

Les expériences de Nadia et de Clémence confirment l'intérêt des jeux de société dans leurs pratiques ergothérapeutiques sous forme de groupes. Toutes deux reconnaissent les jeux de société comme moyens thérapeutiques précieux pour soutenir le développement de

compétences sociales, réduire l'anxiété, et améliorer l'estime de soi chez des personnes présentant un trouble psychique. Tant d'après Nadia que d'après Clémence, les personnes composant leur clientèle sortent peu de chez elles et ont tendance à s'isoler socialement. S'appuyer sur le plaisir que véhiculent les jeux et le fait d'y jouer contribue à renforcer l'engagement de leurs client·es dans la thérapie et les interactions sociales. Les deux ergothérapeutes soulignent par ailleurs que, par leur formation professionnelle, elles sont à même d'adapter ces jeux aux besoins et aux compétences spécifiques de chacun·e des participant·es, pour créer un environnement sécurisant et inclusif. À leur manière, elles présentent les jeux de société comme servant à la fois de pont entre l'engagement social des client·es et leur développement personnel.

Leur expérience personnelle avec les jeux et leur intégration dans la pratique marquent une différence de posture, notamment dans la gestion du groupe. Clémence, dont l'intérêt pour les jeux de société est plus récent, voit dans ces activités un moyen de découvrir et d'initier des interactions sociales avec ses participant·es, mettant l'accent sur leur utilisation pour surmonter des défis spécifiques tels que la phobie sociale. Attentive aux besoins individuels des participant·es en raison de leurs profils, Clémence assume le leadership du groupe, envisageant une perspective communautaire à moyen terme. Nadia, qui a une affinité personnelle de longue date pour les jeux, les utilise comme un vecteur de partage et de cohésion, insistant sur le rôle actif des participant·es dans le choix des jeux et dans l'animation des sessions. Valorisant la dynamique du groupe par une interaction riche et variée, son approche souligne une dimension communautaire, où les jeux sont fédérateurs.

Les points de convergence autant que les différences relevées entre les expériences de Nadia et de Clémence illustrent le large éventail de possibilités que le jeu de société offre pour l'ergothérapie, selon la situation des client·es, mais également selon la philosophie et l'intérêt personnel de l'ergothérapeute. Leurs expériences confirment ainsi que les jeux de société présentent un intérêt particulier pour une clientèle présentant des troubles psychiques. Le plaisir de jouer, associé à l'environnement sécurisé du cadre thérapeutique, permet de dépasser

les difficultés relationnelles et sociales souvent associées au trouble psychique et de rompre leur isolement social.

### 9.3. CONCLUSION

Les apports théoriques et les récits des expériences des ergothérapeutes rapportés dans ce chapitre convergent sur l'intérêt de proposer des jeux de société dans le cadre de groupes en ergothérapie, pour des personnes présentant des troubles psychiques.

Les expériences de Nadia et Clémence appuient le constat issu de la littérature que les jeux de société offrent un espace sécurisé pour la rencontre et le partage des client·es, tout en mettant le diagnostic psychiatrique en arrière-plan. Par sa démarche et son raisonnement professionnel, l'ergothérapeute peut maximiser l'adéquation entre les compétences des participant·es, leur intérêt, et le défi que représente le jeu et ses mécaniques au-delà des aspects ludiques (Gauthier *et al.*, 2019; Lynch & Moore, 2016; Perrins Gendron *et al.*, 2022). Dans ce sens, l'engagement des personnes dans le groupe «jeux de société» permet de soutenir un état de *flow*, qui, véhiculé par le plaisir de jouer, favorise le développement de leurs compétences sociales, cognitives et comportementales, tout autant que leur santé et leur bien-être. En d'autres termes, les jeux de société s'inscrivent parfaitement dans le paradigme occupationnel de l'ergothérapie.

178

Il reste que la place des jeux de société en ergothérapie semble encore questionnée par les professionnel·les. Beisbier & Cahill (2021) soulignent ainsi que le jeu peut être perçu comme une activité récréative pour les client·es, enfants ou adultes. Le jeu pourrait de fait être perçu comme peu thérapeutique ou seulement divertissant et comme ne permettant pas d'améliorer avec certitude les capacités fonctionnelles d'une personne bénéficiant d'ergothérapie. Ces autrices notent également que le jeu ne permet pas de mesurer de manière standardisée les progrès réalisés en séance, ce qui peut rendre son intégration dans les plans de traitement plus complexe. Les contraintes institutionnelles, telles que la pression pour atteindre des résultats mesurables et le temps limité pour les interventions, peuvent ainsi pousser les

ergothérapeutes à prioriser des activités de réhabilitation fonctionnelle, comme des exercices analytiques de coordination bimanuelle, ou de proprioception, pour lesquelles des évidences existent et qui sont mieux reconnues institutionnellement (Kirsh *et al.*, 2019; Lynch *et al.*, 2018). Le jeu, donc, reste sous-employé par les ergothérapeutes (Ferland, 2003). Dans son récent mémoire d'initiation à la recherche, Touffet (2021) a exploré le rôle et la perception du jeu chez les ergothérapeutes de France. Dans son travail, elle corrobore les résultats de la littérature concernant les défis liés à l'utilisation du jeu en ergothérapie, défis relevés également par les professionnel·les français·es. Ces défis sont décrits, notamment, au niveau de l'adéquation des jeux aux contextes cliniques de l'ergothérapie. La nature ludique du jeu serait à même de décrédibiliser l'intérêt de son utilisation en thérapie (Ferland, 2003). Nadia, rencontrée dans le cadre du présent chapitre, se fait l'écho de ces questionnements lorsqu'elle énonce se mettre hors cadre de l'ergothérapie en proposant des jeux à sa clientèle. L'intérêt des jeux de société en ergothérapie n'est ainsi pas encore évident pour la profession à l'heure actuelle, en dépit de ses nombreux avantages. Ainsi, il est crucial de continuer à documenter des pratiques d'ergothérapeutes qui promeuvent les jeux de société pour en soutenir la pertinence, la spécificité et les bienfaits pour la clientèle. Au final, l'intégration des jeux de société en ergothérapie pourrait bénéficier d'une exploration scientifique plus systématique, en saisissant ceux-ci dans un éventail plus large de contextes thérapeutiques, afin d'élargir leur utilisation à d'autres champs de pratique que celle auprès d'enfants ou auprès d'adultes présentant des troubles psychiques.



## CHAPITRE 10

# DES DUOS DE CLOWNS EN INSTITUTIONS: RIRES ET RÉCONFORT SANS LIMITE D'ÂGE

Tiffany Guggenheim et Virginie Dessauges

Tiffany Guggenheim est présidente de l'association Fil rouge<sup>1</sup> qui, depuis 2024, propose des interventions de duos de clowns professionnels auprès de personnes adultes ou âgées. Dans cet entretien mené par Virginie Dessauges, elle rend compte de l'expérience des clowns d'intervention et des typologies de jeu mises en place par la pratique clownesque selon les terrains. Sur la base de retours d'expériences de trois des clowns d'intervention de cette association (Marlo, Peugeot et Piaf), mais aussi d'une enquête menée dans le cadre de leur travail de bachelor par Sabrie Reçica et Brandon Wirth, étudiant·es à la HETSL (Reçica & Wirth, 2024), elle esquisse quelques pistes de réflexion sur ce qui se joue dans la présence des clowns dans les institutions.

181

Q. L'association Fil rouge que tu présides promeut la présence de clowns relationnels dans les institutions qui accueillent différents types de bénéficiaires, qu'ils ou elles soient résident·es en établissements de long-séjour pour personnes âgées, ou migrant·es dans des structures d'accueil. Pourquoi des clowns ? Pour toi, que représentent les clowns ?

R. Avec leur nez rouge, leurs impertinentes gaucheries physiques et verbales, les clowns incarnent la vulnérabilité dans ses moindres gestes. Les clowns portent un regard naïf et ouvert sur les autres.

---

1 [www.filrouge-clown.ch](http://www.filrouge-clown.ch)

Leurs décalages nous embarquent dans une vision unique et naïve du monde. Les caractéristiques de la figure clownesque font de ces personnages de bons partenaires d'intervention dans les domaines du travail social et de la santé, car les clowns se positionnent toujours en dessous des bénéficiaires. Je me reconnais volontiers dans le propos d'Aline Crettaz (2006) qui écrit que «délivré de toute utilité fonctionnelle, le clown peut dès lors cultiver à loisir les qualités humaines de son personnage, alors que les autres professionnels du monde hospitalier, mais aussi le monde du travail sur autrui en général, sont contraints de s'imposer des attitudes qui leur permettent d'accomplir leur activité» (pp. 24-25). Cette idée n'est pas complètement nouvelle. Comme le rappelle Philippe Goudard (2013, p. 5), l'idée de clown intervenant en milieu hospitalier est aujourd'hui ancienne; elle a émergé dans les années 1980 aux États-Unis et depuis lors l'art du clown s'est transformé. Les clowns sont toujours plus nombreux à intervenir dans les champs sociaux et médicaux.

182

- Q. Et comment se passe l'intervention de ces clowns en institution ?
- R. Les clowns interviennent toujours en duo et improvisent des moments sur mesure, fantaisistes ou tendres. C'est avant tout un travail artistique qui éveille des émotions, parle de la vie, joue avec le contexte et l'environnement. Les duos de clowns intègrent leur environnement dans une improvisation qui réveille la vie et la joie de l'instant présent aussi bien avec les résident-es des institutions, qu'avec le personnel ou toute personne qui croise leur route. Parfois sans accessoire, elles et ils utilisent le cadre de vie des bénéficiaires pour entrer en interaction et les faire rêver. Mouchoirs, papier toilette, portes, lumière, lits, chaise, serviettes et encore tant d'autres objets sont prétextes à un échange et un dialogue.

Les clowns d'intervention de l'association Fil rouge ont commencé leurs visites il y a plus de 10 ans dans des établissements médico-sociaux (EMS) du Canton de Vaud. Aujourd'hui, elles et ils ont élargi leurs interventions auprès de l'Établissement vaudois d'accueil des migrants (EVAM), où leur action s'adresse à un public intergénérationnel qui parle une autre langue, avec toujours comme mission première d'amener de la vie dans les institutions qui accueillent

des personnes qui n'ont pas forcément choisi leur nouveau lieu de vie, que ce soit permanent ou transitoire.

- Q. Quelle est la plus-value d'utiliser un personnage clownesque pour intervenir auprès de ces populations ?
- R. Proposer l'intervention des clowns dans des situations de fragilité, c'est aussi considérer que l'être humain a des besoins invisibles qui peuvent être nourris par le jeu à travers les gestes artistiques qui parlent au cœur et à l'âme. Ce regard naïf et complètement ouvert porté par les clowns sur les autres et leur environnement remet l'humanité au centre de la relation et permet une rencontre hors-cadre avec l'autre, sans enjeu, sans attente. Cette première rencontre va déterminer le jeu clownesque, qui est étroitement lié aux interactions avec les bénéficiaires. Ainsi, si le jeu est l'essence même du clown, les bénéficiaires ont leur part à jouer. Leur envie, leurs moyens, ou même leurs refus sont à la genèse de ces interactions. Grâce à leur hypersensibilité, les clowns offrent un miroir aux émotions vécues par les bénéficiaires, favorisant leur pleine capacité d'agir et créant une sorte de communion à travers le jeu. Cette hypersensibilité à l'autre est souvent exprimée par les clowns de l'association : Marlo, Peugeot et Piaf

183

Marlo dit ainsi que pour donner vie à son clown, elle doit se mettre en état de présence totale à l'autre et à l'instant vécu. Se mettre *en état de clown* permet une réceptivité à 100 % à ce qui est transmis par les bénéficiaires. Elle mentionne que pendant les interventions elles et ils sont là juste pour la relation, tout le reste est mis de côté. Leur attention est focalisée sur le ou la bénéficiaire, elles et ils n'ont pas d'autre objectif que la relation. Dans la vie de tous les jours, les interactions sociales sont influencées par des codes, par des enjeux et des lois implicites qui guident nos manières d'interagir et canalisent nos émotions. Jean-Bernard Bonange et Bertil Sylvander (2012), cofondateurs et codirecteurs du Bataclown<sup>2</sup>,

---

2 Le Bataclown est une compagnie de clown-théâtre française reconnue dans les domaines de la formation, de la clownanalyse et du spectacle (<https://www.bataclown.com>).

parlent d'une adhésion sans limite à soi-même qui, selon leurs dires, pousse les clowns à s'identifier à ce qui les entoure: elles et ils sont en empathie avec le monde. La clown Piaf, quant à elle, évoque que la forme du jeu vient naturellement dès le moment où elle entre en contact avec les bénéficiaires et selon l'énergie de la personne qu'elle perçoit immédiatement. Si la magie de l'instant présent est évoquée, les clowns insistent sur le fait que leur empathie et leur présence à l'autre sont le fruit d'un long travail, mais aussi d'un processus qui est continuellement entraîné et répété. Pour compléter leur interprétation des signaux non verbaux, les duos de clowns, avant d'entrer en jeu, reçoivent un briefing de la part du personnel soignant ou accompagnant sur l'état des résident·es. Si la place est laissée à l'improvisation, les clowns sont des professionnel·les en capacité d'adapter les propositions de jeux en fonction des résidentes et résidents. Et les interventions peuvent prendre place tant en chambre que dans les espaces communs.

184

- Q. Et comment se déroulent ces interventions, selon qu'elles ont lieu dans un espace privé ou un lieu commun?
- R. Dans les espaces privés, si la personne accepte d'entrer dans le jeu, les clowns vont l'inclure et l'intégrer immédiatement. À ce sujet, Peugeot évoque la triangulation amenée par le duo de clowns. En entrant dans une chambre, les clowns se retrouvent en supériorité numérique. Pour ne pas s'imposer, les clowns peuvent «jouer la porte», en commençant leur jeu sur le palier pour éviter une intrusion directe en chambre. Peugeot explique que généralement elles et ils «jouent la porte» seulement si elles et ils sentent déjà de la résistance ou un refus. Dans les chambres, les clowns sont souvent amené·es à jouer en direct avec la ou le bénéficiaire pour être sûr·es qu'elles et ils sont bien accepté·es chez la personne. Si les clowns peuvent rentrer et qu'elles et ils sentent peu de réaction, elles et ils vont jouer avec l'autre clown. Souvent le jeu à la porte ne dure que cinq ou dix secondes, mais il arrive parfois que la personne interagisse et que l'échange dure dix minutes. Parfois il arrive même que la ou le bénéficiaire finisse par les embrasser à la fin de l'interaction. Le jeu n'est pas proposé de manière frontale, laissant la possibilité à la personne d'être spectatrice ou encore d'exprimer

un refus. Si un refus est prononcé, ce qui peut se traduire aussi par un langage non verbal, les clowns peuvent poursuivre le jeu en s'accusant mutuellement de ne pas avoir été à la hauteur. Cela laisse encore la porte ouverte à une potentielle réaction ou interaction à venir et les clowns démontrent par là qu'elles et ils ont entendu et respectent le besoin de solitude.

Dans les espaces communs, la force d'être en duo permet aux clowns de jouer à deux et de laisser la liberté aux bénéficiaires d'être partie prenante du jeu ou uniquement spectatrices ou spectateurs. Sans entrer activement dans le jeu, les bénéficiaires sont emmenés dans l'univers proposé par les clowns. Un regard, un visage qui s'illumine, une parole et tout devient matière à coconstruire une bulle de fantaisie qui englobe tout le monde, le personnel compris. Les clowns sont alors attentives et attentifs aux différentes réactions, et lorsqu'une brèche s'ouvre, elles et ils entrent en interaction plus directe et frontale. Dans le désordre amené par les clowns, les bénéficiaires ont souvent à cœur d'arbitrer les conflits des clowns, de remettre les choses en ordre. «Tu comprendras quand tu seras grand» est une phrase souvent entendue par Peugeot dont le clown est «lent» à la compréhension. Cela fait particulièrement du bien aux personnes âgées qui, grâce aux clowns, voient leurs expériences et leurs connaissances valorisées.

185

- Q. Au fond, selon toi, quelle est la plus grande force du personnage clownesque ?
- R. Les clowns font tout exister. Ce sont des virtuoses de l'instant présent. Elles et ils font exister les sons, les odeurs, les couleurs et ce qui se passe dans l'instant. On part de là où est la personne, et c'est comme ça qu'on arrive à entrer en lien. C'est par le jeu qu'elles et ils arrivent à créer des interactions avec une seule règle : rejoindre l'autre dans l'ici et maintenant. Si tout est matière à jeu, les clowns ont plusieurs tours dans leur sac : la musique, le chant, la danse, les tours de magie, les comiques de situation, l'improvisation et leur amour de l'absurde. Marlo mentionne que sa technique est le culot et elle est animée par une forte envie de casser les codes sociaux.

Bref, elle aime faire tout ce qui ne peut pas se faire socialement. Cela crée forcément une interaction et il n'y a jamais de conséquences graves avec les clowns dont la posture est toujours de se mettre en dessous de la personne et d'exagérer les faits pour que chaque personne comprenne de suite qu'il s'agit d'un jeu. En cas de besoin, le deuxième clown est toujours là pour forcer l'autre clown à se fondre en excuses. La gestuelle, les mouvements, les quiproquos, jouer avec le décalage, amènent souvent des rires. Pourtant, les clowns cherchent à aller vers le vrai et cela crée aussi des moments forts avec de multiples émotions. C'est paradoxalement quand les actrices et acteurs parviennent à faire vivre entièrement leur clown que l'authenticité se révèle, alors qu'il ne s'agit que d'une fiction. Peugeot souligne que quand elles et ils ont été spécialement stupides, c'est un plaisir de rentrer dans une folie, et que parfois, les clowns se surprennent elles-mêmes et eux-mêmes. Par exemple, une fois dans un EMS, Peugeot devait faire une présentation et n'arrivait pas à prononcer le prénom de la personne et l'a répété plusieurs fois jusqu'à atteindre une absurdité totale. La personne était réellement atterrée par autant de bêtise et ne semblait pas croire que cela puisse exister. Dans ces moments-là, le clown est complètement investi et la personne humaine derrière le masque n'existe plus. Toutefois, et Peugeot l'affirme, il est important de relever que ce n'est pas forcément de la dinguerie, parfois cela peut être de la tendresse, de la poésie ou encore des souvenirs.

186

- Q. Tu as parlé à plusieurs reprises du rapport horizontal qui est recherché, mais aussi de cette posture assumée d'incompétence ou d'impertinence des clowns. Peux-tu revenir sur ces points ?
- R. Le jeu permet une interaction horizontale et directe avec les résidentes et résidents des EMS et des EVAM. Le décalage des clowns, qui sont par définition excentrés de l'institution, permet une intervention dénuée de tout enjeu. Les clowns ne sont soumis-es à aucune obligation de productivité. Ce qui leur permet d'entrer en relation de manière horizontale. Ainsi, Marlo explique qu'elle commence toujours toute interaction en se mettant au niveau du regard de la personne, jamais au-dessus. Ce qui paraît être anecdotique influe directement sur la nature de ses interactions.

Elle appelle systématiquement les personnes par leur prénom et utilise le tutoiement, ce qui institutionnellement ne se fait pas. Ces simples décalages institutionnels amènent souvent des réactions. Pouvoir faire ce que les autres professionnel·les ne peuvent pas, voici la force des clowns. Ces dernières et derniers qualifient ce type d'approche de « familiarité positive ».

Par ailleurs, la régularité des interventions est un facteur essentiel pour que s'installe une complicité avec les résident·es au fil du temps. Peugeot précise qu'il faut parfois revenir à plusieurs occasions auprès de la personne pour qu'elle montre une forme d'intérêt. Selon lui, la relation se crée avec le temps. Ses collègues expliquent que leur pratique de clown a modifié leur rapport aux personnes qu'elles et ils accompagnent. Les connaissances et compétences acquises durant leur formation leur ont permis de développer une sensibilité, un lâcher-prise et une liberté, ce qui favorise la proximité avec les résident·es. Piaf dit avoir le sentiment de leur redonner du pouvoir. Les clowns tentent au maximum de réduire, et même d'effacer, toute distance qui pourrait subsister pour garder une relation horizontale. Pour cela, elles et ils ne se mettent aucune limite autre que celles posées par les résident·es. Marlo stipule que les clowns ne doivent pas craindre le ridicule et de se mettre à nu face aux bénéficiaires. Cet engagement sincère et authentique porte ses fruits dans la création du lien.

187

- Q. Quelle est la clé afin que le personnage clownesque « prenne » auprès des bénéficiaires ?
- R. S'il existe plusieurs typologies de jeu clownesque, comme autant d'outils à disposition des clowns, la sincérité reste la clé de l'adhésion des bénéficiaires aux différentes situations ludiques proposées par les duos de clowns. Les clowns sont imprégné·es par la fragilité du monde et leur mission est d'aller au-devant de ces vulnérabilités pour réparer le monde en le soulageant des émotions lourdes comme la tristesse, la colère, le désarroi ou encore le stress. Il leur suffit d'une trouvaille dans le jeu pour changer l'ordre des choses. Le jeu clownesque va toujours servir à valoriser l'autre. Dans ce sens, Marlo considère que son intervention en tant que

clown exerce une réelle influence sur la relation qu'elle crée avec les bénéficiaires. Elle exprime que la relation est essentiellement basée sur le jeu. Ça ne veut pas dire que la relation est un jeu mais cela peut enrichir une entrée en relation. Le jeu est un réel outil social pour leur objectif, qui est celui d'améliorer la qualité de vie. À l'instar des travailleurs et travailleuses sociales, les clowns utilisent le jeu comme moyen et comme but.

Q. Selon toi, quelles différences y a-t-il entre un·e clown d'interaction et un·e professionnel·le œuvrant dans le domaine social ?

R. Par leur posture, les clowns parviennent à accéder aux confidences, aux peurs et aux joies des personnes, ceci parce qu'on peut tout dire aux clowns, sans en craindre les répercussions. Le fait que ce personnage soit hors système lui permet de tenir cette place et ce rôle sans enjeu de pouvoir dans la relation. Les clowns ont la possibilité d'apporter toutes les fantaisies imaginables. Elles et ils ont davantage de liberté pour pouvoir entrer en interaction avec les résident·es. Contrairement aux autres corps de métiers dans un EMS, les clowns n'ont pas d'objectifs précis et normés par un cahier des charges. Ainsi, elles et ils peuvent vivre le moment présent en ayant la possibilité de mettre pleinement à profit leur écoute.

Q. Avez-vous eu des retours des bienfaits de la présence de ce corps de métier atypique dans les institutions ?

R. Les clowns mentionnent que leur mission principale est d'arriver à toucher les résident·es émotionnellement. C'est d'ailleurs peut-être là l'unique objectif. Les clowns apportent de la tendresse au travers de gestes affectueux, de la compassion par le regard posé sur elles et eux, du rire grâce à une grimace ou tout simplement du bien-être par le toucher. Dans le cadre de leur travail de bachelor, Brandon Wirth et Sabrie Reçica ont rencontré des professionnel·les des EMS qui relatent des situations très significatives où les personnes âgées ont montré un comportement différent lors de la présence des clowns. De plus, ces dernières et ces derniers témoignent que certaines personnes arrivent à se confier sur des vécus jamais évoqués auparavant. Certain·es se mobilisent alors qu'elles et ils

éprouvent généralement beaucoup de difficultés ou bien encore font preuve de tendresse, de sociabilité alors qu'elles et ils étaient plutôt renfermé-es. Là encore, la complicité se construit aussi dans la durée. C'est pour cela que nos duos de clowns interviennent dans les institutions au minimum une fois par mois, et pour une durée d'une année. Une responsable d'une unité de psychiatrie de l'âge avancé d'un EMS où les clowns interviennent confirme ces liens. Elle relève que malgré leurs troubles cognitifs, beaucoup de résident-es se souviennent des clowns d'une fois à l'autre et les attendent. Pour elle, c'est bien la preuve de l'intensité des moments partagés, de la joie ressentie, qui va s'ancrer dans la mémoire émotionnelle et permettre le souvenir! Les professionnel·les des EMS rencontrent parfois des difficultés relationnelles avec des bénéficiaires qui se plaignent constamment, rendant la création de liens et les interactions particulièrement ardues. Pourtant, ces mêmes résident-es sont les premiers à accueillir les clowns à bras ouverts. Un changement d'attitude qui peut s'expliquer par une parenthèse hors cadre offerte par la venue des clowns. Ces dernières et derniers peuvent offrir un souffle de liberté, de fantaisie et d'insouciance. C'est aussi un soulagement pour le personnel de voir ces résident-es sous un autre angle. Le changement de regard est aussi une réelle plus-value amenée par les clowns dans ces institutions.

189

- Q. Le personnage du clown est donc à considérer uniquement comme un outil de travail ?
- R. Si les clowns ont choisi ce métier, c'est avant tout pour donner de la joie, procurer du rire, participer à un mieux-être et partager des moments de vie uniques. Dans ce sens, Marlo tient le discours que quand on choisit d'être clown, on ne le fait pas pour la gloire et pour l'argent. On le fait parce qu'on y croit. Dans les EVAM, un certain militantisme est également exprimé. Le simple fait de proposer des clowns dans ces institutions est déjà un signal fort d'une préoccupation pour ces personnes migrantes, car cela démontre que leur bien-être émotionnel et psychologique est pris en considération. En introduisant des clowns, qui ont choisi ce métier pour apporter joie, rire et bien-être, les institutions montrent qu'elles se soucient réellement de créer un environ-

nement accueillant et bienveillant pour les personnes migrantes. Il s'agit d'humaniser les conditions de vie et d'apporter du réconfort au-delà d'une aide matérielle. Les clowns disent s'engager personnellement et émotionnellement. Au sein de l'association Fil rouge, toutes et tous les clowns sont d'abord des artistes et décident de mettre leur art au service des plus vulnérables avec une dimension sociale forte. Marlo exprime par exemple qu'elle a pu découvrir une autre facette possible du métier artistique et que ça lui fait du bien de pouvoir jouer en se sentant utile. Car quand ça marche, c'est beau, même si c'est à petite échelle.

Q. Est-ce que les autres professionnel·les ont un rôle à jouer dans l'intervention des clowns dans leur institution ?

190 R. L'importance de l'interprofessionnalité est aussi mise en avant par les clowns d'intervention. En étant complices des jeux des clowns, les professionnel·les de la santé et du social ont un rôle majeur à jouer. Dans un EMS où les clowns avaient du mal à entrer en relation avec une dame qui ne voulait de leur présence, il a fallu plusieurs tentatives jusqu'à ce que deux infirmières s'en mêlent. À la venue des clowns, elles ont joué sur le fait qu'elles devaient se cacher pour ne pas voir les clowns. La dame a observé leur jeu jusqu'à y participer pour trouver des stratégies d'évitement qui devenaient de plus en plus absurdes. Du pain béni pour les clowns. A contrario, si les équipes ne sont pas convaincues par la présence des duos de clowns, cela constitue une barrière difficilement franchissable pour les clowns. Les clowns jouent pour tout le monde quand elles et ils sont dans les institutions. Parfois, il y a des professionnel·les qui font comme s'ils ou elles ne les voyaient pas et les résident·es le ressentent. Ça peut impacter l'entrée en relation car un sentiment de loyauté unit les bénéficiaires et le personnel soignant. Le travail des clowns se fait en collaboration étroite avec le personnel.

D'ailleurs, avant chaque intervention, un briefing est fait en présence des clowns qui sont tenu·es au secret professionnel et un débriefing a toujours lieu à l'issue de l'intervention. Les clowns organisent également, en amont de leurs premières interventions, des « cafés-clown » avec tout le personnel pour leur expliquer leur

démarche et les buts poursuivis et répondre aux différentes interrogations que leur venue peut susciter. Au fil des interventions, une réelle complicité s'installe et la présence des clowns permet également un changement de regard sur les bénéficiaires qui se révèlent au contact des clowns par l'ensemble des équipes.

Q. Un·e clown est souvent associé·e à son nez rouge, est-ce que ce dernier est primordial dans le jeu clownesque ?

R. La maîtrise du jeu clownesque est travaillée continuellement, ce qui permet d'improviser dans l'instant avec justesse et pertinence. Le nez rouge, plus petit masque de théâtre au monde, confère une grande liberté d'expression car le code du décalage est clairement posé et donc admis. D'ailleurs, ce nez rouge, par sa couleur vive, a le pouvoir de rendre le visage plus lumineux et gai. Avoir un nez rouge permet aux actrices et aux acteurs de mettre une distance avec les confidences que les bénéficiaires leur font. Les clowns savent qu'à l'instant où elles et ils enlèvent le nez rouge, elles et ils redeviennent elles-mêmes et eux-mêmes et n'ont plus à porter lesdites confidences.

191

Q. Et sans en porter le masque physique, est-ce que les professionnel·les du travail social peuvent tirer des bienfaits du jeu clownesque ?

R. De manière plus large, même sans nez, différentes techniques de jeu et de présence pourraient être utiles aux travailleuses et travailleurs sociaux pour acquérir des outils afin d'être en relation avec ou sans le soutien des clowns. Les clowns d'intervention sont à la fois des artistes mais aussi des professionnel·les formé·es spécifiquement au domaine de leurs interventions. Lorsqu'elles et ils interviennent dans des institutions, des formations spécifiques leur permettent de prendre en compte les besoins et les limitations des résident·es. Les duos de clowns gardent à l'esprit les besoins spécifiques de chaque résident·e en adaptant les jeux en fonction de leurs capacités physiques, émotionnelles et cognitives. Les interventions des clowns sont mises en place en étroite collaboration avec les professionnel·les des institutions (les soignant·es, les animatrices et animateurs). Les outils de savoir-être mais aussi les apports ludiques permettent à ces

clowns de développer une relation de proximité avec les résident·es et de les respecter dans ce qu'elles et ils sont dans un instant donné. Le personnage du clown remet tout simplement à jour le concept de relation. Un autre outil que les travailleuses et travailleurs sociaux peuvent tirer des clowns d'intervention est la responsabilisation des usagères et usagers. Bien qu'elles et ils prennent tout leur univers avec eux, les clowns cherchent à entrer dans le monde de la joueuse ou du joueur. Celle-ci ou celui-ci devient alors active ou actif et même actrice ou acteur de sa propre histoire. Les clowns arrivent à bousculer les rapports de force qui existent souvent dans la relation entre professionnels et bénéficiaires.

Q. Finalement, est-ce qu'un·e clown d'intervention et un·e professionnel·le ne pourraient pas être une seule et même personne ?

192

Les travailleurs et travailleuses sociales partagent de nombreuses préoccupations avec les clowns, notamment dans la manière de percevoir leur approche: l'accompagnement des personnes, l'identification de leurs besoins, leur bien-être. Pour ce faire, elles et ils utilisent aussi des outils tels que l'empathie, l'écoute ou encore la communication non verbale. En revanche, elles et ils doivent trouver un juste milieu entre le temps accordé aux résident·es et les multiples tâches auxquelles elles et ils doivent répondre. Les clowns n'ont pas d'autres tâches que d'être clowns, n'ont pas d'autres responsabilités que d'être clowns. Le lâcher-prise permet aux clowns de rejoindre l'autre dans sa réalité, voire de créer de nouvelles réalités. Être clown n'inclut pas de travail éducatif, ni même éthique. En effet, vu que les clowns sont des personnages fictifs, Peugeot peut par exemple se marier un jour, être vieux garçon un autre, être végétarien une fois et adorer les biftecks un autre. Ce qui compte c'est la relation, pas la vérité. Ce point semble compliqué à mettre en place chez les travailleuses et travailleurs sociaux. En revanche, la disponibilité à l'autre amenée par le clown à travers son regard et son hypersensibilité est un outil qui se travaille et qui pourrait être intéressant d'explorer dans le travail social. Pour entrer en relation, les clowns travaillent aussi beaucoup sur leur engagement par le corps. Porter une grande attention au moment présent, oser sortir du cadre, se montrer bienveillant·es,

de multiples compétences qui peuvent servir et servent certainement les professionnel·les du travail social à réduire la distance qui peut exister avec leurs bénéficiaires. Les clowns, si elles et ils utilisent leurs compétences artistiques, doivent également développer des compétences humaines pour créer une ouverture à l'autre. La communication non verbale fait partie intégrante des outils travaillés par les clowns. Entrer en jeu, c'est aussi se mettre en jeu et cela se travaille via de nombreuses techniques d'improvisation, mais aussi par la confiance en l'autre, dont soi-même. Les clowns apprennent à écouter les autres et à être disponibles. C'est un entraînement et des techniques qui sont mobilisées, particulièrement dans l'improvisation, pour maîtriser l'art de la relation. Les clowns, sans nier la réalité, font appel à tous les sens, et à la conviction, la confiance, la conscience et la compassion, la voie du clown ajoute la connerie. Et ce dernier aspect de l'intervention clownesque s'avère bénéfique pour l'accompagnement des personnes en difficulté, en complémentarité avec le travail des professionnel·les du travail social et de la santé.



## CHAPITRE 11

# ESCAPE GAMES EN TRAVAIL SOCIAL, POURQUOI LES CRÉER ET COMMENT S'Y PRENDRE ?

Murielle Martin et Maud Plumettaz-Sieber

Léa, Camille et Amir ont une heure pour sortir de la salle de jeu de l'établissement socio-éducatif. Très motivé, le petit groupe fouille la pièce de fond en comble, trouve des indices cachés, résout des énigmes, déverrouille des cadenas, ouvre des boîtes secrètes sous les yeux amusés et attentifs d'Estelle, leur éducatrice. Le chronomètre tourne. Les trois enfants ont endossé le rôle de pirates à la recherche d'un trésor caché sur une île secrète des Caraïbes. Les énigmes portent sur la thématique des émotions et de leur expression. Leurs connaissances et réflexions leur permettront-elles de trouver le coffre au trésor et les surprises qui les attendent ?

195

Les escape games pédagogiques (EGP), aussi appelés jeux d'évasion pédagogiques, comme celui vécu par ce petit groupe d'enfants, se développent depuis les années 2015-2016 dans le domaine de l'école et de la formation (Fenaert *et al.*, 2019). Ce type de jeu constitue une modalité d'apprentissage prenant appui sur les leviers de la ludification, tels que la coopération, la réflexion, la manipulation d'objets, le plaisir, les défis à relever, la collecte d'indices, la fouille, les énigmes à résoudre dans un temps restreint<sup>1</sup>. «La contextualisation, le storytelling (un scénario si possible non linéaire), la définition des objectifs pédagogiques et de contenus disciplinaires, l'imbrication des énigmes,

---

1 Tran, C. (2018). Escape game et classe inversée: la grande inversion. *CLIC2018*. <https://fr.linkedin.com/pulse/clic2018-escape-game-et-classe-invers%C3%A9e-la-grande-inversion-tran>

participent à l'expression d'habiletés et à l'acquisition de compétences chez les élèves» (Fenaert *et al.*, 2019, p. 18).

S'ils sont fréquemment utilisés dans le domaine scolaire, les EGP sont encore très peu présents dans le champ du travail social. Pour favoriser le développement de cette pratique dans l'accompagnement des publics de l'action sociale, nous présentons dans ce chapitre des repères théoriques et pratiques, ainsi que des exemples concrets. En premier lieu, nous définissons la notion d'EGP. Nous détaillons ensuite les phases de conception d'un tel jeu, avant de décrire les étapes d'introduction, d'animation et de débriefing. À chaque étape, les différents apports théoriques sont illustrés à l'aide d'un EGP expérimenté à la HETSL avec des étudiant·es en travail social. Ce choix d'illustration repose sur le fait qu'à l'heure actuelle la méthode décrite dans ce chapitre n'est pas répandue sur les terrains du travail social. La mobiliser auprès des professionnel·les en devenir leur permet de l'expérimenter avant de la proposer à leur tour. Par ailleurs, les expériences d'animation de cet EGP sur plusieurs années donnent des clés pour penser la mise en pratique de cet outil dans d'autres contextes, dont celui du travail social.

196

### 11.1. ESCAPE GAME PÉDAGOGIQUE EN TRAVAIL SOCIAL : DE QUOI PARLE-T-ON ?

La pratique du jeu est largement répandue dans notre société et le développement du numérique, ces dernières décennies, contribue à sa diffusion dans l'espace public : on peut désormais jouer en tout temps et en tout lieu (Sanchez et Romero, 2020). Dans ce contexte, les escape games ont pris une grande ampleur (Fenaert *et al.*, 2019).

«[Ils] consistent généralement à s'échapper d'une pièce ou d'une succession de pièces dans un temps limité. Pour ce faire, un groupe de joueurs doit trouver et collecter un certain nombre d'indices et d'objets afin de résoudre des énigmes. Ces éléments peuvent être cachés ou non, et peuvent être accessibles plus ou moins rapidement dans le jeu. En fonction de la mise à disposition de ces derniers, le jeu se déroulera de façon plus ou moins linéaire, ce qui influencera la difficulté générale de l'épreuve» (Guigon *et al.*, 2017, p. 1).

L'utilisation d'EGP en situation d'enseignement présente des avantages pour l'acquisition de connaissances et d'aptitudes : participation active des apprenant·es, mobilisation de connaissances et de compétences pour résoudre des problèmes, rétroactions immédiates provenant du jeu, ainsi qu'impératifs de collaboration et de communication (Hourst et Thiagarajan, 2012 ; Guigon *et al.*, 2017).

À l'instar des enseignant·es, les professionnel·les du travail social accompagnent des individus dans leur développement en promouvant le changement, en encourageant les personnes à relever les défis de la vie, en favorisant le développement de leur pouvoir d'agir et de leur autonomie, et en proposant des modes d'intervention pertinents, créatifs et diversifiés (Fédération Internationale des travailleurs sociaux, 2014 ; HES-SO, 2020). Ces professionnel·les accompagnent les publics de l'action sociale dans leurs apprentissages quotidiens en mobilisant différents outils, méthodes et approches. Leurs interventions sont adaptées à la diversité des publics concernés, notamment à leur âge (de la petite enfance à la vieillesse) et aux problématiques rencontrées (troubles neurodéveloppementaux, santé mentale, addictions, comportements problématiques, migration, etc.).

197

Les EGP constituent une modalité pédagogique créative et adaptée au service du développement des compétences des publics concernés. Leur utilisation en travail social ne représente cependant ni une pratique répandue sur les terrains professionnels ni une thématique traitée dans la littérature scientifique ou professionnelle. Des sorties dans des centres d'escape games sont parfois proposées comme activités de loisirs et il peut arriver que des travailleurs et travailleuses sociales conçoivent des EGP sur mesure. Nous considérons que cette pratique gagnerait à s'appuyer sur une méthodologie structurée, telle que celle présentée dans ce chapitre, pour une plus grande efficacité pédagogique.

## 11.2. CONCEVOIR UN ESCAPE GAME PÉDAGOGIQUE

Divers auteur·es proposent des guides pour concevoir des EGP (Clarke *et al.*, 2016 ; Guigon *et al.*, 2018 ; Fenaert *et al.*, 2019 ; Morard et Sanchez,

2021). Dans ce qui suit, nous présentons une synthèse de ces différents travaux, organisée en six phases :

1. formuler les objectifs pédagogiques ;
2. identifier les contraintes contextuelles ;
3. concevoir le jeu ;
4. concevoir le débriefing ;
5. tester le jeu et le débriefing ;
6. élaborer les guides d'utilisation de l'EGP et de réalisation du débriefing.

Nous précisons la manière dont ces étapes peuvent être pensées en travail social et nous les illustrons à l'aide de l'EGP *Back to the Future* proposé dans le cadre de la formation bachelor en travail social à la HETSL. Cet EGP est donné le dernier jour d'un module optionnel intitulé : « Le travail social à l'ère du numérique ». Les étudiant·es y endossent le rôle de rebelles de retour du futur pour sauver le monde des griffes de l'intelligence artificielle. Avec l'aide de l'écrivain Jules Verne et d'une machine à remonter le temps, ces héros et héroïnes vont changer d'époques et de lieux afin de remplir leur mission : retrouver le moment où tout a basculé et modifier la ligne temporelle involutive prise par l'humanité. En immergeant les étudiant·es dans un monde dystopique déshumanisé, l'EGP vise à récapituler de manière ludique les connaissances acquises dans le cadre des enseignements, tout en stimulant la réflexion au sujet de l'impact de l'évolution numérique sur les pratiques du travail social.

198

### 11.2.1. FORMULER LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

La conception d'un EGP nécessite de mener en amont une réflexion au sujet des apprentissages (savoirs et compétences) visés. Elle implique de veiller à l'alignement pédagogique, c'est-à-dire à la cohérence entre les objectifs pédagogiques, les contenus abordés, les méthodes utilisées et les moyens d'évaluer la qualité des apprentissages effectués (Berthiaume et Rege-Colet, 2013). Un EGP peut être utilisé pour vérifier le niveau de connaissance des personnes avant la mise en place d'un apprentissage, introduire des notions, accompagner le processus d'apprentissage et favoriser l'appropriation de nouvelles notions ou encore pour vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage (évaluations formative ou sommative).

En travail social, le choix des objectifs dépend de la mission et des valeurs institutionnelles, des objectifs de placement, des projets individualisés des bénéficiaires, ou du plan d'études. Les objectifs peuvent porter sur des aspects cognitifs (calculer, lire, écrire, mémoriser des informations, analyser une situation, gérer un budget, etc.), des aspects socioaffectifs (collaborer, communiquer, gérer ses émotions, nommer ses envies et besoins, faire des choix, prendre une décision, etc.) et des aspects psychomoteurs (utiliser une paire de ciseaux, se vêtir, se doucher, etc.). La formulation d'objectifs pédagogiques de qualité nécessite l'utilisation d'une méthodologie: il s'agit de formuler des objectifs sous forme de comportements observables, contenant des critères de réussite, spécifiques, temporels, réalistes et atteignables. Par exemple, «à la fin de l'EGP, les personnes seront capables de nommer l'ensemble des règles de sécurité à respecter lors de l'utilisation des appareils ménagers (four, grille-pain, etc.)». Selon les objectifs pédagogiques visés, l'EGP peut être conçu par les professionnel·les, ou coconstruit avec les personnes concernées dans un but d'apprentissage.

199

Les objectifs pédagogiques de l'EGP *Back to the Future* ont été formulés de la manière suivante: «À la fin de l'EGP, les étudiant·es seront capables d'expliquer les principaux enjeux de l'évolution numérique pour le travail social; de nommer les compétences numériques utiles aux professionnel·les et aux bénéficiaires de l'action sociale; de décrire et évaluer des possibilités technologiques existantes pour accompagner les divers publics.» Cet EGP est mobilisé pour vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

### 11.2.2. IDENTIFIER LES CONTRAINTES CONTEXTUELLES

Parmi les éléments contextuels à considérer figurent le profil des participant·es, les contraintes temporelles, le choix des lieux et les contraintes budgétaires.

L'identification des participant·es constitue un premier élément contextuel. Il s'agit de déterminer leur nombre et leurs caractéristiques.

Le nombre de participant·es se situe généralement entre trois et dix personnes; si l'effectif est supérieur, il est préférable de créer plusieurs

groupes pour favoriser la participation (Fenaert *et al.*, 2019; Guigon *et al.*, 2017). En travail social, cette quantité oscille entre des petits groupes de trois à 15 personnes (au sein d'un établissement socio-éducatif, d'une classe spécialisée, etc.) et des collectifs de plusieurs dizaines de personnes (animation socioculturelle en maisons de quartier, médiation socioculturelle dans des musées, etc.). Dans ce cas, il est préférable de prévoir des sous-groupes de huit à dix personnes.

Par rapport au profil des participant·es, il s'agit de prendre en compte leur âge, leur origine, leurs intérêts et leurs besoins (Clarke *et al.*, 2016; Fenaert *et al.*, 2019; Morard et Sanchez, 2021), leurs aptitudes, ainsi que l'hétérogénéité ou l'homogénéité du groupe. Cette identification permet d'adapter le contenu et le scénario en conséquence. En travail social, les participant·es peuvent être d'âges variés et présenter différentes problématiques sur lesquelles portent les objectifs pédagogiques de l'EGP. Un tel jeu pourrait par exemple être proposé à des enfants présentant une déficience intellectuelle modérée pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; se dérouler dans un centre d'animation socioculturelle pour encourager la création de liens intergénérationnels; ou encore, prendre place dans le cadre de l'accueil des personnes en situation de migration pour développer leur connaissance du contexte culturel du pays d'accueil.

200

Les contraintes temporelles constituent une deuxième composante à considérer. La conception d'un EGP dépend du temps à disposition pour le concevoir et de la durée allouée à la session de jeu et au débriefing.

La conception d'un EGP peut être plus ou moins chronophage: le temps investi est susceptible de varier de quelques jours à plusieurs mois de travail selon sa complexité (nombre d'énigmes, matériel à concevoir, etc.). Le temps de conception comprend la réalisation de tests pour vérifier la cohérence et le fonctionnement du jeu (Guigon *et al.*, 2017). Par ailleurs, l'élaboration d'un échéancier facilite l'organisation du travail et l'atteinte des objectifs.

La durée allouée à la session de jeu et à la phase de débriefing influence le choix des objectifs pédagogiques, le type d'EGP et le déroulement du

débriefing. Une session de jeu dure généralement 60 minutes, mais peut s'avérer plus courte (minimum 10 minutes) ou plus longue (1h30 ou plus) (Fenaert *et al.*, 2019). Cette session nécessite une phase de débriefing d'une durée au moins équivalente ou supérieure à celle de la session de jeu (Plumettaz-Sieber, 2024).

En travail social, les conditions temporelles de réalisation des EGP varient. Ces derniers peuvent être joués en journée, par exemple lors d'ateliers ou de mesures de jour ; en soirée ou les week-ends, lors de suivis en résidentiel, d'activités d'animation socioculturelle en centres d'animation ; ou durant les heures d'ouverture des lieux culturels. Ils peuvent durer une dizaine de minutes pour travailler des notions précises dans un cadre temporel restreint (par exemple, des notions scolaires lors des devoirs, des mesures de prévention de la santé dans le champ des addictions) ou plus longtemps (par exemple, lors d'activités de groupe en soirée).

201

Le lieu constitue une troisième variable à prendre en compte. La taille de la salle détermine le nombre de participant·es et la quantité d'énigmes à développer (Fenaert *et al.*, 2019). La disposition du mobilier, ainsi que ses contraintes, sont des avantages si elles peuvent être intégrées dans le jeu (clapet au sol pour cacher des objets, connexion Internet pour accéder à des applications de décryptage, fenêtre avec des stores pour une ambiance feutrée) ou devenir des entraves (armoires sans clé et remplies de matériel non déplaçable interférant avec le jeu, tables fixées au sol). Il peut être intéressant de prévoir des salles différentes pour la session de jeu et le débriefing afin de marquer la transition d'une phase à l'autre. De plus, selon les objectifs de l'EGP, il peut être envisageable de concevoir un dispositif mobile et adaptable à toute situation (l'EGP Mission Télomère créé par Morard et Sanchez en 2021 et dédié à la prévention dans le domaine de la santé en milieu scolaire est ainsi prévu pour se déplacer dans les cycles d'orientation du canton de Fribourg).

En travail social, le lieu peut être une pièce d'un établissement socio-éducatif, d'une école, d'une institution ou d'un lieu culturel, un refuge ou une cabane, etc. Le choix du lieu influence les modalités de l'EGP, en particulier le type de matériel retenu et les énigmes.

Selon Alvarez *et al.* (2021), le budget et son lien avec le matériel nécessaire à la mise en place de l'EGP constituent une quatrième contrainte contextuelle. Lorsque du matériel est emprunté à d'autres jeux (cartes, pions, etc.), le budget peut être nul. Le plus souvent, l'achat d'un matériel réutilisable s'avère coûteux la première année, mais rentable sur la durée.

En travail social, le budget est négocié avec la hiérarchie sur présentation d'un projet qui peut s'insérer dans l'enveloppe budgétaire dédiée aux loisirs ou celle dévolue aux activités pédagogiques. Afin de limiter les coûts, l'achat d'un matériel de base est préconisé (boîtes, cadenas, etc.), de même que le détournement de pièces de jeux existants et la confection d'un matériel fait-maison. Dans le cadre d'EGP proposés à des groupes de plusieurs dizaines de personnes ou d'EGP rejouables, l'investissement dans du matériel résistant et de qualité favorise une meilleure durabilité.

202

La confection d'un matériel fait-maison représente une alternative intéressante en cas de budget limité, y compris à l'aide de logiciels informatiques (création de pièces de puzzle, documents écrits, etc.). Dans ce sens, le site S'cape (<https://scape.enep.fr>) répertorie des tutoriels pour soutenir une conception artisanale. La récupération d'objets (boîtes, cadenas, lampe UV, etc.) ainsi que l'utilisation d'imprimantes 3D contribuent également à une réduction notable des coûts (Fenaert *et al.*, 2019). Lorsque le budget le permet, il est en outre possible d'acheter du matériel spécialisé en ligne, comme sur le site anglophone Breakout EDU (<https://www.breakoutedu.com>), voire de mandater des entreprises pour la création d'objets spécifiques.

Le matériel numérique (réalité augmentée, applications, plateformes de création d'énigmes, etc.) participe à matérialiser le décor du jeu (projections d'éléments de décors virtuels), ainsi qu'à instaurer une ambiance particulière (musiques, sons) (Fenaert *et al.*, 2019). Il est possible d'utiliser des médias existants ou d'en créer avec des logiciels de montage vidéo ou audio; de concevoir des EGP numériques (par exemple, via les sites Genial.ly (<https://genial.ly>) et Breakout EDU); ou d'accéder à des EGP clé en main en anglais ou en français, tangibles, hybrides et/ou en ligne (par exemple, sur les sites Breakout EDU et S'cape). En revanche, l'utilisation de ce matériel implique des mises

à jour, des réinitialisations et peut s'accompagner de certaines contraintes (réseau Internet, comptes d'utilisateur, etc.). Selon Fenaert *et al.* (2019), une attention particulière doit être portée à la cohérence du matériel afin d'éviter les anachronismes.

Disposer très rapidement du matériel facilite le processus de conception de l'EGP par le développement d'énigmes compatibles avec les ressources à disposition.

Dans le cas de l'EGP *Back to the Future*: celui-ci est dispensé à 20 étudiant·es âgé·s de 20 à 40 ans en deuxième année de formation bachelor en travail social, et se déroule le dernier jour des cours pendant deux heures dans divers locaux de la HETSL. Lors de sa première occurrence, sa conception a duré cinq mois et son budget s'est élevé à quelques centaines de francs. Cette somme a notamment été utilisée pour l'achat d'un matériel de base spécialisé et réutilisable (boîtes, cadenas, lampe à UV, etc.) permettant la création d'une variété d'énigmes, ainsi que pour l'achat de récompenses (chocolats, etc.). Des objets ont été récupérés (coffres, perruques, costume, etc.). Un grand nombre d'éléments du jeu ont été conçus à l'aide de logiciels informatiques (création de documents et d'éléments de décors, montage vidéo). Une partie de l'EGP se déroule en ligne, via une machine à remonter le temps élaborée sur le site Breakout EDU et accessible sur un ordinateur portable; elle comporte des dates constituant des codes pour débloquer les prochaines énigmes. Les années suivantes, le temps de préparation de cet EGP a diminué à quelques jours et son coût à quelques dizaines de francs pour l'achat des récompenses.

203

### 11.2.3. CONCEVOIR LE JEU

La phase de conception d'un EGP comprend la détermination d'un univers et d'un scénario de jeu, l'identification des énigmes et leur agencement, le choix et la conception du matériel, ainsi que l'organisation de la disposition du matériel.

L'univers du jeu, aussi appelé scénario ludique, forme la colonne vertébrale de l'EGP, sur laquelle viennent se greffer le scénario du jeu

et les énigmes. Cet univers n'est pas représentatif des apprentissages à réaliser. Par exemple, l'EGP Homo Novus (Plumettaz-Sieber *et al.*, 2020) a pour thématique la manipulation génétique, alors que ses objectifs pédagogiques visent la découverte et la prise en main d'outils numériques pour l'enseignement<sup>2</sup>.

Une fois l'univers du jeu défini, il est possible de créer le scénario qui «donne une trame narrative au jeu et permet de mettre en situation les apprenant-es en leur faisant jouer un rôle» (Guigon *et al.*, 2017, p. 5). Il peut s'agir de mener une enquête dans un contexte postapocalyptique, de libérer une personne avant le retour de son ravisseur ou de trouver la clé de la cabine avant de manquer d'air. Ce scénario comprend le contexte du jeu (par exemple, le sous-marin *Nautilus*), un événement qui vient de survenir (par exemple: «Le capitaine Nemo vous a fait prisonnier»), le rôle des participant-es (par exemple, des aventurières et aventuriers à la recherche de l'Atlantide), le but à atteindre dans le jeu (par exemple, s'évader et prendre les commandes du *Nautilus*), le temps à disposition (par exemple, 60 minutes) et le nombre d'indices à disposition, ainsi que les moyens de les obtenir (par exemple: «Vous disposez de trois pièces d'or que vous pouvez échanger contre trois indices»).

204

En travail social, la thématique peut être définie par les professionnel·les ou être proposée par les bénéficiaires. Un scénario captivant sera source de motivation et d'engagement.

Le scénario du jeu comprend également l'explicitation du rôle joué par l'animateur ou l'animatrice, qui justifie sa présence dans la salle (par exemple: «Je suis Ned Land, prisonnier du capitaine Nemo»). Il est recommandé de revêtir un attribut indiquant son rôle (par exemple, un tricorne). Selon Bucaille et Levenq (2018), dans le cadre d'un EGP, c'est généralement le corps enseignant qui endosse ce rôle. En travail social, les travailleurs et travailleuses sociales mènent cette

---

2 L'EGP Homo Novus est proposé dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignant-es du secondaire et des universités du canton de Fribourg. Il vise à découvrir l'usage d'outils numériques éducatifs utilisables dans le cadre des enseignements. Les participant-es ont 60 minutes pour trouver, dans le laboratoire du docteur Kobel, l'antidote à la substance mutagène qu'elles et ils ont absorbée à leur insu.

animation. Leur nombre dépend des ressources institutionnelles, de la taille du groupe et de la complexité de l'EGP. Une personne peut suffire pour un groupe de 3 à 10 personnes, alors que pour des groupes plus conséquents un nombre plus important d'animateurs ou d'animatrices est requis. De même, les caractéristiques des participant·es nécessitent parfois un encadrement renforcé (par exemple, avec un groupe d'enfants de 4 à 5 ans).

Après avoir défini l'univers et le scénario de jeu, vient le temps de concevoir les énigmes. Elles participent au déroulement du scénario et permettent d'entraîner les compétences visées. «Une énigme est reliée au minimum à un indice (dit "obligatoire"), et peut également être rattachée à des indices "facultatifs". Certains indices peuvent être utilisés pour résoudre plusieurs énigmes, il est donc important de rendre l'indice disponible avant la première énigme sur laquelle il intervient (qu'il soit obligatoire ou facultatif) [...]. Lorsqu'une énigme est résolue, les apprenants accèdent au niveau suivant, débloquent de nouveaux indices.» (Guigon *et al.*, 2017, p. 4)

205

L'élaboration des énigmes implique la prise en compte des objectifs pédagogiques, de l'univers et du scénario du jeu. Elles consistent à manipuler des objets tangibles ou impliquent une réflexion et une logique pour les résoudre (Zamp *et al.*, 2020). Une typologie des énigmes est proposée par Fenaert *et al.* (2019):

- avec codage (braille, morse, etc.);
- avec superposition (révélation par filtre, masque superposé, etc.);
- avec manipulation (bouton sur lequel appuyer, mécanisme à déverrouiller, etc.);
- avec observation (puzzle, repérage d'erreurs ou de différences, etc.);
- avec jeux de logique (sudokus, charades, etc.).

Le livre *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion* (Fenaert *et al.*, 2019) propose des exemples diversifiés d'énigmes.

Pour chacune d'entre elles, il est conseillé de réaliser une fiche comprenant (Plumettaz-Sieber *et al.*, 2020):

- Sa description: son nom et son résultat, qui constitue l'indice de l'énigme suivante.

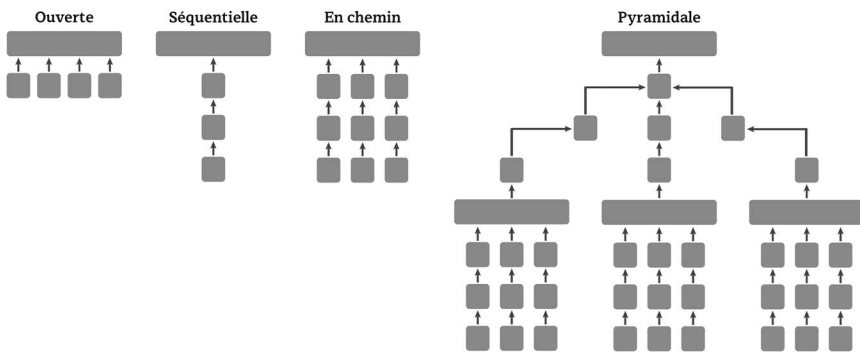
- Ses objectifs spécifiques, c'est-à-dire ce qui est appris en la résolvant.
- Les actions à réaliser pour la résoudre.
- Le matériel à prévoir, la démarche pour concevoir le matériel et pour l'installer dans la salle, et éventuellement son processus de réinitialisation si l'outil est numérique.
- L'indication de l'énigme suivante.

L'agencement des énigmes peut s'organiser de manière linéaire ou complexe, selon le rythme auquel elles sont découvertes (Morard et Sanchez, 2021). Ainsi, comme l'indique la figure 1, les énigmes peuvent être agencées selon quatre types de structures :

- Structure ouverte, qui permet de résoudre les énigmes dans n'importe quel ordre.
- Structure séquentielle, dans laquelle les énigmes se résolvent dans un ordre précis.
- Structure en chemin impliquant des parcours d'énigmes préétablis à choisir.
- Structure pyramidale, ouverte au départ, puis convergeant vers des énigmes finales s'enchaînant dans un ordre précis.

206

**Figure 1. Structures d'EGP (selon Nicholson, 2015, adapté par Veldkamp *et al.*, 2022 et traduit par Martin et Plumettaz-Sieber, 2025)**



Le choix des objets permet l'immersion des participant-es dans l'histoire. Fenaert *et al.* (2019) soulignent l'importance de réfléchir assez tôt au matériel à utiliser. Un EGP peut être entièrement réalisé en ligne, intégrer des éléments tangibles et numériques (hybride) ou ne comporter que des éléments tangibles.

Une fois le matériel conçu, il est installé dans la salle de jeu. Il est important de vérifier que les objets déjà présents (affiche, poster, livre, etc.) n'interfèrent pas avec la résolution des énigmes. Si du matériel devait se trouver à la vue de tous, il serait préférable d'indiquer par un panneau ou du scotch posé au sol que la zone de jeu s'arrête avant cet espace. Au début de la session de jeu, il est conseillé :

- de diffuser une musique de fond pour créer une atmosphère adaptée à la thématique ou pour accentuer l'impression de mystère ;
- d'afficher un compte à rebours afin de permettre aux participant-es d'apprécier le temps restant pour résoudre les énigmes tout en procurant un sentiment d'urgence stimulant (Guigon *et al.*, 2017).

Par exemple, l'EGP Back to the Future est composé d'une vingtaine d'énigmes. Une partie d'entre elles a été créée à partir de quiz élaborés par les étudiant-es, ce qui est très apprécié de leur part. Les énigmes s'enchaînent de manière pyramidale, ouvertes au début, puis orientées afin de diriger les participant-es vers l'énigme finale. Au début du scénario, les étudiant-es se répartissent en trois groupes, avant de se retrouver pour mettre en commun leurs découvertes et résoudre les énigmes suivantes ensemble. Des animateurs et animatrices endossent des rôles spécifiques dans l'histoire, ce qui contribue à créer une expérience immersive. Il en est de même pour les éléments du décor : posters thématiques, décorations et accessoires, musiques et effets sonores. L'utilisation de la machine à remonter le temps, ainsi que la réalisation d'action de fouilles concrètes participent à générer de la motivation et du plaisir dans le jeu. Une musique d'ambiance accompagne la narration de l'histoire au début du jeu et un compte à rebours s'enclenche sur la machine à remonter le temps afin de créer de l'émulation et un sentiment d'urgence.

#### 11.2.4. CONCEVOIR LE DÉBRIEFING

Après la session de jeu, le débriefing permet aux participant-es de mener une réflexion sur l'expérience d'apprentissage réalisée (Plumettaz-Sieber, 2024). Le moment, la durée, ainsi que son contenu dépendent des contraintes contextuelles, ainsi que des objectifs pédagogiques visés. Il est ainsi possible de prévoir différents

débriefings pour une même session de jeu, selon le public cible et les objectifs visés. Cette étape cruciale ne doit pas être négligée, au risque de péjorer la qualité des apprentissages. Un débriefing pédagogiquement efficace et bien structuré comporte cinq dimensions (Plumettaz-Sieber, 2024) :

1. L'expression du ressenti : consiste à recentrer l'attention des apprenant·es sur leur vécu et leurs émotions pour favoriser la transition entre l'activité cognitive réalisée au cours du jeu et l'activité métacognitive (réflexion sur l'activité) mobilisée lors du débriefing.
2. La conscientisation des objectifs d'apprentissage : consiste à identifier les apprentissages réalisés lors de l'EGP.
3. La désyncrétisation des savoirs : consiste à distinguer les tâches réalisées pour résoudre les énigmes des connaissances mobilisées pour les résoudre.
4. La validation et la légitimation des savoirs : consiste à nommer et expliquer les savoirs mobilisés.
5. La généralisation des savoirs : consiste à préparer leur transfert dans d'autres situations.

208

Il est primordial de commencer le débriefing en invitant les participant·es à s'exprimer sur leur vécu et les émotions ressenties, encore fortement présentes à ce moment-là en raison de l'émulation due au jeu. Il n'est pas rare de constater une diminution de la participation durant cette phase.

Au terme du débriefing, il est également utile de proposer aux participant·es d'évaluer la session de jeu. Cette évaluation peut se faire par le biais du questionnaire e-game flow, un outil efficace pour évaluer le niveau de plaisir procuré par une session de jeu d'apprentissage (Fu *et al.*, 2009).

Pour l'EGP Back to the Future, un débriefing en deux parties est proposé, mobilisant plusieurs dimensions du modèle de débriefing en cinq dimensions. La première partie, réalisée directement après la session de jeu, consiste à inviter les étudiant·es à s'exprimer sur leur ressenti («Comment avez-vous trouvé cet escape game?», «Comment l'avez-vous vécu?») et à mettre en évidence les objectifs pédagogiques («Cet escape game vous a-t-il permis de constater que vous aviez bien intégré les apports du module?»). La seconde partie du débriefing est

quant à elle animée par les étudiant·es qui préparent et posent des questions sur les thématiques mobilisées dans certaines énigmes de l'EGP. Cette modalité de travail favorise la participation et les échanges. Le corps enseignant valide ensuite les savoirs, ce qui permet d'institutionnaliser (de formaliser) les notions apprises et de remédier aux éventuelles incompréhensions. Les modalités pédagogiques du module sont évaluées via un questionnaire en ligne par les étudiant·es.

### 11.2.5. TESTER L'EGP ET LE DÉBRIEFING

Avant de réaliser la première session de jeu, il est important de tester l'EGP et son débriefing auprès de collègues ou ami·es (Guigon *et al.*, 2017). Ces sessions de tests permettent d'une part de s'assurer de la durée allouée à la session de jeu, du niveau de difficulté des énigmes et des indices à donner aux participant·es, et d'autre part de repérer des défaillances dans le matériel ou des incohérences dans le déroulement du jeu. Elles sont également l'occasion de s'entraîner à l'animation et à l'accompagnement des participant·es. Des petites erreurs pouvant facilement se glisser (chiffre erroné dans un cadenas, par exemple), une double vérification est fortement conseillée pour éviter des ralentissements dans la progression du jeu. Il est par ailleurs recommandé de prévoir ces tests quelques semaines avant la première session de jeu afin de disposer de suffisamment de temps pour procéder à des ajustements.

209

L'EGP *Back to the Future* a été expérimenté avant sa première occurrence auprès de collègues enseignant·es. Ce test a permis de rectifier certaines erreurs au niveau des énigmes ainsi que d'affiner le jeu d'acteur des animateurs et des animatrices tout en rendant plus fluides l'enchaînement des énigmes et les étapes du jeu.

### 11.2.6. CONCEVOIR LES GUIDES D'UTILISATION DE L'EGP ET DE DÉBRIEFING

Cette phase est réalisée en parallèle des cinq phases de conception du jeu. Elle consiste à concevoir un guide de conception et d'utilisation de l'EGP ainsi qu'un guide du débriefing. Ces guides ont pour fonction de

soutenir l'animation du jeu tout en permettant à d'autres personnes de reproduire l'EGP et d'animer des sessions de jeu et de débriefing.

Concernant le guide de conception et d'utilisation, il s'agit de documenter (Plumettaz-Sieber *et al.*, 2020):

- Les objectifs de l'EGP, le public cible, la mise en place du matériel.
- Les consignes pour l'introduction du jeu (règles du jeu, sécurité) et le scénario.
- L'organigramme du jeu.
- Les fiches de chaque énigme.
- Le récapitulatif du matériel et des procédures de réinitialisation du matériel entre deux sessions (si pertinent).
- Les consignes de mise en place du matériel dans la salle.

Concernant le guide de débriefing, il s'agit de décrire (Plumettaz-Sieber *et al.*, 2020):

- Les objectifs pédagogiques du débriefing.
- La répartition des rôles entre l'animateur ou l'animatrice et les participant-es.
- Le moment et l'emplacement du débriefing.
- Le matériel à prévoir pour animer et guider le débriefing.
- Les étapes du débriefing, les consignes et les questions à poser.

Il est conseillé d'indiquer les différents éléments de l'EGP nécessitant une mise à jour (dates sur certains documents, questions de quiz, etc.) afin de faciliter la mise en place du jeu lors des prochaines versions.

Dans le cadre de l'EGP Back to the Future, un guide de conception et d'animation a été conçu, de même qu'un guide du débriefing. Le guide de conception est relativement conséquent: il indique les objectifs pédagogiques visés, le scénario, les répliques des animateurs et des animatrices, le déroulé du jeu, les énigmes et leur résolution, le matériel à disposition ainsi que le déroulé temporel souhaité. Les éléments à actualiser d'une année à l'autre apparaissent en couleur. Le guide de débriefing est quant à lui plus succinct: il présente les étapes du temps de débriefing et les questions à poser aux étudiant-es, ainsi que l'ordre de prise de parole des étudiant-es et l'enchaînement des thématiques abordées.

### 11.2.7. ANIMER ET DÉBRIEFER UNE EXPÉRIENCE D'ESCAPE GAME

Avant la session de jeu, le rôle des animateurs et des animatrices consiste à définir les consignes et les règles du jeu (Sensevy et al, 2000). Pour introduire le jeu, il est possible de demander aux participant·es si elles ou ils ont déjà joué à des EGP et, le cas échéant, de définir les caractéristiques de ce type de jeu. Il s'agit aussi d'indiquer la manière de se servir de certains objets potentiellement difficiles à manipuler (par exemple, l'utilisation des cadenas et serrures) et de transmettre les règles de sécurité du jeu (par exemple, la délimitation de l'espace de jeu, les objets ne faisant pas partie du jeu ou ne devant pas être manipulés, les actions à ne pas faire, comme grimper en hauteur, déplacer des meubles, etc.). Puis, vient le moment de présenter le scénario pour amorcer l'immersion dans l'aventure. Il est essentiel que ce scénario ne mentionne pas les apprentissages à réaliser, de manière à ne pas orienter les joueurs et les joueuses sur les objectifs d'apprentissage – qui restent ainsi implicites – mais vers l'atteinte des objectifs du jeu (Brousseau, 1998; Hermanns *et al.*, 2017). Une fois les consignes transmises, le compte à rebours est lancé et la session de jeu débute.

211

Lors de la session de jeu, les participant·es réalisent une activité cognitive pour résoudre les énigmes (Noël, 1997) en mobilisant les ressources de l'EGP. Elles ou ils peuvent agir en solitaire – en fouillant la pièce ou en cherchant à débloquer un mécanisme du jeu – ou discuter des stratégies pour résoudre les énigmes et de leur efficacité. L'animateur ou l'animatrice devient le maître ou la maîtresse du jeu et perd alors momentanément le contrôle sur les actions réalisées par les participant·es (Thatcher, 1990; Plumettaz-Sieber, 2024). Son rôle consiste à réguler l'activité des joueurs et des joueuses (Sensevy *et al.*, 2000; Plumettaz-Sieber, 2024) et à n'intervenir que pour les encourager et maintenir leur engagement. Pour ce faire, elle ou il observe leur progression dans le jeu tout en se préparant à donner des indices. Ces derniers ne sont donnés que si les joueurs et les joueuses ne parviennent plus à progresser dans le jeu et en font la demande (Bucaille et Levenq, 2018). Le maître ou la maîtresse de jeu veille en particulier à ne pas intervenir sans avoir été sollicité·e au préalable, au risque de freiner l'engagement et, par conséquent, les apprentissages (Plumettaz-Sieber, 2024).

Une fois la session de jeu terminée, l'animateur ou l'animatrice intervient pour mettre fin au jeu et débiter le débriefing, étape fondamentale de l'apprentissage par le jeu (Sanchez *et al.*, 2015; Plumettaz-Sieber, 2024). Les apprenant·es réfléchissent aux actions réalisées lors de la session de jeu et identifient les savoirs mobilisés pour résoudre les problèmes. Jusqu'ici implicites, les objectifs d'apprentissage sont rendus explicites (Brousseau, 1998; Plumettaz-Sieber, 2024). Le rôle de l'animateur ou de l'animatrice consiste à mener le débriefing de façon structurée (Thatcher, 1990) afin d'accompagner le processus d'apprentissage et l'intégration des contenus travaillés.

### 11.3. CONCLUSION

212

L'EGP représente un outil précieux pour les professionnel·les du travail social, favorisant le développement des compétences des participant·es dans un cadre ludique et motivant. Ce type de modalité d'apprentissage peut bénéficier à divers publics de l'action sociale, tels que les enfants et adolescent·es, notamment dans les domaines du handicap et de la protection de l'enfance, ainsi que les adultes en situation de handicap, les personnes présentant des troubles de la santé mentale, des addictions, et les personnes âgées. Il est important que les participant·es possèdent les capacités cognitives nécessaires et prennent plaisir à jouer. L'adaptation de la nature des énigmes et du scénario de l'histoire à leurs caractéristiques s'avère également primordiale.

Dans le cadre d'un EGP, la communication, la collaboration, les échanges, le partage jouent un rôle essentiel dans la réussite de la mission. La situation de jeu favorise ainsi la qualité des interactions, l'intelligence collective, la cohésion de groupe, l'esprit d'équipe, pour autant que chaque participant·e puisse trouver sa place et sous réserve de l'instauration d'un climat coopératif, serein, bienveillant et motivant (Fenaert *et al.*, 2019). En travail social, un tel dispositif peut ainsi favoriser le développement d'habiletés sociales, la création de liens entre les bénéficiaires et avec les professionnel·les, l'instauration d'un climat relationnel qualitatif.

Les EGP offrent un potentiel d'apprentissage significatif en termes de mémorisation, d'attention sélective et d'engagement dans

les apprentissages du fait de leurs caractéristiques immersives impliquant l'utilisation des sens, la ludification, la génération d'émotions de plaisir, de surprise et la motivation (Fenaert *et al.*, 2019). Un grand nombre d'études de cas portant sur l'utilisation des EGP dans les enseignements mettent en évidence leur impact positif sur les apprentissages tel que la résolution de problème, le raisonnement analytique, l'acquisition de connaissances, le développement de compétences interpersonnelles et communicationnelles, même s'il manque encore à l'heure actuelle des études scientifiques de plus grande ampleur pour en faire la preuve (Freudenthal, 2024; Lathwesen et Belova, 2021).

Les participant·es de l'EGP *Back to the Future* évaluent cette modalité de clôture du module comme un moment marquant qui permet de revoir et mémoriser les notions vues en cours tout en testant ses connaissances de manière ludique et motivante. Plusieurs personnes relèvent le plaisir généré par ce moment de jeu ainsi que l'aspect immersif de l'histoire et des décors qui tiennent en haleine tout du long. Ainsi, une étudiante indique que «terminer ce module par cet escape game était très intéressant et ludique à la fois. Les diverses questions auxquelles nous devons répondre nous ont permis de nous remémorer certaines parties du cours, mais de manière amusante». L'implication des enseignant·es est relevée comme un aspect très positif, de même que la manière de mener le jeu avec fluidité et théâtralité.

La conception d'un EGP peut s'avérer coûteuse en temps lors de sa première occurrence et nécessiter des ajustements constants ainsi qu'une anticipation minutieuse. Il est par ailleurs crucial de recueillir des retours réguliers et d'évaluer chaque EGP afin d'améliorer continuellement sa conception et sa mise en œuvre. Pour autant, ces contraintes ne doivent pas occulter les aspects significativement avantageux de l'utilisation des EGP pour l'accompagnement des personnes et de leurs apprentissages, que ce soit en termes de motivation, d'engagement ou d'atteinte des objectifs pédagogiques visés. Les apprentissages susceptibles d'être effectués en jouant à un EGP – ou en participant à sa conception – sont en effet nombreux et variés. Dans ce sens, il nous semble fondamental d'accompagner le processus d'apprentissage par une phase de débriefing structurée.

Les recherches scientifiques ne permettent pas de conclure à la primauté de cette méthode par rapport aux approches pédagogiques traditionnelles. Cependant, elle présente l'avantage de créer un environnement bienveillant, ludique et stimulant, propice aux apprentissages. Il apparaît donc pertinent de considérer l'intégration des EGP de manière plus systématique dans les programmes de formation et les interventions en travail social afin d'enrichir les pratiques professionnelles de cet outil pédagogique créatif et innovant.

## CHAPITRE 12

# « JOUER ENSEMBLE » : UN AUTRE SCÉNARIO DE L'ENTRETIEN DE SUIVI PROBATOIRE

Daniel Lambelet

Les activités partagées – que ce soient les tâches du quotidien (par exemple les courses, les repas, le ménage, etc.), l'escalade sur un mur de grimpe, une partie de baby-foot ou un atelier d'entretien et de réparation de vélos – sont au cœur de l'action socio-éducative (Rouzel, 2014). Loin de constituer uniquement un passe-temps, ces activités servent de médiation dans la relation entre les professionnel·les et les usagers et usagères. Se livrer à des activités ensemble permet d'établir et d'entretenir un lien. Ce peut aussi être un facteur d'évolution personnelle (par exemple sous l'angle de la socialisation, du respect des règles ou de la régulation de ses émotions). Et les activités ludiques figurent en bonne place parmi ces moyens utilisés dans l'intervention sociale. L'atelier « jeux » mis en place et animé par Valérie Navarro (2010), éducatrice au sein d'un établissement pénitentiaire pour mineur·es, fait partie de celles-ci.

215

Même si elle s'inscrit également dans le contexte d'un établissement de détention, l'expérience d'un atelier de théâtre à visée expressive réalisée par la criminologue Chloé Branders (2021) se situe dans une optique quelque peu différente. Dans une perspective de théâtre-action, elle se propose en effet d'ouvrir au sein d'une prison pour longues peines en Belgique un espace-temps organisé suivant la logique propre au jeu théâtral, laissant la latitude aux participants de se l'approprier à leur manière et d'en faire quelque chose. Ce faisant, elle crée les conditions d'un « frottement » entre deux logiques divergentes. En référence à Goffman (1991), elle parle de la

«rencontre de deux cadres de l'expérience» (Branders, 2021, p. 24) qui font appel à des codes d'(inter)actions spécifiques et s'entrechoquent l'un l'autre: un cadre institutionnel carcéral qui met en avant le respect du règlement, la discipline, l'autorité et la verticalité des rapports et un cadre théâtral qui privilégie le jeu, l'imaginaire, la liberté d'expression et l'horizontalité des relations. Selon elle, cette tension dynamique entre jouer le jeu selon les attendus du cadre prescrit ou s'en éloigner («délouer») ouvre la possibilité d'entrevoir et d'expérimenter d'autres manières d'être et de faire ensemble. Nous y reviendrons plus loin.

216

Dans un champ d'action professionnel voisin, nous avons réalisé différentes recherches portant sur le suivi socio-judiciaire des sortant-es de prison en milieu ouvert (voir *infra*). À cette occasion, nous avons été surpris que des agents de probation, aussi bien que des justiciables en libération conditionnelle, mobilisent l'univers lexical du jeu pour qualifier ce qui se passe dans le cours de cet accompagnement. À nos yeux, la conditionnalité pénale ne représentait en effet pas un contexte dans lequel nous nous attendions à ce que les acteurs et actrices témoignent d'un rapport ludique à la situation. Pourtant, l'expression «jouer le jeu» revenait régulièrement dans les entretiens menés avec des professionnel·les décrivant l'attitude des personnes suivies. De même, nous avons retrouvé cette même évocation du jeu dans le discours tenu par des probationnaires pour caractériser leur vécu du suivi auxquels elles et ils étaient astreint-es.

Dans ce qui suit, nous considérerons qu'il ne s'agit pas juste d'une façon de parler. Et partant, nous tenterons de comprendre ce que recouvre cette manière de se rapporter à la situation de suivi socio-judiciaire en milieu ouvert comme à un jeu: de quel jeu est-il question? Qu'est-ce qui s'y joue et comment? Qu'est-ce que les un-es et les autres engagent d'elles-mêmes ou d'eux-mêmes et à quoi cela sert-il? Nous examinerons également comment ce registre du jouer peut trouver à s'actualiser à l'intérieur du cadre prescrit qui définit le sens de l'assistance de probation et en régit le déroulement. Et si quelque chose de la tension jouer/délouer mise en évidence par Branders opère également dans ce contexte-là.

## 12.1. LE JOUER, UNE AFFAIRE DE CADRAGE

Le jeu est un objet aux contours incertains. Dans le sillage des travaux précurseurs de Huizinga (1951 [1938]) et Caillois (1967 [1958]), il a fait l'objet de nombreuses définitions qui consistent souvent à inventorier des caractéristiques qui sont censées différencier ce qui relève du jeu et ce qui n'en est pas. Ce qui revient à penser le jeu à partir d'une série d'oppositions: loisirs *versus* travail, frivole *versus* sérieux, liberté *versus* contrainte, gratuité *versus* utilité, imaginaire *versus* réalité. Mais ces efforts pour circonscrire ce qu'est le jeu se heurtent à la difficulté que les propriétés retenues sont rarement distinctives et que leur addition ne suffit pas à délimiter un domaine spécifique qui serait celui du jeu. Pour tenter de sortir de cette impasse, Brougère (2005) suggère de s'en tenir à un certain nombre de repères à partir desquels interroger ce qui est à l'œuvre dès lors que les protagonistes d'une situation qualifient ce qui s'y passe comme «jeu». Nous adopterons un positionnement semblable en abordant le jeu comme une modalité spécifique d'(inter) action cadrée qui trame différentes situations de vie, qui implique les individus d'une manière particulière et mobilise divers processus psychologiques, relationnels et sociaux. Ce choix nous amènera à privilégier des appuis théoriques qui appréhendent l'expérience ludique sous l'angle de la communication (Bateson, 1977), de l'analyse située des interactions (Goffman, 1991) et des échanges inter-psychiques dans une perspective transitionnelle (Winnicott, 1975).

217

### 12.1.1. «CECI EST UN JEU»

La communication occupe une place centrale dans les travaux de Bateson. Selon lui, la communication se déroule à plusieurs niveaux: l'un dénotatif qui renvoie aux aspects du monde dont il est question (personnes, objets, lieux, actions, etc.), un autre métacommunicatif qui se réfère à la communication elle-même (communication sur la communication). À partir de là, il avance que le jeu fait intervenir de la métacommunication, sous la forme d'un échange de signaux – le plus souvent «implicites» – qui véhiculent le message: «Ceci est un jeu» (p. 249). Ce message installe un cadre de jeu, c'est-à-dire une séquence temporelle durant laquelle ce qui est dit ou fait est à comprendre suivant l'indication métacommunicative

du «comme si». Celle-ci signale aux interlocuteurs et interlocutrices que les paroles échangées ou les actions accomplies dans ce cadre entretiennent un rapport particulier avec la réalité de référence.

Prolongeant l'apport de Bateson, l'anthropologue Roberte Hamayon (2021) envisage le jouer comme une construction conjointe qui a la propriété de renvoyer à une situation de référence, mais sans en reprendre complètement la structure, ni les contraintes. Elle opère un déplacement qui confère un sens différent à ce que nous faisons pour jouer – et non pour de bon – et permet l'ouverture d'un espace d'expérimentation.

218

Le concept de cadre mobilisé par Bateson pour désigner une convention de communication est ensuite repris et développé par Goffman (1991) qui va lui conférer un caractère plus large. Chez Goffman, il se réfère à un «dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous définissons et interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'action» (Joseph, 1998, p. 123).

### 12.1.2. LE JEU COMME CADRE TRANSFORMÉ

Selon Goffman, les individus orientent leur engagement et leur action dans une situation de coprésence en fonction des exigences de celle-ci et des attentes normatives qui définissent ce qui est attendu d'eux. Puis, ils ajustent la manière d'endosser leur personnage au fur et à mesure du déroulement des échanges, au gré des indices qu'ils perçoivent. Pour rendre intelligibles les situations dans lesquelles ils sont impliqués, les individus peuvent s'appuyer sur leur connaissance ordinaire de ces situations, sur leur expérience antérieure, ainsi que sur ce qui leur est communiqué.

Son analyse basée sur un modèle dramaturgique mobilise la métaphore théâtrale pour rendre compte de la mise en scène qui organise les situations d'interaction, de la manière dont les individus y tiennent un rôle et des procédés qu'ils utilisent pour gérer l'impression qu'ils produisent. La part de faux-semblant, de dissimulation ou de tromperie qui intervient n'est pas regardée d'un point de vue moraliste comme

une manipulation, mais plutôt comme un moyen pour les individus de préserver ce à quoi ils tiennent et qui les tient (image de soi, reconnaissance, etc.) (Goffman, 1973).

Mais l'engagement dans une situation ne s'élabore pas seulement à partir de l'idée que s'en font les individus, car il y a du déjà là. À partir de son ouvrage *Les cadres de l'expérience* (1991), Goffman va au-delà de la grille de lecture dramaturgique. Pour lui, une situation particulière d'interaction est ordonnée, mise en forme par un cadre défini autour d'un certain nombre de principes organisateurs et d'une codification de la manière dont les échanges sont censés s'y dérouler. De nature impersonnelle, ce cadre fournit aux protagonistes les repères nécessaires pour orienter leur action sans pour autant déterminer mécaniquement ce qui va s'y passer car il y a toujours une part d'interprétation.

Si le cadre est ce qui permet aux acteurs et actrices de donner sens à ce qui se passe dans la situation considérée, ce qui oriente leur manière de l'appréhender et de se positionner, une seule et même situation peut faire l'objet de différents cadrages. Goffman distingue ainsi le cadre primaire, qui est le cadre originel ou institué, et le cadre transformé construit par les interactant·es. Suivant cette conception, plus dynamique, « une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire » est susceptible d'être transformée « en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente » (1991, p. 52). Au cours de l'interaction, les protagonistes auraient donc la possibilité de confirmer le cadre de leurs relations ou d'inaugurer une nouvelle séquence d'(inter)action avec une autre définition de la situation et d'autres règles d'échange (cadre secondaire).

Suivant cette perspective, le jeu procède d'un recadrage d'une activité ou d'une situation. Autrement dit de la transposition du cadre originel de cette activité ou de cette situation dans un autre qui vient se superposer au premier. Par exemple, lors de l'expérience d'un atelier de théâtre en établissement d'exécution de peine évoquée en introduction, Branders relate l'épisode suivant (2021, p. 23) : Khaled, un homme condamné qui prend part à cette activité, se rend de sa cellule au local dans lequel elle se déroule. Il est habillé d'un survêtement, alors qu'au-dehors de

leur cellule les détenus sont censés porter l'uniforme. Une surveillante l'arrête au moment où il s'apprête à entrer dans le local et lui rappelle le règlement. Elle lui demande de retourner en cellule pour se changer. Dans un premier temps Khaled proteste, puis finit par s'exécuter. Quelques minutes plus tard, il est de retour après avoir rapidement enfilé sa tenue pénitentiaire par-dessus son survêtement. À peine entré dans le local, il se défait de son uniforme qu'il ajuste sur un cintre et le suspend derrière lui. Sur le pas de la porte, l'agente l'admoneste à nouveau en réitérant son ordre. Khaled lui rétorque alors en montrant le cintre derrière lui qu'il a bien mis son uniforme et que les habits qu'il porte ne sont rien d'autre qu'un déguisement, un costume de théâtre pour lui permettre de jouer son rôle! Pour Branders, la mise en place de l'atelier de théâtre introduit un flou. Il n'est pas clair pour les protagonistes (personnel pénitentiaire et personnes détenues) lequel des deux cadres – carcéral ou théâtral – prévaut sur l'autre. Par sa réaction Khaled propose un recadrage de la situation où l'ordre carcéral ne serait ni entièrement respecté, ni complètement évacué. L'auteure souligne le potentiel créateur de cette ouverture permettant d'envisager une manière d'être et de faire autrement tout en préservant les contraintes d'un ancrage dans le contexte de l'institution pénitentiaire.

220

### 12.1.3. LE JEU ENTRE MONDE INTÉRIEUR ET RÉALITÉ EXTERNE

Le jeu, enfin, considéré comme espace transitionnel, peut être pensé comme un vecteur d'articulation du vécu du sujet et de la réalité externe. C'est ce que propose Donald Woods Winnicott (1975, p. 24), suggérant que le travail d'ajustement du monde interne avec la réalité extérieure pourrait être facilité par des expériences transitionnelles comme le jouer (playing).

Pédiatre et psychanalyste et partant d'observations approfondies de la relation de l'enfant à son environnement maternel, Winnicott constate qu'à sa naissance, le nouveau-né, du fait de son immaturité, est placé dans une situation de dépendance par rapport aux adultes qui en prennent soin. S'il dispose d'un environnement maternel qui répond à ses besoins de manière adéquate, le bébé conçoit l'illusion que ce qui lui arrive de l'extérieur obéit à son propre désir. Lorsque la

réponse de son environnement maternel est différée, l'enfant fait l'expérience du déplaisir, de la détresse, de l'angoisse qu'il pourrait ne pas y avoir de réponse. Winnicott remarque alors que l'activation de phénomènes transitionnels va lui permettre de supporter ces frustrations, cette tension liée à l'expérience de la séparation. Il fait l'hypothèse que la manipulation d'un objet, la répétition de certains sons ou gestes, renverraient le bébé à des épisodes vécus ayant débouché sur la réponse attendue. Cette expérience mimétique consistant à jouer avec des objets qui se réfèrent à ces moments permettraient de soutenir l'attente d'une réponse et d'apaiser l'enfant, pour autant qu'il y ait bien ensuite une réponse effective de l'environnement de l'enfant, même si elle est différée. Winnicott désigne ces objets ou ces actions comme des phénomènes transitionnels situés à l'entrecroisement du vécu du sujet et de la réalité extérieure. Selon lui, cet espace de l'entre-deux constituerait un moyen conçu par l'enfant pour apprivoiser les émotions ressenties, se rassurer et retrouver le sentiment d'une certaine maîtrise sur ce qui va advenir dans cette situation. Et si ces objets investis comme objets transitionnels perdent ensuite progressivement de leur importance pour l'enfant, l'expérience de la transitionnalité ne s'interrompt par pour autant.

221

Cette évocation rapide de la contribution de Winnicott à une théorie psychanalytique du développement peut, à première vue, paraître éloignée de nos préoccupations. Pourtant, son éclairage à propos des processus à l'œuvre dans la relation précoce du bébé avec son environnement fournit des repères à même de permettre de comprendre ce qui se passe dans d'autres situations d'interaction. Car l'accommodement de l'individu aux exigences du monde extérieur est un travail qui n'est pas circonscrit au temps de la petite enfance, mais se poursuit au-delà. Et, comme nous y invite Winnicott (1975, p. 24-25), on peut penser que l'instauration imaginaire d'une aire intermédiaire d'expérience – sur le mode du jeu partagé, mais aussi de la création artistique ou encore de l'activité scientifique – peut remplir une fonction médiatrice permettant de trouver provisoirement une issue créative<sup>1</sup> à la tension entre intériorité (les nécessités psychiques propres au sujet) et extériorité (les

---

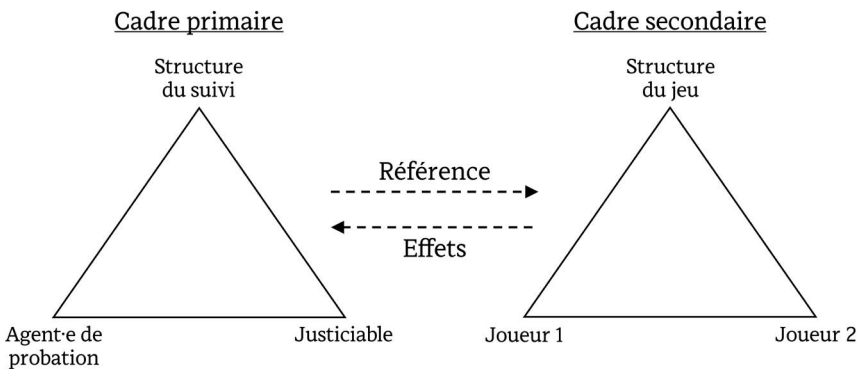
1 Il n'est pas inutile ici de rappeler ici que la créativité est entendue par Winnicott (1975, p. 91) dans un sens large comme une manière de percevoir et de se rapporter à la réalité extérieure qui donne à l'individu le sentiment d'exister. Elle s'oppose à un rapport de pure soumission qui impliquerait un effacement de soi.

contraintes de l'environnement). L'élargissement de la perspective théorique des phénomènes transitionnels à d'autres objets que ceux associés au processus d'individualisation du jeune enfant (peluches, comptines, etc.) est une voie qui a notamment été empruntée par Hélène Merlin-Kajman (2016, p. 16) à propos de la littérature. Ce qui l'amène à préciser qu'un objet quel qu'il soit n'est pas intrinsèquement doté de propriétés transitionnelles, mais que cette qualité est le résultat d'une construction ou dit autrement d'une mise en scène. Dans une même veine, la sociologue Nathalie Zaccâi-Reyners (2015) explore l'hypothèse suivant laquelle dans des situations de relations professionnelles fortement asymétriques, la configuration de l'interaction sous forme de jeu pourrait constituer un mode particulier d'élaboration de bases d'intercompréhension et d'articulation des nécessités subjectives propres aux sujets et aux exigences liées à la situation.

222

Ce socle théorique étant maintenant posé, il va nous servir de point d'appui pour tenter de mettre en lumière ce que «jouer ensemble» peut signifier dans le contexte de l'accompagnement des justiciables en milieu ouvert. Pour cela, nous envisagerons la situation du suivi probatoire sous l'angle d'une reconfiguration du cadre primaire de la conditionnalité pénale.

**Figure 1 – Le jeu comme modalisation du cadre du suivi probatoire**



Dans un premier temps, nous décrivons le cadre institué de l'assistance de probation (cadre primaire); dans un second temps, nous examinerons en quoi et comment le recadrage ludique (cadre secondaire) de celle-ci opère un ré-ordonnancement de cette situation et modifie le sens donné à ce qui s'y passe ou à ce qui y est réalisé.

## 12.2. UN CADRE SOCIO-INSTITUTIONNEL ET SON ÉVOLUTION RÉCENTE

Comme nous l'avons vu, saisir ce que recouvre le jouer, sa logique, son fonctionnement et les retombées concrètes qu'il peut avoir, requiert de le situer dans le contexte dans lequel il se déploie. Car toute interaction s'inscrit dans un « format standard d'activité » (Goffman, 1989, p. 307) qui lui préexiste et va conditionner le déroulement des échanges, en faisant peser sur les protagonistes un certain nombre de contraintes.

Le cadre institué du suivi probatoire est régi par différentes prescriptions. Selon les dispositions légales actuellement en vigueur (art. 86 CP), la libération conditionnelle constitue la dernière étape dans le régime progressif d'exécution des sanctions. Si rien ne s'y oppose (risque de récidive), l'autorité compétente peut l'octroyer lorsque le détenu a purgé les deux tiers de la peine qui lui a été infligée. La décision de libération conditionnelle prévoit un délai d'épreuve d'une durée d'un à cinq ans durant lequel la personne se voit généralement imposer un certain nombre de règles et de conduites, assorties d'un suivi probatoire. L'assistance de probation (art. 93 CP) a pour but de vérifier que les règles de conduite sont respectées, de prévenir la commission de nouveaux délits et d'accompagner la personne dans son processus de réinsertion.

223

Depuis une quarantaine d'années, des doutes se sont fait jour par rapport à la fonction réhabilitative du traitement pénal des justiciables (Martinson, 1974). Dans la plupart des États occidentaux, ils ont conduit à un inflexionnement de la politique pénale et de ses modes d'intervention d'une prise en charge « du type welfare » (basée sur l'assistance et la réinsertion) vers une autre plus sécuritaire. Une « nouvelle pénologie » (Feeley & Simon, 1992) orientée vers la gestion du risque s'est ainsi progressivement imposée. En Suisse, il s'est produit plusieurs incidents tragiques qui ont mis en cause des condamnés en libération conditionnelle – « meurtre du Zollikerberg » (1993), « affaire Lucie » (2009), « drame de Payerne » (2013)<sup>2</sup>. Du fait de leur important retentissement dans l'espace public, ils ont contribué au renforcement de ces préoccupations sécuritaires. Confronté-es à celles-ci,

---

2 Pour une présentation détaillée des circonstances du « drame de Payerne » et la mise en évidence de quelques-unes de ses retombées, voir Lambelet, 2022.

les responsables des départements de justice et police (CCDJP, 2014) des cantons ont été amené-es à revoir les lignes directrices qui définissent les principes de l'exécution des sanctions pénales dans notre pays. Elles prévoient désormais que «le travail avec le délinquant doit pendant toute la durée de l'exécution systématiquement être orienté vers le risque de récidive...» (CCDJP, 2014, 6), ce qui implique une évaluation du risque et des besoins en termes de suivi qui puisse servir de base pour «établir une planification de l'intervention» (CCDJP, 2014, 14) à laquelle les différentes personnes impliquées seront soumis-es.

224

Cette inflexion de la politique pénale s'est aussi accompagnée d'une perte de confiance dans l'intelligence des situations et dans le savoir d'action des professionnel·les de l'intervention socio-judiciaire, soupçonné-es d'être peu systématiques et parfois empreints de naïveté. La définition des modalités et la conduite du suivi des personnes sous main de justice doit maintenant s'appuyer sur des instruments d'évaluation prédictive du risque et de gestion de cas adossés à des évidences scientifiques. Ce modèle d'action conjugue un ensemble de valeurs (idéal de maîtrise, prévisibilité), de représentations (définition factorielle du risque, conception gestionnaire de l'intervention) et de règles d'action (programmation du suivi par le biais de procédures) qui a induit un déplacement du centre de gravité de la pratique des agent-es de probation.

Pour se prémunir d'un éventuel incident (récidive violente d'une personne suivie), les agent-es de probation se sont vu-es dépossédé-es d'une bonne partie des marges de manœuvre dont ils et elles disposaient, qui leur permettaient de moduler le suivi au gré de ce qui se passait dans l'interaction. Celui-ci est désormais programmé en fonction des résultats de l'évaluation et des procédures à appliquer. Par exemple, le moindre écart par rapport aux règles de conduite imposées au probationnaire doit automatiquement faire l'objet d'un signalement à l'autorité d'exécution – suivant le mécanisme binaire: «si... alors, sinon... alors». Cette logique dévitalisante tend à ramener le contenu des entretiens à la répétition d'une série d'opérations de contrôle, à figer la relation dans une attitude de mise à distance et de défiance. L'exigence de traçabilité du suivi génère également un accroissement des tâches d'enregistrement (formulaires à remplir, journalisation des entretiens, rédaction de rapports, etc.) et une absence de prise d'initiative. Il est

possible de dire que la conduite du suivi probatoire se trouve en quelque sorte ramenée à faire tourner une mécanique désincarnée.

### 12.3. POPULATION D'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE

Dans les développements qui suivent, nous prendrons appui sur les matériaux recueillis lors de deux enquêtes sur le suivi probatoire des justiciables en milieu ouvert, envisagé pour l'une sous l'angle des pratiques des professionnel·les en charge de cet accompagnement et pour l'autre de l'expérience vécue des sortant·es de prison en libération conditionnelle.

La première recherche (Ros, Kloetzer & Lambelet, 2020) portait sur la prise en compte du risque dans l'activité des agent·es de probation. Elle visait à comprendre la dynamique située de sécurisation de leur action par des professionnel·les de trois services de probation de Suisse latine. Pour y parvenir nous avons privilégié une démarche d'analyse de l'activité mobilisant plusieurs méthodes de recueil de l'information: la prise de connaissance des documents prescriptifs encadrant l'assistance de probation; des observations non participantes issues de journées d'immersion (N = 14) durant lesquelles nous avons suivi des professionnel·les dans l'accomplissement de leur activité au quotidien (entretiens de suivi en tête à tête avec les probationnaires ou avec des personne détenues, colloques d'équipe, réunion de réseaux au sein du service de probation ou dans les locaux d'une institution partenaire, échanges informels lors de pauses ou de déplacements); la lecture avec prise de notes de dossiers de probationnaires (N = 4) qui agrègent des pièces hétérogènes comme les décisions de justice qui qualifient des faits en droit, parfois des rapports d'expertise psychiatrique ou d'évaluation criminologique, des rapports de comportement concernant la période passée en détention, le journal de suivi rédigé par l'agent de probation en charge du mandat, une grille d'évaluation du risque, les rapports rédigés à l'intention de l'autorité d'exécution des peines, ainsi que différents documents administratifs (relevés bancaires, bail à loyer, contrats d'assurance, etc.) et des entretiens d'explicitation (N = 9) au cours desquels les agent·es de probation étaient invité·es à décrire de manière approfondie une situation de suivi considérée

comme «à risque» et leur action dans cette situation. Les données d'observation ont été consignées dans un journal de recherche, les entretiens enregistrés et retranscrits. L'ensemble de ces données ont été analysées de manière systématique en vue de saisir comment les professionnel·les s'y prennent pour sécuriser leur intervention.

226

La seconde recherche (Lambelet & al., 2024) avait pour objectif de comprendre l'expérience de la conditionnalité pénale. Elle a consisté en une étude compréhensive basée sur l'exploration et l'analyse du vécu de 16 personnes sortant de prison en libération conditionnelle et astreintes à un suivi probatoire dans les cantons de Berne et de Vaud. Pour accéder à une intelligibilité de leur expérience de cette période de mise à l'épreuve, nous avons eu recours à une démarche multiméthodes. Un entretien de type biographique a d'abord été réalisé avec chacun·e des participant·es à la recherche. Lors de ce premier entretien, les probationnaires étaient amené·es à se tourner vers leur ressenti à travers un récit plus ou moins ordonné suivant la ligne du temps. Puis, comme la mise en mots de l'éprouvé n'est pas toujours aisée, particulièrement dans un entretien en face-à-face, nous les avons ensuite invité·es à choisir un lieu significatif de leur expérience de la libération conditionnelle. En les replaçant là où ils ou elles font l'expérience d'une vie sous condition et en cheminant avec elles ou eux dans ce lieu pour un «go-along interview» (Kusenbach, 2003), il s'agissait de favoriser une connexion aux sources sensibles de leur expérience et une narration plus associative. Enfin, pour circonscrire ce qui dans l'expérience des participant·es pouvait converger, elles et ils ont été réuni·es dans un troisième temps pour un focus group. Quelques passages tirés des entretiens ont été mis en discussion en vue de faire apparaître des lignes de segmentation entre plusieurs sous-groupes ou de repérer des nuances individuelles sur un fond expérientiel commun. Les données de nature hétérogène collectées au moyen de ces différentes méthodes ont été intégralement retranscrites et ont fait l'objet d'un traitement (analyse de contenu thématique et catégorielle) disjoint, puis conjoint.

Pour la présente contribution, les matériaux discursifs collectés lors de ces enquêtes font l'objet d'une analyse secondaire. Nous avons d'abord repéré et regroupé les énoncés qui faisaient explicitement référence à la thématique du jeu puis nous avons cherché à identifier

comment ces éléments s'organisaient suivant une trame narrative ou un raisonnement<sup>3</sup>.

## 12.4. D'UN JOUER, L'AUTRE

Plutôt que de donner ici un aperçu synthétique en survol des résultats, nous restituons ici en détail la description qui nous a été faite de deux situations de suivi. Le récit de la première situation recueilli auprès d'un sortant de prison en libération conditionnelle est structuré selon la configuration argumentative: « C'est un grand théâtre. » La seconde situation est issue d'un entretien d'explicitation avec un agent de probation et s'organise autour du signifiant « jouer le jeu » qui tient lieu de noyau argumentatif. Dans l'un et l'autre cas, ces descriptions orientées témoignent d'un cadrage ludique de la situation de suivi que l'on retrouve ailleurs dans nos données.

227

### 12.4.1. « C'EST UN GRAND THÉÂTRE »

Âgé de 43 ans, divorcé et père d'une fille, Ethan S. (prénom d'emprunt) a été condamné à une peine privative de liberté de 12 ans pour un meurtre commis sous l'emprise de l'alcool. Il a exécuté sa peine sur un mode expiatoire: il a travaillé assidument au sein des ateliers de la prison, s'est montré distant vis-à-vis des autres détenus (« J'avais trois ou quatre amis, pas plus. Et tous les jours c'était soit chez moi, soit chez eux, en petit comité et on jouait aux cartes ou on écoutait de la musique. ») et n'a pratiquement pas entretenu de contact avec des personnes à l'extérieur. Après avoir passé 8 ans en détention, il est mis au bénéfice d'une libération conditionnelle, assortie d'une mesure de traitement ambulatoire (art. 63 CP). La durée de la période d'épreuve est particulièrement longue, soit 4 ans. À sa sortie de prison, il perçoit le revenu d'insertion (RI) qui lui permet de subvenir à ses besoins. De temps à autre, il travaille comme bénévole dans des festivals ou autres concerts.

---

3 À propos de cette démarche d'analyse qui relève de la sémantique argumentative, se reporter aux développements que lui consacre Galatanu (2018).

L'analyse de contenu des deux entretiens réalisés avec Ethan S. met en évidence pas moins d'une trentaine d'unités discursives dans lesquelles il est fait explicitement usage d'expressions qui relèvent du champ lexical du jeu.

Dès son placement en détention, son rapport au temps de l'enfermement est marqué par sa volonté de se distancier de la manière dont bon nombre de personnes incarcérées l'investissent (comme une pause) et du personnage qu'elles endossent :

«Moi j'ai soif de connaissances... Je ne voulais surtout pas être comme ces détenus qui disent "je vais en prison, je mets tout sur *off* et je laisse passer le temps"... et puis qui jouent aux criminels là-dedans.»

228

Puis, lorsqu'il évoque la période suivant sa remise en liberté sous conditions, il fait part de son irritation : «Un truc qui m'énerve et qui pour moi n'est pas normal... C'est ce grand théâtre.» Le recours à la métaphore dramaturgique renvoie chez lui à l'idée d'un jeu dont les participants ne seraient pas tous soumis aux mêmes obligations ou qui serait rendu caduc du fait de l'attitude de certains protagonistes. Ainsi, à propos de ses efforts pour reprendre contact avec sa fille qui se heurtent à l'obstruction d'acteurs ou d'instances qui, à ses yeux, seraient pourtant censés les encourager :

«Maintenant j'ai le droit de saisir des instances ou la jouer à l'amiable. Mais le problème c'est que la tutrice, elle, ne joue pas le jeu correctement. Quand je lui demande quelque chose, elle met un an pour répondre. Vous voyez, depuis 2015 je lui demande les bulletins scolaires de la petite et je ne les ai reçus que l'année dernière.»

Si les incohérences du système pénal sont relevées («C'est comme les psys... Ça aussi, c'est casse-pied. Tous les neuf mois vous devez recommencer à zéro... Alors comment voulez-vous avancer ? Pour moi, c'est du grand théâtre!»), c'est aussi le statut de justiciable en libération conditionnelle et la dimension éthique du suivi qui sont des enjeux :

«L'année passée, j'ai fait la demande pour être suivi par une autre thérapeute et l'autorité d'exécution des peines m'a dit : "Non, on ne la

connait pas”, alors que cette personne me montre des papiers comme quoi elle travaille avec eux. Alors je ne supporte pas... Une instance pareille, excusez-moi du terme: c’est du foutage de gueule, parce que moi je joue le jeu; comme je vous ai dit je suis transparent.»

Si jouer le jeu équivaut pour lui à chercher à s’en sortir («Je suis un joueur... Et bon, mon but c’est d’ouvrir des portes.»), cela va de pair avec le souhait d’être considéré comme sujet et non comme «une marionnette qui fait ce qu’on lui dit, un pantin...» Cela engage aussi un ensemble de valeurs comme le respect ou la réciprocité («La société m’a inculqué des valeurs et j’attends qu’on s’y tienne.») et n’exclut pas un comportement stratégique («J’apprends à voir comment le système fonctionne... Et j’aime jouer mes bonnes cartes au bon moment.»), «Vous pouvez dire que je suis calculateur... Je calcule mes coups à l’avance.»). À l’entendre, ce comportement s’impose pour lui en quelque sorte par nécessité:

229

«Si vous dévoilez tout ce que vous traînez derrière vous, il n’y a jamais personne qui va vous engager. En revenant dans le circuit, si vous ne voulez pas retomber dans vos travers, vous devez jouer avec le système, sur le fil du rasoir, pour vous intégrer.»

La plupart du temps, ce comportement est interprété comme l’expression des traits de sa personnalité délinquante:

«Mais eux, à l’autorité d’exécution des peines, ils vont vous faire la morale... Ils vont vous dire: “Vous voyez, vous repartez dans vos travers...”. Pour eux, vous jouez avec le système, donc vous êtes toujours délinquant.»

L’agent de probation en charge du mandat d’assistance de probation dans la situation de Monsieur S. fait ici exception. Il est le seul interlocuteur avec qui ce cadre de jeu sur le mode du donnant-donnant fonctionne.

«Monsieur H. (agent de probation)... La confiance on l’a maintenant parce que je fais les choses correctement. Alors il me fait un rendez-vous toutes les six semaines. Normalement ça ne se fait pas, mais la juge elle a approuvé...»

«J'ai une grande liberté par rapport aux autres, il me connaît, il sait que je suis un bosseur, que je suis autonome et qu'il n'y a pas besoin d'être tout le temps derrière moi ou de faire des contrôles. Il me laisse tranquille et je lui raconte tout... Je joue cartes sur table avec lui.»

Là où prévaut d'ordinaire la mise en doute et le soupçon, l'agent de probation fait preuve d'une présomption de crédibilité. Par exemple lorsque l'organisme en charge du suivi sociothérapeutique en alcoologie de Ethan S. s'oppose à son projet de formation :

«Ce que je voudrais faire, c'est une année dans cette entreprise du domaine vitivinicole, puis l'apprentissage. Ils [les professionnel·les de l'organisme en charge du suivi sociothérapeutique] sont contre... Ça pose un problème parce que c'est ce domaine-là. Je n'ai pas voulu insister... Parce que nous, on n'a pas de présomption d'innocence. Mon agent de probation, il m'a dit "finissez votre conditionnelle et ensuite vous ferez ce que vous voulez".»

230

L'agent de probation se fait aussi l'interprète de certains des agissements de Monsieur S. auprès d'autres professionnel·les ou instances afin qu'ils ne soient pas mal compris (par exemple, à propos des défraiements perçus dans le cadre de ses activités bénévoles).

### 12.4.2. «JOUER LE JEU»

Enis C. (prénom d'emprunt) est âgé de 41 ans. Père de deux enfants, en instance de divorce, il est condamné, en 2013, à une peine privative de liberté de 8 ans pour des faits de crime manqué de meurtre, mise en danger de la vie d'autrui, agression, tentative de séquestration et enlèvement. Une expertise psychiatrique réalisée au moment du jugement avait notamment révélé une tendance à l'impulsivité, des traits narcissiques et des sentiments persécutoires. Au sein de l'établissement de détention où il a purgé sa peine, il a fait l'objet de plusieurs sanctions disciplinaires – un téléphone mobile avait notamment été découvert dans sa cellule. Sa mise en liberté conditionnelle est refusée une première fois en raison de son comportement en détention et d'un projet de sortie insuffisamment étayé. Lors d'un nouvel examen

de la situation, une libération conditionnelle lui est finalement octroyée, assortie d'un délai d'épreuve de 20 mois et d'une astreinte à un suivi probatoire assuré par Thierry U. (formation juridique, agent de probation depuis 7 ans).

Enis C. est alors convoqué pour un premier entretien. Comme le mentionne l'agent de probation, en entretien d'explicitation:

« C'est vrai que le juge entretenait certaines craintes quant à l'avenir, alors je l'ai vu très rapidement, on venait tout juste de recevoir le dossier... Moi, je pensais avoir affaire à un gros dur, un vrai de vrai, je me suis dit: "Ah! Pour une fois il n'a pas de problèmes psy ou d'addiction", etc. Et puis j'ai été assez surpris de la personne que j'ai rencontrée dans mon bureau qui était parfaitement calme. »

Un deuxième rendez-vous est fixé de manière assez rapprochée (« On a fait le tour de toutes ses préoccupations ») et, comme le prévoit la procédure de gestion des suivis, l'agent de probation procède alors à une évaluation du risque:

231

« Évidemment l'infraction est grave puisque ça porte sur une atteinte à l'intégrité corporelle et, à l'origine, il était dans un trafic de cannabis. Il a des relations familiales dont je ne peux pas dire qu'elles sont pro-sociales... Et puis, sa situation financière est compliquée. Mais en même temps, c'est sa première affaire judiciaire, il a déjà un certain âge, il ne s'est jamais présenté ici sous l'effet de substances... En plus, il a un logement. Voilà, ce qui fait qu'on arrive à un risque de récidive quand même moyen. Bon, on ne peut pas en tirer grand-chose, mais ce sont tout de même des facteurs dont on doit tenir compte. »

Le suivi s'établit alors sur la base d'un entretien mensuel et l'agent de probation fait part de son évolution dans le regard qu'il porte sur la situation:

« Pour moi, quand il vient ici, il ne se plaint pas comme certains peuvent le faire, où d'entrée c'est difficile. Donc moi, euh... Je n'ai pas pu vérifier par moi-même ce qui a été relevé par l'expertise psychiatrique... Il est tout à fait normal, avec quelques défauts. »

«Après, moi je l'ai rencontré à huit reprises. [...] Monsieur C., en tout cas en entretien ici, il est vraiment différent de l'image qu'on pourrait en avoir à la lecture du dossier. C'est une personne qui réfléchit, qui à sa sortie a décidé de suivre un traitement psychothérapeutique sur une base volontaire... Il l'avait annoncé, et c'est ce qu'il a fait jusqu'à présent. Donc vraiment, il a une bonne introspection, on peut avoir une discussion. Alors peut-être que je suis en train de passer... d'être à côté, il y a sans doute des choses qui m'échappent car la situation est difficile à appréhender dans sa globalité, mais enfin il joue le jeu et tout se passe bien pour l'instant.»

232 À partir de ce mode de désignation qui qualifie l'attitude de son interlocuteur et le déroulement de l'interaction de suivi en se référant au cadre du jeu, l'agent de probation précise en quoi sa pratique de conduite du suivi s'ajuste pour correspondre à quelqu'un qui «joue le jeu»: «[...] Alors, je ne sais pas si on a un lien de confiance, mais on a un lien et c'est important de le préciser, c'est un lien qui fonctionne.» Le caractère opérant de ce lien de travail se traduit de différentes manières:

«Au niveau de son quotidien, il y a pas mal d'inconnues sur ce qu'il fait de ses journées... Il me dit qu'il ne sort pas beaucoup, qu'il voit sa famille, qu'il s'occupe de ses enfants, qu'il remet sa voiture en état et qu'il fait des petits travaux d'entretien dans sa maison... et finalement, je trouve qu'il a un discours que j'estime assez crédible.»

Pour autant, l'agent de probation ne perd pas de vue le cadre institué dans lequel s'inscrit son action: «Mais on doit être quand même vigilant avec cette personne... Parce qu'on est dans le cadre d'un dossier où les infractions ont été graves et où il est difficile de percevoir exactement l'environnement.»

### 12.5. CONCLUSION

Le cadre primaire de la conditionnalité pénale présenté rapidement plus haut dans ce texte organise un verrouillage du suivi probatoire des justiciables en libération conditionnelle destiné à prévenir un nouveau passage à l'acte. Il impose un accompagnement en mode

« majeur » (Ingold, 2018, p. 51) censé assurer la maîtrise de ce qui peut se passer par la mise en œuvre d'une évaluation et d'une gestion du risque basée sur des évidences scientifiques. Un cadre prescriptif serré, un déroulement programmé selon un plan, réduisent les marges de manœuvre des professionnel·les. La multiplication des contrôles, une attitude de suspicion, une structure relationnelle fortement asymétrique, rendent difficile le nouage d'un lien d'accompagnement et l'implication des sortant·es de prison. Bon nombre des probationnaires qui ont participé à notre enquête abordent ainsi le suivi auquel ils sont astreint·es sur un mode défensif. Ils l'appréhendent comme un prolongement de la discipline carcérale en milieu ouvert.

Dans ce contexte, tout se passe comme si la modalisation du cadre de la situation sur le mode du jouer constituait un frayage, entendu comme un passage par une voie qui réduise ces entraves et rende le suivi à nouveau praticable. Cette mise en forme partagée – entre agent·e de probation et justiciable – opère une reconstruction de la situation de suivi qui modifie la définition de celle-ci et le sens que chacun lui donne. Tout en préservant les attendus normatifs de la conditionnalité pénale, elle introduit un écart qui modifie les représentations que les protagonistes ont l'un de l'autre (et qui apparaissent dès lors comme des partenaires). Elle contribue aussi à instaurer une dynamique relationnelle plus équilibrée, davantage basée sur la confiance, sur des micro-négociations de bases d'accord.

233

Cet échange selon des modalités renouvelées, qui allie la complémentarité des places occupées sans confusion de rôle, forge des attentes réciproques (par exemple: le respect et la reconnaissance mutuels). Il ouvre un espace d'expérimentation qui redonne prise aux acteurs par rapport à ce qui se passe. Au contrôle exercé de l'extérieur vient se substituer en partie une régulation du suivi par les personnes elles-mêmes – y compris une part d'autodiscipline dans la régulation de leur conduite (par exemple la conduite de consommation) par les probationnaires. Les préoccupations et les aspirations de ceux-ci et celles-ci peuvent du même coup être davantage prises en compte.

Le cadrage du suivi probatoire dans le registre du jouer permet ainsi de restaurer le vif d'une interaction dans laquelle chacun·e s'ajuste l'un·e

à l'autre en tenant compte des exigences de la situation, traitant les difficultés qui surviennent et cherchant à donner du sens à ce temps de mise à l'épreuve. Cela passe entre autres par un desserrement des contraintes et une modulation de l'application des sanctions en cas d'écart qui atténuent le sentiment de pression; et par la possibilité pour les justiciables de tester leurs marges d'action par rapport aux règles de conduite auxquelles ils et elles sont soumis-es sans que cela débouche automatiquement sur un signalement auprès de l'autorité d'exécution.

234

Cette manière spécifique de se rapporter à la situation de suivi probatoire rétablit le justiciable en libération conditionnelle dans une position de sujet en lui redonnant la possibilité de se réapproprier une certaine maîtrise sur ce qui le concerne et d'y mettre du sien. Du côté des professionnel·les, elle recrée les marges de manœuvre nécessaires à un accompagnement en mode «mineur» (Ingold, 2018, p. 52) conçu comme un art de faire qui prend appui sur l'expérience et l'intelligence pratique de la situation, qui privilégie une attention prudente plutôt que l'objectivation du risque, qui requiert un patient travail d'accordage et oblige les professionnel·les à composer avec une certaine part d'indétermination. À ce propos, il convient de ne pas perdre de vue que cette modalisation du cadre du suivi probatoire va de pair avec une prise de risque pour les professionnel·les. L'éventualité d'une dérive ne peut être exclue dès lors que la communication est basée sur un implicite partagé («jouer le jeu») et que le semblant (faire comme si), les tactiques déployées de part et d'autre ne sont pas automatiquement prises comme l'expression d'une intention malveillante (tromperie, manipulation).

En prenant au sérieux ce qu'expriment les agent-es de probation et les sortant-es de prison en libération conditionnelle parlant de jeu à propos du suivi probatoire, nous avons cherché à comprendre ce qu'ils ou elles entendent par là, ce que cela engage d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes dans leur relation aux professionnel·les et à l'expérience de la conditionnalité pénale. Pour cela nous avons fait le choix théorique d'adopter une perspective qui envisage le jouer comme un cadrage spécifique, c'est-à-dire une mise en forme partagée et une reconstruction de la situation de suivi qui en redéfinit le cadre primaire tout en continuant à s'y référer. Une analyse des matériaux discursifs récoltés à l'occasion

d'un programme de recherche sur la probation nous permet de mettre en évidence que le registre du jouer ouvre un « espace intermédiaire » (Winnicott, 1975) à l'intérieur duquel les exigences institutionnelles, les conditions propres à l'accompagnement et les nécessités subjectives des sujets peuvent être plus facilement conciliées. Nous avons aussi entrevu que l'engagement dans une telle démarche est une entreprise périlleuse pour les professionnel·les. Au sens que Cappi (2011, p. 329) donne à ce terme, revenant à l'étymologie du latin *periculum* qui renvoie à la fois à l'idée d'essai, d'épreuve et à celle de danger ou de risque, à savoir : celui d'un cheminement en équilibre instable « où l'on cherche à connaître les différents aspects d'une situation, étant donné sa complexité, pour avancer de manière exploratoire en mobilisant les différentes potentialités qu'elle peut offrir, y compris à partir de la contribution d'autrui ». Il s'agit ainsi d'une manière de voir et de faire qui comporte un versant créateur de revitalisation de l'interaction de suivi, mais oblige aussi à assumer l'impossibilité de tout maîtriser.

Si les matériaux empiriques sur lesquels nous avons pris appui dans notre analyse sont issus de recherches menées dans le domaine du suivi socio-judiciaire de sortant·es de prison en libération conditionnelle, les constats sur lesquels elle débouche interrogent plus largement les pratiques d'intervention sociale envisagées comme « travail de la relation » (Ponnou & Wittorski, 2024). Et plus particulièrement l'accompagnement social en contexte contraignant (protection de l'enfance, curatelles, etc.) où les personnes à aider sont mises dans la position intenable d'être enjointes de vouloir une aide qui leur est imposée (Hardy, 2012) et les professionnel·les amené·es à composer avec cette situation paradoxante en se montrant « suffisamment créatifs » (Hardy & al., 2008, p. 32) pour aménager un espace d'interaction où quelque chose puisse se passer. C'est précisément autour de cette préoccupation d'une mise en scène qui configure une aire relationnelle dans laquelle les usagers puissent se sentir exister comme sujets que les développements que nous avons consacrés au « jouer ensemble » viennent prolonger et en partie renouveler la réflexion sur l'aide contrainte. Nous avons commencé à identifier quelques-unes des conditions – une certaine qualité de présence des professionnel·les, un art de moduler leur pratique en fonction de ce qui survient, une structuration plus souple du dispositif de suivi, l'acceptation d'une prise de risque – propices à

l'ouverture d'un tel espace. Mais la présente contribution repose sur la description et l'interprétation d'un nombre très restreint de cas. Elle appelle donc un prolongement de l'exploration pour étayer les constats esquissés. Un travail approfondi reste à mener pour identifier avec précision les indices multimodaux qui signalent aux protagonistes que l'on entre dans un cadre de jeu ou qu'on en sort. Pour restituer également en détail le processus de référenciation par lequel la modalisation de la situation dans le registre du «jouer ensemble» se rapporte au cadre institué du suivi. Ou encore pour repérer la manière dont les professionnel·les s'y prennent pour assouplir les contraintes liées aux prescriptions tout en maintenant les conditions d'un accompagnement sûr.

## POSTFACE. DU JEU UTILE AU JEU PLAISIR, ET RÉCIPROQUEMENT

Thierry Wendling

237

Une tension parcourt ce livre: doit-on utiliser le jeu pour ce qu'il apporte en termes d'apprentissage, de santé physique ou mentale, de renforcement de la sociabilité...? Ou faut-il simplement aménager le monde social pour que chacun et chacune puisse plus facilement accéder au plaisir du jeu? Tel est le principal constat qui m'a saisi à la découverte de ces 12 contributions. L'extrême diversité des situations décrites, des jeux pratiqués, des cadres théoriques, des attendus espérés, des conclusions tirées, est passionnante, mais rend difficile d'en dégager une théorie générale ou une conclusion unique dépassant le constat de l'importance que revêt aujourd'hui l'intégration du jeu dans la pratique sociale. Heureusement, l'art de la postface réclame de sortir de l'exercice de la synthèse pour proposer un regard nouveau, décalé, par un·e auteur·e qui, venant d'un autre espace de réflexion, s'est enrichi·e de cette lecture.

Partant de mon expérience d'anthropologue qui travaille depuis de longues années sur les pratiques ludiques, j'aimerais donc profiter de l'occasion qui m'est offerte pour réfléchir ici à des questions pour moi inédites. Cette tension me fournit un fil rouge, car je la retrouve présente dans l'ambiguïté que j'éprouve par moments à être payé par un organisme de recherche, le Centre national de la recherche scientifique (CNRS) français, pour m'intéresser au jeu. Il n'est pas anodin que,

pour moi, cette ambiguïté subsiste jusqu'aujourd'hui, alors même que l'importance des jeux dans la société contemporaine s'avère chaque jour plus évidente; pensons simplement aux jeux sur écran, aux jeux dits de hasard et d'argent, aux *serious games*, à la ludification des contenus pédagogiques, etc.

Insidieusement, les a priori que véhicule la notion de travail phagocytent le regard que je porte sur mon propre objet de recherche. Puis-je justifier que mes recherches sur les pratiques ludiques participent au bien commun, qu'elles contribuent à un mieux vivre ensemble qui devrait toujours être l'objectif premier de tout État? Je ne cesse de m'interroger. Est-il légitime que je dispose d'un statut de fonctionnaire – avec la charge que cela implique pour les finances publiques – en focalisant mes recherches sur une activité aussi futile que le jeu? Et est-ce vraiment travailler que de s'intéresser au jeu? (Sans parler qu'étant anthropologue, j'aggrave mon cas en recourant volontiers à la méthode de «l'observation participante»: il m'arrive de pratiquer les activités ludiques des joueurs et joueuses que j'étudie.) Ne devrais-je pas plutôt consacrer mon énergie, mes lectures, mes réflexions, mes écrits à des thématiques aussi cruciales, aussi vitales que le dérèglement climatique et la transformation négative de l'environnement, la montée des tensions identitaires, sociales, internationales, ou encore les conséquences des développements futurs de ce qu'on appelle l'intelligence artificielle?

238

Pratiquant une anthropologie fondamentale, c'est-à-dire non axée sur des applications immédiates et concrètes, le présent ouvrage contribue cependant déjà à apaiser cette inquiétude existentielle: il témoigne que des actrices et acteurs sociaux en prise directe avec les difficultés de la vie réfléchissent aussi au jeu, car ils et elles constatent que le recours à des activités ludiques s'inscrit positivement dans leur pratique professionnelle.

Avec cette tension, que nous soyons croyant-es ou athées, c'est comme si nous continuions à subir la vieille injonction: «Tu gagneras ton pain à la sueur de ton front, jusqu'à ce que tu retournes à la terre dont tu as été tiré» (Genèse 3:19), commandement biblique que l'idéologie économique des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles renouvela à sa manière. Le travail (du

latin *tripalium*, instrument de torture) se pose classiquement comme antinomique du plaisir. De là et de la confusion facile entre l'objet et l'exégète, les difficultés que l'historiographie des sciences humaines et sociales a décelées dans l'approche d'activités comme la sexualité, les loisirs, le jeu. La sociologie compte ainsi bien plus de titres sur le travail que sur la sexualité ou les loisirs. Rien n'est cependant jamais figé. À l'ombre de la médecine et de la psychologie qui ont su rappeler l'importance d'une vie sexuelle épanouie, de l'économie qui a constaté l'importance qu'a prise (à partir de l'invention du cinéma) dans nos sociétés dites de masse le secteur des loisirs, un discours analytique s'est mis en place sur ces activités que l'on peut qualifier d'hédonistes, car le plaisir y est souvent clairement affiché. Pour le cas particulier du ludique, des processus de légitimation comparables s'observent: l'économie des jeux vidéo et celle des jeux dits de hasard et d'argent (et plus accessoirement des jeux de société ou encore des *escape games*) sont devenues des secteurs prééminents des loisirs; de son côté, la psychologie a su insister sur le rôle tenu par les jeux dans le développement social et cognitif des enfants, mais a aussi souligné les dangers que soulève une pratique compulsive des jeux d'argent ou des jeux vidéo.

Depuis la fin du 20<sup>e</sup> siècle (et pour de nombreuses raisons), le jeu devient chaque jour un objet intellectuel de plus en plus exploré, mais la diversité des formes sous lesquelles on le rencontre associée à la multiplicité des disciplines qui s'y intéressent continuent à en faire un objet étrange aux facettes si diverses que l'on peut même légitimement s'interroger sur la pertinence d'un tel concept. Pour dire les choses d'une autre façon: existe-t-il vraiment, de manière universelle, un type d'activité humaine aux formes variées et changeantes qui serait qualifiable de jeu, ou n'est-ce pas plutôt une construction culturelle et historique cherchant à rendre compte de faits qui, en d'autres lieux, en d'autres temps, s'inscrivent dans d'autres découpages et sous d'autres étiquettes?

Commence ici à se manifester l'apport d'une réflexion anthropologique sur la question du jeu. Les concepts par lesquels nous abordons le monde social, c'est-à-dire nos manières de percevoir et d'analyser les faits humains, sont eux-mêmes des constructions sociales et

politiques, au sens qu'il n'y a pas de catégorisation sans dimension politique, puisque ces constructions sociales résultent d'un arbitrage entre plusieurs possibles et influencent en retour non seulement nos perceptions, mais aussi nos actions.

En amont de ces questions qui renvoient à la définition du jeu, force est de constater qu'à bien des égards le jeu (dans l'acception la plus générale que nous lui donnons, ici et aujourd'hui) est un phénomène d'une importance cruciale. Du développement de l'enfant aux faits sociétaux (dont l'addiction) déjà mentionnés plus haut, il convient en effet d'ajouter qu'on trouve dans les pratiques ludiques de remarquables portes d'entrée sur des composantes essentielles de la vie sociale.

240

Quelques rapides indications permettent d'entreapercevoir cet apport pour la réflexion sociale qui se manifeste dans le jeu. On a, par exemple, les jeux verbaux (des devinettes aux insultes ludiques) où s'exprime la capacité humaine de jongler avec les sons et les mots pour créer, dans l'interlocution, un sens par définition complexe qui résulte d'une négociation entre les acteurs et actrices sociales. On a ensuite tous les jeux dont les règles renvoient au fonctionnement de la vie sociale, sauf que les règles ludiques sont explicites et clairement reconnues comme arbitraires (au foot, ne pas toucher le ballon avec la main) tandis que les normes sociales restent pour beaucoup implicites et (faussement) naturelles. De la même façon, de nombreuses autres thématiques trouvent dans le jeu des illustrations remarquables; pour n'en citer que trois, la sociabilité (du ou de la partenaire de jeu à l'adversaire, en passant par l'identification des supporters), le rapport à l'incertitude (pas de jeu agonistique sans dimension aléatoire), la temporalité (qui définit ce que sont les événements du jeu). Enfin, et on l'a vu dans cette tension entre jeu utilitaire et jeu autotélique, le jeu – comparable en cela à la sexualité – est presque toujours le sujet de jugements (positifs ou négatifs) qui relèvent du religieux, de la morale ou du psychiatrique, mais rendent en tout cas son analyse objectivante d'autant plus difficile.

Une approche anthropologique du jeu donne l'occasion d'une prise de recul par rapport à l'évidence de nos catégorisations. L'opposition opérée entre le jeu et le travail, ou entre le jeu et le sérieux est de

nos jours remise en question dans la porosité qui s'observe dans nos lieux et rythmes de travail (le distanciel ne faisant qu'exacerber une tendance de fond) et dans nos outils (le même écran servant à gérer un tableau Excel et à remplir un sudoku). Plus fondamentalement encore, cette opposition se trouve contestée par la critique de la pertinence d'un *Homo economicus* rationnel, alors que l'idéologie sous-jacente à cette notion apparaît aujourd'hui de plus en plus délétère pour la planète. De proche en proche, ce sont de larges pans de notre conceptualisation qu'une réflexion d'ordre anthropologique et épistémologique peut amener à reconfigurer. Ainsi en est-il du jeu de l'enfant dont on a pu dire qu'il était le « travail de l'enfant » puisqu'il lui permettrait de se construire dans son identité et ses compétences. Or si cette expression signale pertinemment l'attention que parents et éducateurs et éducatrices se doivent de consacrer au jeu, elle souligne en même temps à quel point la course à la productivité s'est imposée dans notre vocabulaire.

Une des vertus paradoxales du jeu (toujours dans son acception ordinaire) réside dans les difficultés que pose son dynamisme conceptuel. Comment concilier la liberté prêtée au jeu et l'insertion des jeux dans des systèmes de règles particulièrement rigoureux ? Comment articuler d'un côté le conservatoire que constituent nombre de jeux qui semblent répéter indéfiniment des gestes et des mots du passé et d'un autre côté le détournement, la puissance de contestation, la créativité qui s'y manifestent. À la manière des jeux agonistiques où le ou la vaincu·e de la dernière partie peut gagner la suivante, ou ces insultes ludiques dont on ne sait si elles sont du lard ou du cochon, le jeu apparaît souvent comme une situation marginale qui laisse son interprétation ou son résultat dans une extrême indétermination. On répète à l'envi que le jeu est sans conséquence (« ce n'est qu'un jeu »), et on s'enthousiasme pour un tournoi d'échecs ou un match de football qui sacre un·e champion·ne du monde ou attribue le trophée le plus prestigieux. Cette diversité, ce dynamisme conceptuel, cette ambiguïté intrinsèque, ce rapport permanent à la morale, font du jeu un moyen privilégié pour s'entraîner à penser la complexité.

C'est paradoxalement en approfondissant l'approche fondamentale (c'est-à-dire non appliquée) que je réussis *in fine* à me dégager du

doute existentiel que je mentionnais plus haut. Le jeu ne sert peut-être à rien, mais il est en même temps essentiel pour comprendre la condition humaine. On ne peut considérer celle-ci sans accorder une place au jeu. *Homo ludens*, disait fort à propos le penseur et historien hollandais Johan Huizinga.

Il est peut-être utile de rappeler ici le lien souvent fait entre le jeu et la mort. À l'exemple d'Homère décrivant les jeux célébrés en l'honneur de Patrocle, l'histoire et l'ethnologie notent que de nombreuses sociétés associent étroitement pratiques ludiques et cérémonies funéraires. On sait de même que, à l'opposé des religions du Livre (judaïsme, christianisme et islam) qui ont condamné nombre de jeux, le chamanisme sibérien et d'autres systèmes religieux traditionnels ont valorisé les activités ludiques, assimilant par exemple le rituel du chamane ou du possédé à un jeu en quelque sorte sacré.

242

Un des grands apports de ce recueil est de développer ma conscience des difficultés d'accès au jeu que vivent régulièrement les personnes qui souffrent, d'une manière ou d'une autre, d'un handicap.

Cela me rappelle les tournois d'échecs que je fréquentais jadis et où peuvent participer des personnes avec déficience visuelle. Il faut savoir que, dans ces compétitions officielles, prévaut la règle qu'une pièce touchée doit être jouée, mais elle ne peut pas s'appliquer à quelqu'un étant dans l'impossibilité de voir les coups que son adversaire effectue. Aussi les joueurs et joueuses aveugles ou malvoyantes disposent d'un échiquier tactile avec les cases sombres légèrement surélevées et sur lequel les pièces noires sont munies d'une petite pointe métallique qui, au toucher, les distingue des blanches (un picot situé sous chaque pièce et s'encastrant dans les trous percés au centre des cases servant de plus à les stabiliser). Grâce à ce dispositif, le ou la joueur·e non voyant·e ou malvoyant·e peut faire glisser ses doigts sur l'échiquier pour se figurer mentalement la position des pièces. Cet aménagement matériel assez simple (et l'adaptation de la règle ordinaire de ne pas toucher les pièces sans les jouer) crée ainsi la possibilité d'un jeu commun où les joueurs et joueuses voyant·es comme non-voyant·es ont chacun·e accès à son mode de perception privilégié.

Dans le domaine des activités physiques, on peut songer aux aveugles courant en binôme avec une personne grâce à une cordelette assurant un contact physique; je connais même un musher qui a perdu la vue, mais participe à des courses de traîneaux en conduisant son attelage de chiens grâce aux yeux d'un passager ou d'une passagère (à qui il est interdit d'apporter tout autre type d'aide).

Souvent des adaptations plus conséquentes sont requises. C'est le cas des aires de jeux pour enfants qui demandent d'être repensées et munies d'un matériel pour répondre aux besoins des enfants qui souffrent d'un handicap. À lire l'article consacré aux aires de jeux inclusives (par Inès Wenger, mais aussi l'entretien de Helen Lynch), on comprend l'intérêt et la nécessité d'offrir des espaces où l'enfant en chaise roulante aussi bien que l'adolescent·e affecté·e par des troubles autistiques puissent accéder au jeu. En replaçant cette nécessité morale dans un contexte plus large, je remarque néanmoins qu'elle entre d'une certaine manière en contradiction avec d'autres tendances sociétales qui peuvent, elles aussi, se prévaloir d'une certaine légitimité.

La notion même d'aire de jeux réservée aux enfants (« jusqu'à tel ou tel âge » précise souvent un panneau) est un phénomène relativement récent (apparu au 19<sup>e</sup> siècle, mais surtout répandu après la Seconde Guerre mondiale) en lien avec la perception que l'univers urbain moderne est devenu inadapté, voire dangereux pour les enfants. Les rues, les terrains vagues, les zones des anciennes fortifications, cessent d'être un espace de jeu « naturel » que parcourent des bandes de gamins de tous âges. Le square, la place de jeux, le *playground*, le *Spielplatz*, s'imposent alors avec leur mobilier spécifique (toboggan, balançoire...) et des règles de plus en plus sécuritaires qui visent à un risque zéro. Les revêtements en caoutchouc sont ainsi devenus la manifestation matérielle la plus immédiate des prescriptions qui déterminent depuis les années 1980, par exemple en France via l'AFNOR, la « hauteur de chute critique », « l'atténuation de l'impact » au sol. Associées au souci d'intégrer les enfants en situation de handicap ou neuroatypiques, de leur offrir des lieux adaptés tant pour jouer que pour sociabiliser, les aires de jeux inclusives prolongent cette perspective.

Mais d'autres orientations favorisent aussi d'autres rapports au risque. L'une d'entre elles est liée au constat que la normalisation des terrains de jeux réservés aux enfants crée des effets paradoxaux. De même qu'un environnement trop aseptisé empêche un organisme de développer ses propres défenses, un sol en caoutchouc n'enseigne pas les dangers d'une chute. Les enfants ayant moins acquis de manière autonome le sens du péril, cela entraînerait pour certain-es d'entre elles et d'entre eux des prises de risque inconscientes enclenchant par là même un cercle vicieux: avec l'augmentation de l'accidentologie, de nouveaux dispositifs, de nouvelles réglementations sont mises en place tout en aboutissant à des espaces perçus comme moins attrayants par les intéressé-es. Aussi y a-t-il, sur la longue durée, des flux et des reflux entre liberté et sécurité dans la conception des lieux attribués aux enfants (remarque à mettre en regard de certaines constantes dans le rapport culturel aux enfants, par exemple que les cours de récréation sont en Suisse ouvertes sur la ville, tandis qu'en France de hauts murs confinent les jeux des écoliers et écolières). Actuellement, s'observe ainsi dans le monde un retour d'intérêt pour des espaces moins contraints, à l'exemple des «terrains d'aventure» qui avaient connu un certain succès dans les années 1970. Dans la lignée du paysagiste suédois Carl Theodor Sørensen (1893-1979), se multiplient aujourd'hui des créations souvent artistiques qui visent à privilégier un usage ludique de l'espace (pour ne signaler qu'un cas significatif: la transformation par les frères Chapuisat d'une bibliothèque en «cabane à BD» à Bruson, Valais).

Mais c'est aussi la place de l'enfance, ou plus généralement du jeu, dans l'univers public qui se trouve questionnée. Beaucoup de cités modernes semblent répondre à l'injonction «no kids» et c'est à juste titre que l'UNICEF développe depuis 2002 une initiative pour que les villes soient à nouveau des «amies des enfants». Pour l'heure (et bien sûr de manière caricaturale), les rues, les boulevards, les cours des immeubles qui étaient jadis des espaces de jeu ne sont plus que des lieux de passage entre le domicile, l'école, la zone commerciale, le centre de sports ou l'espace justement réservé aux enfants (une même évolution vers la spécialisation ludique s'observe pour les adultes: autrefois, presque tous les cafés parisiens avaient leur plateau de 421, leur baby-foot, leur table d'habitué-es tapant le carton; de nos jours,

les jeux – autres que ceux de hasard – semblent de plus en plus réservés aux « bars à jeux ». L'aire de jeux peut ainsi être vue non seulement comme une offre ludique et sécurisée à destination des enfants, mais aussi comme un moyen de les contrôler. Face à cette assignation spatiale que manifeste l'aire spécialisée (même dite d'aventure), une autre tendance émerge pour affirmer qu'un usage libre de la ville reste toujours possible. Depuis les années 1990, c'est le fait des adolescent-es ou des jeunes adultes qui, avec leur skate, détournent le mobilier urbain pour réaliser des *tricks* (selon un genre appelé le « street »). Plus récemment, ce sont les adeptes du Parkour qui transforment la ville en un gigantesque chemin d'obstacles. Des pratiques moins physiques font aussi ressortir d'autres relations ludiques à la cité, par exemple lorsque des inscriptions ou des dessins sont marqués à la craie sur le sol. La marelle, le smiley, l'injonction éthique, sur lesquels les piéton-nes passent, peuvent alors fonctionner comme un microscopique déclencheur ludique : ils rappellent l'existence du jeu et de la poésie, voire de la contestation et du risque (puisqu'amendables dans certains lieux).

En lisant les articles de ce recueil, il est ainsi souvent intéressant de prolonger les expériences décrites en les mettant en regard d'autres phénomènes sociaux que nous croisons au fil de nos propres parcours de vie et de les considérer selon cet axe de lecture qui essaie de penser la tension entre un jeu plaisir et un jeu utile. Ce jeu plaisir et ce jeu utile se mélangent sans cesse. Il ne s'agit pas de privilégier une vision au détriment d'une autre, mais de noter comment des lignes de force s'établissent et se trouvent parfois bousculées par d'autres logiques. Ainsi, quand les planches d'une aire de jeux, destinée à une certaine tranche d'âge et particulièrement sécurisée, sont investies par des grimpeurs ou grimpeuses sauvages un peu plus âgés ou encore subissent les graffitis des enfants. Et tracer un visage souriant sur un mur peut aussi être perçu comme un acte politique.

Parallèlement aux handicaps psycho-physiques (toujours réinterprétés de manière culturelle) s'exercent les effets de domination sociale qui affectent les pratiques ludiques. Selon le groupe auquel on appartient, le genre auquel on est assigné, l'apparence physique qui nous caractérise, l'accès au jeu diffère. Que ce soit à cause d'une

situation d'apartheid ou par intériorisation de normes de domination, cela entre pour nous en conflit avec l'idée égalitaire que nous associons au jeu. Fondamentalement, on joue entre « pair-es », entre des égaux et des égales. L'attention portée au genre et au jeu (dans l'article de Béatrice Bertho, Anne Jetzer et Marie Leuba) constate que cela ne correspond pourtant pas à la réalité des faits. C'est un phénomène bien connu des milieux du sport et des loisirs qu'à l'âge de la puberté, dans la plupart des activités, le nombre des pratiquantes décroît grandement. Comment rendre le jeu aux filles ? Comment leur redonner du jeu ? La tension entre jeu plaisir et jeu utile ne peut s'analyser qu'en prenant aussi en compte ces rapports de domination.

246

Cette tension peut aussi être relue à l'aune des concepts de gamification ou de ludification. Ces concepts, théorisés au 21<sup>e</sup> siècle en lien avec l'émergence des jeux vidéo et la numérisation du monde, ont des sens plus ou moins différents, mais ils servent tous deux à qualifier l'usage de mécanismes ludiques dans des contextes qui relèvent d'autres registres. Si les mots sont récents, l'idée est ancienne, ainsi que l'attestent les « bons points » que distribuaient jadis les maîtres et maîtresses d'école. Le calcul quotidien du nombre de pas qu'effectuent nos montres connectées, les applications d'apprentissage de langues disponibles sur nos smartphones, tous ces dispositifs avec des objectifs à atteindre, des badges de réussite, des tableaux d'honneur, etc., témoignent d'un univers devenu vaste terrain de jeu. Si le principe du « détournement » constitue un puissant facteur de création ludique, il trouve avec la gamification un usage contradictoire : ce n'est plus un élément de la vie ordinaire qui est transformé en pratique ou en objet de jeu (par exemple, en jonglant avec des mandarines), mais une logique de « pointification » (compter les points) qui est associée à une activité relevant de l'école ou du travail.

Plusieurs contributions du recueil présentent un autre type de détournement. Il consiste à utiliser une structure ludique reconnue pour faire passer un message ou transmettre un enseignement. Le jeu de l'oie en est un exemple classique, car, depuis son invention au 17<sup>e</sup> siècle, il a servi de support à toute sorte de discours historiques, religieux, politiques, humoristiques. On en découvre ici une nouvelle adaptation qui a été conçue pour enclencher la discussion sur la

sexualité, précisément sur le harcèlement et le «*sexting*» (l'envoi d'images intimes) (par Linda Miceli et Basile Perret). On trouve de même un guide pratique pour insérer dans la mécanique des «*escape games*» un contenu pédagogique (par Murielle Martin et Maud Plumettaz-Sieber). Le QCM de l'apprentissage classique se métamorphose en un parcours d'énigmes qui se veulent formatives. À l'instar du jeu de l'oie qui entre de longue date dans la boîte à outils des enseignant·es, le recours à ces «jeux d'évasion» témoigne de la volonté des éducatrices et éducateurs d'être en prise avec les grands courants de la société contemporaine, en l'occurrence avec une nouvelle mode ludique qui connaît un important succès à cause de la multiplication des enseignes commerciales (et des scénarios) depuis les années 2010. D'une certaine manière, toutes ces expérimentations pédagogiques ou éducatives reposent sur un pari: celui de capitaliser sur l'enthousiasme ludique, la dynamique collective, la sociabilité ludique, pour assurer un transfert de savoir, de savoir-faire, de savoir-être. Ceci pose dès lors la question des limites de l'instrumentalisation du jeu, ainsi que le rappelle fort à propos l'historiographie du rapport au jeu dans la formation des éducateurs et éducatrices (par Robert Frund, Gil Meyer et Annelise Spack). Ou encore, pour rajouter une couche réflexive: ne pourrait-on inventer un jeu pour évaluer l'impact de l'usage des jeux en éducation et travail social?

Mais il ne faut pas oublier que, dès qu'on touche au soin, au *care*, les considérations purement intellectuelles doivent s'estomper face aux réalités concrètes. Un article (par Valentine Perrelet, Evelyne Thommen, Noémie Lavanchy, Sylvie Ray-Kaesler, Mireille Le Berre et Aline Veyre) rappelle ainsi fort à propos que les enfants souffrant de traits autistiques plus ou moins sévères peuvent «jouer» de manière très différente de celle des personnes neurotypiques. D'où l'intérêt de recommander des «bonnes pratiques» qui mélangent sans cesse jeu utilitaire et jeu plaisir, avec comme principe premier d'apprendre aux jeunes autistes à vivre et à goûter pleinement un «jeu libre».

Le paradoxe de l'utilité sociale d'une activité qui est définie par sa liberté et son improductivité se révèle également dans l'usage des «jeux de société» comme moyen thérapeutique (par Romain Bertrand). Dans le contexte de la science de l'occupation qui constitue l'armature

théorique des ergothérapeutes, il apparaît justifié de recourir à la grande famille des jeux de société (qui connaît d'importants développements récents, ainsi qu'en témoigne le festival Ludesco qui existe à La Chaux-de-Fonds depuis 2010) pour l'accompagnement de personnes souffrant de difficultés relationnelles. Se constate à nouveau que le jeu est non seulement une pratique, mais aussi une rhétorique: il s'agit de motiver qu'on joue, ou qu'on fait jouer, car cela s'avère utile pour réduire l'angoisse sociale, la timidité, la basse estime de soi, etc. Ce qui traduit en retour le soupçon d'illégitimité qui menace régulièrement le jeu. En contraste, imaginons un instant une maman chatte expliquant: «Je fais jouer mes chatons entre 15h et 17h, car c'est bon pour développer leur aptitude à chasser les souris.» Le jeu, ou plutôt les différents jeux (car il faudrait distinguer les jeux dits de société des jeux dits de hasard et d'argent vendus par la Loterie romande ou la Française des jeux, les jeux violents qui s'exercent à l'encontre d'autrui, etc.) s'inscrivent toujours dans de complexes systèmes de valeur. On en voit d'ailleurs une tout autre illustration (par Daniel Lambelet) avec l'emploi métaphorique d'un vocabulaire inspiré par le jeu pour qualifier le comportement de détenu·es sortant de prison et devant manifester leur bonne réinsertion. Se plier au rôle social attendu, c'est littéralement «jouer le jeu».

248

Car dans les nombreuses acceptions que véhicule le mot «jeu» se trouvent aussi toutes celles qui relèvent du rôle, de la représentation, du théâtre. Sur scène, une personne devient un personnage incarnant un rôle. En lisant l'entretien sur «les corps en jeu» (donné par Uwe Heinrich), j'ai souvent pensé aux propos du grand théoricien de l'improvisation qu'était Keith Johnstone. Dans le jeu théâtral importe en effet particulièrement «l'émergence de l'inattendu». La mise en œuvre du corps de l'acteur ou de l'actrice, sa manière propre de répondre au texte ou aux consignes, mais aussi les infinies interprétations que peuvent tirer de la scène les spectateurs et spectatrices contribuent à cette incertitude constitutive de la fascination que crée le moment théâtral. Or, à suivre Aristote, la catharsis qui purge les passions de l'âme ne fonctionne que si le plaisir emporte suffisamment le public.

Enfin, s'il est un personnage qui semble a priori ne pas jouer le jeu, c'est bien le clown. Avec lui, c'est l'absurde et le non-sens qui surgissent et

contestent radicalement l'ordre social et logique. Mais ici encore se manifestent les tours et détours si caractéristiques du jeu. Car il est dans notre société, comme dans beaucoup d'autres, une figure acceptée de la transgression. Depuis une trentaine d'années, les docteurs clowns investissent même les hôpitaux (rappelle Tiffany Guggenheim), y apportant un souci de réparer le monde par l'absurde.

Avec cette figure ultime, le jeu plaisir et le jeu utile fusionnent définitivement dans un grand éclat de rire qui met à égalité la vie et la mort et souligne par là même l'urgence du présent.



## BIBLIOGRAPHIE

- Aebischer, V., & Oberlé, D. (2021). *Le groupe en psychologie sociale* (6<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Aldrich, R. M. (2008). From Complexity Theory to Transactionalism: Moving Occupational Science forward in Theorizing the Complexities of Behavior. *Journal of Occupational Science*, 15(3), 147-156. <https://doi.org/10.1080/14427591.2008.9686624>
- Alvarez, J., Taly, A., & Vermeulen, M. (2021). Présentation. *Sciences du jeu*, 16. <https://doi.org/10.4000/sdj.3434>
- American Occupational Therapy Association. (2021). Standards of Practice for Occupational Therapy. *The American Journal of Occupational Therapy*, 75 (Supplement\_3), 7513410030. <https://doi.org/10.5014/ajot.2021.75S3004>
- American Occupational Therapy Association [AOTA]. (2020). Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process (4th ed.) [OTPF]. *The American Journal of Occupational Therapy*, 74(Supplement\_2). <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.74S2001>
- American Psychiatric Association APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2000). *La dynamique des groupes restreints*. PUF.
- Augustin, J.-P., & Gillet, J.-C. (2000). *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3406/debaj.2000.1064>

- Badache, R., & De Gaulejac, V. (2021). *Mettre sa vie en jeux. Le théâtre d'intervention socioclinique*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.badac.2021.01>
- Bateson, G. (1977). Une théorie du jeu et du fantasme. In G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit 1* (pp. 209-224). Seuil.
- Baggioni, L., Tessari Veyre, A. & Thommen, E. (2017). *Actualités sur l'autisme. Veilles scientifiques de l'Observatoire des troubles du spectre de l'autisme*. Éditions EESP.
- Baker, L. M. (2012). Fun and Games: Connecting for Learning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 119-123. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.654975>
- Barbier, J.-E. (2022). *Jouer dans les soirées jeux: Modalités d'engagement chez les joueurs-euses passionnés-ées autour d'une partie de jeu* [thèse de doctorat]. École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS. <https://theses.fr/2022EHES0021>
- Bartie, M., Dunnell, A., Kaplan, J., Oosthuizen, D., Smit, D., van Dyk, A., Cloete, L., & Duvenage, M. (2016). The Play Experiences of Preschool Children from a Low-socio-economic Rural Community in Worcester, South Africa. *Occupational Therapy International*, 23(2), 91-102. <https://doi.org/10.1002/oti.1404>
- Bayeck, R. (2020). *Board Games and Learning: Why Care in the Digital Age?* <https://open.library.okstate.edu/learninginthedigitalage/chapter/board-games-and-learning-why-care-in-the-digital-age/>
- Beisbier, S., & Cahill, S. (2021). Occupational Therapy Interventions for Children and Youth Ages 5 to 21 Years. *The American Journal of Occupational Therapy*, 75(4), 7504390010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2021.754001>
- Bendjama, R., Bertho, B., Friedli, F., Kuehni, M., & Vianin, C. (2024, septembre). *Encourager la participation des filles dans les activités jeunesse. Expériences, outils, idées*. <https://www.hetsl.ch/reseaux-de-competences/genre-et-travail-social-gets/reseau-genre-et-jeunesse/brochure>
- Ben Soussan, P. (Éd.) (2010). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.benso.2010.01>
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2020). *Introduction aux études sur le genre* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Berinstein, S., & Magalhães, L. (2009). A Study of the Essence of Play Experience to Children Living in Zanzibar, Tanzania. *Occupational Therapy International*, 16(2), 89-106. <https://doi.org/10.1002/oti.270>

- Bernasconi, G., Lombardoni, C. & Rudelli, N. (2021). *Drapeaux verts et rouges: dépistage précoce du trouble du spectre de l'autisme pour les enfants de 0 à 3 ans*. Fondazione ARES.
- Berry, V., Boutet, M., Colón De Carvajal, I., Coavoux, S., Gerber, D., Rufat, S., Ter Minassian, H., Triclot, M., & Zabban, V. (2021). *La fin du game? Les jeux vidéo au quotidien*. Presses universitaires François-Rabelais. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.20077>
- Berry, V. (2021). Que sait-on des jeux de société « modernes »? *Sciences du jeu*, 14. <https://doi.org/10.4000/sdj.2796>
- Berry, V., & Coavoux, S. (2021). « Qui veut jouer au Monopoly? » Cultures et pratiques du jeu de société en France. *Sciences du jeu*, 14. <https://doi.org/10.4000/sdj.2819>
- Berthiaume, D., & Rege-Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0230-4>
- Bertrand, R., Kühne, N., & Pellerin, M.-A. (2018). L'enquête narrative en recherche en sciences de l'occupation. L'art de raconter des histoires. *Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie*, 4(2), 137-144. <https://doi.org/10.13096/rfre.v4n2.117>
- Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (2017). *Communication alternative et améliorée: aider les enfants et les adultes avec difficultés de communication*. De Boeck Supérieur.
- Bishop-Fitzpatrick, L., Smith DaWalt, L., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2017). Participation in Recreational Activities Buffers the Impact of Perceived Stress on Quality of Life in Adults with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 10(5), 973-982. <https://doi.org/10.1002/aur.1753>
- Blasco-Fontecilla, H., Gonzalez-Perez, M., Garcia-Lopez, R., Poza-Cano, B., Perez-Moreno, M. R., de Leon-Martinez, V., & Otero-Perez, J. (2016). Efficacy of Chess Training for the Treatment of ADHD: A Prospective, Open Label Study. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English Edition)*, 9(1), 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.rpsmen.2016.01.003>
- Bloemen, M. A., Verschuren, O., van Mechelen, C., Borst, H. E., de Leeuw, A. J., van der Hoef, M., & de Groot, J. F. (2015). Personal and Environmental Factors to Consider when Aiming to Improve Participation in Physical Activity in Children with Spina Bifida: A qualitative Study. *BMC Neurology*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12883-015-0265-9>
- Bonange, J. B. & Sylvander, B. (2012). *Voyage(s) sur la diagonale du clown en compagnie du Bataclown*. L'Harmattan.

- Bonenfant, M. (2010). Le jeu comme producteur culturel: distinction entre la notion et la fonction de jeu. *Ethnologies*, 32(1), 51-69. <https://doi.org/10.7202/045212ar>
- Bonenfant, M., & Philippette, T. (2018). Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification. *Sciences du jeu*, 10. <https://doi.org/10.4000/sdj.1422>
- Bouchet, F. (2021). *Le jeu: futilité, nécessité: clarifications préalables*. Académie de Nancy-Metz. <https://sites.ac-nancy-metz.fr/lettres-hist-geo-lp/wp-content/uploads/Prealables-sur-le-jeu.pdf>
- Branders, C. (2021). Du jeu à la subversion: création collective théâtrale en réclusion. *OPC Ph.D. Review*, 2. [https://opc.cfwb.be/fileadmin/sites/opc/uploads/documents/Publications OPC/Ph\\_D\\_Review/OPC\\_PhDReview\\_n2\\_Web.pdf](https://opc.cfwb.be/fileadmin/sites/opc/uploads/documents/Publications OPC/Ph_D_Review/OPC_PhDReview_n2_Web.pdf)
- Brougère, G. (2005). *Jouer / apprendre*. Economica-Anthropos.
- Bucaille, R., & Levenq, F. (2018, 14 novembre). *En quoi l'escape game ou jeu d'évasion pédagogique est-il un outil favorisant l'engagement des élèves dans l'apprentissage?* [Communication]. Colloque en Sciences de l'Éducation, Humaines et Sociales (CSEHS). Dijon. <https://www.calameo.com/books/003871581b5a7d591c497>
- Bulgarelli, S., & Bianquin, N. (2017). Conceptual Review of Play. In S. Besio, D. Bulgarelli, & V. Stancheva-Popkostadinova (Eds), *Play Development in Children with Disabilities* (pp. 58-70). De Gruyter Open. <https://doi.org/10.1515/9783110522143-005>
- Burke, J. (2012). «Some Kids Climb up; some Kids Climb down»: Culturally Constructed Play-worlds of Children with Impairments. *Disability & Society*, 27(7), 965-981. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.692026>
- Burke, J. (2013). Just for the Fun of it: Making Playgrounds Accessible to all Children. *World Leisure Journal*, 55(1), 83-95. <https://doi.org/10.1080/04419057.2012.759144>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Caffari-Viallon, R. (1988). *Pour que les enfants jouent*. Éditions EESP.
- Caffari-Viallon, R., Curchod, F., Knobel Villommet, M.-C., Guichard-Hayward, F. & Perrin, S. (1993). *La règle et l'invention. Le jeu des enfants de 5 à 8 ans*. Éditions EESP.
- Cailleau, F., & Lefebvre, V. (2016). Visites médiatisées en institution et jeux de société: des éléments du processus thérapeutique? *Cahiers de psychologie clinique*, 46(1), 123-143. <https://doi.org/10.3917/cpc.046.0123>

- Caillois, R. (1967 [1958]), *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Gallimard.
- Cappi, R. (2011). *Motifs du contrôle et figure du danger* (thèse de doctorat en criminologie). Université Catholique de Louvain.
- Casey, T., & Harbottle, H. (2018). *Free to Play: A Guide to Creating Accessible and Inclusive Public Play Spaces*. Play Scotland Publications Guide. <https://www.playscotland.org/resources/free-to-play-guide-to-accessible-and-inclusive-play-spaces-casey-harbottle-2018/>
- Conférence des directrices et directeurs des départements cantonaux de justice et police. (2014). *Principes régissant l'exécution des sanctions pénales en Suisse*. CCDJP.
- Chakrabarty, D. (2023) *Après le changement climatique, penser l'histoire*. Gallimard.
- Châtelain, S. (2000). *Règles, éducation et obéissance. Quelles réalités dans les institutions de la petite enfance?* Éditions EESP.
- Clarke, S., Arnab, S., Keegan, H., Morini, L., & Wood, O. (2016). EscapED: Adapting Live-action, Interactive Games to Support Higher Education Teaching and Learning Practices. In R. Bottino, J. Jeuring, & R. C. Veltkamp (Éds), *Games and Learning Alliance* (Vol. 10056, p. 144-153). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-50182-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-50182-6_13)
- Comité des droits de l'enfant. (2013). Observation générale N° 17 sur le droit de l'enfant au repos, aux loisirs, au jeu, aux activités récréatives, à la vie culturelle et aux arts (art. 31) [Observation générale]. Nations unies. <https://docs.un.org/fr/CRC/C/GC/17>
- Conn, C. (2015). «Sensory Highs», «Vivid Rememberings» and «Interactive Stimming»: Children's Play Cultures and Experiences of Friendship in Autistic Autobiographies. *Disability & Society*, 30(8) 1192-1206. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1081094>
- Couch, K. J., Deitz, J. C., & Kanny, E. M. (1998). The Role of Play in Pediatric Occupational Therapy. *The American Journal of Occupational Therapy*, 52(2), 111-117. <https://doi.org/10.5014/ajot.52.2.111>
- Creek, J. (2010). *The Core Concepts of Occupational Therapy: A Dynamic Framework for Practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Crettaz, A. (2006). *Clown d'hôpital: le jeu d'être soi*. Academic Press Fribourg / Saint-Paul.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Basic Books.

- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons: socialisation différenciée?* Presses universitaires de Grenoble.
- Dallera, C., Malatesta, D., & Togni, C. (2018). L'émergence de l'animation socioculturelle sous le regard du genre. L'exemple des centres de loisirs lausannois 1960-1980. *Revue suisse de travail social*, 23, 11-27. <https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=zsa-001%3A2018%3A0%3A%3A191>
- Dartigues, J. F., Foubert-Samier, A., Goff, M. L., Viltard, M., Amieva, H., Orgogozo, J. M., Barberger-Gateau, P., & Helmer, C. (2013). Playing board games, cognitive decline and dementia: a French population-based cohort study. *BMJ Open*, 3(8), e002998. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2013-002998>
- Dayer, C. (2020). Quand les violences se donnent un genre: enjeux et pratiques de management. *3D – journal de la Fédération des associations des directeurs et directrices des établissements de formation officiels vaudois*, 5, 10-13. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/spj/PSPS/CarolineDayer\\_3D\\_2020.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/spj/PSPS/CarolineDayer_3D_2020.pdf)
- De Guglielmo, F. (2021). Sens et significations dans l'évaluation émancipatrice de projets d'animation socioculturelle auprès des jeunes: l'expérience d'un centre socioculturel lausannois. *Revue internationale animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 19, 47-58. <https://doi.org/10.55765/atps.i19.923>
- Delchambre, J.-P. (2009). Trois clés pour la socio-anthropologie du jeu. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 40(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/rsa.287>
- Dickie, V., Cutchin, M. P., & Humphry, R. (2006). Occupation as Transactional Experience: A Critique of Individualism in Occupational Science. *Journal of Occupational Science*, 13(1), 83-93. <https://doi.org/10.1080/14427591.2006.9686573>
- Dumazedier, J. (2018). *Vers une civilisation du loisir?* (1<sup>re</sup> éd., 1962). MKF éditions.
- Duncombe, L. W., & Howe, M. C. (1985). Group Work in Occupational Therapy: A Survey of Practice. *The American Journal of Occupational Therapy*, 39(3), 163-170. <https://doi.org/10.5014/ajot.39.3.163>
- Dunn, K., & Moore, M. (2005). Developing Accessible Play Space in the UK: A Social Model Approach. *Children Youth and Environments*, 15(1), 332-354. <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.15.1.0332>
- Elsley, S. (2015). *Play Map. A Resource for Community Planning Partnerships: Valuing play, every day.* Play Scotland publications guide <https://www.playscotland.org/resources/the-play-map>

- Estrada-Plana, V., Montanera, R., Ibarz-Estruga, A., March-Llanes, J., Vita-Barrull, N., Guzmán, N., Ros-Morente, A., Ayesa Arriola, R., & Moya-Higueras, J. (2021). Cognitive Training with Modern Board and Card Games in Healthy Older Adults: Two Randomized Controlled Trials. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 36(6), 839-850. <https://doi.org/10.1002/gps.5484>
- Evans, M., & Fisher, E. B. (2022). Social isolation and Mental Health: The Role of Nondirective and Directive Social Support. *Community Mental Health Journal*, 58(1), 20-40. <https://doi.org/10.1007/s10597-021-00787-9>
- Fahy, S., Delicâte, N., & Lynch, H. (2021). Now, Being, Occupational: Outdoor Play and Children with Autism. *Journal of Occupational Science*, 28(1), 114-132. <https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1816207>
- Falk-Kessler, J., Momich, C., & Perel, S. (1991). Therapeutic Factors in Occupational Therapy Groups. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(1), 59-66. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.1.59>
- Fédération Internationale des travailleurs sociaux [FITS]. (2014). *Définition internationale du travail social*. IFSW.
- Feeley, M. M. & Simon, J. (1992). The New Penology: Notes on the Emerging Strategy of Corrections and Its Implications. *Criminology*, 30(4), 449-474. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01112.x>
- Fenaert, M., Nadam, P., & Petit, A. (2019). *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion. Apprendre grâce aux escape games. De la maternelle à la formation d'adultes*. Ellipses.
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique. Le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie*. Paramètres, Presses de l'Université de Montréal.
- Fernelius, C. L., & Christensen, K. M. (2017). Systematic Review of Evidence-based Practices for Inclusive Playground Design. *Children, Youth and Environments*, 27(3), 78-102. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.27.3.0078>
- Fisher, A.G. (2013). Occupation-centred, Occupation-based, Occupation-focused: Same, Same or Different? *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 20(3), 162-173. <https://doi.org/10.3109/11038128.2012.754492>
- Fondation internationale de la recherche appliquée sur le handicap - FIRAH. (2018). *Autisme et nouvelles technologies: témoignages des parents, professionnels et enfants autistes sur les usages numériques (Rapport de recherche inter-pays)*. FIRAH.

- Fouché, L. (2021). The Occupational Therapy Interactive Group Model (OTIGM): Reconnecting to Me through my Interaction with You in the «Here and Now». In R. Crouch, *Occupational Group Therapy* (pp. 21-64). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119591498.ch4>
- Fracheboud, M. (1998). *Jouer en garderie. Aspects de la socialisation du jeune enfant à travers le jeu de fiction*. Éditions EESP.
- Freudenthal, M. (2024). Escape Game [Jeu d'évasion]. In G. Brougère, & E. Savignac (Éds), *Dictionnaire des sciences du jeu* (pp. 124-128). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.broug.2024.01.0126>.
- Friedli, F. (2024). *Politique d'animation socioculturelle et promotion de l'égalité en Ville de Lausanne: intérêts et limites d'une approche par la budgétisation sensible au genre*. [Rapport de recherche Interact]. Université de Lausanne et Ville de Lausanne.
- Frund, R. & Nussbaumer, Q. (2024). L'amusement, compagnon de jeu au travail. Éditorial. *Revue [petite] enfance*, 145, 17-22.
- Fu, F., Su, R., & Yu, S. C. (2009). EGameFlow: A Scale to Measure Learners' Enjoyment of E-learning Games. *Computers & Education*, 52(1), 101-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.004>
- Galatanu, O. (2018). Les fondements sémantiques de l'implicite argumentatif. *Corela*, HS-25. <https://doi.org/10.4000/corela.6577>
- García-Villamizar, D. A., & Dattilo, J. (2010). Effects of a Leisure Programme on Quality of Life and Stress of Individuals with ASD. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(7), 611-619. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01289.x>
- Gauthier, A., Kato, P. M., Bul, K. C. M., Dunwell, I., Walker-Clarke, A., & Lameris, P. (2019). Board Games for Health: A Systematic Literature Review and Meta-analysis. *Games for Health Journal*, 8(2), 85-100. <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0017>
- Gibson, J.L., Pritchard, E. & de Lemos, C. (2021). Play-based Interventions to Support Social and Communication Development in Autistic Children Ages 2-8 Years: A Scoping Review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6. <https://doi.org/10.1177/23969415211015840>
- Gleave, J. (2010). *Community Play: A Literature Review*. Play England. <https://www.playday.org.uk/wp-content/uploads/2015/11/Community-play-a-literature-review.pdf>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Minuit.

- Goffman, E. (1989). Réplique à Denzin et Keller. In I. Joseph, R. Castel & J. Cosnier (Éds), *Le parler frais d'Erving Goffman* (pp. 301-320). Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Minuit.
- Golay, D. (2007). Le « jeu libre » en crèche: une expression des rapports sociaux de sexe? In N. Coulon & G. Cresson (Éds), *La petite enfance: entre familles et crèches, entre sexe et genre* (pp. 25-41). L'Harmattan.
- Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise. In A. Dafflon Nouvelle (Éd.), *Filles-garçons, socialisation différenciée?* (pp. 85-102). Presses universitaires de Grenoble.
- Goudard P. (2013). Le clown, poète du désordre. *Sens-Dessous*, 1(11), 129-138. <https://doi.org/10.3917/sdes.011.0129>
- Graham, N., Nye, C., Mandy, A., Clarke, C., & Morriss-Roberts, C. (2018). The Meaning of Play for Children and Young People with Physical Disabilities: A Systematic Thematic Synthesis. *Child: Care, Health and Development*, 44(2), 173-182. <https://doi.org/10.1111/cch.12509>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative Content Analysis in Nursing Research: Concepts, Procedures and Measures to Achieve Trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Guenat, G. (2020). *Les sens du jeu. L'ancrage historique et politique des définitions du jeu: le cas de SimCity (1989) aux USA et en Europe* (Mémoire de master en science politique). Université de Lausanne. [https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB\\_S\\_30595.P001/REF.pdf](https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_S_30595.P001/REF.pdf)
- Guérandel, C. (2011). Sports, genre et jeunesse populaire: le rôle central des professionnels: *Agora débats/jeunesses*, 59(3), 93-106. <https://doi.org/10.3917/agora.059.0093>
- Guigon, G., Humeau, J., & Vermeulen, M. (2017). Escape classroom: un escape game pour l'enseignement. In J. Douady & Y. Pigeonnat (Dir.), *Actes du 9<sup>e</sup> Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (QPES). Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur, 13-16 juin 2017, Grenoble* (pp. 695-702). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01503763>

- Guigon, G., Humeau, J., & Vermeulen, M. (2018). A Model to Design Learning Escape Games: SEGAM. In B.M. McLaren, R. Reilly, S. Zwacek, & J. Onohuome Uhomoibhi (Eds), *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education, March 15-17, Madeira* (pp. 191-197). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01744860>
- Hamayon, R. (2021). *Jouer, une autre façon d'agir. Étude anthropologique à partir d'exemples sibériens*. Le Bord de l'Eau.
- Hardy, G. (2012). *S'il te plaît, ne m'aide pas! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. érès.
- Hardy, G., Defays, C., De Hesselle, C. & Gerrekens, H. (2008). Du pénal à sa périphérie de la contrainte à la double contrainte! *Journal du droit des jeunes*, 271(1), 28-32. <https://doi.org/10.3917/jdj.271.0028>.
- Haute autorité de santé (HAS). (2012, 7 mars). *Recommandation de bonnes pratiques. Autisme et autres troubles envahissants du développement: interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*. HAS. [https://www.has-sante.fr/jcms/c\\_953959/fr/autisme-et-autres-troubles-envahissants-du-developpement-interventions-educatives-et-therapeutiques-coordonnees-chez-l-enfant-et-l-adolescent](https://www.has-sante.fr/jcms/c_953959/fr/autisme-et-autres-troubles-envahissants-du-developpement-interventions-educatives-et-therapeutiques-coordonnees-chez-l-enfant-et-l-adolescent)
- Haute école pédagogique Vaud (HEP). (s. d.). *Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux (GIRAF)*. HEP Vaud. <https://www.hepl.ch/accueil/notre-haute-ecole/organisation/rectorat/unites-denseignement-et-de-recherche/enseignement-apprentissage-et-evaluation-en/groupe-de-recherche-de-luer-en/groupe-de-recherche-giraf.html>
- Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). (2020). *Plan d'études cadre 2020: Bachelor of Arts HES-SO en travail social*. HES-SO. <https://www.hes-so.ch/bachelor/travail-social>
- Hiltpold, A. (2009). *L'intégration des filles dans les espaces d'accueil libre des centres d'animation et de rencontre! Du concept à la réalité?* [travail de bachelor en travail social]. Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HES-SO).
- Hemmingsson, H., & Jonsson, H. (2005). An Occupational Perspective on the Concept of Participation in the International Classification of Functioning, Disability and Health – Some Critical Remarks. *The American Journal of Occupational Therapy*, 59(5), 569-576. <https://doi.org/10.5014/ajot.59.5.569>
- Hermanns, M., Deal, B., Hillhouse, S., Opella, J. B., Faigle, C., & Campbell IV, R. H. (2017). Using an «Escape Room» Toolbox Approach to Enhance

- Pharmacology Education. *Nursing Faculty Publications and Presentations*. 16. [https://scholarworks.utt Tyler.edu/nursing\\_fac/16/](https://scholarworks.utt Tyler.edu/nursing_fac/16/)
- Hocking, C. (2009). The Challenge of Occupation: Describing the Things People Do. *Journal of Occupational Science*, 16(3), 140-150. <https://doi.org/10.1080/14427591.2009.9686655>
- Hocking, C. (2013). Occupational Science. In M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (p. 1365-1370). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9\\_903](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_903)
- Holmes, E., & Willoughby, T. (2005). Play Behaviour of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(3), 156-164. <https://doi.org/10.1080/13668250500204034>
- Horton, J. (2017). Disabilities, Urban Natures and Children's Outdoor Play. *Social & Cultural Geography*, 18(8), 1152-1174. <https://doi.org/10.1080/14649365.2016.1245772>
- Hourst, B., & Thiagarajan, S. (2012). *Jeux à thème de Thiagi: 42 activités interactives pour la formation*. Eyrolles.
- Huizinga, J. (1951 [1938]). *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu* (8<sup>e</sup> éd). Gallimard.
- Iizuka, A., Suzuki, H., Ogawa, S., Kobayashi-Cuya, K. E., Kobayashi, M., Takebayashi, T., & Fujiwara, Y. (2018). Pilot Randomized Controlled Trial of the GO Game Intervention on Cognitive Function. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 33(3), 192-198. <https://doi.org/10.1177/1533317517753362>
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- International Federation of Social Workers [IFSW]. (2014, 6 août). *Global Definition of Social Work*. <https://www.ifsw.org/global-definition-of-social-work>
- Jamet, E., Reusser, A., & Blaser, C. (2021). *Perspective de genre dans la politique de l'enfance et de la jeunesse: pourquoi et comment agir? Tour d'horizon des concepts, études et pratiques* [Rapport d'étude mandatée par la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse]. Association SEM (Succès, Égalité, Mixité. [https://ekkj.admin.ch/fileadmin/user\\_upload/ekkj/04themen/09Gender/2021\\_Perspective\\_de\\_genre\\_dans\\_la\\_politique\\_enfance\\_et\\_jeunesse\\_rapport\\_SEM\\_sur\\_mandat\\_CFEJ.pdf](https://ekkj.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekkj/04themen/09Gender/2021_Perspective_de_genre_dans_la_politique_enfance_et_jeunesse_rapport_SEM_sur_mandat_CFEJ.pdf)
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, 7(4), 379-390. <https://doi.org/10.1177/1362361303007004004>

- Jean-Augustin, N. (2003). *Développement des systèmes d'organisation* [fiche de lecture]. CNAM. [https://lirsa.cnam.fr/medias/fichier/dynamique\\_des\\_groupes\\_\\_1262876103885.pdf](https://lirsa.cnam.fr/medias/fichier/dynamique_des_groupes__1262876103885.pdf)
- Jeanes, R., & Magee, J. (2012). «Can We Play on the Swings and Roundabouts?» Creating Inclusive Play Spaces for Disabled Young People and their Families. *Leisure Studies*, 31(2), 193-210. <https://doi.org/10.1080/02614367.2011.589864>
- Joint Children's Play Policy Forum and UK Play Safety Forum. (2022). *Including Disabled Children in Play Provision*. [https://www.playscotland.org/resources/print/Including-disabled-children-in-play-provision-2022-v2.pdf?plsctl\\_id=22392](https://www.playscotland.org/resources/print/Including-disabled-children-in-play-provision-2022-v2.pdf?plsctl_id=22392)
- Jonsson, H. (2008). A New Direction in the Conceptualization and Categorization of Occupation. *Journal of Occupational Science*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1080/14427591.2008.9686601>
- Joseph, I. (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. PUF.
- Kirsh, B., Martin, L., Hultqvist, J., & Eklund, M. (2019). Occupational Therapy Interventions in Mental Health: A Literature Review in Search of Evidence. *Occupational Therapy in Mental Health*, 35(2), 109-156. <https://doi.org/10.1080/0164212X.2019.1588832>
- Kuhaneck, H., Spitzer, S. L., & Bodison, S. C. (2020). A Systematic Review of Interventions to Improve the Occupation of Play in Children with Autism. *OTJR: Occupational Therapy Journal of Research*, 40(2), 83-98. <https://doi.org/10.1177/1539449219880531>
- Kühni, K., Meyer, G. & Spack, A. (2012). Ces indispensables théories sur le développement de l'enfance... *Revue [petite] enfance*, 108, 13-24.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology: The Go-along as Ethnographic Research Tool. *Ethnography*, 4(3), 455-485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Laliberte Rudman, D. L. (2018). Occupational Therapy and Occupational Science: Building Critical and Transformative Alliances/Terapia ocupacional e ciência ocupacional: construindo alianças críticas e transformadoras. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(1), 241-249. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1246>
- Lambelet, D. (2022). L'intervention socio-judiciaire au risque de l'incident: autopsye d'un rapport d'enquête administrative. *Swiss Journal of Sociology*, 48(2), 377-394. <https://doi.org/10.2478/sjs-2022-0019>
- Lambelet, D., Franz, L., Emprechtinger, J., & Richter, M. (2024). En libération conditionnelle... Expériences temporelles de sortant-es

- de prison astreint-es à un suivi probatoire. *Champ pénal/ Penal field*, 33. <https://doi.org/10.4000/champpenal.15269>
- Lambert, A., Vlaar, J., Herrington, S., & Brussoni, M. (2019). What is the Relationship between the Neighbourhood Built Environment and Time spent in Outdoor Play? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 3840. <https://doi.org/10.3390/ijerph16203840>
- Lathwesen, C., & Belova, N. (2021). Escape Rooms in STEM Teaching and Learning-Prospective Field or Declining Trend? A Literature Review. *Education Science*, 11(6), 308. <https://doi.org/10.3390/educsci11060308>
- Latifi, Q. (2021, 3 mai). L'accueil libre, une école de la démocratie. *Reiso, Revue d'information sociale*. <https://www.reiso.org/document/7361>
- Lavanchy, N., Perrelet, V. & Veyre, A. (2024). Augmenter la prévisibilité des activités de loisirs par l'immersion sensorielle. Développement et évaluation d'un outil dans le cadre de la Mad Pride 2023. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(2), 9-16. <https://doi.org/10.57161/r2024-02-02>
- Le Berre, M. (2020). *Recueil de stratégies des enseignant-es de classe ordinaire pour l'accueil des élèves avec autisme*. Autisme Suisse. <https://www.autisme.ch/strategies>
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. International Play Association Working papers, N° 57; Bernard Van Leer Foundation. International Play Association (IPA World).
- Libois, J., & Heimgartner, P. (2013). Accueil libre et libre adhésion. Pratiques fondamentales en travail social. In L. Wicht (Éd.), *À propos de l'accueil libre. Mutualisation d'expériences professionnelles et tentative de définition d'une pratique de travail social auprès des jeunes* (p. 6994). Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.1302>
- Lignon, F. (2024). Genre et jeux vidéo. In G. Brougère, & E. Savignac (Éds), *Dictionnaire des sciences du jeu* (pp. 176-179). érès.
- Loncke, F. (2021). *Augmentative and Alternative Communication. Models and Applications*. Plural Publishing, Inc.
- Loudoun, F. M. (2021). Play, Children, & Being Digital: Exploring Children's Autotelic Play in Digital Spaces. *Extended Abstracts of the 2021 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 409–410. <https://doi.org/10.1145/3450337.3483517>

- Lund, K., Argentzell, E., Leufstadius, C., Tjörnstrand, C., & Eklund, M. (2019). Joining, Belonging, and Re-valuing: A Process of Meaning-making through Group Participation in a Mental Health Lifestyle intervention. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 26(1), 55-68. <https://doi.org/10.1080/11038128.2017.1409266>
- Lutz, A., Charvoz, L., Amstutz, D., Perrelet, V., Guerdat, O., Veyre, A. & Zürcher, K. (2023, 16 février). Concevoir une autre promotion de la santé. *Reiso: revue d'information sociale*. <https://www.reiso.org/document/10292>
- Lynch, H., & Moore, A. (2016). Play as an Occupation in Occupational Therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, 79(9), 519–520. <https://doi.org/10.1177/0308022616664540>
- Lynch, H., Moore, A., Edwards, C., & Horgan, L. (2018). *Community Parks and Playgrounds: Intergenerational Participation through universal Design: Final Rapport*. University College Cork, Department of Occupational Science and Occupational Therapy, Institute for Social Sciences in the Twenty First Century (ISS21). <https://nda.ie/uploads/publications/Community-Parks-and-Playgrounds-Universal-Design-RPS2017.pdf>
- Lynch, H., Prellwitz, M., Schulze, C., & Moore, A. H. (2018). The State of Play in Children's Occupational Therapy: A Comparison between Ireland, Sweden and Switzerland. *British Journal of Occupational Therapy*, 81(1), 42-50. <https://doi.org/10.1177/0308022617733256>
- Lynch, H., Moore, A., Edwards, C., & Horgan, L. (2020). Advancing Play Participation for All: The Challenge of Addressing Play Diversity and Inclusion in Community Parks and Playgrounds. *British Journal of Occupational Therapy*, 83(2), 107-117. <https://doi.org/10.1177/0308022619881936>
- Ma, R., Mann, F., Wang, J., Lloyd-Evans, B., Terhune, J., Al-Shihabi, A., & Johnson, S. (2020). The effectiveness of Interventions for Reducing Subjective and Objective Social Isolation among People with Mental Health Problems: A Systematic Review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55(7), 839-876. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01800-z>
- Marujouls, É. (2011). La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde. *Agora Débats/Jeunesses*, 59(3), 79-91. <https://doi.org/10.3917/agora.059.0079>
- Marujouls-Benoit, É. (2014). *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes: Pertinence d'un paradigme féministe* [thèse de doctorat]. Université Michel de Montaigne-Bordeaux III.

- Martin Bragado, A., Veyre, A. & Thiévent, R. (2022). Former des professionnels·les sur la communication alternative ou augmentative: un pas de plus vers l'autodétermination des personnes qui n'ont pas ou peu de langage verbal. *Rapprocher: le magazine d'Eben-Hézer*, 8, 4-5.
- Martin, M. & Charvoz, L. (2024). Recherche participative et handicap: comment développer des outils numériques adaptés? *Initiale F*, 30, 19-21. <https://www.foj.ch/sites/default/files/2024-01/D%C3%A9fi%20du%20num%C3%A9rique%20dans%20le%20social.pdf>
- Mead, G. H. (1967 [1934]). *Mind, Self and Society, From the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Merlin-Kajman, H. (2016). *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*. Gallimard.
- Meyer, G. & Spack, A. (2014). Emmi Pickler au quotidien: propos d'éducatrices... *Revue [petite] enfance*, 114, 82-92.
- Meyer, G. & Spack, A. (Éds) (2014). *Accueil de la petite enfance: comprendre pour agir*. érès.
- Miller, E., & Kuhaneck, H. (2008). Children's Perceptions of Play Experiences and Play Preferences: A Qualitative Study. *The American Journal of Occupational Therapy*, 62(4), 407-415. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.4.407>
- Miller Kuhaneck, H., Tanta, K. J., Coombs, A. K., & Pannone, H. (2013). A Survey of Pediatric Occupational Therapists' Use of Play. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 6(3), 213-227. <https://doi.org/10.1080/19411243.2013.850940>
- Moore, A., & Lynch, H. (2015). Accessibility and Usability of Playground Environments for Children under 12: A Scoping Review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 22(5), 331-344. <https://doi.org/10.3109/11038128.2015.1049549>
- Moore, A., & Lynch, H. (2018). Play and Play Occupation: A Survey of Paediatric Occupational Therapy Practice in Ireland. *Irish Journal of Occupational Therapy*, 46(1), 59-72. <https://doi.org/10.1108/IJOT-08-2017-0022>
- Moore, A., & Lynch, H. (2018). Understanding a Child's Conceptualisation of Well-being through an Exploration of Happiness: The Centrality of Play, People and Place. *Journal of Occupational Science*, 25(1), 124-141. <https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1377105>
- Morard, S., & Sanchez, É. (2021). Conception collaborative d'un jeu d'évasion pédagogique dans le cadre d'une game jam: du design du jeu au design du jouer. *Sciences du jeu*, 16. <https://doi.org/10.4000/sdj.3517>

- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. *Débats Jeunesses*, 4(1), 85-116.
- Nations unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Navarro, V. (2010). Le jeu en prison, un outil éducatif au cœur des sanctions. *Enfances & Psy*, 48(3), 157-163. <https://doi.org/10.3917/ep.048.0157>
- Nicholson, S. (2015). *Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities*. <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Ngooi, B. X., Wong, S. R., Chen, J. D., & Yin Koh, V. S. (2022). Exploring the Use of Activity-based Group Therapy in Increasing Self-efficacy and Subjective Well-being in Acute Mental Health. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 35(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/15691861221075798>
- 266 Noda, S., Shirotaki, K., & Nakao, M. (2019). The Effectiveness of Intervention with Board Games: A Systematic Review. *BioPsychoSocial Medicine*, 13(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s13030-019-0164-1>
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. De Boeck Université.
- Nordström, B., Lynch, H., & Prellwitz, M. (2023). Physio- and occupational therapists view of the place of play in re/habilitation: a Swedish perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(2), 228-239. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1846689>
- Office Fédéral de la Statistique. (2020). *Les pratiques culturelles en Suisse, Principaux résultats 2019 et comparaison avec 2014*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/15044400>
- Pahud, C. (2011). Contribution de l'EESP au développement de l'éducation de l'enfance. *ActualitéSociale*, 35, 3-4.
- Parenteau, C. I., Lampinen, L. A., Ghods, S. S., Taylor, J. L., Adams, R. E., Bishop, S. L., & Zheng, S. (2024). Self-reported Everyday Sources of Happiness and Unhappiness in Autistic Adults. *Journal of autism and developmental disorders*, 54(4), 1538-1548. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05892-0>
- Parham, L. D. (2008). Play and Occupational Therapy. In L. D. Parham & L. Fazio (Eds), *Play in Occupational Therapy for Children (2<sup>nd</sup> ed)* (pp. 219-249). Mosby Elsevier.
- Parker, R., & Al-Maiyah, S. (2022). Developing an Integrated Approach to the Evaluation of Outdoor Play Settings: Rethinking the Position

- of Play Value. *Children's Geographies*, 20(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1912294>
- Parten, M. B. (1933). Social Play among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136-147. <https://doi.org/10.1037/h0073939>
- Perrelet, V., Chanclud, E. & Veyre, A. (2023, 30 janvier). Hors de chez moi et accessible, c'est possible? *Reiso: revue d'information sociale*. <https://www.reiso.org/document/10185>
- Perrelet, V., Ray-Kaeser, S., Dimitrova, N. (2022). Accès aux services de soutien pour les familles en Suisse romande: les besoins des parents d'enfants atteints de troubles neurodéveloppementaux et leurs propositions d'améliorations. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(1), 45-53. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/1067>
- Perrin, J. (2011). Le jeu chez les enfants avec autisme. *Autisme et jeu- Apprendre à jouer avec la personne autiste*, 21-36.
- Perrins Gendron, M. M. C., Van Niekerk, L., & Cloete, L. (2023). The Use and Value of Play: Perspectives from the Continent of Africa – A Scoping Review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 30(8), 1394-1414. <https://doi.org/10.1080/11038128.2022.2043433>
- Plumettaz-Sieber, M., Oliveira, G., Passaquay, N., & Sanchez, É. (2020). *Homo Novus: un escape game sur l'usage du numérique en contexte éducatif. Guide d'utilisation et de mise en place*. <https://www.lip-unige.ch/project/homo-novus-un-escape-game-pour-se-former-aux-usages-du-numerique-educatif>
- Plumettaz-Sieber, M. (2024). *Institutionnalisation des savoirs informatiques lors du débriefing. Le cas de l'apprentissage avec le jeu Programming Game* [thèse de doctorat]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:175760>
- Ponnou, S. & Wittorski, R. (2024). *Le travail de la relation. La recherche en travail social & santé dans les sciences de l'éducation*. Champ Social.
- Pozzi, F. E., Appollonio, I., Ferrarese, C., & Tremolizzo, L. (2023). Can Traditional Board Games Prevent or Slow down Cognitive Impairment? A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Alzheimer's Disease*, 95(3), 829-845. <https://doi.org/10.3233/JAD-230473>
- Prellwitz, M., & Skär, L. (2007). Usability of Playgrounds for Children with Different Abilities. *Occupational Therapy International*, 14(3), 144-155. <https://doi.org/10.1002/oti.230>

- Prellwitz, M., & Tamm, M. (1999). Attitudes of Key Persons to Accessibility Problems in Playgrounds for Children with Restricted Mobility: A Study in a Medium-sized Municipality in Northern Sweden. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 6(4), 166-173. <https://doi.org/10.1080/110381299443645>
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. PUF.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Delachaux et Niestlé.
- Pittet, L., Bianchi, S., Martín Bragado, A., Thiévent, R. & Veyre, A. (2024, 8 février). Mieux communiquer pour mieux accompagner. Reiso: revue d'information sociale. <https://www.reiso.org/document/12009>
- Pritchard-Rowe, E., deLemos, C., Howard, K., & Gibson, J. (2023). Diversity in Autistic Play: Autistic Adults' Experiences. *Autism in Adulthood*, 6(2), 218228. <https://doi.org/10.1089/aut.2023.0008>
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children's Places. *Childhood*, 11(2), 155-173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Ray-Kaesler, S., Châtelain, S., Kindler, V., & Schneider, E. (2018). The Evaluation of Play from Occupational Therapy and Psychology Perspectives. In S. Besio, D. Bulgarelli, & V. Stancheva-Popkostadinova (Eds), *Evaluation of Childrens' Play, Tools and Methods* (p. 19-57). De Gruyter Open. <https://doi.org/10.1515/9783110610604-004>
- Ray-Kaesler S., & Rossini, E. (2020). Particularités ludiques et motrices. In E. Rossini & S. Tétreault (Éds). *L'ergothérapie et l'enfant avec autisme de la naissance à 6 ans, Guide de pratique* (pp. 167-202). De Boeck Supérieur & ANFE. <https://doi.org/10.3917/dbu.rossi.2020.01.0167>
- Ray-Kaesler, S., Thommen, E., Baggioni, L., & Stankovic, M. (2017). Play in Children with Autism Spectrum Disorder and other Developmental Disorders. In S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova (Eds), *Play Development in Children with Disabilities* (pp. 137 – 142). De Gruyter Open. <https://doi.org/10.1515/9783110522143-012>
- Reçica, S. & Wirth, B. (2024). *La place du jeu pour des clowns d'intervention, Regards sur la pratique des clowns relationnels en milieu institutionnel* [travail de bachelor]. HETSL.
- Reilly, M. (1962). The Eleanor Clarke Slagle lecture: Occupational Therapy Can Be one of the Great Ideas of 20<sup>th</sup> Century Medicine. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 30(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/000841746303000102>

- Rodger, S., & Ziviani, J. (1999). Play-based Occupational Therapy. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(3), 337-365. <https://doi.org/10.1080/103491299100542>
- Rogers, S. J. & Dawson, G. (2013). *L'intervention précoce en autisme, Le Modèle de Denver pour jeunes enfants*. Dunod.
- Ros, J., Kloetzer, L. & Lambelet, D. (2020). Évaluation du risque et risques de l'évaluation dans l'activité des agent-e-s de probation. *Tsantsa. Revue de la Société suisse d'ethnologie*, 25, 44-57. <https://journal-sa.ch/article/view/7093/10097>
- Rossini, E., Cattelan, C., Di Fulvio, A., Rudelli, N., Bulgarelli, D., & Thommen, E. (2013). La cognition sociale chez l'enfant autiste: les particularités de son développement, son implication sur la participation sociale et sa prise en charge en ergothérapie. Résultats d'une recherche scientifique italo-suisse sur la méthode ergothérapique SAS (Sviluppo Abilità Sociali). *Ergothérapies*, 49, 23-28.
- Rouzel, J. (2014). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.rouze.2014.02>
- Sanchez, É., Emin-Martinez, V., & Mandran, N. (2015). Jeu-game, jeu-play, vers une modélisation du jeu. Une étude empirique à partir des traces numériques d'interaction du jeu Tamagocours. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (Sticef)*, 22(1), 9-44. <https://doi.org/10.3406/stice.2015.1685>
- Sanchez, É., & Romero, M. (2020). *Apprendre en jouant*. Retz.
- Schlager-Jaschky, D. (2019). Lasset das Spielen beginnen! Die Rolle von Spiel in der pädiatrischen Ergotherapie - Eine Befragung in Österreich und Deutschland. *ergoscience*, 14(3), 101-107.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304. <https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action>
- Simmel, Georg (1949[1910]), The Sociology of Sociability. *American Journal of Sociology*, 55(3), 254-261. <http://www.jstor.org/stable/2771136>
- Sinclair, H., Stambak, M., Lezine, I., Rayna, S. & Verba, M. (1982). *Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.sincl.1982.01>
- Siu, K. W. M., Wong, Y. L., & Lam, M. S. (2017). Inclusive Play in Urban Cities: A Pilot Study of the Inclusive Playgrounds in Hong Kong. *Procedia Engineering*, 198, 169-175. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.07.080>

- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. Wiley.
- Smith, P. K. (2013). Jeu. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/jeu>
- Smith, M., Hosking, J., Woodward, A., Witten, K., MacMillan, A., Field, A., Baas, P., & Mackie, H. (2017). Systematic Literature Review of Built Environment Effects on Physical Activity and Active Transport – An Update and New Findings on Health Equity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 158. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0613-9>
- Stacey, T.-L., Froude, E. H., Trollor, J., & Foley, K.-R. (2019). Leisure Participation and Satisfaction in Autistic Adults and Neurotypical Adults. *Autism*, 23(4), 993-1004. <https://doi.org/10.1177/1362361318791275>
- Stähli-Wolf, C. (1996). *Mon blanc est devenu violet. De la peinture comme outil structurant chez les enfants de 3 à 5 ans*. Éditions EESP.
- 270 Stanton-Chapman, T. L., & Schmidt, E. L. (2017). Caregiver Perceptions of Inclusive Playgrounds Targeting Toddlers and Preschoolers with Disabilities: Has Recent International and National Policy Improved Overall Satisfaction? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), 237-246. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12381>
- Sterman, J. J., Naughton, G. A., Bundy, A. C., Froude, E., & Villeneuve, M. A. (2019). Planning for Outdoor Play: Government and Family Decision-making. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 26(7), 484-495. <https://doi.org/10.1080/11038128.2018.1447010>
- Sterman, J., Naughton, G., Froude, E., Villeneuve, M., Beetham, K., Wyver, S., & Bundy, A. (2016). Outdoor Play Decisions by Caregivers of Children with Disabilities: A Systematic Review of Qualitative Studies. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(6), 931-957. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9517-x>
- Stiftung Denk an mich. (2013). *Spielplätze für alle. Ein Leitfaden [Playgrounds for all. Guidelines]* (p. 47). Stiftung Denk an mich. <https://cms.denkanmich.ch/assets/documents/Leitfaden.pdf>
- Thatcher, D. C. (1990). Promoting Learning through Games and Simulation. *Simulation & Gaming*, 21(3), 262-273. <https://doi.org/10.1177/1046878190213005>
- Tétreault, S., & Guillez, P. (Éds) (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01>

- Theodorou, F., & Nind, M. (2010). Inclusion in Play: A Case Study of a Child with Autism in an Inclusive Nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 99-106. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01152.x>
- Thommen, E., Cartier-Nelles, A., Guidoux, A., & Wiesendanger, S. (2014). Les particularités cognitives dans le trouble du spectre de l'autisme: la théorie de l'esprit et les fonctions exécutives. *Swiss Archives of Neurology and Psychiatry*, 165(8), 290-297.
- Tironi, Y., Wandeler, B., Fumeaux, N., & Armbruster-Elatifi, U. (2013). La formation en animation socioculturelle en Suisse. *Revue internationale animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.55765/atps.i4.226>
- Touffet, K. (2021). *Dimensions occupationnelles du jeu: État des lieux de la pratique ergothérapique française actuelle* [Mémoire d'initiation à la recherche, IFE Toulouse]. [https://anfe.fr/wp-content/uploads/2021/12/TOUFFET.Karen\\_S6.UE6\\_5.Memoire-5d8301ac.pdf](https://anfe.fr/wp-content/uploads/2021/12/TOUFFET.Karen_S6.UE6_5.Memoire-5d8301ac.pdf)
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., & Robarts, J. (1998). *Children with Autism: Diagnosis and Intervention to Meet their Needs*. (2<sup>nd</sup> ed.) Jessica Kingsley Publishers.
- Vander Ven, K. (2015). Protean Selves, Trading Zones and Nonlinear Dynamical Systems: The Role of Play in Future Progress. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds), *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 409-418). Routledge.
- van Engelen, L., Ebbers, M., Boonzaaijer, M., Bolster, E. A. M., van der Put, E. A. H., & Bloemen, M. A. T. (2021). Barriers, Facilitators and Solutions for Active Inclusive Play for Children with a Physical Disability in the Netherlands: A Qualitative Study. *BMC Pediatrics*, 21(1), 369. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02827-5>
- van Heel, B. F., van den Born, R. J. G., & Aarts, M. N. C. (2022). Everyday Childhood Nature Experiences in an Era of Urbanisation: An Analysis of Dutch Children's Drawings of their Favourite Place to Play Outdoors. *Children's Geographies*, 21(3), 378-393. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2071600>
- van Melik, R., & Althuisen, N. (2020). Inclusive Play Policies: Disabled Children and their Access to Dutch Playgrounds. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 113(2), 117-130. <https://doi.org/10.1111/tesg.12457>
- Veldkamp, A., Rebecca Niese, J., Heuvelmans, M., Knippels, M. C. P., & van Joolingen, W. R. (2022). You Escaped! How Did you Learn

During Gameplay? *British Journal of Educational Technology*, 53(5), 1430-1458. <https://doi.org/10.1111/bjet.13194>

Veyre, A. & Thommen, E. (2018). *Témoignages des parents, professionnels et enfants autistes sur les usages numériques*. Rapport suisse. FIRAH, Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HES-SO), INSHEA.

Vial, J. (1981). *Jeu et éducation, Les ludothèques*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.vialj.1981.01>

Vygotskij, L. S. (2021 [1933]). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva (Éds), *Vygotskij, Imagination, textes choisis*. (pp. 41-55). Peter Lang.

Wang, Y.-C., Doll, J., & Varma, K. (2018). «Your Turn!»: Playing Cooperative Modern Board Games to Promote Perspective Taking and Cooperative Attitudes. In J. Kay & R. Luckin (Eds), *Rethinking Learning in the Digital Age: Making the Learning Sciences Count, 13th International Conference of the Learning Sciences (ICLS), Volume 2* (pp. 913-916). International Society of the Learning Sciences. <https://repository.isls.org/handle/1/516>

Wendling, T. (2002). *Ethnologie des joueurs d'échecs*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.wendl.2002.01>

Wenger, I. (2023). *Inclusive Playgrounds: Insights into Play and Inclusion from the Perspectives of Users and Providers* (thèse de doctorat). Université de technologie de Luleå et University College Cork. <https://tu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1797954/FULLTEXT01.pdf>

Wenger, I., Kantartzis, S., Lynch, H., Schulze, C., & Jackson, J. (2023a). Making Secret Hiding Places: An Occupation of Childhood. *Journal of Occupational Science*, 31(1), 118-131. <https://doi.org/10.1080/14427591.2023.2240815>

Wenger, I., Lynch, H., Prellwitz, M., & Schulze, C. (2023b). Children's Experiences of Playground Characteristics that Contribute to Play Value and Inclusion: Insights from a Meta-ethnography. *Journal of Occupational Science*, 31(3), 405-432. <https://doi.org/10.1080/14427591.2023.2248135>

Wenger, I., Schulze, C., Lundström, U., & Prellwitz, M. (2020). Children's Perceptions of Playing on Inclusive Playgrounds: A Qualitative Study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(2), 136-146. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1810768>

- Wicht, L. (Éd.). (2013). *À propos de l'accueil libre, Mutualisation et tentative de définition d'une pratique fondamentale du travail social auprès des jeunes*. Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.1289>
- Wilcock, A., & Hocking, C. (2015). *An Occupational Perspective of Health* (3<sup>rd</sup> ed.). Slack Incorporated. <https://doi.org/10.4324/9781003525233>
- Wilcock, A. (2006). *An Occupational Perspective of Health*. Slack Incorporated.
- Winnicott, D. W. (1975). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. In D.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (pp. 153-162). Gallimard.
- World Federation of Occupational Therapists [WFOT]. (2012). *Définition internationale de l'ergothérapie*. <https://wfot.org/resources/definitions-of-occupational-therapy-from-member-organisations>
- Yerxa, E. J. (1993). Occupational science: A New Source of Power for Participants in Occupational Therapy. *Journal of Occupational Science*, 1(1), 3-9. <https://doi.org/10.1080/14427591.1993.9686373>
- You, D., Hasley bin Ramli, S., Ibrahim, R., Hibatullah bin Romli, M., Li, Z., Chu, Q., & Yu, X. (2024). A Thematic Review on Therapeutic Toys and Games for the Elderly with Alzheimer's Disease. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17483107.2023.2299713>
- Yuen, C. H. C. (2016). *Inclusive Play Space Guide. Championing Better and more Inclusive Play Spaces in Hong Kong* (p. 132). Playright Children's Play Association. <https://www.playright.org.hk/wp-content/uploads/2018/12/Playright-Inclusive-Play-Space-Guide.pdf>
- Zabban, V., Piñeros, N., & Roux, T. (2021). Financement participatif et engagement des consommateur-riche-s dans l'essor du secteur du jeu de société: Un « âge d'or » tiré par la demande? *Sciences du jeu*, 14. <https://doi.org/10.4000/sdj.2866>
- Zaccaï-Reyners, N. (2015). Quand les relations quotidiennes sont à ré-imaginer: éclairages à partir du jeu. In L. Mermet, & N. Zaccaï-Reyners (Éds). *Au prisme du jeu. Concepts, pratiques, perspectives* (pp. 245-267). Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.merme.2015.01.0245>



# TABLE DES MATIÈRES

<u>LISTE DES AUTEUR·ES .....</u>	<u>13</u>
----------------------------------	-----------

275

<u>PRÉFACE .....</u>	<u>17</u>
----------------------	-----------

ÉVELYNE THOMMEN

## INTRODUCTION. LE JEU COMME PRATIQUE

<u>PROFESSIONNELLE .....</u>	<u>21</u>
------------------------------	-----------

ANTÓNIO MAGALHÃES DE ALMEIDA, SYLVIE RAY-KAESER ET ALEXANDRE LAMBELET

<u>UN JEU, DES JEUX, LE JEU .....</u>	<u>23</u>
---------------------------------------	-----------

<u>LE JEU COMME MOYEN OU COMME FIN .....</u>	<u>25</u>
--	-----------

PARTIR DES INTERROGATIONS ÉTUDIANTES: JOUER EST-CE BIEN

<u>PROFESSIONNEL? .....</u>	<u>26</u>
-----------------------------	-----------

<u>PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS .....</u>	<u>29</u>
---	-----------

## CHAPITRE 1

### LE JEU, VECTEUR D'INCLUSION SOCIALE

<u>ET DE JUSTICE OCCUPATIONNELLE .....</u>	<u>33</u>
--	-----------

HELEN LYNCH ET SYLVIE RAY-KAESER

## CHAPITRE 2

### PLACES DE JEU INCLUSIVES: EXPÉRIENCES D'ENFANTS

<u>À BESOINS SPÉCIFIQUES .....</u>	<u>41</u>
------------------------------------	-----------

INES WENGER

<u>2.1. LE JEU EN TANT QU'OCCUPATION .....</u>	<u>42</u>
--	-----------

<u>2.2. L'OCCUPATION LUDIQUE DU POINT DE VUE DES ENFANTS ...</u>	<u>43</u>
--	-----------

## JOUER ? PERSPECTIVES POUR L'ERGOTHÉRAPIE ET LE TS

<u>2.3. EXPÉRIENCES D'ENFANTS DE 7 À 12 ANS EN MATIÈRE D'USAGE DES PLACES DE JEUX INCLUSIVES: OBSTACLES À L'ACCESSIBILITÉ DES PLACES DE JEUX CONVENTIONNELLES .</u>	<u>44</u>
<u>2.4. PLACES DE JEUX INCLUSIVES ET VALEUR LUDIQUE . . . . .</u>	<u>46</u>
<u>2.5. EXPÉRIENCES DES ENFANTS SUR LES PLACES DE JEUX INCLUSIVES: LA PARTICIPATION EN TANT QU'EXPÉRIENCE SUBJECTIVE . . . . .</u>	<u>47</u>
<u>2.6. LES EXPÉRIENCES DES ENFANTS EN MATIÈRE DE VALEUR LUDIQUE: UN LIEN ÉTROIT AVEC L'INCLUSION . . . . .</u>	<u>48</u>
<u>2.7. CONCLUSION . . . . .</u>	<u>51</u>

### CHAPITRE 3

<u>LE JEU DE L'ENFANT: PETITE HISTOIRE D'UN OBJET DE FORMATION PROFESSIONNELLE . . . . .</u>	<u>53</u>
--	-----------

*ROBERT FRUND, GIL MEYER ET ANNELYSE SPACK*

<u>3.1. LE JEU: UN AGENT DE TRANSFORMATION . . . . .</u>	<u>54</u>
<u>3.2. JEUX DE POUVOIR, JEUX DE SAVOIRS . . . . .</u>	<u>57</u>
<u>3.3. LE JEU: OBJET DE DÉBATS . . . . .</u>	<u>58</u>
<u>3.4. OBSERVER: UN JEU D'ENFANT? . . . . .</u>	<u>59</u>
<u>3.5. BREF REGARD SUR AUJOURD'HUI: JOUER, POUR QUI, POUR QUOI? . . . . .</u>	<u>62</u>
<u>3.6. CONCLUSION . . . . .</u>	<u>63</u>

276

### CHAPITRE 4

<u>COMPRENDRE ET SOUTENIR LE JEU DES PERSONNES AUTISTES . . . . .</u>	<u>65</u>
---	-----------

*VALENTINE PERRELET, ÉVELYNE THOMMEN, NOÉMIE LAVANCHY,*

*SYLVIE RAY-KAESER, MIREILLE LE BERRE ET ALINE VEYRE*

<u>4.1. JOUER POUR SE DÉVELOPPER ET SE DIVERTIR . . . . .</u>	<u>66</u>
<u>TABLEAU 1: CATÉGORISATION DU JEU DU POINT DE VUE COGNITIF ET SOCIAL (BULGARELLI &amp; BIANQUIN, 2017) . . . . .</u>	<u>67</u>
<u>4.2. LES TROUBLES NEURODÉVELOPPEMENTAUX, LE CAS DE L'AUTISME . . . . .</u>	<u>68</u>
<u>4.2.1. L'AUTISME . . . . .</u>	<u>68</u>
<u>4.3. COMMENT JOUENT LES ENFANTS AUTISTES? . . . . .</u>	<u>69</u>
<u>4.3.1. AU NIVEAU SOCIOCOGNITIF . . . . .</u>	<u>70</u>
<u>4.3.2. AU NIVEAU DES HABILITÉS SOCIALES . . . . .</u>	<u>70</u>
<u>4.3.3. APPRENDRE LE JEU ET JOUER EN APPRENANT . . . . .</u>	<u>71</u>
<u>4.4. COMMENT JOUENT LES ADULTES AUTISTES? . . . . .</u>	<u>72</u>
<u>4.4.1. QUELLES STRATÉGIES POUR DÉVELOPPER LE JEU ET LES LOISIRS CHEZ LES PERSONNES AUTISTES? . . . . .</u>	<u>73</u>

## TABLE DES MATIÈRES

<b>4.5. BESOINS DE SOUTIEN PARENTAUX LIÉS AUX LOISIRS ET AUX JEUX DES ENFANTS PRÉSENTANT UN TROUBLE NEURODÉVELOPPEMENTAL</b> .....	74
4.5.1. CHOIX DES JEUX ET JOUETS ADAPTÉS .....	75
4.5.2. ACCESSIBILITÉ DES PLACES DE JEU .....	76
4.5.3. CONSEILS POUR JOUER AVEC SON ENFANT .....	76
<b>4.6. STRATÉGIES DES ENSEIGNANT·ES POUR LES ACTIVITÉS RÉCRÉATIVES ET LE JEU</b> .....	77
4.6.1. LA GUIDANCE DANS LE JEU À L'ÉCOLE .....	78
4.6.2. LA GESTION DES TEMPS LIBRES, PAUSES ET RÉCRÉATIONS .....	78
4.6.3. L'ORGANISATION DES SORTIES SCOLAIRES ET ACTIVITÉS HORS CADRE ...	79
<b>4.7. USAGES NUMÉRIQUES DES ENFANTS AUTISTES POUR JOUER</b>	81
4.7.1. APPROPRIATION DES OUTILS NUMÉRIQUES PAR LES ENFANTS ET LEURS PARENTS	82
<b>4.8. UTILISATION D'OUTILS NUMÉRIQUES PAR LES PROFESSIONNEL·LES</b> .....	82
<b>4.9. COMPRENDRE ET AMÉLIORER LES LOISIRS ET LES JEUX DES ADULTES AUTISTES</b> .....	83
4.9.1. FAVORISER L'ACCÈS AUX ACTIVITÉS PENDANT LE TEMPS LIBRE DES PERSONNES AUTISTES .....	84
4.9.2. SOUTENIR LA CAPACITÉ D'AGIR DES PERSONNES VIVANT EN INSTITUTION DANS LEURS LOISIRS .....	85
<b>4.10. CONCLUSION</b> .....	86

277

## CHAPITRE 5

### **GENRE, TU JOUES? INTERROGER LE GENRE PAR LE JEU EN ANIMATION SOCIOCULTURELLE** ..... 87 |

BÉATRICE BERTHO, ANNE JETZER ET MARIE LEUBA

ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE..... 90 |

<b>5.1. L'ACCUEIL LIBRE EN ANIMATION SOCIOCULTURELLE: UN TERRAIN DE JEU EN SOI</b> .....	91
<b>5.2. LE CADRE MATÉRIEL DU JEU</b> .....	94
<b>5.3. CADRER LES PRATIQUES DE JEU: UN ENJEU POUR LA MIXITÉ.</b>	97
<b>5.4. JEUX ET STÉRÉOTYPES DE GENRE: EXEMPLE DE LA CONSOLE VIDÉO</b> .....	99
<b>5.5. CONCLUSION</b> .....	102

## CHAPITRE 6

### **AMENER LE MONDE DES COLONIES DE VACANCES DANS UN CENTRE DE LOISIRS** ..... 105 |

JULIEN JAUNIN ET ANTÓNIO MAGALHÃES DE ALMEIDA

# JOUER ? PERSPECTIVES POUR L'ERGOTHÉRAPIE ET LE TS

## CHAPITRE 7

### DU JEU COMME OUTIL DE PRÉVENTION; EXEMPLE DE DISPOSITIF DE PRÉVENTION ..... 127

LINDA MICELI ET BASILE PERRET

<u>7.1. LE JEU COMME OUTIL DE PRÉVENTION</u> .....	<u>130</u>
<u>7.1.1. FONDEMENTS THÉORIQUES MOBILISÉS</u> .....	<u>130</u>
<u>7.1.2. DÉPLOIEMENT DES JEUX DANS LEUR CONTEXTE</u> .....	<u>132</u>
<u>7.1.3. JEU DE L'OIE</u> .....	<u>134</u>
<u>7.1.4. JEUX DE RÔLE</u> .....	<u>137</u>
<u>7.2. CONCLUSION</u> .....	<u>140</u>

## CHAPITRE 8

### CORPS EN JEU: LA MÉDIATION THÉÂTRALE COMME EXPÉRIENCE DE L'ENGAGEMENT ..... 143

UWE HEINRICH ET ANNE JETZER

278

## CHAPITRE 9

### L'ERGOTHÉRAPIE PAR LE JEU: EXPÉRIENCES DE GROUPES « JEUX DE SOCIÉTÉ »..... 161

ROMAIN BERTRAND

<u>9.1. JEUX DE SOCIÉTÉ ET ERGOTHÉRAPIE</u> .....	<u>162</u>
<u>9.1.1. LES VERTUS THÉRAPEUTIQUES DES JEUX DE SOCIÉTÉ ET LEUR INTÉRÊT         POUR L'ERGOTHÉRAPIE</u> .....	<u>163</u>
<u>9.1.2. GROUPES THÉRAPEUTIQUES EN ERGOTHÉRAPIE</u> .....	<u>166</u>
<u>9.2. GROUPE THÉRAPEUTIQUE « JEUX DE SOCIÉTÉ »: EXPÉRIENCES DE DEUX ERGOTHÉRAPEUTES DE SUISSE ROMANDE</u> .....	<u>168</u>
<u>9.2.1. NADIA</u> .....	<u>169</u>
<u>9.2.2. CLÉMENCE</u> .....	<u>172</u>
<u>9.2.3. SYNTHÈSE DES EXPÉRIENCES</u> .....	<u>176</u>
<u>9.3. CONCLUSION</u> .....	<u>178</u>

## CHAPITRE 10

### DES DUOS DE CLOWNS EN INSTITUTIONS: RIRES ET RÉCONFORT SANS LIMITE D'ÂGE ..... 181

TIFFANY GUGGENHEIM ET VIRGINIE DESSAUGES

## CHAPITRE 11

### ESCAPE GAMES EN TRAVAIL SOCIAL, POURQUOI LES CRÉER ET COMMENT S'Y PRENDRE? ..... 195

MURIELLE MARTIN ET MAUD PLUMETTAZ-SIEBER

## TABLE DES MATIÈRES

<b>11.1. ESCAPE GAME PÉDAGOGIQUE EN TRAVAIL SOCIAL :</b>	
<b>DE QUOI PARLE-T-ON? .....</b>	<b>196</b>
<b>11.2. CONCEVOIR UN ESCAPE GAME PÉDAGOGIQUE.....</b>	<b>197</b>
11.2.1. FORMULER LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES.....	198
11.2.2. IDENTIFIER LES CONTRAINTES CONTEXTUELLES .....	199
11.2.3. CONCEVOIR LE JEU .....	203
<b>FIGURE 1. STRUCTURES D'EGP (SELON NICHOLSON, 2015, ADAPTÉ PAR VELDkamp</b>	
<b>ET AL., 2022 ET TRADUIT PAR MARTIN ET PLUMETTAZ-SIEBER, 2025) .....</b>	<b>206</b>
11.2.4. CONCEVOIR LE DÉBRIEFING.....	207
11.2.5. TESTER L'EGP ET LE DÉBRIEFING.....	209
11.2.6. CONCEVOIR LES GUIDES D'UTILISATION DE L'EGP ET DE DÉBRIEFING..	209
11.2.7. ANIMER ET DÉBRIEFER UNE EXPÉRIENCE D'ESCAPE GAME.....	211
<b>11.3. CONCLUSION .....</b>	<b>212</b>
CHAPITRE 12	
<b>« JOUER ENSEMBLE » : UN AUTRE SCÉNARIO DE L'ENTRETIEN</b>	
<b>DE SUIVI PROBATOIRE.....</b>	<b>215</b>
DANIEL LAMBELET	
12.1. LE JOUER, UNE AFFAIRE DE CADRAGE.....	217
12.1.1. « CECI EST UN JEU » .....	217
12.1.2. LE JEU COMME CADRE TRANSFORMÉ .....	218
12.1.3. LE JEU ENTRE MONDE INTÉRIEUR ET RÉALITÉ EXTERNE .....	220
<b>FIGURE 1 – LE JEU COMME MODALISATION DU CADRE DU SUIVI PROBATOIRE.....</b>	<b>222</b>
12.2. UN CADRE SOCIO-INSTITUTIONNEL ET SON ÉVOLUTION	
RÉCENTE .....	223
12.3. POPULATION D'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE .....	225
12.4. D'UN JOUER, L'AUTRE .....	227
12.4.1. « C'EST UN GRAND THÉÂTRE ».....	227
12.4.2. « JOUER LE JEU ».....	230
12.5. CONCLUSION .....	232
POSTFACE. DU JEU UTILE AU JEU PLAISIR,	
ET RÉCIPROQUEMENT .....	237
THIERRY WENDLING	
BIBLIOGRAPHIE .....	251

Imprimé en Suisse